

CUADERNOS DE DISCUSIÓN # 1

El dilema del secundario

Opiniones de:

María Rosa Almandoz

Diego Belaunzarán Colombo

Claudia Bracchi

María del Carmen Feijoó

Daniel Filmus

Abraham Gak

María Cristina Oliva

Leonor Quevedo

Myriam Southwell

Guillermina Tiramonti

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Daniel Malcolm

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Flavia Costa

Dirección editorial

Diego Rosemberg

Redacción

Ignacio Carranza

Diseño

Lucila Schonfeld

Corrección

Cuadernos de discusión # 1: *El dilema del secundario*

5.000 ejemplares de distribución gratuita

© 2011, UNIPE: Editorial Universitaria

Calle 8 N° 713, La Plata, Provincia de Buenos Aires

www.unipe.edu.ar

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición de 5.000 ejemplares se imprimió en marzo de 2011 en Marcelo Kohan Impresores, Olleros 3951, 2° piso, of. 27, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ISSN: 18535402

El dilema del secundario

**SELECCIÓN DE TESTIMONIOS
E INTRODUCCIÓN: DIEGO ROSEMBERG**

Índice

Introducción.....	3
Pensar el secundario.....	13
Entrevista con Claudia Bracchi	
Hacer el secundario.....	23
Entrevista con María Cristina Oliva	
Investigar el secundario.....	29
Testimonios de Daniel Filmus, María Rosa Almandoz, Abraham Gak, Guillermina Tiramonti, María del Carmen Feijó y Myriam Southwell	
Enseñar en el secundario.....	44
Entrevista con Leonor Quevedo	
Estudiar en el secundario.....	46
Entrevista con Diego Belaunzarán Colombo	

Introducción

A la educación secundaria le esperan cambios profundos. Para que su carácter obligatorio —establecido en la nueva Ley Nacional de Educación, promulgada en 2006— no se convierta en una mera expresión de deseos deberá transformar rasgos que la han marcado desde su creación, ocurrida hacia fines del siglo XVIII. Y el desafío no parece cuestión sencilla.

La legislación vigente obliga a la escuela media a incluir en sus aulas a todos los adolescentes que habitan la Argentina, una meta para la que nunca estuvo preparada. En efecto, la secundaria nació con el objetivo de formar a la futura dirigencia del país. A los primeros establecimientos de educación media, en épocas virreinales, se los calificaba como preparatorios, porque tenían la misión de formar a la aristocracia y a la burocracia colonial para que pudieran ingresar a la universidad. Con esos objetivos se levantaron el Colegio San Carlos en 1771 o el Colegio Convictorio Carolino, devenido en 1818 en Colegio de la Unión del Sud. Bastante después, en 1863, ya bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, una institución que llega hasta nuestros días y que se enorgullece por haber cobijado en sus pupitres a muchísimos dirigentes argentinos de diversas épocas. Dos ejemplos son Roque Sáenz Peña y Marcelo T. de Alvear, quienes llegaron a la Presidencia de la Nación.¹

Poco después que el Colegio Nacional de Buenos Aires se inauguraron otros catorce colegios nacionales en las principales capitales de provincia. Y en 1869 aparecieron en casi todo el país las escuelas normales, con el objetivo de formar maestros para las escuelas primarias.

Como contraposición a la escuela primaria —que en 1884 fue declarada universal, laica, gratuita y obligatoria—, a la secundaria de fines del siglo XIX asistía apenas el

¹ Southwell, Myriam, «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la construcción de un formato», en Tiramonti, G. (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homosapiens-FLACSO, en prensa.

1% de la población. Recién en la década de 1930 la escuela media empieza a crecer en su matrícula, tímidamente, debido al incipiente proceso de sustitución de importaciones. Los establecimientos educativos necesitaron ampliar sus objetivos: a partir de entonces, también formaban para el mundo del trabajo.

Con la apertura de las escuelas técnicas durante los primeros dos gobiernos peronistas comenzó a resquebrajarse aquella propuesta educativa que se dirigía a muy pocos. Si en las primeras tres décadas del siglo XX la secundaria recibió 80.000 nuevos alumnos, entre 1930 y 1960 se incorporaron a sus aulas 480.000 estudiantes. Sin embargo, todavía seguía siendo una alternativa restringida: en 1955 la matrícula no llegaba al 30 % del millón y medio de adolescentes de 13 a 17 años que por entonces habitaban la Argentina.²

Ese modelo se quebró definitivamente a partir del regreso de la democracia en 1983: con la eliminación de los exámenes de ingreso se puso de manifiesto la decisión política de abrir masivamente las puertas del secundario. Al finalizar el gobierno de Raúl Alfonsín, en 1989, la matrícula de la educación media había trepado a los dos millones, más del 70 % de jóvenes en edad de cursar.

Si bien la matrícula se expandió de manera constante desde 1984 hasta hoy, sólo uno de cada tres alumnos termina la secundaria a tiempo.³ En la Provincia de Buenos Aires, a su vez, el porcentaje de egreso apenas supera el 55 % en las escuelas estatales.⁴ Así como las instituciones empezaron a admitir como estudiante a todo adolescente que se inscribiera en ellas, con mecanimos más o menos sutiles se encargan de desalentar a aquellos que traen un menor capital simbólico y económico.

El fenómeno no es exclusivo de la Argentina, sino que parece darse también en el resto del continente. Según la investigadora Ana Pereyra, «el acceso a la escolarización media creció significativamente en las últimas décadas en América Latina en condiciones en que la tasa de abandono se mantuvo estable. Este aumento cuantitativo de las oportunidades de ingreso sin que al mismo tiempo se produjera una mejora en las posibilidades de permanecer en el nivel hasta completarlo implica un co-

² Mora, Mariana (coord.); Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (elab.), *La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*, Serie La Educación en Debate N° 4, Documentos de la Diniece, Buenos Aires, sin fecha.

³ Informe del Instituto para el Desarrollo Social Argentino 2010, en base a datos del Ministerio de Educación. El trabajo toma a los estudiantes ingresados en el nivel medio en 2003 y los compara con los egresados en 2007.

⁴ Montes, Nancy, *Rendimiento y cobertura en el nivel medio. Provincia de Buenos Aires*, julio de 2008.

rrimiento al interior de la escuela media del proceso de selección y exclusión de los sectores de menores recursos que antes no ingresaban».⁵

Esto comenzó a ocurrir precisamente en un momento en el cual en la Argentina —aunque no sólo en la Argentina—⁶ se ampliaba notablemente la brecha entre ricos y pobres, y en el cual se registraban índices récord de desocupación y pobreza. En el año 2002, por ejemplo, en el Gran Buenos Aires, el área más densamente poblada de la Argentina, la pobreza llegó al 54,3 % y la desocupación al 22 % de la población económicamente activa. Y si en 1974 los ingresos del 10 % más rico de la población eran 12 veces mayores que los del 10 % más pobre, en 2005 esa diferencia había trepado hasta 35 veces.⁷

Ese modelo para pocos se quebró a partir del regreso de la democracia, con la eliminación del examen de ingreso. En 1989, la matrícula había trepado al 70 %.

Las desigualdades económicas se trasladaron, así, a la educación en general y a la secundaria en particular. En la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, la educación privada muestra mejores índices que la estatal —existe una brecha del 19 % en el egreso a favor de las escuelas de gestión privada—, así como los partidos del conurbano más empobrecidos muestran índices menos satisfactorios que los mejores posicionados económicamente. Mientras que en el municipio de Esteban Echeverría la repitencia asciende a casi el 16 %, en Vicente López se reduce a la mitad.⁸

Este contexto de desigualdad, como marcan las cifras, se ha reflejado en una secundaria que no halló respuestas para enfrentarlas. En primer lugar, se evidenció que no

⁵ Pereyra, Ana, *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*; Boletín N°2; Siteal; sin fecha.

⁶ En términos generales América Latina es la región más desigual del mundo, casi todos sus países aumentaron sus desigualdades a partir de la aplicación del modelo neoliberal en la década de 1990 (Grimson, Alejandro; *Naturalización y legitimación de la desigualdad en la Argentina Actual*, UNSAM, San Martín, 2009).

⁷ Fuente: Indec.

⁸ Montes, Nancy, *op. cit.*

sólo no logra retener en sus aulas a los adolescentes, sino que no llega a estimularlos a ingresar en ellas: el paso por la escuela media ya no garantiza el ascenso social ni la salida laboral, aunque por cierto sin ella resulta imposible cualquiera de las dos ilusiones. En 2001, el entonces secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires Daniel Filmus –que después sería ministro de Educación de la Nación, entre 2003 y 2007– había sintetizado en una frase la encerrona que presentaba la escuela media: «Cada vez más insuficiente, cada vez más necesaria».

El paso por la escuela media ya no garantiza el ascenso social ni la salida laboral, aunque por cierto sin ella resulta imposible cualquiera de las dos ilusiones.

A principios de 2010, el ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, enumeró en la Casa Rosada una batería de políticas destinada a cambiar el dispositivo organizacional y pedagógico que orientaba la educación secundaria hacia un público restringido. Anunció que la nueva secundaria incluirá un ciclo básico y un ciclo especializado, que otorgará el título de Bachiller con diez orientaciones (ciencias sociales y humanidades, ciencias naturales, economía y administración, lenguas, arte, agro y ambiente, turismo, comunicación, informática, y educación física) y el título de Técnico para escuelas técnicas y artísticas. De acuerdo a lo que explicitó, ahora los objetivos educativos serán el desarrollo personal y ciudadano, la incorporación al mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores.

Además de mejoras en las condiciones materiales, el ministro prometió intensificar la enseñanza de lengua, matemática e idiomas extranjeros, el uso pedagógico de las nuevas tecnologías y la incorporación de espacios formativos vinculados a las necesidades e intereses de los jóvenes: educación sexual, derechos humanos, prevención del consumo de drogas, capacitación laboral, proyectos de trabajo social y comunitario, de artes, deportes y recreación. La idea es promover centros de actividades juveniles que incluyan experiencias de aprendizaje fuera de la escuela.

En la medida en que las nuevas directivas lleguen a las aulas, las reformas propuestas afectarán a los 3.600.000 estudiantes que cursan en todo el país. También pre-

tenden alcanzar a otros 550.000 que están fuera del sistema educativo. Para conseguir este último objetivo, la Asignación Universal por Hijo puede convertirse en un buen complemento, ya que, como contrapartida, exige a los beneficiarios el certificado de escolarización de los niños y adolescentes. Según el ministro Sileoni, en 2010 ya ingresaron o se reincorporaron 250.000 chicos a todo el sistema educativo, la mayoría en el segmento de educación secundaria de localidades urbana marginales.⁹

MÁS CALIDAD, MENOS REPITENCIA

El nuevo esquema inclusivo de la educación media debe enfrentar una serie de desafíos, incluidos la transformación de su cultura institucional, la renovación de su función dentro de la sociedad nacional y dentro de las comunidades locales, y la evolución de su papel para los jóvenes y para los docentes, lo cual está obligando a todos los participantes del proceso a desarrollar soluciones creativas.

El primer desafío que se plantean los diferentes actores del sistema educativo consiste en cómo construir una escuela masiva de calidad, que brinde por igual, en todas las provincias, en todos los distritos, en todas las ciudades, en todos los barrios, herramientas concretas para el desarrollo personal y profesional de cada uno de los estudiantes y docentes que las habitan.

Muchas veces este reto ha sido abordado a través de una falsa opción: repitencia o facilismo. Desde sus orígenes la escuela secundaria definió su estándar de calidad según el grado y nivel de los conocimientos construidos en el proceso de aprendizaje, así como en el consiguiente sacrificio que implicaba graduarse. Ahora bien: cuando lo que se busca es que todos los jóvenes alcancen un determinado nivel de escolaridad, la calidad educativa incluye también un descenso de los niveles de repitencia y abandono. Desde esta perspectiva, la repitencia es no sólo el indicador de un estado de cosas, sino un problema a enfrentar y resolver. Y esto, sin dejar que se derrumben los niveles de conocimientos que se producen en las aulas.

De hecho, durante la década que va de 1996 hasta 2006, cuando se dictó la nueva Ley de Educación, la repitencia en el primer ciclo de educación secundaria aumentó de

⁹ Sin firma; «Sileoni: "Alcanzamos el presupuesto más alto de la historia"»; TELAM, Buenos Aires, 25 de diciembre de 2010.

un ya alto 8,96 % a un 12,82 %, con una aceleración del incremento muy importante a partir de 2001. En el segundo ciclo, creció en esos diez años de 5,68 % a 8,09 %. Sólo en el período 2003-2006, más de 93.000 estudiantes de este ciclo abandonaron la escuela. La repitencia –afirman los investigadores– es la principal razón.¹⁰ Ahora bien, ante estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, la alternativa tradicional con la que se enfrentan los docentes es: ¿se los reprueba –con el riesgo de que dejen la escuela– o se los aprueba sin las competencias necesarias para el futuro universitario o laboral? Es evidente que uno de los principales desafíos de los equipos docentes es encontrar las herramientas que les permitan evitar esta encerrona.

«Cuando un chico deja la escuela, difícilmente sus profesores saben por qué», suele decir Abraham Gak, ex rector de la Escuela Superior de Comercio Colegio Carlos Pellegrini –que al igual que el antes mencionado Nacional de Buenos Aires depende de la UBA, y son en conjunto dos de los colegios secundarios de mayor prestigio del país–. En efecto, la despersonalización y la dificultad para hallar las herramientas de contención necesarias son dos de las razones que hacen que la secundaria sea, en ciertos casos, «expulsiva». Al mismo tiempo, una organización laboral que obliga a los docentes a saltar de un establecimiento a otro para hacerse de un salario digno les dificulta conocer a sus alumnos y comprometerse en la construcción y el sostenimiento de proyectos institucionales sólidos en lo académico y con fuertes vínculos personales.

Las soluciones no son fáciles, porque suelen involucrar el cruce de intereses: obligar a un profesor a concentrar sus horas en un único establecimiento puede redundar en la disminución de su jornada laboral y por ende, de su ingreso. La figura del tutor ha funcionado en algunos casos para conciliar dos factores del conflicto: brindar más contención a los chicos y favorecer trabajos de mayor estabilidad.

La discusión también involucra aspectos curriculares y organizativos: ¿en qué aporta a la inclusión, a la calidad educativa y a las relaciones interpersonales que un adolescente se enfrente con doce profesores en un año para ver, de manera superficial, un pantallazo de otras tantas asignaturas? ¿Tiene lógica que un estudiante deba repetir todo el año porque ha reprobado tres materias y aprobado otras nueve?

¹⁰ Fuente: Diniece.

Por otro lado, los investigadores del mundo de la educación explican que el alto índice de fracaso escolar se debe también a que la escuela secundaria continúa utilizando un modelo tendencialmente homogeneizador que parece ya obsoleto. La política del «crisol de razas», donde cada uno renunciaba a su particularidad en pos de fundirse en una nueva identidad, hoy parece dejar lugar a otra, definida como un mosaico de identidades, donde cada uno aporta su individualidad para construir una nueva pieza, única e irrepetible, en la que cada uno tiene espacio para lucir sus bienes simbólicos.

Las soluciones suelen involucrar el choque de intereses: obligar a un profesor a concentrar sus horas en una única escuela puede redundar en la disminución de su ingreso.

Y de hecho, por fuera de la escuela, las tendencias tanto económicas como sociales y culturales empujan hacia una nueva forma de sociabilidad donde se privilegia la diferenciación y la singularización. El problema es que esta tendencia entra en conflicto con el mandato que esa misma sociedad reenvía a la escuela (y hoy prácticamente a ninguna otra institución): el de construir una comunidad nacional con ciertos valores, símbolos, hábitos, rituales comunes.¹¹

Como efecto de ese choque, no es raro ver que fuera del ámbito escolar, tanto estudiantes como directivos, padres y docentes ignoran o explícitamente rechazan aquellos valores que en la escuela se busca incentivar: respeto a la autoridad, amor a la Patria, valoración del esfuerzo más allá de los resultados, cosmopolitismo, entre otros.

En este mismo sentido, la aceptación de lo «multi» (cultural, social, de clase, de género) parece entrar en conflicto con la posibilidad de pensar «una» única escuela secundaria; pero correlativamente, no pensar «una» escuela y dejar esa tarea a cada equipo docente o a cada comunidad local tiene un riesgo que parece permanecer por ahora

¹¹ En otro momento, la escuela compartió esa tarea con otras instituciones: el servicio militar, los clubes sociales, etcétera.

poco interrogado: la “guetificación”, la segmentación social, la territorialización que, antes que permitir el intercambio de las diferencias, acentúa y cristaliza las desigualdades.

“La secundaria no tiene que ser uniforme como era su viejo modelo, tiene que haber escuelas para las distintas realidades. Pero, a la vez, tiene que haber un piso común, porque el Estado tiene la responsabilidad de generar condiciones de igualdad. Debemos garantizar un piso común en lo organizativo y curricular; después hay que avanzar en diferentes estrategias según la comunidad educativa”, opina la directora de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Claudia Bracchi.

Otra fuente de tensión es el cambio en la valoración social del docente, así como en la valoración individual y colectiva del saber, y de la autoridad que ese saber implica.

Finalmente, existe una tensión que está dada por el hecho de que –otra vez: no sólo ni principalmente dentro de la escuela– ha cambiado la valoración social del docente. Si hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX el docente secundario era un graduado universitario que tenía allí una importante fuente de trabajo (si no la principal), esto se debía, por un lado, a que ese trabajo estaba bien pago –lo cual es un reflejo de la valoración que la sociedad tiene de esa tarea– y a que el universitario sentía que esa era su obligación natural: transmitir sus conocimientos a jóvenes que estaban promediando un proceso de aprendizaje. Hoy las dos variables se han transformado: los universitarios no suelen ver a la escuela secundaria como una tarea elegible, entre otras cosas porque no están allí bien pagados (es decir, porque las autoridades y la sociedad en su conjunto no valoran su trabajo), y porque sienten que los estudiantes no valoran sus conocimientos.

Entramos entonces en otro punto crítico: la valoración individual y colectiva del saber en esta era que no pocos autores han denominado, justamente, la era del conocimiento; la autoridad que ese saber y ese conocimiento implican (el uso y/o abuso de esa autoridad, por un lado; y su desconocimiento por el otro, como los dos polos

de una misma línea de conflictos). Y no menos importante: el conflicto de clases que se da entre docentes y estudiantes; y esto, otra vez, en los dos sentidos. Es decir, ¿cómo se relaciona el equipo docente con estudiantes de una clase subalterna? (donde es importante preguntarse cómo reconoce en esos estudiantes sus valores, su cultura, su crecimiento, sus necesidades, sus deseos, sus aprendizajes, sus conocimientos, sin referirlos siempre a los propios). Y ¿cómo se relaciona el equipo docente con estudiantes de clases media alta y alta? (donde las preguntas, más bien, suelen girar en torno a cómo reconocen, esos estudiantes, los valores, los conocimientos y la autoridad de sus docentes).

RECUPERAR EL SENTIDO

Si la escuela secundaria nació como preparatoria para ingresar a la universidad y en la época peronista creó la orientación técnica para formar mano de obra destinada al mundo del trabajo, habrá que ver cuáles son sus objetivos actuales. En el discurso educativo de hoy –tal como lo enunció el ministro de Educación, Alberto Sileoni en la Casa Rosada– ya se plantea una tercera meta, que no debe excluir a las otras dos: formar ciudadanos activos, con el desarrollo de capacidades para el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

En un momento de avances tecnológicos permanentes, también se impone la necesidad de que los alumnos desarrollen en la escuela una capacidad continua de aprendizaje. Pero no es sólo un problema de los adolescentes. Por primera vez en la historia del secundario, los chicos traen competencias y saberes que el docente no domina. La figura del profesor al frente del aula como concentrador de todos los conocimientos merece ser revisada. Para eso parece imprescindible un sistema de capacitación que les permita desenvolverse en la nueva realidad. No es una cuestión sólo de disciplinas sino también de didácticas y pedagogías. Necesita herramientas para comprender una nueva forma de comunicación en la que predomina la imagen, la inmediatez y la virtualidad, y que contribuye a crear nuevas subculturas (no sólo juveniles).

Estas subculturas conllevan el desarrollo de nuevos intereses entre los adolescentes. Sin que esto implique “seguir la moda”, la secundaria deberá contemplar esos intereses para propiciar una correlación entre sus objetivos y los deseos y valores de los estudiantes. En tal sentido, algunas escuelas comenzaron a abrir sus puertas los

sábados o en contraturnos para generar espacios donde desarrollar manifestaciones culturales, artísticas, sociales y disciplinas extracurriculares. Suelen tener dinámicas muy diferentes de las que se dan de lunes a viernes en el aula, con distintas jerarquías, maneras de vincularse y compartir conocimientos. ¿Esas metodologías novedosas y «alegres» irán ganándole espacio a la escolarización tradicional?

Los «lineamientos políticos y estratégicos para el nivel medio», que se publicaron en el Boletín Oficial a principios de 2010, se proponen terminar con muchos de los problemas diagnosticados, de manera coincidente, por las autoridades educativas y numerosos investigadores: la dispersión de estructuras, títulos, criterios de evaluación y organización escolar que existe a lo largo del país y, sobre todo, altos niveles de deserción, abandono y repitencia. También apuntan a mitigar la calidad dispar, la desactualización de contenidos y una percepción de la escuela por parte de los estudiantes (y no sólo de ellos) que los especialistas señalan como de «pérdida del sentido». Según el documento, la intención es pasar del «carácter selectivo y meritocrático de una escuela que no fue pensada para todos» a «una escuela a la que los estudiantes deseen asistir».

Esos nuevos lineamientos políticos fueron el producto de un acuerdo entre los ministros de Educación de las provincias y valorados de manera positiva por la mayor parte de los actores del sistema educativo. Entre las reformas propuestas se incluyen modalidades alternativas de cursada que reconocen la heterogeneidad del alumnado; por ejemplo, presentan adaptaciones a quienes trabajan o tienen hijos, facilidades para rendir materias adeudadas y apoyo extraescolar incluso en vacaciones.

La nueva secundaria aspira a durar cinco o seis años, según la provincia, de acuerdo a si la primaria llega hasta sexto o séptimo grado. Plantea la posibilidad de organizar talleres, proyectos y seminarios fuera de las aulas, y prevé materias optativas, de modo que los estudiantes puedan diseñar una parte de su currícula. Además, la escuela promoverá la presencia de tutores y el apoyo escolar.

Sin duda, estas líneas de acción proponen una serie de pautas importantes. En lo que sigue, diferentes actores analizan el secundario, realizan su diagnóstico y proponen soluciones para mejorar la calidad académica y social de la escuela.

Pensar el secundario

Claudia Bracchi, directora de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, lee con atención un recorte de un diario platense. Todavía no terminó de hacerlo y ya suena el teléfono. Una radio quiere conocer su opinión sobre la historia que esa misma mañana salió publicada: una maestra de una escuela de Ezpeleta ataba a un alumno secundario con su propia campera porque –decía– no se quedaba quieto. A otro, le echaba desinfectante porque –argumentaba– «tenía mal olor». La docente fue sumariada y apartada del cargo inmediatamente, cuenta la funcionaria al aire. También subraya la excepcionalidad del caso, pero al mismo tiempo concede que es una consecuencia no deseada de la nueva Ley de Educación, que consagra la obligatoriedad de la escuela secundaria. «Muchos docentes no están preparados para el desafío de abrir las puertas a todos los chicos. Habrá que derribar muchos prejuicios, así como romper muchas naturalizaciones. Nos habíamos acostumbrados a que los chicos abandonaran, repitieran; a que empezaran muchos pero terminaran pocos. Eso es lo que queremos cambiar.»

La ley dice que la secundaria es obligatoria, ¿hay escuelas suficientes para recibir a todos los adolescentes?

Las estamos generando. La primaria tiene una cobertura muy alta, casi del 99 %. Cuando uno llega a cualquier localidad, va a la plaza principal y enfrente están la municipalidad, el Banco Provincia, la iglesia y la Escuela N° 1. Después, recorre los distintos barrios y ve otras escuelas primarias. En cambio, cuando uno busca escuelas secundarias la situación cambia, porque esa escolarización nunca fue pensada para todos. A partir de ahora, hay un punto de inflexión a través de un cuerpo de normativas que se propone, entre otras cosas, que la secundaria de seis años incluya a todos. Representa un derecho que el Estado tiene que garantizar.

¿Qué medidas tomó desde su gestión para que la obligatoriedad del secundario no sea una mera expresión de deseos?

Tomamos tres ejes de trabajo: la trayectoria educativa de los estudiantes, los derechos laborales de los docentes y las historias institucionales. Hasta ahora, el nivel secun-

dario ha sido atravesado por distintas reformas que discutían cuáles eran los mejores dispositivos de selección. Hoy la obligatoriedad establece que hay que generar ofertas en todos los lugares: en la ciudad, en zonas rurales, para los chicos que están privados de su libertad, para los que ayudan al sostenimiento familiar, para quienes tienen alguna discapacidad o enfermedad transitoria o prolongada... También tenemos que conformar escuelas de seis años. En establecimientos que tenían sólo el ciclo básico fuimos incorporando los años cuarto y quinto, y en las que sólo tenían ciclos superiores habilitamos primero y segundo. En los últimos dos años se ampliaron 576 establecimientos.

¿Con qué criterio se seleccionó dónde se abrirían o ampliarían establecimientos secundarios?

Abrimos escuelas en zonas rurales, en los barrios más pobres y, sobre todo, en aquellos lugares donde no había oferta de educación secundaria o quedaba muy alejada. El desarraigo constituía una importante causa de abandono escolar. Por eso el trabajo entre primaria y secundaria es muy importante, para que los chicos de sexto tengan continuidad de su trayectoria educativa. En algunos casos, esta es la primera generación familiar que va a la escuela secundaria. Muchos pensaban que ese no era un lugar a ocupar, que era para otros. En ese sentido, la Asignación Universal por Hijo representa una medida política de inclusión muy fuerte y acompaña a la propuesta de obligatoriedad de la secundaria.

¿La medida no evidenció carencias de infraestructura?

El ministro [Mario] Oporto siempre dice que estos son los problemas que queríamos tener. Es verdad que la medida genera problemas de espacio, pero preferimos que haya muchos más chicos en la secundaria. Hay un aumento aproximado del 18 %, a partir de la implementación de la medida. Pero el de infraestructura no es el único problema que surge: ya no tendremos la idea de un grupo de alumnos homogéneo que conllevaba la vieja secundaria. El desafío es no volver a la vieja escuela, como quizá muchos tienen ganas: hay que construir una nueva.

¿Qué sería volver a la vieja escuela? ¿Cómo debería ser la nueva?

Volver a la vieja escuela sería pensar en aquella a la que no iban todos. Y ese no era sólo un problema de cobertura. En las escuelas había seis divisiones de primer año, pero una o, a lo sumo dos, de sexto. ¿Qué pasaba en el medio? En esta nueva escuela tenemos que trabajar para que quien empezó, continúe, aprenda y termine. Ese pro-

ceso va a llevar tiempo, y tiene que ver con otras acciones vinculadas a la enseñanza. Esto también genera una tensión, porque incluir a todos produce temor a que baje la calidad. Para nosotros la inclusión es una categoría política. Lo importante no es sólo que asistan, porque tampoco está incluido aquel que no aprende. Por eso estamos revisando también las prácticas, para que haya inclusión con calidad.

Hasta ahora, las reformas discutían cuáles eran los mejores dispositivos de selección. Hoy la obligatoriedad impone a generar ofertas en todos los lugares.

Muchas veces las escuelas más inclusivas son estigmatizadas como de bajo nivel académico.

Claro. El proceso es mucho más lento que una definición de política educativa; porque tiene que ver con los sujetos, las prácticas, cambios que no sólo tienen que ver con ladrillos –que son muy importantes– sino también con lo que pasa dentro del aula. No es lo mismo si enseño matemática llenando el pizarrón de fórmulas y que entienda quien pueda seguirme, que si busco distintas estrategias para entender la matemática como la resolución de problemas vinculados con la vida cotidiana, para que todos los estudiantes puedan aprender lo que estoy enseñando. Es necesario hacer un fuerte trabajo con el docente en ese sentido.

Hubo muchos cuestionamientos a la capacitación docente, se los acusa de otorgar puntajes sin rigurosidad y contenidos sin pertinencia.

La Dirección de Escuelas de la Secretaría de Educación tomó una decisión a fines de 2008: valorizó las capacitaciones en servicio realizadas en el Estado otorgándoles mayor puntaje, para tensionar el mercado de esos cursos e institutos. En ese sentido, la década de 1990 nos dejó bastantes legados a desandar. Hay muchos docentes que ya se preguntan cómo mejorar sus prácticas para que los estudiantes puedan apropiarse de lo que enseñan, mientras que otros todavía no se formulan ese interrogante.

¿Alcanza con cambiar las prácticas docentes? ¿No es necesario también operar con los contenidos?

Ahora se dictan algunos contenidos que antes no se daban. Y hay que resguardar

aquellos que hacen a la historia de nuestro propio sistema educativo y de las propias disciplinas. También es necesario un trabajo articulado entre las materias. Pero es preciso que todos hagamos un esfuerzo. El primer punto es tener disposición a hacerlo. Hay una circular que escribimos para la escuela donde nos preguntamos cómo hacer para que el docente vuelva a enamorarse de lo que enseña, y cómo hacer para que los chicos tengan pasión por lo que aprenden. Nosotros podemos tener distintas definiciones y acciones de política educativa, pero eso después tiene que darse en el aula. A los chicos les decimos que la secundaria de la provincia los está esperando. Me gusta decirlo, porque hay una predisposición para que vengan. Ahora bien: hay que romper con las viejas representaciones según las cuales el secundario no es para todos, así como con los resentimientos y los prejuicios.

¿Cuáles prejuicios?

Si uno habla de los jóvenes, rápidamente aparece un discurso instalado sobre ellos: que son peligrosos, vagos... Pero esa es una porción pequeña en relación con la totalidad de los jóvenes. Yo recorro escuelas y veo que ellos trabajan, estudian, escriben, leen... Quizá lo hagan de otro modo, tengan otros intereses en la lectura, pero debemos conjugar esos intereses. También es cierto que estudiar implica dedicación y que hoy existe una cultura del “conteste ya” que no da tiempo ni lugar al esfuerzo. Por eso mismo la escuela tiene que cuestionar esa dicotomía. Pero si hay gran cantidad de repetidores en el secundario, ¿es sólo responsabilidad de los chicos, porque no estudian? Sí; pero sólo en parte. A veces enseñamos una cosa y en la evaluación tomamos otra. En el análisis de la escuela secundaria no deberíamos tener respuestas simplistas. Si nos guiamos sólo por los informes de los medios, vemos exclusivamente al pibe chorro y desconocemos todas las otras cosas que hacen los chicos.

¿Qué tipo de formación tiene que brindar hoy el secundario?

Cuando elaboramos los diseños del nuevo secundario hicimos una consulta con distintos sectores: estudiantes, directores, docentes; preguntamos a los gremios, a las cámaras legislativas de la Provincia, a las universidades, con el objeto de sumar el aporte de todos. Eso trajo muchas discusiones. Cuando consultamos a los docentes, por ejemplo, se debatió mucho qué hay que enseñar. Nos planteamos cuáles son los saberes socialmente valorados que debería aprender un estudiante en cualquier escuela secundaria. Y eso supuso desarmar algunas creencias; porque así como existe la idea de que la secundaria no es para todos, también está instalado que algunas escuelas forman para seguir estudiando y otras para el mundo del trabajo. Hay que

desarticular esa tensión, todas las secundarias deben brindar las herramientas para ingresar a estudios superiores y para insertarse en el mundo del trabajo. En la nueva ley, la escuela secundaria persigue tres fines básicos: formar para la ciudadanía, para el trabajo y para seguir estudiando. Otro desafío es que los chicos no transiten la escuela, sino que la vivan, que les interesen las materias. Para eso hay que pensar cómo entramos en diálogo con las culturas juveniles, comprender que existen nuevas lógicas y coordenadas de tiempo y espacio escolar. No existe una única manera de ir a la escuela secundaria. No hay un grupo homogéneo de estudiantes porque hay distintas historias personales y ahora conviven todos en esta escuela.

Una de nuestras preocupaciones es cómo hacer para que el docente vuelva a enamorarse de aquello que enseña, y cómo hacer para que los chicos tengan pasión por lo que aprenden.

En general, las secundarias son grandes instituciones, donde los alumnos transitan entre el anonimato y la despersonalización. ¿Cómo se conjuga eso con un proyecto que se propone tener en cuenta las distintas historias personales y familiares?

Empecemos por nombrar a los estudiantes. Pero es verdad que si un docente tiene que ir de escuela en escuela, es muy difícil participar de un proyecto institucional, dotar de identidad a una escuela y también a un grupo de estudiantes. Si el profesor está dos horas y se va, no hay forma. Tenemos líneas de trabajo que buscan concentrar las horas de los profesores en una o dos escuelas. Estamos hablando de más de 110.000 docentes, con la complejidad que eso implica. Cuando un chico falta, o si dejó de venir, tenemos que conocer las causas. Insisto: no debe ser natural que no llegue a sexto año.

¿Cómo se llevan esas buenas intenciones a la práctica?

Estamos organizando ateneos con los directores, donde discutimos distintos temas. Algunos tienen respuestas; en otros casos, hay que construirlas. Este proceso nos permitió crear marcos de confianza. El desafío es cómo hacemos para pasar a la dis-

cusión más profunda cuando la primera intención de los docentes es cuidar sus horas. Es una oportunidad histórica que, como generación, no podemos perder. Tenemos que estar dispuestos a cambiar algunas cosas, a ceder otras... La obligatoriedad pone al Estado en el lugar de garantizar condiciones de infraestructura y equipamiento así como de todas aquellas cuestiones que ocurren dentro del aula. Tenemos que analizar cómo podemos mover un poco la aguja del aprendizaje, porque hay chicos que si no aprenden ciertas cosas en la escuela, no las aprenden en ningún lado. Los chicos son muy contundentes: ellos valoran las materias cuando valoran a los docentes. Por eso es clave el lugar de los profesores en esta secundaria.

En esta generación se da algo inusual: los chicos tienen conocimientos y competencias de las que los adultos carecen. ¿Cómo se aborda esto?

Es exactamente así. Hay muchos docentes preocupados, tratando de buscar respuestas; y otros que lamentablemente, no. La certidumbre de antes nos dejaba a todos más tranquilos. Vos sabías lo que iba a venir, el estudiante que ibas a tener, lo que debías dar. Ahora tenemos que trabajar con la incertidumbre, que define a lo contemporáneo, y debemos ir construyendo respuestas.

Recién mencionó que un objetivo era que los chicos no transiten la escuela, sino que la vivan. ¿Cómo se logra?

Una línea de trabajo tiene que ver con la promoción, principalmente entre quienes nunca pensaron que la secundaria era un lugar para ellos. Un elemento importante es, para nosotros, el gobierno democrático de la escuela secundaria. Cuando empezamos a trabajar, de las 3.200 escuelas de la Provincia de Buenos Aires, sólo había registrados 57 centros de estudiantes. No podía ser. Empezamos un trabajo fuerte en promoción de distintas formas de organización de los estudiantes, porque eso es parte de la práctica ciudadana. Un centro de estudiantes da una identidad, incentiva la participación y la discusión. Ahora tenemos más de 1.200 organizaciones estudiantiles. Para lograrlo hicimos un trabajo con los inspectores, talleres con estudiantes y docentes. Cuando fuimos a una escuela de Garín a contar la experiencia de organización a autoridades de otras escuelas que no tenían, una profesora de Prácticas del Lenguaje me dijo: “¿Sabe qué? Al principio me molestaba que el delegado saliera del aula. No quería que fuera a las reuniones”. Para ella también fue un paso importante, necesitó un cambio de perspectiva. Eso tiene que suceder. Lo que pasa es que es lento, es más costoso en términos de trabajo, reuniones, disposición.

A veces el docente siente que ese trabajo nadie se los reconoce.

Hay cosas que tienen que ver con el financiamiento, pero otras tienen que ver con la formación política. En este caso hubo un proceso entre los chicos pero también en la profesora. Eso no le da mayor puntaje ni le permite tomar más horas-cátedra, pero atraviesa la historia de esos jóvenes con quienes comparte todos los días. Tenemos que tener disposición a valorar el mayor puntaje pero también para formar parte de la vida de los otros. Y hay muchísimos docentes que operan en ese sentido. Otra cosa que aprendí, es que cuando uno habla de la escuela de la Provincia de Buenos Aires, no puede dar una única respuesta. Por suerte hay mucha riqueza en este sistema educativo. En cifras, hablamos hoy de un millón y medio de chicos, 110.000 docentes, 3.200 escuelas.

Si un docente tiene que ir de escuela en escuela, le es bastante dificultoso participar de un proyecto institucional y vincularse de manera personal con los estudiantes.

Teniendo en cuenta esa riqueza, ¿la escuela tiene que ser la misma en todas las regiones de la provincia?

No, y de hecho no lo es. Esa es otra diferencia con la vieja secundaria, cuyo modelo era uniforme. Si tiene que haber un piso común –sobre todo en lo organizativo y en lo curricular–, porque el Estado tiene la responsabilidad de generar condiciones de igualdad; pero después hay que ir avanzando en distintas estrategias. Hace poco visité la localidad de Alem, donde tomaron la propuesta de las aulas temáticas. Los chicos ya no tienen su propio salón, sino que van al aula de Ciencias Sociales, al de Ciencias Naturales, al de Exactas, a la sala de Arte. En vez de rotar los profesores, lo hacen los alumnos. Me invitaron al lanzamiento de la propuesta para la cual se había movilizado todo el lugar: los profesores habían pintado con los estudiantes la escuela, cada aula estaba de distinto color... Ese día esperaron a los chicos en sus aulas, con afiches y materiales colgados. Estaban todos embarcados en el proyecto, convencidos de que implementaban un cambio. Lo mismo ocurre cuando en determinadas zonas inauguraron el turno vespertino para que puedan ir a cursar los chicos que

a veces ayudan a sus familias laboralmente. Estos cambios tienen que ver con las transformaciones de tiempo y espacio escolar.

¿Ya hay alguna evaluación del impacto que genera este tipo de cambios?

Por empezar, rescato que se animaron a cambiar. Hay que animarse a una experiencia como la de Alem, donde los chicos circulan por la escuela. Requiere un esfuerzo para que el movimiento de los chicos no moleste. Y, frente a la incertidumbre que hablábamos antes, se hizo una apuesta que puede salir bien o no. Los primeros efectos fueron inesperados: por ejemplo, ahora los chicos no escriben los bancos, porque ya no tienen uno solo sino varios. Seguramente estas propuestas inviten a estudiar más, a conocer más, a querer investigar. Por lo menos, se hicieron la pregunta de si esto contribuye a la enseñanza.

Una vez que la escuela abre la puerta para todos, ¿cómo se evita que las desigualdades de origen y de capital simbólico previo no sean expulsivas?

No hay que estigmatizar, los chicos tienen muchísimas potencialidades. Me parece que en algunos casos hay que brindar las oportunidades que no tuvieron en su casa. Es la escuela la que puede torcer destinos, la que abre otros universos simbólicos. Obviamente que está el chico que molesta. Pero también eso es la adolescencia: están experimentando distintas cosas. Por eso para nosotros el trabajo con los docentes es necesario. En las capacitaciones tienen que estudiar fuertemente lo disciplinar; pero también lo didáctico: qué enseñó y cómo lo enseñó. Además, tenemos otra línea de trabajo que llamamos “problemas sociales en la escuela”. Entendemos que no hay un adentro y un afuera del establecimiento. En la secundaria de antes, la puerta de la escuela te marcaba una barrera: “Acá se viene a estudiar”, te decía el profesor. Cuando armás tu clase y estás pensando en el otro –por eso digo lo de nombrar–, la cosa cambia. A mí no me interesa que me digan que el 20 % de los alumnos de una escuela dejó en mayo. Díganme quiénes dejaron: ¿Juan López? ¿Marta Gómez? ¿Johnattan Sánchez? Saber quiénes se fueron y por qué razones es tanto o más importante que la estadística. Tenemos que prestar especial atención al lenguaje que usamos. Según cómo nombremos o enunciemos podemos favorecer, descalificar, promover u obstaculizar. Los juicios a los estudiantes son importantes, marcan trayectoria, permanencia, pertenencia, identidad. El otro día, unos alumnos me hacían una entrevista para una radio escolar y para ellos la nota distintiva de su director era que los conocía y los llamaba por su nombre.

Si la definición de calidad escolar pasa a ser que el estudiante llegue al último año y que evite la repitencia, ¿no puede caerse en el facilismo?

Ahí está el compromiso de cada uno. ¿Qué me interesa? ¿Ser bien visto o que los alumnos aprendan? Hay cosas que salen bien y otras hay que revisarlas. Nosotros planteamos que el objetivo no es que el chico entre, sino que aprenda. Bajo ningún punto de vista aceptamos que la inclusión implica bajar la calidad. Ese es el discurso de los que quieren que la secundaria no sea para todos.

El objetivo no es que el chico entre, sino que aprenda. De ningún modo aceptamos que la inclusión implica bajar la calidad.

Pero una directora podría sugerir a sus profesores que bajen el nivel de exigencia para que sus alumnos aprueben y la escuela sea bien evaluada.

Este es un sistema donde todos quieren cuidar su silla.

No debería ser así. Hay cosas que expreso con toda la convicción porque las siento así, las pienso así y me gustaría que sucedan así. Eso no implica que se den de esa manera. Es sumamente complejo, porque —como dije— en determinadas discusiones lo que primero aparece es “no me saquen mis horas”. La primera definición del ministro Oporto fue que nadie iba a quedar afectado en su trabajo por los cambios en la secundaria. Pero, a pesar de ello, también fue difícil la discusión en un primer momento. Cuando planteamos que Contabilidad debería incluir análisis contable y economía política, algunos lo aceptaban y otros no. Finalmente la orientación en Economía y Administración tiene un eje contable, un eje de administración y un eje de economía política. Esto que parece sencillo, implicó discusiones, reuniones con los docentes, debates intensos que no eran sólo sobre el cuidado de las horas sino también sobre la representación del sujeto estudiante. Ahí es donde hay que tensionar para que las cosas cambien.

¿Cómo se convence a un adolescente de que la secundaria vale la pena en una época en la que el ascenso social y la generación de riqueza no están necesariamente asociados al estudio?

La escuela no garantiza la salida laboral, pero da mejores condiciones para encararla. Depende de las distintas representaciones de la escuela que tienen los adolescentes. Hay algunos chicos que la valoran mucho, como los que pertenecen a la primera

generación de su familia que concurre a la secundaria. En este caso sienten orgullo. Otros piensan que la escuela no sirve para nada. Para ellos, hay que buscar cosas que los atraigan. Pero algo es claro: uno no va a la escuela a divertirse, va a aprender.

¿Aprender no puede ser una diversión?

Sí, pero cuando decimos que no hay una única manera de ir a la secundaria, algunos lo leen como flexibilidad. La escuela secundaria te aporta en distintos sentidos: en tus relaciones sociales, en divertirte, en participar, en estudiar, en aprender. Los chicos encuentran que otros lugares les aportan elementos para fortalecer esos intereses; y sabemos que si la escuela se los brinda, la eligen. Tenemos que hacer que la escuela sea un lugar elegible. Eso quiere decir que también la puedan elegir para aprender, porque les va a servir para estar en mejores condiciones. Pero tenemos que entenderlos para ser capaces de dar una clase que les atraiga. Todo se juega en cómo se prepara una clase, qué cosas despertás con ella.

¿La nueva secundaria incluye nuevos actores?

Sí, en la nueva secundaria aparecen los equipos de orientación, que incluyen trabajadores sociales, orientadores vocacionales... Estamos trabajando para que puedan tenerlos todas las escuelas. También la Dirección de Políticas Socioeducativas trabaja con referentes territoriales que permiten acercarse a chicos que tienen otro tiempo y otro espacio escolar.

¿Se refiere a chicos en situación de calle?

Exacto. En algunos casos están en articulación con alguna organización social. Tienen más carga horaria porque hacen el ciclo básico de tres años en dos, y en articulación con una formación profesional. Tenemos 26 experiencias en la provincia. Nuestro objetivo es que vayan a la escuela. Pero a veces esa escuela fue la que los expulsó; hubo un adulto que hizo algo para que se vayan, y se fueron.

¿Cuanto tardará en cambiar la escuela secundaria?

Mirá: la primaria tardó ochenta años. Espero que la secundaria tarde mucho menos. Me parece que hay consenso social para que esto suceda. ::

Hacer el secundario

La directora María Cristina Oliva goza de una posibilidad con la que cuentan muy pocos docentes: crear, desde el primer día, una escuela secundaria. En tiempos en que se habla de refundar una institución en crisis, tiene la oportunidad de experimentar y aplicar ideas innovadoras. Aunque no es fácil: trabaja en medio de una obra edilicia que debía demorar sesenta días y demoró más de cinco meses, la instalación de la sala de computación tardó medio año y, entre otros muchos obstáculos, más de un docente se resistió a sus propuestas.

La Escuela Media N° 3 del Distrito Escolar 7° de la Capital Federal es tan nueva que aún no cuenta con un nombre oficial. Nació en 2009 y apenas tiene habilitado primero, segundo y tercer año. Recién en 2011 las autoridades planean bautizar la institución, con una importante participación de los estudiantes en ese proceso. Entre otras novedades, la institución ofrece jornada completa, con orientación en medios y artes. Además de la currícula tradicional, los alumnos cuentan con talleres de teatro, producción de textos, música, teatro, fotografía, cine, portugués o italiano.

«Lo primero que hace falta para crear una secundaria es estar convencido de que uno sabe lo que es necesario hacer», se envalentona Oliva en su modesta dirección, decorada con circulares, ayudamemorias y el recorte de un diario con una entrevista a Abraham Gak, el ex rector de la escuela Carlos Pellegrini, en la que resaltó con marcador su receta contra la repitencia, principal causa de abandono en la secundaria. Oliva está convencida de que la nueva escuela debe tener a la inclusión como primera línea de trabajo. «Pero —aclara— el concepto no tiene el mismo valor que tenía hace diez años, cuando participé de la creación de otra escuela en la zona sur. Hoy, en cualquier sector de la ciudad tenés el mismo problema que hasta hace poco tenías en las zonas periféricas. Hubo un corrimiento de la población que puede pagar escuelas privadas y abandonó las aulas públicas. Las instituciones céntricas ahora se poblaron con alumnos de barrios periféricos. Uno de los problemas más grandes es que esas escuelas tienen otros destinatarios pero utilizan los mismos recursos pedagógicos que empleaban con la élite. Y eso produce exclusión.»

La directora advierte que su obligación es garantizar que en la escuela haya enseñanza y aprendizaje y que su desafío consiste en encontrar las herramientas necesarias para trabajar con la nueva realidad. «Nosotros hablamos de inclusión en la diversidad. Partimos de la base de que los chicos no son todos iguales, que no aprenden de la misma manera y que a cada uno lo atraviesan dolores diferentes. Hasta ahora la secundaria diseñó modelos homogéneos, donde íbamos a escuelas nacionales, comerciales o técnicas con un perfil igual para todos. Tenemos que crear una oferta para que a los chicos les interese aprender, que haya placer y goce en esa actividad».

Oliva dice que no le alcanza con realizar el diagnóstico. Tiene que encontrar soluciones que, a su vez, sean plausibles con la realidad. «Un buen plan, un buen proyecto, sin acciones que lo lleven adelante no sirve», admite y agrega: «Para nosotros, lo más importante es lo vincular, porque es lo que mediatiza a todas las demás herramientas. Si no hay buen clima, si los docentes no escuchan a los alumnos, si no tratan de entender las situaciones que están atravesando, ninguna acción va a funcionar. Ahora, ¿cómo logras esto cuando la estructura del cuerpo docente tiene otras prácticas? Porque habitualmente en las escuelas todos aprenden lo mismo y si no lo logran aparecen el: “Te pongo un uno”, “Te vas afuera” o “Este tema ya lo di”. Eso hay que cambiarlo, nuestra obligación es que todos los chicos estén adentro y aprendan».

La directora le propuso a sus docentes no aplazar alumnos durante el trimestre inicial de primer año. Si fuera por ella, la promoción a segundo año sería automática. Pero el sistema –dice– no se lo permite. «Los chicos recién se están construyendo como alumnos. Todavía preguntan si subrayan un título, todavía juegan... Si les ponés un uno de entrada, los condenás.» Agrega que una política de inclusión no significa que los chicos no aprendan, aunque para el docente es más trabajoso, «porque supone pluralidad de estrategias, mayor compromiso y dedicación».

La Escuela Media N°3 implementó un sistema de tutores que acompañan a los alumnos. Su tarea es conocerlos, acompañarlos en el proceso de escolarización y brindarles herramientas de estudio, trabajo y convivencia. También median en los conflictos que surgen con los profesores. «El desafío es poder mirarlos a todos, no sólo al más revoltoso. Ese es el ideal, todavía no nos sale ni de casualidad», confiesa María Alejandra Giampieri, asesora pedagógica de la institución.

Los tutores tienen asignadas tres horas para su tarea, una para trabajar en el aula, otra para realizar entrevistas con los padres y una tercera para planificar actividades

Cada división cuenta con un tutor para las materias tradicionales y otro para las artísticas. Trabajan de manera conjunta en lo que decidieron denominar «pareja pedagógica». Todo el equipo de tutores, a su vez, se reúne una vez al mes para conversar sobre el conjunto de los problemas y aportar soluciones.

La directora sabe que su obligación es garantizar que en la escuela haya enseñanza y aprendizaje, y que su desafío consiste en encontrar las herramientas para trabajar con la nueva realidad.

Una mujer abre la puerta de la dirección sin golpear. Avisa que está el padre de un alumno, que vino citado por las autoridades. Dos temas hay en agenda: el boletín y la golpiza con un compañero. Oliva sale a conversar con el hombre. Después de unos minutos regresa y, antes de que pueda volver a sentarse, otra persona la intercepta. Es el técnico informático que envió el Ministerio de Educación. Viene a instalar las diez computadoras que tiene la escuela.

—¿Compraron el cable de red? —pregunta el enviado.

—Sí, lo compramos hace seis meses, cuando nos dijeron que iban a venir a instalar las máquinas —contesta Oliva, mitad con fastidio, mitad con resignación. Como la conexión de las máquinas había demorado tanto, las autoridades de la escuela habían decidido en forma provisoria instalarlas en un espacio diferente al destinado.

—¿Dónde están las máquinas? —quiere saber el especialista—.

—Enseguida te acompañan— ofrece la directora.

Al ratito el hombre ya está de vuelta.

—No las puedo colocar —dice—. Yo no puedo desarmarlas, sólo puedo instalar. Las tienen que sacar, avisar al Ministerio, ellos me dicen a mí y vuelvo otro día a instalarlas. La directora se muerde los labios para guardar las formas. Está acostumbrada a estas situaciones. Los presentes esperan que utilice sus mejores armas de persuasión para convencer al técnico de que continúe con su trabajo. Pero sorprende a todos:

—Está bien: dejá las máquinas como están.

Por primera vez, el técnico —que hasta entonces destilaba seguridad y soberbia— tutea. Parece desorientado. Dice que verá de nuevo las máquinas y que si evalúa que no tardará mucho tiempo hará —«aunque no me corresponda», subraya— el trabajo.

–Bueno, le voy a colocar las máquinas –dice, al rato, como si hiciera una concesión Y enseguida exige–: Necesito que alguien las lleve a la sala de computación.

–No tenemos a nadie que las lleve –explica Oliva y antes de escuchar la nueva negativa del técnico agrega–: Ahora te las subimos con María Alejandra.

En media hora –menos de lo que tardaron estas idas y vueltas– la sala de informática estuvo montada. La única máquina que no se instaló fue la que la directora pidió para la biblioteca.

–Para eso tiene que pedir otra, estas no son para la biblioteca –justificó, exasperante, el técnico.

–Está bien; gracias; listo –dijo Oliva y ya no insistió–. Todo no se puede.

La escena evidencia que la transformación de la secundaria excede la buena voluntad y las ideas innovadoras de cualquier proyecto. En 2009, cuando se inauguró la escuela, las clases comenzaron quince días más tarde porque todavía no existía un espacio físico disponible para la nueva institución. Los padres, que habían confiado en el proyecto innovador que les había descripto la directora, se la querían comer cruda: la acusaban de haber incumplido sus promesas.

En ese momento, Oliva hizo de la debilidad una fortaleza. Comprometió a los padres en la búsqueda de soluciones. Canalizó sus demandas y los transformó en un grupo de presión, no sólo para que el edificio se inaugurara, sino para obtener cada una de las herramientas necesarias para el proyecto. Los padres se dividieron en comisiones, según las necesidades, y tomaron un rol activo en la escuela. A tal punto, que en la autoevaluación institucional –otra de las innovaciones de esta escuela– los docentes se quejaron de que los padres tienen demasiada injerencia. “Les abrimos las puertas y comenzaron a opinar sobre cosas que no les corresponde. Nosotros los consideramos los primeros actores, pero hubo un desborde. En medio de una operación, el paciente no le puede decir al cirujano dónde cortar. Una vez que confió en el profesional, el paciente debe entregarse. Lo mismo ocurre en la escuela: los que sabemos de pedagogía somos nosotros”, sostiene Oliva.

De todas formas, la actitud de la escuela no fue cerrar la puerta a las familias, sino que les generó un espacio especial. Los sábados organiza talleres orientados por psicólogas y psicopedagogas para debatir temas que los preocupan: los límites, la violencia y la sexualidad de sus hijos, entre otras cosas. Al mismo tiempo, los padres siguen organizados en comisiones para enfrentar problemas y carencias. Unos se ocupan del mantenimiento, otros de las becas, algunos del comedor y así.

Las buenas intenciones de Oliva chocan a veces con otras limitaciones, no sólo de infraestructura. Por ejemplo, el famoso profesor-taxi, que debe recorrer cinco escuelas para obtener un salario digno, conspira con el deseo de seguimiento personalizado. “Por suerte, como somos una escuela nueva, podemos ofrecer una carga horaria mayor. Aquí tenemos profesores con designaciones de 12 a 18 horas-cátedra. Eso da otras posibilidades de planificación”, acota Giampieri, quien señala que una de las claves del éxito del proyecto consiste en convencer a los docentes de que otro tipo de clases son posibles: “A los profesores también hay que formarlos –dice–, porque vienen con otra idea. Llegan por acto público, uno no selecciona quién se incorpora al plantel. Entonces tratamos de sembrarles la duda respecto de las convicciones que traen, que responden al modelo clásico de la secundaria. Les hablamos para convencerlos de nuestro proyecto. Pero no es fácil. Hace poco, una docente de biología le puso un uno a una chica que no le hablaba ni la miraba a los ojos. La chica llevaba diez días en la escuela, era nueva... Desde la gestión también hace falta un acompañamiento a los profesores, porque ellos también son heterogéneos y vienen con diferentes bagajes. También tenemos que aceptar su diversidad; pero el límite es lesionar la autoestima de los chicos. Eso es innegociable”.

Esta escuela implementó un sistema de tutores para los alumnos. Su tarea es conocerlos y brindarles herramientas de estudio, trabajo y convivencia.

Giampietri reconoce que hay un 30 % de los docentes que no puede adaptarse a las nuevas ideas. «Tampoco está mal –se consuela–; a los chicos les sirve que alguno sea más distante, rígido y que no todo esté entre algodones.» Para evitar que cada docente se encierre en su aula, en la Escuela Media N° 3 se implementó el cargo de coordinador de área, que también cobra horas de trabajo no áulicas, cuya función es vincular los contenidos y actividades de materias afines, trazando ejes y elaborando proyectos que crucen diferentes asignaturas.

Si en esta escuela la primera línea de trabajo es la inclusión, la segunda consiste en crear redes comunitarias. La intención de la directora consiste en vincularse con distintos actores del barrio y de la ciudad bajo el concepto de «comunidad-aprendizaje»,

que abreva en el pensamiento de Paulo Freire. «Todos aprendemos de todos. La escuela no es el único lugar que enseña, como se pretendió durante mucho tiempo», explica Oliva y completa: «La red permite que uno se alimente del otro. Si esta escuela trabaja el arte y los medios, no puede enfocarlos como una cuestión de crecimiento personal. Pero eso no puede hacerlo la escuela sola, sino que hay que hacerlo junto con otros». En esta línea de acción la Media N° 3 ya entabló relaciones con distintas organizaciones. Realizó intercambios con la escuela terciaria de periodismo ETER y con el Grupo de Teatro Callejero El Épico de Floresta, que fue a dar sus funciones a la escuela y ya está trabajando con los docentes de teatro.

Una tercera línea de trabajo es la propia orientación del bachillerato, donde los chicos cursan talleres expresivos. «La elección de la doble jornada se produce porque los padres piensan que mientras ellos trabajan, la escuela cuida a sus hijos más tiempo. Francesco Tonucci, el pedagogo italiano, suele decir que la jornada completa no tiene valor pedagógico sino social. Nuestra propuesta es un poco más ambiciosa: queremos reunir los dos aspectos», detalla Oliva que para cumplir con el objetivo está diseñando un cambio al plan original. Mientras que en un principio estaba previsto que las materias de formación básica se cursaran por la mañana y los talleres tuvieran lugar por la tarde, la directora ahora tomó la decisión de que se entremezclaran. «Los profesores de las áreas tradicionales se empezaron a cruzar con los de los talleres expresivos, pudieron articular de manera muy interesante», dice.

La doble jornada plantea también nuevas formas de organización escolar. Una decisión de la dirección fue generar dentro del horario escolar un espacio para realizar la tarea. «Si los chicos están acá todo el día, no pueden ir a la casa y seguir estudiando», explica Oliva. Eso implicó un cambio de hábito para docentes y alumnos. «Los chicos tienen que aprender a administrar su tiempo. Si en la hora prevista para completar las carpetas, se la pasaron a los arrumacos, después tienen que trabajar en casa.»

También los padres tienen que esforzarse para comprender la propuesta. Oliva cuenta anécdotas de cuando trabajaba en Mataderos y algunas familias aspiraban a “salvarse” con sus hijos si triunfaban jugando al fútbol en Nueva Chicago. «Acá no es el fútbol, pero es el arte. Quizá les gusta lo que hacen, pero también quieren hacer otras cosas, o estar en sus casas, y no aguantan la jornada completa. Por eso siempre preguntamos a los padres si sus hijos quieren venir todo el día a la escuela.» ::

Investigar el secundario

La escuela media tocó fondo: los adolescentes no le encuentran sentido y muchos docentes confiesan padecerla. Seis baquianos de la secundaria coinciden en cuáles son los principales temas que hay que abordar para comenzar a reconstruirla. Aquí diagnostican sus principales problemas y arriesgan algunas respuestas.

EXCLUSIÓN, INCLUSIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

«La secundaria no está preparada para la inclusión, porque los docentes trabajamos con una concepción de estudiante medio: algunos quedan por arriba y pierden el tiempo; otros quedan por abajo y nunca acceden a los conocimientos que suponemos que tienen que tener los chicos. Además, a partir de la nueva ley que declara la obligatoriedad del secundario, se van a incorporar los núcleos más duros de pobreza, de desintegración social, de marginación, que traerán modelos culturales muy diferentes de los que posee la escuela. El 20 o 30 % que hay que incorporar a la secundaria, tiene una socialización muy diferente de la de los que ya están en ella.»
(Daniel Filmus, senador nacional y ex ministro de Educación de la Nación)

«La secundaria es una institución destinada históricamente a la selección, fue siempre para un grupo reducido de población. Cuando incluí heterogeneidad sociocultural, no aguanta esa embestida, no tiene capacidad de adaptación. Entonces genera situaciones de mucha violencia interna: todos tienen que soportar o excluir. Hay una dinámica de inclusión/exclusión que yo llamo efecto colador, por la cual las escuelas incorporan a un grupo de estudiantes de acuerdo a un determinado patrón sociocultural y excluyen a los que no se adaptan a él. Siempre hay un grupo que se cae, entonces se crean otras instituciones con un nuevo patrón para recoger a los que no fueron incluidos en las anteriores y allí vuelve a darse una nueva expulsión. Así nacieron las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal en la Ciudad de Buenos Aires en la década de 1990, que ya en su normativa constitutiva decía que era para los que habían sido desplazados de las escuelas tradicionales. Y en el año 2000 se crean las

escuelas de reingreso, para quienes fueron excluidos de las EMEM. Las aulas, parece, no pueden contener heterogeneidad. Ahora hay un discurso que asocia la inclusión con el control social; cuando los funcionarios dicen hay equis cantidad de jóvenes que no estudian ni trabajan, están diciendo que hay un grupo de chicos que está en la calle y es necesario controlarlo. Sabemos que la escuela es un dispositivo de disciplinamiento, pero me empeño en pensarla como un dispositivo cultural, donde se puedan construir espacios más amigables para procesar la cultura de la imagen, así como las formas de vivir, pensar y aprender de los jóvenes.» *(Guillermina Tiramonti, Directora Académica de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)*

“Pensar que el desafío es que todos completen la secundaria es depositar en la escuela una expectativa imposible de cumplir, porque hay una estructura social que no la acompaña.” *(Tiramonti)*

«Cuando mirás las características de los que llegan al último año de la escuela secundaria, observás cierta homogeneidad; eso quiere decir que la diversidad se perdió en el camino. No me refiero sólo a la homogeneidad en términos socioeconómicos, sino también a la apuesta que hacen, a las ganas que le ponen los chicos. Decir que la nueva secundaria tiene que ser un lugar confortable, donde quepan todos, suena muy naïf. Pensar que el desafío es que todos los chicos completen la secundaria es, a mi modo de ver, una mirada miope, porque es como si dijéramos que las escuelas son las responsables de que los chicos estén sanos física y psíquicamente, que tengan vivienda, alimento y vestido. Es depositar en la escuela una expectativa imposible de cumplir, porque hay una estructura social que no la acompaña. Si estuviéramos todos en igualdad en el punto de partida, sería otra cosa. Pero hoy es una institución que tiene que procesar conflictivas sociales muy complejas.» *(María Rosa Almandoz, Directora del Instituto Nacional de Educación Técnica)*

«En conversaciones con muchos docentes aparece la idea de que la escuela media no es para todos. Algunos plantean que se requieren de ciertas disposiciones, cierta disciplina, ciertas condiciones y cierto acompañamiento familiar que no siempre está.

Y ahí la repregunta es: ¿por qué esperar que esas cosas se traigan en el momento de entrar a la escuela? ¿Por qué no se le puede pedir a la escuela que forme para tener capacidad de abstracción, disposición para el estudio? A partir de la obligatoriedad, el sector nuevo que ingresa a la secundaria es el más pobre. Y la escuela no está preparada para la inclusión en términos de infraestructura, de cantidad de bancos, pero tampoco simbólicamente. Hay una percepción de extrañamiento y confrontación entre los que estábamos desde antes y los nuevos. A veces hay una inclusión bastante paternalista que tiene que ver con esta corriente que trabaja con lo que los chicos traen, como la cumbia, por ejemplo. Ahí la escuela tiene una encerrona grande. Por un lado, está bueno no inhabilitar los contextos cotidianos de los chicos, pero por el otro, la escuela tiene que facilitar el acceso a otros mundos.» *(Myriam Southwell, presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación)*

«Hoy el grueso de la demanda social se dirige a los problemas de la calidad, que no pueden desconocer los de cobertura. Uno de los riesgos que va a correr la obligatoriedad de la escuela secundaria puede ser que se rearme esta antinomia entre cobertura y calidad que fue una de las cuestiones que hostilizó a la reforma educativa de la década de 1990. Como dicen algunos investigadores, la opinión pública no puede desconocer el hecho doble de que cuando se expande el sistema, entran los que estaban afuera y los que estaban afuera –de menor nivel socioeconómico y menor capital cultural no pueden sino producir el efecto de disminuir los niveles de rendimiento del sistema... justamente porque los que entran son los más desprotegidos. Si los profesores no recomponen su subjetividad, va a ser difícil avanzar en la distribución de conocimientos y en la voluntad de incluir. Esa inclusión hoy no puede sino reconocer la diversidad, que si es legitimada, pone en el interior del sistema educativo fragmentos de la sociedad que muchos actores sociales preferirían ignorar.» *(María del Carmen Feijoó, socióloga y coordinadora del Programa para América Latina - Fundación Ford)*

REPITENCIA, ABANDONO Y FACILISMO

«Un docente llega a fin de año y se pregunta sobre un alumno que se esforzó demasiado pero no sabe lo suficiente: “¿Qué hago? ¿Lo hago pasar de año igual? ¿O lo hago repetir?”. Si lo hace repetir, seguramente abandona; si lo hace pasar, lo está engañando. Hay una contradicción social que es más fuerte que la escuela y el docente no la puede resolver. Lo que pasa es que no capacitamos al docente para trabajar con

ese 30 % que no tiene su origen ni su capital cultural. Hay que trabajar con el docente para la inclusión general.» *(Daniel Filmus)*

«La escuela es exitosa cuando hace que todos lleguen al final del ciclo, no cuando sólo quedan los mejores. No estoy sugiriendo facilismo, pero este modelo es ilógico: un chico no aprueba tres materias y lo condenamos a que haga el año de nuevo, aun las nueve materias que aprobó. Yo eliminaría la repitencia. Un chico no fracasa a fin de año: si hubiera un equipo interdisciplinario que atendiera las problemáticas de los alumnos, reduciríamos drásticamente este problema. Cuando un chico abandona los estudios, ¿la escuela sabe por qué? Un chico que repite dos veces está en la antesala de la desertión; ese es el gravísimo error del sistema.» *(Abraham Gak)*

“La inclusión debe reconocer la diversidad, que pone en el interior del sistema educativo fragmentos de la sociedad que muchos actores sociales preferirían ignorar.” *(Feijoó)*

«Ya no alcanza, para dar una respuesta al abandono, enunciar la explicación clásica: a menores condiciones socioculturales y económicas favorables del grupo familiar, menores posibilidades de acumular años de escolaridad. No hay estadística que no refleje esto, pero hay un porcentaje que no termina el secundario y no viene de estos sectores, sino de otros más acomodados. En estos sectores, la valoración de los procesos formativos y del conocimiento a veces está muy relativizada, sobre todo si uno lo compara con mi generación. El positivismo tuvo esa magia: había una serie de valores asociados a la evolución del conocimiento, como la noción de progreso o la ilusión de la movilidad social. Pero este es un mundo más complejo. Uno tiende a pensar que en el proceso de expulsión hay un estímulo y una respuesta; una causa y un efecto. Se le depositan culpas a los docentes, a la escuela, pero va más allá. Hasta los chicos y sus familias participan en los procesos de expulsión. Hay patoteadas físicas y psicológicas, amenazas a los docentes, a los directivos. Los padres muchas veces quieren un grupo más homogéneo para sus hijos y operan en consecuencia: “no quiero que mi hijo se junte con fulanita”.» *(María Rosa Almandoz)*

«Frente al imperativo de la inclusión hay muchas respuestas posibles que no necesariamente son el aprobar a alguien que no sabe. El desafío está en desarrollar más herramientas para enseñar, en pensar que no hay un único camino de conocimiento. Es más trabajoso para el docente, y es complejo hacerlo en el contexto del pluriempleo; pero es imprescindible que el profesor se convierta en un puente al contenido que debe transmitir. Demanda más esfuerzo, pero también le da sentido al trabajo.»
(Myriam Southwell)

«Según informes del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), la Argentina muestra que casi el 65 % de la población de 18 a 24 años fue excluida de la escuela media. Que sean excluidos implica que hay medidas de organización interna del sistema que pueden tomarse para retenerlos. Es positivo si se toma en cuenta que en otros países del continente ni siquiera acceden al secundario. Tenemos dos enormes ventajas: una, que lograron entrar; la otra, que buena parte de la solución se encuentra en medidas que se pueden definir dentro del nivel y que, teóricamente, serían de más fácil seguimiento que si se tratara sólo de hacerlos entrar. Con esos datos, la contradicción entre inclusión-calidad educativa deja de ser una antinomia y muestra su potencialidad de convertirse en “círculo virtuoso”.»
(María del Carmen Feijóo)

DESPERSONALIZACIÓN Y CONTENCIÓN

“Hay que pensar una ingeniería institucional que permita que los profesores concentren las horas en menos escuelas y en menos cursos, como para que puedan tener un seguimiento más personalizado y compartir su trabajo con otros profesores. Hoy muchos chicos pasan de una escuela muy personalizada y muy contenedora, como la primaria, a una que es tierra de nadie, donde cada docente es responsable de dos, tres, cuatro horas por semana pero nadie es responsable del curso. Entonces cobra importancia el rol de un tutor. Si le sumamos la capacitación de docentes y la apertura de la escuela los sábados, para que los chicos puedan hacer talleres –de música, escritura, cine, fotografía, artes visuales–, los alumnos van a sentirse más acogidos. Es importante que las escuelas medias tengan un gabinete donde se discutan las problemáticas del aprendizaje, y también otro tipo de cuestiones que los chicos llevan a la escuela: el cigarrillo, la droga, la orientación vocacional, la identidad sexual. Muchos de esos temas no se hablan siquiera en la familia, y si la escuela no genera

un espacio, no se conversan en ningún lado. La personalización es un tema fundamental. Los procesos de aprendizaje son únicos en cada chico.» *(Daniel Filmus)*

Según informes del Siteal, casi el 65 % de la población Argentina de 18 a 24 años fue excluida de la escuela media.

«Me indigna cuando contraponen la escuela que da de comer y la escuela que enseña. La escuela tiene que dar de comer y enseñar: ambas cosas. Estoy de acuerdo en que de ningún modo un maestro tiene que dar de comer, porque no es su función. Por eso sostengo que la escuela ya no es un monopolio docente; hoy es una tarea interdisciplinaria. No concibo una escuela que no tenga sociólogos, psicólogos, trabajadores sociales. Porque lo que pasa en la casa, también pasa en la escuela. A una familia, la secundaria también tiene que recibirla; pero no sólo para que el adulto colabore, sino también para que encuentre un lugar. Por eso los secundarios tienen que estar abiertos de lunes a lunes; no pueden decir: “hasta mi puerta soy responsable y fuera de mi puerta ya no lo soy”. Para eso hay que corregir esa modalidad de docente que da clase y se va y no se compromete con la escuela. Hoy el alumno es un número. El chico requiere que lo comprendan, que entiendan su lenguaje. También es verdad que hay docentes que cuando un chico falta van a la casa a averiguar qué pasó, si está enfermo, si se fue a trabajar, si está preso, si lo mataron... Es necesario trabajar sobre todos los chicos y eso significa trabajar sobre cada uno. Todo eso implica un cambio de actitudes; no es fácil lograrlo en una persona que viene con una trayectoria, una tradición de enseñanza donde el docente es el dueño del aula; donde puede ser autoritario y discriminador.» *(Abraham Gak)*

«La idea de conocer a los chicos, que como idea es productiva, ha generado a veces un conocimiento al detalle de sus historias de vida que puede volverse en su contra. En ocasiones, aparece cierto paternalismo que limita. A partir de conocer las dificultades económicas de un chico puede surgir el consejo de los docentes para que se pase a la escuela de adultos, para que no concurra a la educación superior o para que no vaya a una escuela céntrica, porque supuestamente es condenarlo al fracaso. Entonces hay que tener en cuenta, para modificarlas, las prácticas estigmatizadoras, que están muy extendidas. Por otro lado, se ponen “muletas”: más tutores, más acom-

pañamiento, más supervisión; pero lo que siempre está en la base es el diagnóstico del déficit: los chicos no saben, no pueden, no traen. Estaría bueno que cuando se piensan herramientas supletorias –como la escuela de verano, las clases de los sábados, el apoyo escolar– no fueran sólo para los que tienen algún déficit, sino que también puedan ir aquellos a los que les gusta mucho un determinado campo, que tienen un talento para desarrollar.» (*Myriam Southwell*)

HOMOGENEIZACIÓN O HETEROGENEIDAD

«Ya no es: ¿puede la educación contribuir a la igualdad social? Ahora la cuestión es cuánta igualdad social necesitamos para que la educación contribuya a la integración. El secundario no tiene la fuerza suficiente como para reducir las diferencias de origen, que son anteriores al sistema educativo. Cuando pasan dos chicos por la escuela, la brecha se reduce; pero no a un nivel suficiente. La escuela es muy valorable porque logra cierta igualación, pero la diferencia de origen es abismal. La escolarización tiene que igualar en cuanto a las oportunidades y a las posibilidades que tengan los chicos hacia el futuro; pero al mismo tiempo tiene que respetar las diferencias culturales. No queremos homogeneidad, queremos igualdad de acceso a los bienes, de desarrollo de las competencias. El chico que vive en el campo y el que vive en la ciudad no tienen por qué recibir una educación homogénea. La mayoría de los docentes empieza a trabajar en lugares alejados y, a medida que gana puntaje, se va a lugares más céntricos. Cuando empiezan a conocer a los chicos, a comprender sus preocupaciones, se van. Esos chicos de lugares alejados tienen docentes que recién empiezan en la carrera, y que cambian de lugar con mucha frecuencia; así la escuela reproduce en su oferta la desigualdad del afuera.» (*Daniel Filmus*)

«Los modelos que siguen siendo meritocráticos fortalecen guetos clasistas.» (*María del Carmen Feijóo*)

¿FORMAR PARA QUÉ?

«Todas las personas tienen que ser formadas para poder ingresar al mundo de la universidad y del trabajo. Hoy la que mejor cumple esa función es la escuela técnica. Una buena escuela te debe formar para comprender procesos complejos, trabajar en

equipo, categorizar información, tener conciencia de la totalidad de un proceso. Y esas mismas competencias hacen falta para votar y para tomar decisiones. El trabajador y el ciudadano comienzan a tener competencias muy similares. Todos necesitamos seguir estudiando, trabajar, ser formados como ciudadanos para la participación política y para comprender la realidad. Estas cosas deberían estar en todos los circuitos del sistema educativo.» (*Daniel Filmus*)

«Hay quienes consideran que la secundaria prepara para que un grupo de alumnos acceda a la educación superior y otro a la posibilidad de obtener un trabajo. Hoy eso ha cambiado, porque las exigencias son homólogas. ¿Qué es entonces lo esencial en la escuela secundaria? Para mí el objetivo central es formar un buen ciudadano. En el secundario, el chico debe desarrollar un pensamiento lógico, conocer el mundo en que vive, potenciar capacidades para comunicarse. La capacidad de adquirir una técnica, de seguir trabajando o de obtener un empleo, las va a obtener fácilmente si desarrolló aquellas condiciones.» (*Abraham Gak*).

«No es cierto que se forma para el trabajo o para la universidad. Si los instrumentos que proporciona la escuela media son los adecuados para dialogar con la cultura, con la tecnología, eso ayuda en ambos mundos. Pero hay un tema muy específico, que es el entrenamiento para el trabajo. En ese sentido, son importantes las pasantías de las escuelas técnicas, que se convierten en un medio de inclusión, no tanto por su valor educativo sino porque genera un vínculo con el mundo formal. El secundario no debe encerrar al chico entre sus paredes.» (*Guillermina Tiramonti*)

«Uno rápidamente diría que la escuela debe formar para todo. Lo que hay que tratar de evitar es algo que nuestro secundario ha venido transitando en las últimas décadas: la consolidación de circuitos. Deberíamos tender hacia una escuela que forme hacia lo común, que no se piense como algo terminal, que tienda puentes tanto con la formación superior como en el mundo laboral. Lo peligroso es que con esta cuestión de incluir en el mundo del trabajo ha aparecido una costumbre de aliarse con empresas, con fábricas, y muchas veces eso significa que los objetivos educativos terminan imponiéndose en el mercado. La formación no debe ser para el empleo, sino para el trabajo, que es un término mucho más amplio, de habilidades generales y no de destrezas específicas.» (*Myriam Southwell*)

«En la escuela técnica está clara la necesidad de educar para el mundo del trabajo. Pero este mandato no debería obviarle el secundario común, porque es altísimo el porcentaje de chicos que estudian y ya trabajan —donde la sobreedad está muy presente—. La pregunta es qué se entiende por formar para el mundo del trabajo. Hay componentes técnicos específicos (la nueva ley incluye también orientaciones en servicios, como hacia la comunicación o los idiomas) pero no debe ser sólo eso; los chicos también necesitan saber qué es una organización laboral, qué derechos y obligaciones tienen los trabajadores, qué son las convenciones colectivas. Hay que preparar a los alumnos para un mundo muy complejo que tiene que ver con la sociología, con la economía, con la historia.» (María Rosa Almandoz)

CONTENIDOS

«Si bien han mejorado mucho los contenidos, todavía hay que profundizar el debate sobre cómo cambiar las materias, sobre cómo hacemos para que haya contenidos transversales que permitan relacionar una asignatura con otra y sobre cómo hacemos para incorporar más contenido vocacional. Porque hay una edad en que el chico ya puede decir qué cosas quiere estudiar y cuáles no, sin abandonar los elementos que hacen a una sólida formación general. Algunos saberes duros son imprescindibles, como la capacidad de redacción, de solución de problemas matemáticos complejos. Un chico tiene que tener la capacidad de entender la realidad y los problemas sociales a través del análisis de la historia. También es necesario conocer los problemas vinculados con la ciencia y la tecnología. Pero además hay que desarrollar ciertas competencias, como la toma de decisiones, la capacidad creativa, la capacidad de síntesis, de saber buscar y producir información y de trabajar en grupo. Nuestra escuela todavía está basada en el modelo de examen donde hay que estudiar de memoria. En muchos países, el examen final ya no lo toma el profesor sino alguien que está trabajando. Y lo que propone resolver es un problema del mundo del trabajo que aún no tiene respuesta, no uno cuya solución de conoce de antemano. La escuela no te tiene que dar la información que ya está en la computadora, tiene que enseñar cómo acceder a ella. Sin leer y escribir es imposible, sin capacidad de abstracción, tampoco. Después tiene que prepararte para subir tu propia información a la máquina, de modo que no seas un mero *linkeador*.» (Daniel Filmus)

«Hay una vieja discusión acerca de qué se entiende por la formación general que debe garantizar la secundaria. Para algunos, “general” significa “integral”, un poquito de

cada cosa; y así, el chico termina conviviendo cada año con catorce asignaturas, de las cuales ve un pantallazo. No termina de ver nada en profundidad. La propuesta que terminó acordándose en el Consejo Federal de Educación es priorizar algunos campos, algo que siempre es poco simpático. Es una jerarquización cognitiva donde matemática termina siendo más importante que distinguir si una obra es de Van Gogh o de Gauguin. Esta discusión hay que darla, porque si queremos ser sensatos, los chicos no deberían convivir con más de siete espacios curriculares por año. No podemos obligarlos a que dialoguen con catorce profesores, pero esto tiene el correlato de la organización laboral: ¿quién pierde y quién gana horas-cátedra?» (María Rosa Almandoz)

“Para algunos, formación general significa un poquito de cada cosa; el chico termina sin ver nada en profundidad.” (Almandoz)

«Hay una cuestión estructural e histórica: la escuela siempre fue resistente a incorporar las expresiones culturales contemporáneas. Dialogar con otros saberes siempre fue muy complicado. Un ejemplo se ve en la incorporación de la educación técnica. Como el modelo con el que la escuela nació fue el bachillerato, con formación generalista y universalista, los saberes del trabajo fueron considerados de menor valía. Eso determinó una jerarquía bastante rígida, propia de los sectores medios o más acomodados. Sin embargo, no me pliego a la idea de que la escuela está desactualizada. La verdad es que no se valora suficientemente los muchos cambios que la escuela ha ido produciendo en ese sentido. Claro que son insuficientes. Pero cuando estudié, no leíamos *El Eternauta*, como se lee ahora, ni tampoco teníamos educación sexual. Creo que la escuela ha ido renovando lo que enseña. También es verdad que dos escuelas, y dos docentes, con una misma propuesta curricular hacen cosas totalmente diferentes.» (Myriam Southwell)

«La escuela debería proveer elementos para interpretar la información, para sistematizarla y para significarla. También debe ofrecer un instrumental crítico frente a la imagen, frente a aquello que se recibe permanentemente por los distintos medios audiovisuales. Las nuevas conformaciones culturales exigen otro modo de acercarse al conocimiento, de recibir la información, de procesarla y probablemente de organizar el espacio del conocimiento. Si los alumnos van a utilizar Google para ave-

riguar aquellos datos que necesitan, la forma tradicional de organización del tiempo y el espacio no tiene mucho sentido. Hay una asincronía cultural, el secundario sigue anclado en la propuesta cultural pensada sobre la base de alguien que es el depositario de todo el saber y la única forma de aprender es la que ofrece el profesor.» (*Guillermina Tiramonti*)

«La escuela tiene que desarrollar la capacidad de comunicarse, de comprender textos, tiene que dar herramientas de pensamiento lógico, nociones básicas de tecnología. Además, ya no concibo un secundario donde el chico no cuente con un laboratorio de idiomas, que no salga manejando otra lengua en un mundo que achica cada vez más sus distancias. No soy tan partidario de las escuelas secundarias técnicas; pienso que todos los chicos tienen que contar con conocimientos básicos del mundo en el que viven: saber qué es un átomo, lo suficiente de la física y de la química, pero también saber de la música y de la plástica. La escuela tiene que generar sensibilidad. Una de las orientaciones —que no significa especialización— tendría que ser el arte. Además, la escuela tiene que desarrollar el concepto de solidaridad y el vínculo con la sociedad. Los chicos tienen que saber qué pasa en las fábricas que están en su barrio, cómo funcionan las salitas de primeros auxilios de la zona, cuál es la problemática del transporte. Si a un chico lo convierto en buen ciudadano, le doy herramientas para el mundo moderno, le doy elementos para discernir lo bueno de lo malo.» (*Abraham Gak*)

DOCENTES

«La docencia en el secundario, en general, hoy es una segunda opción laboral. La mayoría de los profesores está formada en la universidad, muy pocos provienen de institutos de docencia. Esto tiene mucho que ver con lo que pasa en el mercado laboral. Por ejemplo, cuando llegamos a los puntos más altos de desocupación, muchos profesionales volvieron a las escuelas, porque si bien no ganaban allí un salario de lujo, se aseguraban un sueldo y una cobertura social. Ahora, apenas empezó a moverse de nuevo el mercado laboral, se fueron del sistema educativo. Si bien el salario docente de hoy podría competir con muchos sueldos de sectores públicos y privados, hay que estar dentro de una escuela secundaria, sobre todo si la matriz de la institución es conflictiva. Es un laburo muy exigente, donde es necesario poner mucho de lo personal, mucho compromiso. Te tiene que gustar la docencia y hay muchos profesores que están agobiados.» (*María Rosa Almandoz*)

«Hay un desencuentro entre el adolescente y el adulto. Uno dice que los chicos no tienen interés en nada, y los alumnos acusan al profesor de que no enseña nada. La autoridad no entiende el porqué de la transgresión y no acepta que es una forma lógica del funcionamiento adolescente. No entienden la subjetividad de los chicos y creen que el chico viene con la cabeza vacía, y que el docente, que lo sabe todo, la llena. Estos chicos hoy traen infinidad de conocimientos, y en determinadas técnicas son superiores a las que tiene el profesor. Hay docentes que se escandalizan por palabras, por gestos, por algunas acciones y el mecanismo que utilizan es la sanción. Una parejita se está besando, entonces ambos son sancionados. Antes, esas cosas no se exhibían, ahora sí. Pero he visto programas a las cuatro de la tarde que hasta a un adulto lo harían sonrojar. Entonces, el adulto termina exigiéndole al adolescente actitudes y acciones que él no cumple.» *(Abraham Gak)*

“La mirada de los docentes está puesta más en cuestiones del disciplinamiento, en el desafío a la autoridad, que en la enseñanza.” *(Southwell)*

«Me parece que habrá un cambio fuerte en el lugar del docente. Va a dejar de ser un transmisor para ser alguien que facilita la búsqueda de información. Hoy el docente está más preocupado por la disciplina que por la enseñanza, posiblemente por una desvalorización de lo que enseña: ¿qué valor tiene lo que transmite si no tiene nada que ver con la cultura del chico? Las investigaciones muestran cierta ruptura del vínculo docente-alumno. En las escuelas de reingreso hicimos una investigación; les preguntábamos a los chicos porque asistían, y ellos decían: “Acá, si no entiendo, me vuelven a explicar por tercera, cuarta vez. En las otras escuelas no pasaba; si no entendía, me embromaba”. Y cuando hablábamos con los docentes, parecía que habían recuperado cierta mística de la enseñanza. Como asociaban su tarea a la militancia, rescataban su función de enseñar a chicos vulnerables, ayudar, en algunos casos civilizar, acompañar. Hoy no alcanza con pensar en mejorar las condiciones laborales de los docentes —y hay que mejorarlas—; tampoco alcanza con decir que los docentes tienen que saber más de su disciplina o mejores métodos, sino que hay que recuperar el valor del esfuerzo de enseñar, que se ha ido perdiendo. ¿Por qué falta el docente al trabajo? Por que está insatisfecho, harto, porque no logra engancharse con él.» *(Guillermina Tiramonti)*

«El cambio de la secundaria se va a lograr con mucha paciencia y mucho tiempo. Podés cambiar rápidamente los papeles, los documentos, los contenidos, pero la práctica tiene que ver con culturas institucionales y de formación docente, y eso es mucho más complicado de modificar. Quien cree que porque está en el gobierno puede cambiar las cosas de un día para el otro, está equivocado. Yo puedo cambiar el plan de estudios, pero el docente enseña lo que sabe. Si cambio el plan y no los saberes del docente, va a cambiar lo que escribe en el libro de temas, pero no lo que enseña en el aula. O si no, pasará lo que ocurría al principio del constructivismo, que algunos querían enseñar lo que no sabían y terminaban no enseñando nada, ni lo tradicional ni lo moderno. Hoy tenemos docentes formados hace treinta años; si hacemos cambios en su formación, se van a notar recién, como mínimo, en una década. Estamos en un momento en el que ha habido una mejora del salario docente y esto le permite a la sociedad exigir más. Hay que cumplir el estatuto docente, que dice que todos los años los directivos de las escuelas califican a los profesores. Sucede que no tenemos una cultura de la evaluación, que fue pensada para evitar que el docente se anquilese, que por tener estabilidad nunca vaya a dar clase. Yo definiendo la idea de un docente profesional, no un técnico. El técnico aplica una tecnología, el profesional crea saber, tiene que investigar. Si hay un docente que en diez aulas distintas repite la misma lección, no importa qué chicos sean, estoy frente a un técnico. Hay que volver a profesionalizarlo, tengo que pagarle como un profesional y sus responsabilidades comenzarán a ser distintas. Si mejora las condiciones de trabajo, la capacitación, si se jerarquiza socialmente, la sociedad podrá exigirle más y evaluarlo.» (*Daniel Filmus*)

«Me resulta preocupante que cuando debatís con docentes sobre cuáles son los problemas de la escuela, lo que aparece es que los chicos van con celular, que usan gorras en la clase, que las familias demandan mucho, pero se habla muy poco de que no les gusta leer a Cortázar o que en biología hay que modernizar la aparatología. La mirada está más puesta en cuestiones del disciplinamiento, en el desafío a la autoridad, que en la enseñanza.» (*Myriam Southwell*)

«Habría que mirar una dimensión poco discutida que es la que se refiere a los mecanismos de formación docente para la escuela media. ¿Qué incluye su currículum formativo que les permita hacer frente a este desafío? Todos hemos conocido profesores innovadores, pero hay que reconocer que lo son a pesar de su formación. El problema educativo está lejos de ser sólo presupuestario, así como en un mercado de trabajo con alta informalidad es difícil pensar por las “condiciones laborales precarias de

los profesores”, cuando terminan siendo uno de los sectores más protegidos en relación con otras inserciones laborales. Creo que la pregunta central es cómo se transmite a los profesores la convicción de la centralidad del saber como herramienta para el acceso a la ciudadanía y al bienestar. Si ellos no están convencidos de esto, difícilmente puedan transmitirlo y mejorar el nivel.» (*María del Carmen Feijoó*)

ORGANIZACIÓN

«La escuela debería poder poner más los ojos sobre sí misma y pedirse las transformaciones. En efecto, hay ciertas características de su formato duro que se han mantenido como intocables, como la división en los ramos de enseñanza, por ejemplo. Parece imposible que la filosofía y la historia puedan estar juntas o que la química y la matemática no puedan enseñarse al mismo tiempo, como si esos compartimentos fueran naturales. Después aparece el hecho de que los chicos tengan que estudiar muchas materias en simultáneo y que no pueda haber otra construcción de trayectorias que la que fija la institución: si un chico tiene dificultades en tres asignaturas, tiene que repetir todo el año, aun las materias en las que les fue bien. ¿Por qué? En la facultad existen las correlatividades y podés ir avanzando en la carrera mientras recursás lo que es necesario. Ahora, cuando tocás este tema, surge el argumento del facilismo. Sin embargo no se trata de regalarle el año al estudiante, sino de pensar que si a un chico le va mal en matemática, eso no supone que en inglés no sea bueno. Hay otras cosas que también se deberían flexibilizar. ¿Por qué el ciclo escolar se extiende invariablemente de marzo a diciembre? Eso no siempre se correlaciona con las necesidades de un chico que, además de ir al secundario, trabaja. En estos casos, por ejemplo, podría aprovechar el verano para estar más tiempo en la escuela, o para intensificar el estudio en las asignaturas que no se aprendieron bien durante el año. Está el ejemplo de las Escuelas de Familias Agrarias, de Misiones, donde los chicos van dos semanas a clase y otras dos trabajan con sus padres. También hay escuelas que empezaron a abrir los sábados y arman una especie de centro cultural, a veces en comunidades donde los chicos no tenían ninguna posibilidad de estudiar literatura japonesa, murga o yoga. En esos espacios pueden relacionarse con otros lenguajes, generar relaciones distintas, menos jerárquicas, y esas también son cuestiones que hacen a su inclusión ciudadana.» (*Myriam Southwell*)

«Hay una experiencia que funcionó muy bien, que es la departamentalización. En términos de seguimiento, de evaluación y de promoción de estudiantes es la mejor

estrategia, porque obliga a trabajar a todos los docentes con criterios similares, a evaluar de manera semejante, a saber en qué punto quedó un profesor para que retome el otro, a planificar ese espacio curricular todos los años... Pero depende mucho de la concentración horaria que tenga en el espacio curricular. Otras escuelas han hecho experiencias interesantes anulando la organización de los grupos por año y trabajando en campos disciplinares: lengua y matemática, donde trastabilla la mayoría, o historia e idioma. Allí se trabaja el aprendizaje independientemente del año en que están los estudiantes. Cuando tenés chicos de quince años en primer año o de diecisiete en segundo, es necesario pensar alguna estrategia que permita sortear ese desfasaje. Estas escuelas trabajan por logros de aprendizajes, no por año. Funcionan bien, pero tenés que tener un equipo docente que se ponga la escuela al hombro; si no, es imposible. Se dice con razón que el gobierno tiene que garantizar un edificio que permita un proceso de calidad educativa, que los chicos tienen que tener libros, becas, tutores. Pero cuando uno va al microterritorio, la que define qué pasa con lo que el Estado hace es la escuela. En educación técnica hay una inversión muy fuerte en condiciones institucionales, proveemos mochilas técnicas, transporte, tutores, equipamiento, conectividad; y resulta que vas a algunas escuelas donde ves el equipamiento rápidamente instalado con los libros todos marcados, mientras que vas a otra y todavía tienen todo embalado en las cajas. Tiene que haber algún motor interior para que eso se mueva.» *(María Rosa Almandoz) ::*

Enseñar en el secundario

Para que la obligatoriedad en la escuela secundaria sea una realidad hará falta un profundo cambio cultural en los distintos actores del sistema educativo. De todos ellos, los profesores tal vez sean los que más rápido deberán reconvertirse, debido a su alto nivel de exposición, siempre en el frente del aula. Pero para que la transformación laboral sea posible, en Suteba –sindicato bonaerense que agrupa a maestros y profesores– señalan que por lo menos hacen falta tres cosas: que el Estado cumpla con su rol de capacitador, que los docentes puedan concentrar sus clases en pocas escuelas y que les reconozcan las horas de trabajo que se realizan fuera del aula.

«Los docentes nos estamos interpelando», revela Leonor Quevedo, Secretaria Gremial de Escuelas Secundarias de Suteba. «Venimos de una historia de escuelas selectivas y ahora vamos hacia una de inclusiva –agrega–. Si tenemos un 60 % de fracaso escolar en matemática, es porque algo tenemos que revisar. ¿Qué pasa con los dispositivos didácticos y pedagógicos? No será un camino fácil de transitar, porque cualquier docente tiene incorporada una trayectoria educativa, la que lo formó como alumno, después la que recibió en el profesorado y por último la que construyó con su propia labor. La docencia siempre fue una práctica individualista, el profesor encerrado en su aula. Llegó el momento de poder construir la educación en conjunto para reflexionar sobre los problemas de nuestros alumnos. Hay que tener paciencia y darle tiempo a los cambios, porque la cultura institucional pesa mucho.»

Directivos, funcionarios, padres y alumnos muchas veces cuestionan al docente secundario. Suelen reprocharle el trato despersonalizado hacia los alumnos, su falta de adaptación a las distintas necesidades de los chicos y poca identificación con las instituciones en las que trabaja. Los profesores se defienden señalando que la culpa es de un sistema que los obliga a trabajar en cinco, seis y hasta siete escuelas para poder reunir un salario digno. «Si el profesor toca y se va, y tiene 400 alumnos, poco puede conocerlos. Tampoco puede comprometerse con la institución ni con la comunidad. Para cambiar esto hay que armar una reingeniería del sistema educativo», sostiene Quevedo.

Suteba y otros gremios están trabajando para llevar a paritarias una propuesta de reforma del régimen de incompatibilidades que permita iniciar un camino que facilite la concentración de horas de los docentes en una misma institución para terminar con los “profesores-taxi”, como se conoce a los docentes que van de escuela en escuela. “Por ahora no vamos a discutir un límite a las horas-cátedra que se pueden tomar —explica Quevedo—, pero vamos hacia eso.»

Hace falta que el Estado capacite, que los docentes puedan concentrar sus clases en pocas escuelas y que les reconozcan las horas de trabajo fuera del aula.

«Tenemos que lograr un puesto de trabajo estable, con jornadas de 6 u 8 horas, bien pago, de manera que el docente pueda tener una vida digna, vacaciones, comprarse libros y capacitarse.»

Dentro de esa jornada laboral, Suteba piensa en la necesidad de incluir horas pagas fuera del curso, de manera que el docente pueda utilizarlas para capacitarse, para debatir con sus pares, corregir y planificar. «A veces —reconoce la dirigente— es difícil convencer a los compañeros, porque las horas no áulicas suscitan temores; y porque hay que crear una cultura de que esas horas fuera del aula son para trabajar.» Advierte sin embargo que los cambios tienen que ser graduales, «porque si por avanzar rápido generamos reacciones negativas, sólo reafirmamos la resistencia».

Uno de los secretos para un cambio efectivo y armónico pasa, según Quevedo, por la capacitación que reciban los docentes para poder integrarse a una nueva manera de concebir el secundario. «En ese sentido, el Estado está en deuda —denuncia—. Tiene que generar dispositivos que den instrumentos a los profesores para esta nueva etapa.» El gremio docente también trabaja en reformas curriculares. En esa reingeniería de la secundaria, Suteba señala la necesidad de crear cargos para profesores-tutores, que sigan de cerca la trayectoria de los alumnos. «La tutoría de la que ahora habla todo el mundo ya se viene aplicando en la escuela como se puede. En efecto, el docente genera pedagogía. Lo hace en el aula, a través del ensayo y el error, aplicando fuertes conocimientos teóricos o simple intuición.» ::

Estudiar en el secundario

A los 17 años, Diego Belaunzarán Colombo rompe con todos los estereotipos que podrían formularse de un adolescente. Dice que le gusta la escuela, se interesa por la política, y también por la lectura. Cursa quinto año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini –se llevó dos materias en primer año, una en segundo y cinco en tercero–, milita en una agrupación de izquierda independiente y suele participar de las actividades del centro de estudiantes. Destaca la importancia del secundario no sólo por sus contenidos, sino también porque le permite tejer nuevos vínculos sociales. Aquí habla de los docentes, los contenidos y la organización escolar.

¿Qué significa para vos el secundario?

El secundario es una herramienta. Es un mundo nuevo que te forma desde lo social justo en el momento en que crecés y empezás a entender un montón de cosas. A mí me gusta, es bárbaro. Pero uno de los problemas que tiene es cómo se administra, cómo se toman las decisiones.

¿Por qué?

En mi escuela toma las decisiones el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, en otros supongo que será el Ministerio de Educación, pero en general el que decide no tiene idea de lo que pasa en el colegio. No sabe que los techos se caen, qué cosas faltan, qué se hace bien, qué se hace mal. Los que saben son los docentes, los estudiantes, el personal que trabaja en el edificio. Me parece que tienen que tener más lugar en las decisiones porque conocen lo que pasa. Al secundario habría que democratizarlo.

Recién dijiste que el secundario es bárbaro, ¿qué es lo que te gusta?

Me gusta por los conocimientos que brinda y por los lazos sociales. Desde lo intelectual me permitió dar un salto muy grande. Ves pensadores muy grosos, que influyeron en la historia y en el mundo. Después está el crecimiento personal, empezás a tratar con gente nueva, vas a fiestas. Tenés miles de miradas distintas. Y está el centro de estudiantes, que te permite crecer desde lo político.

¿Y qué no te gusta?

Los temas que estudio me gustan. Por ahí alguna materia me aburre, como las contables, pero depende mucho de los profesores. A mí, por ejemplo, me encanta historia, pero la profesora, no. En una prueba va a tomar desde 1880 hasta 1973. ¡Pretende resumir cien años de historia en una prueba! Te dice que tenés que manejar procesos y después te pregunta la fecha del pacto Bretton Woods... Ella tiene pocas horas para dictar sus clases, entonces tiene que ir rápido para que entre el programa. Pero eso también tiene que ver con cómo se ata cada profesor al programa; algunos no se proponen dar todos los temas, sino profundizar en algunos. Otro problema es que las consignas de trabajos son esquemáticas, aunque tengo que reconocer que los autores que da son copados: Barbero, Oszlak, Saborido.

¿Qué es lo que te aburre de las materias contables?

Por un lado, no tengo muy claro para qué me van a servir. Como no me interesa, entonces estudio para aprobar, de memoria, no por placer, como en otras materias. Además, el profesor reclama mucho, te dice que hay que ser respetuosos, que tenemos que tener reglas morales y él es chanta: falta mucho; digamos que no nos da un ejemplo. En matemática pasa lo contrario, tenemos una profe muy responsable, que te explica todos los procedimientos. Te exige pero es consecuente, porque te devuelve con responsabilidad. Te escucha, te responde las dudas, te explica con paciencia; le importa que te llegue su mensaje. También la de lengua es una mina piola, habla mucho de lo social, de lo que pasa afuera de la escuela. Así como está ella, hay otros profesores que ni siquiera dejan pasar a los chicos por las aulas.

¿Qué significa que no dejan pasar a los chicos por las aulas?

Que deja entrar a los alumnos que quieren anunciar actividades del centro de estudiantes, de las agrupaciones, que avisan de algún recital o de una acción solidaria.

¿Por qué te parece que hay muchos estudiantes repetidores?

Este año hubo muchos libres, que se llevaron más materias que otras veces. Creo que es por una forma de ahorrar presupuesto, porque con dos materias libres se tienen que buscar otra escuela. Yo no me había dado cuenta porque uno lo tiene naturalizado, pero el otro día alguien me hizo pensar que es una locura que si aprobaste nueve materias, tengas que hacer todo de nuevo. Aunque también hay veces que no te llevás dos materias, te llevas siete u ocho, lo que demuestra que hay un bajo rendimiento general. Es difícil poner todos los casos en la misma bolsa. Pero creo que hace falta más contención, clases de apoyo gratis.

Si un chico se lleva ocho materias, ¿es su responsabilidad?

No, de la sociedad y de la escuela. La escuela no contuvo, no se puede dar cuenta a final de año que no funcionaba en ocho materias. En mi escuela hay un tutor que a medida que pasan los años tiene menos horas; con él hablás sobre las que tenés bajas, sobre la convivencia del grupo. Algo piola de mi escuela es que si quedás libre, podés cursar como oyente y volver a ponerte al día. Pero ahora lo quieren sacar.

Muchos chicos abandonan el secundario por razones de fondo. Si vivís en la pobreza, estás más débil para todo, también para aprender. Y estás preocupado por otras cosas: ves a tu viejo que no tiene trabajo o para darte de comer...

¿Por qué crees que muchos chicos abandonan el secundario?

Me parece que tiene que ver con razones más de fondo, con la pobreza del país. Hay chicos que necesitan trabajar para comer. En mi caso, tuvimos una experiencia de una acción solidaria, que fuimos a dar ayuda escolar a una escuela de La Boca, donde había muchos alumnos que repetían.

¿Qué te llamó la atención durante esa experiencia?

En el momento que explicábamos, había una falta de comprensión importante. Si vivís en la pobreza, estás más débil para todo, también para aprender. Además hay una preocupación por esa situación, porque el chico ve al viejo que no tiene trabajo o para darle de comer. Pero hay otras causas de abandono. A los profesores les pagan mal, están preocupados, no saben cómo darles de comer a sus familias, y entonces están desmotivados. ::

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Sus distintos proyectos son un vehículo para incorporar las voces docentes en los procesos de creación y difusión de saberes y conocimientos. Se propone, de este modo, crear un sustancioso catálogo de libros para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas. Está desarrollando también una revista académica focalizada en difundir investigaciones originales que analizan temas del campo de la educación en sus distintas dimensiones.

Con estos cuadernos de discusión busca relevar algunas de las principales discusiones contemporáneas en el ámbito educativo, dando espacio a los diferentes miembros de la comunidad. Aquí aparecen las opiniones de funcionarios públicos y privados, académicos, directivos escolares, docentes y estudiantes. Como en un rompecabezas, cada pieza aporta su mirada para estimular la discusión y contribuir a pensar el aula de hoy.

EL DILEMA DEL SECUNDARIO

Funcionarios, profesores, directivos, investigadores y estudiantes aceptan que el secundario es el nivel educativo que de manera más imperiosa necesita emprender una transformación. Sin embargo, no siempre está claro en qué consiste y mucho menos cuánto tiempo demorará: la inercia y el peso de una cultura institucional que supera el siglo de vida hacen pensar que enunciar los problemas y plantear sus soluciones resulte mucho más rápido que cambiar las prácticas.

