

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Reinventar la escuela secundaria: de los enunciados políticos a las prácticas.**

Silvia Vázquez.

Cita:

Silvia Vázquez (2011). *Reinventar la escuela secundaria: de los enunciados políticos a las prácticas*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/360>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones  
Luces y sombras en América Latina.  
8 al 12 de agosto de 2011**

**Mesa 31: “Educación, instituciones y reproducción social”**

**Reinventar la escuela secundaria.  
De los enunciados políticos a las prácticas**

Autora: Silvia Andrea Vázquez: Investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de CTERA; profesora e investigadora de Universidad Nacional de Luján.

Dirección de correo electrónico: [savazquez@fibertel.com.ar](mailto:savazquez@fibertel.com.ar)

**Resumen:**

La obligatoriedad de la secundaria presente en la LEN26206/06 constituye una oportunidad para transformar una escolaridad de matriz selectiva y para avanzar en el derecho social a la educación.

Este proceso involucra al Estado como garante de las condiciones materiales y simbólicas de dicha transformación. Constituye un desafío para educadores y estudiantes, situados como sujetos de los cambios significativos en las prácticas político-educativas. Y se asienta en una profunda transformación cultural que deberá tener al conjunto de la sociedad como protagonista.

Las conclusiones de la investigación realizada entre la CTERA y la Universidad Nacional de Luján, sistematizando cuatro experiencias de educación secundaria permiten identificar y construir propuestas sobre aspectos necesarios para pensar políticas públicas que reconfiguren la escuela secundaria.

En esta ponencia desarrollaremos algunos rasgos que podrían considerarse re-fundacionales:

- Poner el reconocimiento y respeto de los estudiantes en tanto sujetos histórico-sociales en el centro del proyecto educativo institucional.
- Problematicar el lugar que la tradición otorga a los estudiantes y refundar las bases de la autoridad de los educadores.
- Generar condiciones materiales y simbólicas que hagan posible una escolaridad inclusiva con el horizonte de hacer efectivo el derecho social a la educación.
- Reconocer que la producción de conocimiento pedagógico - de la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza - es parte del proceso de trabajo docente y requiere de tiempos institucionales de trabajo colectivo.
- Lograr mayor implicación de docentes y estudiantes con un conocimiento que construya una lectura no hegemónica de la realidad y forme ciudadanos plenos

**Palabras claves:** Educación Secundaria- Políticas educativas- Inclusión- Autoridad pedagógica- Organización escolar

## **Reinventar la escuela secundaria. De los enunciados políticos a las prácticas**

La investigación que da marco a esta ponencia<sup>1</sup>, se desarrolló en un particular momento de la política educativa nacional, que sitúa a la escuela secundaria en el centro de un interesante desafío: dar vuelta la página del intento de desguace de la educación pública a través de las reformas neoliberales, sin caer en la tentación de reafirmarse en las tradiciones iluministas, meritocráticas y homogeneizantes propias del modelo liberal hegemónico de la escuela argentina.

Es verdad que la idea de “crisis de la educación media” venía gestándose desde el Congreso Pedagógico del 84, más visible a nivel de los debates pedagógicos que de la cotidianeidad de las escuelas. Irónicamente, serán las políticas devastadoras de los '90 las que traerán como “beneficios colaterales” que se instale al interior de las propias instituciones educativas la necesidad de rediscutir el sentido de la secundaria y redefinir sus condiciones de producción. El 2001 encuentra a los discursos educativos sagrados y profanos aunados por la común aceptación de que la educación media “así, no da para más”.

Algunos de nosotros que accionamos a contracorriente de las reformas políticas y sociales inauguradas por el terrorismo de Estado y consolidadas durante el “menemato”, nos sentimos entusiasmados ante los primeros signos que evidencian cierta pérdida de consenso del ideario neoliberal, y ante la reorientación de las políticas públicas tanto a nivel nacional como regional. En este contexto, el proceso educativo iniciado en los últimos cinco años constituye un escenario que interpela y desafía nuestras trayectorias y posiciones.

### Conocimientos y acción política desde la organización sindical

En los ámbitos académicos donde hemos expuesto nuestro trabajo, suele no tomarse en consideración la centralidad que tiene en esta investigación una organización sindical docente, en este caso la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Ella está presente en este

---

<sup>1</sup> "Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria. Sistematización y análisis de cuatro casos" (2008-2011). Proyecto de Investigación CTERA-UNLu. Dirección: Silvia Andrea Vázquez. Codirección: Susana Di Pietro (2008-2009). Investigadores: Lila Ana Ferro, Mariano Indart, Andrea Nuñez y María Dolores Abal Medina.

trabajo a partir no sólo de la pertenencia de varios investigadores a su Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (IIPMV), sino también habilitando la posibilidad de trabajar en instituciones vinculadas a sus sindicatos de base, y fundamentalmente generando espacios de reflexión y apropiación colectiva de los hallazgos producidos en la sistematización de las experiencias.

Desde su fundación la CTERA se ha caracterizado por concebir la lucha política como la articulación de la pelea reivindicativa sectorial con la disputa ideológica por la dirección y el sentido de las políticas educativas. Tal como lo muestra el siguiente fragmento de Declaración Final del Congreso Constitutivo de la CTERA, citado en un trabajo anterior (Vázquez; 2004)

*“la Declaración de Principios allí<sup>2</sup> aprobada demostró que el docente comprende que sus reivindicaciones trascienden a lo específicamente profesional al tener una responsabilidad esencial en la aplicación de la política educativa. Pero tal responsabilidad no puede reducirse a aplicar una política determinada, sino que debe ser factor fundamental en la propia elaboración del proyecto educativo nacional...”*

Durante los noventa, fue visible la capacidad de CTERA de aglutinar las resistencias docentes y de otros sectores sociales a las políticas educativas neoliberales<sup>3</sup>, que intentaron desmembrar el sistema de educación pública a través del ajuste y el desfinanciamiento. Aquellos que hemos transitado esas luchas organizados en CTERA, pensamos que las acciones políticas y los conocimientos que construimos en esa resistencia contribuyeron a crear condiciones materiales y simbólicas para la derogación de la Ley Federal de Educación, que permitieron incidir en la formulación de nuevas bases legales, imprescindibles para el rediseño de las políticas públicas que deben sustentar el derecho social a la educación: ley de Financiamiento Educativo, ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (26 061/05), Ley de Educación Nacional LEN (26.206/06) y la puesta en vigencia de leyes o ámbitos formales de Negociación Colectiva de Trabajadores Docentes.

En lo relativo a la educación secundaria, vemos como la incidencia de CTERA y el amplio debate democrático que precedió la formulación de la LEN, lograron que la

---

<sup>2</sup> Se refiere al encuentro preparatorio de dicho Congreso, Huerta Grande, donde se acuerda la Declaración de Principios que dará el marco de definiciones a la naciente unidad sindical.

<sup>3</sup> Representadas en nuestro país por las leyes de Transferencia Educativa, los Pactos Federales y la Ley Federal de Educación

misma contuviera dos de las principales reivindicaciones populares respecto de ese nivel:

- la extensión de la obligatoriedad a la totalidad del nivel, re-situando al Estado en el lugar de garante del derecho social, a cargo de políticas educativas y socioeducativas que posibiliten el acceso, permanencia y egreso de todos los adolescentes y jóvenes;
- y la recuperación de la unidad pedagógica de una educación secundaria fragmentada y anarquizada por las reformas neoliberales, como punto de partida para la redefinición del proyecto político-educativo de una escuela para todos los adolescentes y jóvenes.

### Investigar el conocimiento que se produce en la práctica

Si bien el marco normativo que regula hoy el sistema educativo nacional avanza en dirección a la ampliación de derechos, sabemos que una ley es, en cualquier caso, una condición necesaria pero no suficiente para generar transformaciones. Su eficacia instrumental y simbólica (Santos; 2003) dependerá de la fuerza social que se logre organizar, para impulsar políticas públicas que hagan efectivos los derechos conquistados, para luego concretarse en prácticas escolares.

El trayecto que describe el título de esta ponencia - de los enunciados políticos a las prácticas - requiere de un profundo cambio cultural, que fracture los sentidos comunes respecto del valor social de la educación secundaria, y anticipe formas y contenidos de una escolaridad diferente. En caso contrario, no sería modificada la realidad escolar de los '90.

Es aquí donde se sitúa nuestra investigación; un trabajo intelectual que entendemos intrínsecamente político y orientado por la praxis. Creemos en la necesidad de superar los diagnósticos acerca de la "crisis" de este nivel del sistema, de transponer ese conocimiento crítico acumulado en propuestas político-educativas.

A la vez situamos esta investigación como un trabajo con otros; un proceso donde - a partir de diferentes distancias y perspectivas de análisis de cada una de las experiencias educativas - tanto investigadores, como docentes y representantes sindicales participan de la sistematización de los indicios significativos de la realidad, la reflexión y producción de nuevos conocimientos a partir de los mismos. No idealizamos bajo el rótulo "participativo" un proceso que no puede prescindir de la necesaria dirección que debe ejercer el investigador en este trabajo. Sin

embargo, sin la implicación de los protagonistas como sujetos portadores y productores de significaciones y conocimientos – y no como meros objetos de análisis -, cualquier pretensión de indagar para transformar las prácticas resulta ilusoria.

Sólo poniendo a dialogar los saberes teóricos con los de la experiencia será posible alterar los modos tradicionales de distribuir el tiempo y los espacios en las escuelas, generar rupturas en el agrupamiento de los estudiantes, reorganizar el proceso de trabajo de los profesores y descolonizar la selección de los conocimientos puestos a circular; para que vayan cimentando nuevas lógicas, ideologías y culturas escolares, bajo condiciones de producción que hagan pensable y posible otra escolarización.

### Nuestro proceso de trabajo en la investigación

La articulación entre una mirada universitaria y la de los sujetos que transitan la cotidianeidad de las escuelas – articulación poco frecuente o que no pasa de lo meramente discursivo-, constituye otra de las características de esta investigación, plasmada en un equipo de trabajo en el que conviven investigadores académicos, de organizaciones sindicales y referentes de los docentes de las escuelas seleccionadas. Esto nos permitió definir de conjunto tres objetivos que apuntan a tres campos distintos:

- Desde un plano conceptual nos propusimos aportar a la resignificación de la relación entre educación popular e instituciones educativas formales.
- A nivel de las políticas públicas se buscó incidir en los procesos actuales de reformulación de la educación secundaria.
- Y simultáneamente develar condiciones materiales y simbólicas para la transformación de las prácticas escolares

¿Qué modalidad de trabajo nos dimos?

Desde el proyecto nos propusimos identificar elementos que den cuenta de procesos de educación popular en cuatro experiencias educativas desarrolladas en escuelas secundarias, a través de la sistematización y análisis de discursos, prácticas y significados que circulan y se producen en esas instituciones.

Estas experiencias fueron elegidas por mostrar *a priori* algunos rasgos que las distinguen de las escuelas tradicionales: Escuela de Reingreso (ER) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro Educativo para Adultos (CE) de la Provincia de

Río Negro), Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural (BLA) de la Provincia de Chaco, y Escuela Secundaria Básica (ESB) de la Provincia de Buenos Aires.

Partiendo del supuesto de que el nivel medio, en su origen e historia, se caracterizó por las tendencias la fragmentación, la selectividad y el autoritarismo – los “rasgos hegemónicos” del nivel -, fuimos en busca de aquellos aspectos de cada una de las experiencias que contravinieran de manera total o parcial alguna de esas tendencias históricas, y simultáneamente de otros elementos más renuentes al cambio.

A tales fines definimos, en un trabajo conjunto con representantes de cada experiencia<sup>4</sup>, grandes dimensiones dentro de las cuales focalizar la mirada en algunas categorías. A saber: a) la caracterización sobre la realidad político-social; b) concepciones sobre la educación; c) la educación secundaria (descripción, modelo pedagógico, tendencias históricas); d) la experiencia escolar (organización escolar, y del trabajo docente, la condición de estudiante, currículum, relación con el entorno); e) el estudiante (en tanto sujeto educativo, social y existencial); f) el docente (como sujeto social y existencial y como educador)

Con esos ejes de análisis fuimos procesando y e interpretando el material recogido en el trabajo de campo; intentamos discernir en cada una de estas experiencias de qué manera se da la convivencia entre aspectos que se alejan de los rasgos hegemónicos del nivel medio, y aspectos en los que las intenciones transformadoras encuentran más resistencias o dificultades para concretarse (debido quizás a que los condicionamientos que constriñen las prácticas son más fuertes o la inercia de la tradición de la institución es más poderosa).

### Primeros resultados

Luego de sistematizar y procesar los datos al interior de cada experiencia, intentamos comparar horizontalmente las dimensiones elegidas para el análisis. La comparación nos permitió identificar la presencia transformaciones significativas en

---

<sup>4</sup> El proceso de construir categorías de análisis, sistematizar e interpretar los datos tuvo espacios compartidos con directivos y profesores de las mencionadas instituciones, intentando que los docentes que sostienen las experiencias pudieran apropiarse de los conocimientos construidos por ellos mismos en sus prácticas, superando el rol de meros informantes o emisores de discursos, en el que tradicionalmente los pone la investigación académica

algunas dimensiones institucionales que desafían los rasgos hegemónicos de la escolaridad secundaria.

Conviene volver a aclarar que el marco conceptual asumido desde esta investigación y nuestras propias experiencias de trabajo en escuelas, nos permitió anticipar que los procesos de transformación en las instituciones educativas suelen no ser monolíticos, lineales ni unánimes. Vimos así que las rupturas no se producen de manera homogénea, ni con el mismo grado de contundencia en todas las experiencias analizadas, y por supuesto no están exentas de contradicciones.

Esto implica el reconocimiento simultáneo de los límites y la vez de la potencialidad transformadora de la praxis educativa, tal como fuera desarrollada por quienes sitúan a la escuela como territorio de disputa por los modos de significar al mundo y capaz de alojar la construcción de alternativas a las concepciones y prácticas hegemónicas<sup>5</sup>.

Si bien el análisis final de los datos está siendo terminado de procesar, los indicios encontrados muestran que **los rasgos que presentan rupturas con el modelo de escolarización hegemónico de la educación secundaria tradicional, aparecen con mayor consistencia o densidad cuando:**

a) **se afecta tanto la materialidad de las instituciones como su universo de significaciones**, es decir se supera la mera intencionalidad o enunciación de una voluntad colectiva transformadora (situación que otros tipos de estudios centrados en los discursos escolares no logran registrar).

b) **transforman en una misma dirección** (aunque en diferentes grados de profundidad) **tanto el currículum, la organización escolar como el proceso de trabajo docente**, logrando que ninguna de estas dimensiones sea la variable de ajuste de las otras (como sería en las reformas tecnocráticas donde diseñado el cambio curricular no se modifican las condiciones institucionales para que se desarrolle o queda bajo la responsabilidad del “voluntarismo” docente se transforme en currículum real)

---

<sup>5</sup> Por citar sólo algunos trabajos de algunos autores: Freire, P.: “Política y educación”, Siglo XXI, México, 1996; Tamarit, J.: Poder y educación popular”, Ed. Quirquincho, Bs. As., 1992; Do Vale, A. M.: “Educación popular en la escuela pública”, Cortez ed., Sau Paulo, 1996; . Da Silva, T.: “Escuela, conocimiento y currículum”, Miño y Dávila, Bs. As., 1997. Apple, M.: Teoría crítica y educación. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1997. y con Beane, J. : Escuelas democráticas. Madrid : Ediciones Morata, 1997.



La identificación de estas dos características necesarias al desarrollo de transformaciones en los modelos escolares tradicionales constituye para nuestra investigación una primera producción. Si bien anticipada por las hipótesis iniciales, hemos podido corroborar que **ambas constituyen condiciones de producción ineludibles para una transformación material y simbólica de un modelo escolar**

Dos de las cuatro experiencias con las que trabajamos evidencian un importante grado de consolidación de las rupturas respecto de los rasgos hegemónicos de la escuela secundaria: Escuela de Reingreso (ER) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro Educativo para Adultos (CE) de la Provincia de Río Negro. En tal sentido y en virtud de la necesidad de acotar los temas a desarrollar en esta ponencia y su extensión, limitaremos la ejemplificación de las conclusiones sólo a estas experiencias

#### Principales rasgos de ruptura con la escolaridad secundaria hegemónica

De acuerdo con nuestro trabajo, podemos afirmar la existencia de ciertas características presentes en las experiencias que operan en dirección contraria a las tendencias de selectividad, fragmentación y autoritarismo, que sustentan el modelo hegemónico de la escuela secundaria.

Dos de estos rasgos tienen un alto grado de institucionalización en las cuatro experiencias investigadas, por lo que podríamos considerarlas como *“rupturas consolidadas”*. Ellas son:

- a) Poner el reconocimiento de los estudiantes en tanto sujetos histórico-sociales en el centro de la definición del proyecto educativo institucional.**
- b) Generar condiciones materiales y simbólicas que hagan posible una escolaridad inclusiva con el horizonte de hacer efectivo el derecho social a la educación.**

También podríamos considerar como disruptivos ciertos otros rasgos que asumen en las experiencias investigadas grados diferentes de consolidación, que van desde la mera enunciación de una intención hasta el registro de la existencia de prácticas institucionalizadas.

La desigual presencia de estas rupturas en las instituciones investigadas, nos lleva a considerarlas *“menos consolidadas”*, en tanto no son las que podríamos considerar comunes a las cuatro experiencias. Sin embargo cada uno de estos

rasgos constituyen rupturas con fuerte presencia en alguna de las cuatro experiencias, lo que constituye de por sí un rasgo distintivo de estas y otras experiencias que intentan alterar la matriz hegemónica del modelo de escuela secundaria tradicional.

Este grupo de rasgos alternativos a las formas de ser y de hacer hegemónicas de la escolaridad secundaria son:

**c) Diferentes intentos de construir nuevas formas de ser docente y estudiante, buscando democratizar las relaciones político-pedagógicas sin equiparar funciones.**

**d) Situaciones que van desde reconocer que la planificación y evaluación de la enseñanza, el desarrollo curricular y la formación en servicio, son parte del proceso de trabajo docente, hasta materializar tiempos institucionales de trabajo colectivo para la producción de dicho conocimiento pedagógico.**

**e) Generar condiciones para que docentes y estudiantes se comprometan cada vez más con la producción de conocimientos que construyan una lectura no hegemónica de la realidad y forme sujetos de derecho/ciudadanos plenos**

En función de la economía de esta presentación realizaremos un breve desarrollo a continuación de las llamadas “rupturas fuertes”

### Un proyecto de enseñanza desde y para estudiantes reales

Un primer rasgo distintivo de estas experiencias educativas es el énfasis que ponen en trasponer la caracterización del estudiante acotado a su condición de “sujeto de aprendizaje”, conscientes de que ésta es sólo una de las dimensiones - no una condición totalizadora - de un sujeto social.

Es decir que cada experiencia logra advertir que “ser estudiante” es un aspecto de la vida de un adolescente perteneciente a las clases populares empobrecidas y/o habitante de los “márgenes” urbanos, un joven expulsado de otras experiencias educativas, o segregado por ser miembro de una comunidad indígena discriminada, de un trabajador adulto que no accedió la educación secundaria durante su juventud.

Con distintos grados de concreción estas experiencias se vinculan con un estudiante real, en lugar de partir de la definición (implícita o explícita) de un estudiante ideal, en relación con el cual toda diferencia podría ser vista como un obstáculo.

Los docentes de las cuatro instituciones sostienen intensos debates sobre quiénes son sus estudiantes, y con bastante dificultad y generalmente sin consensos unánimes, tratan de asumir su tarea desocultando el carácter de reproducción de la selectividad que se condensa en una frase hoy muy difundida: “no hemos sido preparados para esto”.

En realidad no es que la propuesta pedagógica de la secundaria tradicional equivoque el modo de interpelar a “nuevos sujetos”, sino que la educación secundaria hegemónica no ha tenido otra propuesta para los adolescentes y jóvenes de clases populares que seleccionar a una minoría adaptable y segregar con distintos mecanismos a las mayorías.

En el CE la propuesta educativa está vertebrada en función de un estudiante reconocido en su condición de adulto trabajador; observamos como el conjunto de prácticas y sentidos político-pedagógicos de la experiencia logran producir transformaciones subjetivas, que parecen tener incidencia en las prácticas sociales, en la cotidianeidad del trabajo, de la revalorización de los saberes y del propio hacer de los adultos trabajadores. Incluso, aunque el posicionamiento pedagógico no está centrado en el planteo de la “educación para el empleo”, no niega la importancia de la formación laboral y de la incidencia de su acreditación en la vida de los estudiantes.

Este reconocimiento de las necesidades y realidades de los estudiantes adultos se concreta en estrategias institucionales que tienden a facilitar sus trayectorias escolares, generando condiciones que favorecen el sostenimiento de la escolaridad (permanencia y egreso): edad mínima de ingreso; horario pensado para garantizar la asistencia a adultos-trabajadores; existencia de un Centro Infantil que facilita el cuidado de los hijos/as de los estudiantes en su horario escolar, y a su vez hace efectiva la igualdad de oportunidades ya que en su mayoría son las mujeres quiénes no pueden cursar sus estudios al estar al cuidado de los hijos/as.

Por su parte, en la ER, reconocer al estudiante real y sus condiciones de vida como punto de partida y no como limitación de la propuesta escolar se vincula con dos metas que definen en buena medida la ideología institucional:

- extender el horizonte de posibilidad del futuro de estos jóvenes sobrepasando el destino supuestamente determinado por su origen social, y
- en lo inmediato evitar que se repita la experiencia previa de segregación/fracaso.

Esta ideología no sólo está presente en los discursos, sino que se materializa en formas de construcción de lazos entre docentes y estudiantes sobre los que sostener la enseñanza, en proyectos educativos que no se acotan a los supuestos “intereses de los pibes de clases populares” sino que les proponen experiencias que extienden sus horizontes de futuros posibles. Y fundamentalmente registramos como la adecuación de los formatos escolares a las posibilidades de cursada de estos estudiantes reales - basados no en el facilismo, sino en contratos pedagógicos viables - favorece las trayectorias escolares, aún con distintas eficacias.

Un elemento distintivo de la ER lo constituye un discurso y una práctica destinada a lo que llaman “la construcción del estudiante”. La condición de estudiante es considerada como un objetivo a lograr por parte de la institución y no un punto de partida con el cual contar desde el inicio. Consideran necesario “convertir” al joven en estudiante para evitar que se repita el fracaso, dado que los adolescentes que concurren a esta institución no poseen al ingresar a la escuela (por su origen y su experiencia educacional anterior) los elementos, cualidades, destrezas que le son exigidas para el desempeño escolar. Como veremos en el siguiente apartado, por tratarse de una experiencia sustentada en una “cultura de la inclusión”, no se trata de construir un “habitus escolar dominante”, sino las condiciones para que cada joven pueda transitar experiencias que se proponen la formación de un sujeto autónomo, crítico y conciente de sus derechos.

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

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

selectivo resultó así, el “mandato” estructurante del sentido político-pedagógico del nivel.

Como contracara, la inclusión fue tomando a lo largo de la historia de nuestra educación secundaria distintos significados: la democratización del acceso, el aumento de la matrícula, la capacidad de escolarizar y/o re-escolarizar a todos/as los/as adolescentes, entre otros.

Desde nuestras concepciones de referencia, buscábamos en estas experiencias algo más que una cultura de la inclusión acotada a “tener a los chicos dentro de la escuela”. Consideramos que construir alternativas pedagógicas a la exclusión implica cambios estructurales en el sentido, el contenido y las formas de la educación secundaria; requiere simultáneamente incluir y producir aprendizajes significativos para la formación de subjetividades críticas

¿Qué encontramos en las experiencias?

La crítica a la selectividad atraviesa el conjunto de la ER, a partir de que las escuelas de reingreso surgen de una estrategia de política educativa **dirigida a lograr la inclusión de estudiantes que fueron excluidos** de otras instituciones del nivel medio, o para “la recuperación de ex-alumnos/as para la escolaridad secundaria” (Resol. 814/04), y que parten implícitamente de la **desnaturalización de la experiencia de fracaso escolar** (ya que el mismo es visto, fundamentalmente, como producto de la falta de adecuación de la propuesta escolar a los nuevos sectores sociales que se incorporan a la escuela media).

La propuesta institucional presenta diferencias significativas respecto de la tradicional organización escolar y curricular de la escuela secundaria; sin embargo la singularidad de esta experiencia – que incluso la diferencia de otras escuelas con un formato similar – es que la forma escolar no es visualizada como el dispositivo que sostiene por sí solo la inclusión, sino que su potencialidad radica en permitir el despliegue de prácticas docentes que le dan una orientación diferente al funcionamiento escolar.

Cabe remarcar, entonces, la importancia de la presencia en la ER de **la combinación de la materialidad del formato** (con horas institucionales para algunos docentes, espacios curriculares optativos, régimen diferente de cursada y aprobación, trayectos personalizados, etc.) **y la cultura institucional inclusiva como una direccionalidad ético-política instalada por docentes** comprometidos que aspiran a generar una práctica distinta a la tradicional selectividad del nivel.

La inclusión educativa es el propósito que organiza y da sentido al trabajo de todos los educadores en esta escuela; esto se advierte en numerosas prácticas institucionales, tales como el seguimiento personalizado de los alumnos por parte de las preceptoras, o la actitud no prejuiciosa ni moralizante que asumen los docentes ante las graves situaciones que relatan sus alumnos (como la vinculación con actividades delictivas o la dependencia al consumo de sustancias ilegales). Tanto docentes, como asesores pedagógicos, preceptoras y estudiantes parecen ser también conscientes de que la orientación político-pedagógica que la propuesta educativa encarna es contraria a la hegemónica en el nivel medio.

Será entonces este compromiso del equipo docente el que dará forma a prácticas capaces de generar condiciones materiales y simbólicas que hagan posible una escolaridad inclusiva con el horizonte de hacer efectivo el derecho social a la educación. Los cambios en la organización escolar y las políticas socioeducativas se revelan como base material de la inclusión.

En el caso del CE, además de las modificaciones de ciertas características organizativas tradicionales de la educación de adultos se advierten estrategias de fortalecimiento de lo grupal como sostén de la inclusión. Se desarrollan prácticas pedagógicas que apuntan a sostener y cualificar la inclusión de los estudiantes adultos a través de la construcción de una cultura institucional solidaria, que aparece como un primer rasgo alternativo a los tradicionales vínculos de la competencia meritocrática.

Se trabaja con la hipótesis de que la buena conformación del grupo de pares produce condiciones que favorecen que los estudiantes sostengan su escolaridad. Esta cuestión involucra no sólo la consolidación grupal entre los mismos pares, sino también la implementación de ciertos dispositivos institucionales (por ejemplo, el recibimiento de los primeros años; propiciar y fortalecer el conocimiento entre los alumnos; el acompañamiento a los estudiantes en su trayectoria personal y grupal, etc). Tanto estudiantes como profesores se reconocen como pares en tanto sujetos de la vida social, política y cultural, portadores ambos de dificultades y posibilidades. Se valora y se intenta construir una práctica donde el vínculo pedagógico esté sostenido por el respeto y el afecto.

Otro rasgo distintivo es la configuración de un sentido de pertenencia no elitista. En esta experiencia el sentimiento de identidad o del “ser parte”, pasa por el reconocimiento del derecho de todos y todas a la educación. Este sentido de

pertenencia que trasciende el tiempo escolar, da cuenta del particular vínculo que el CE mantiene con sus egresados, quienes se sienten permanentemente convocados a colaborar en el sostenimiento de la experiencia.

### Modos en que se articulan investigación, políticas públicas y prácticas pedagógicas

Desde la perspectiva ideológica con la que trabajo considero que tanto el conocimiento producido en ámbitos académicos o fuera de ellos, cobra sentido en tanto pueda transponerse en propuestas de políticas públicas. Creo, como dije al principio, que el proceso de reorientación de las políticas educativas iniciado en nuestro país en los últimos cinco años interpela y desafía nuestras trayectorias y posiciones. Es decir nos desafía a asumir un posicionamiento político y a comprometernos con algún curso de acción

En mi caso personal y el de la investigación que presento, al estar situados en la confluencia de metas y acciones de una universidad nacional – UNLu - y de la mayor confederación de sindicatos docentes de nuestro país – CTERA -, encuentran un lugar de “privilegio” para transitar el camino que va de los enunciados normativos a las políticas públicas, y de éstas a las prácticas educativas que las concreten.

Llamo “privilegio” al hecho de que los conocimientos construidos en el trabajo de investigación sirvieron de base para formular una serie de recomendaciones para incidir en las normativas que orientan las transformaciones político-educativas que se desplegaron a partir de la nueva ley de educación.

La participación de CTERA en el desarrollo de la investigación y como actor en la escena político-educativa favoreció la articulación entre conocimientos y acción política. Luego de que los primeros informes y análisis de los datos circularon por los ámbitos sindicales, varios de sus aportes fueron asumidos como propuestas de reformulación de la educación secundaria, que se hicieron posicionamientos públicos a través de algunas publicaciones y documentos (CTERA: 2008, Vázquez: 2009; Spessot y Vázquez: 2010).

Estos trabajos contienen conceptualizaciones y líneas de acción desde las cuáles CTERA intervino en la redefinición de las políticas educativas. A continuación presento una apretada síntesis de las mismas.

*La transformación de una escuela que nació bajo el mandato de la selección, en otra donde todos los adolescentes puedan transitar experiencias de formación vitalmente significativas, requiere un profundo cambio en los sentidos comunes y en las prácticas que producen las escuelas. Para el caso específico de la educación secundaria habrá que generar desde el inicio, rupturas que anticipen la construcción de formas y contenidos de una escolaridad diferente. Algunas de estas **marcas refundacionales** de otra escuela secundaria:*

- 1. Hacer de la inclusión una ideología institucional sustentada en políticas públicas que garanticen sus condiciones de producción.*
- 2. Reconfigurar la identidad pedagógica de la educación secundaria como un espacio-tiempo de formación de los adolescentes en tanto sujetos de la historia, la cultura y las transformaciones sociales.*
- 3. Refundar la autoridad de los docentes, tradicionalmente sustentada por jerarquías formales o “experticia técnica”, sobre la base de relaciones pedagógicas de respeto.*
- 4. Redefinir los modos de selección y organización curricular en función de multiplicar las oportunidades de producir conocimientos como alternativa al “fracaso escolar”.*
- 5. Generar otra organización del trabajo docente que permita reflexionar crítica y colectivamente sobre las prácticas y las representaciones escolarizadas.*

Estas ideas sirvieron de instrumento para incidir en el debate que se inició con los primeros documentos para la discusión de una nueva escuela secundaria aprobados por el Consejo Federal de Educación a fines del 2007 y concluyó, por lo menos en su fase de establecer lineamientos nacionales dos años después<sup>6</sup>.

Simultáneamente estos enunciados formaron y aún hoy siguen siendo parte de los debates instalados por los distintos sindicatos de base de CTERA en talleres y seminarios de formación en servicio, que son parte constitutiva de la acción político-sindical de esta organización.

---

<sup>6</sup> Los documentos a los que hacemos referencia y en los que puede verse cambios referidos a la incorporación de las propuestas de CTERA abarcan los documentos sobre educación secundaria emitidos por el CFE, desde la Res N° 61/08, hasta la Res N° 88/09. Para ver la incidencia específica de los aspectos aquí señalados, considerar la Resolución CFE N° 84/09 y sus anexo: "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria"



## Breves reflexiones finales

Cerrando ya esta ponencia me gustaría recuperar la idea de que estamos transitando tiempos de crisis y desafíos. Que si bien hoy no es sencillo dimensionar qué tanto hay de “lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer”, no dejan de resultar tiempos apasionantes, de debates fuertes y de posibilidades abiertas.

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

Como lo vienen demostrado los debates alrededor de algunas leyes recientes, cuya sanción e implementación implican cambios culturales, la eficacia instrumental y simbólica de una norma reside en la capacidad de movilizar a la sociedad en un sentido transformador.

Contravenir el modelo pedagógico de una educación secundaria que nació selectiva, vertical y meritocrática, y que se fue precarizando hasta convertirse en una mala copia de si misma, es una de esas luchas por la construcción de una hegemonía cultural alternativa.

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

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

Spessot, A. y Vázquez, S.A.; La Educación de Adultos frente al desafío de la secundaria obligatoria. Aportes desde la experiencia. Ponencia al Congreso Iberoamericano; 2010

Urresti, Marcelo; 2008; Las culturas juveniles, la escuela y la educación; Conferencia en el Segundo Encuentro Nacional de Educación Secundaria; mimeo

Vázquez, S.A.: 2004; Luchas por la construcción de políticas educativas públicas: el lugar de los sindicatos docentes (1957- 2000); Cuadernos de Formación Sindical, CTERA

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

Vázquez, S.A.: 2010; La transformación de la educación secundaria; de los enunciados políticos a las prácticas; en Voces en el Fénix, Revista del Plan Fénix;

año 1 nº 3; septiembre 2010; en  
<http://www.vocesenelfenix.com/pauta2209finalweb.pdf>