

Escolarización secundaria y grupos sociales: ¿cómo definir lo que hay que enseñar?.

Andrea Montano.

Cita:

Andrea Montano (2013). *Escolarización secundaria y grupos sociales: ¿cómo definir lo que hay que enseñar?.* XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Bahía Blanca.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/xiijornadasaepa/39>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edrV/tMd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA Y GRUPOS SOCIALES: ¿CÓMO DEFINIR LO QUE HAY QUE ENSEÑAR?

Andrea Montano

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.
amontanoar@yahoo.com.ar

RESUMEN

La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales¹ es el proyecto que desarrolla actualmente un grupo de investigación al que pertenezco y en el cual nos proponemos indagar acerca de las condiciones representadas por la escuela en contextos de desigualdad educativa.

Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la interpretación de la especificidad de la relación entre la escuela como texto y los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) en términos de encuentro - desencuentro, diferencia, malestar, multivocidad, discontinuidad, tensión, equivocidad, malentendido, etc.

En este trabajo presentamos avances de la construcción del marco teórico de la investigación referida, compartiendo algunas reflexiones en torno a ¿cómo aloja el espacio escolar a los sujetos pedagógicos en términos de deseo de enseñar y aprender?

¹ Directora: Mg. María Cecilia Borel; Co-Director: Lic. Roberto Elgarte.

Personalmente, me aproximaré a este interrogante profundizando en una dimensión: la construcción del contenido escolar en la educación secundaria.

Desde una perspectiva política, comenzaré por instalar la pregunta por aquello que se enseña en la escuela secundaria y su relación con la construcción del sujeto pedagógico alumno/a del nivel secundario y sus trayectorias posibles. Es decir, abordaré el interjuego entre la escuela secundaria, la “condición juvenil” y los contenidos escolares, y su impacto en la promoción o desaliento de la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Intentaré dar respuesta a esta pregunta recurriendo a las políticas educativas, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas de los actores institucionales, en especial, de los/las alumnos/as.

ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA Y GRUPOS SOCIALES: ¿CÓMO DEFINIR LO QUE **HAY** QUE ENSEÑAR?

-¿Para qué sirve la escuela?

-A mi me parece que no sirve para nada la escuela...

-Es el día de Manuel Belgrano,
¿quién lo conoce?, yo no lo conozco (...)².

¡Estoy re-contenta!

Mi alumno de particular aprobó
y eso que lo trajeron a último momento...
no le salía decir ‘membrana fosfolipídica’,
¡aprobó y pasó de año!’³.

² Extractos de entrevistas citadas por Kessler, 2004.

³ Comentarios de una profesora de biología. Bahía Blanca, 2013.

DE LA **TRAYECTORIA** QUE SIGUE ESTE ESCRITO...

*La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales*⁴ es el proyecto que desarrolla actualmente un grupo de investigación al que pertenezco y en el cual nos proponemos indagar acerca de las condiciones representadas por la escuela en contextos de desigualdad educativa.

Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la interpretación de la especificidad de la relación entre la escuela como texto y los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) en términos de encuentro - desencuentro, diferencia, malestar, multivocidad, discontinuidad, tensión, equivocidad, malentendido, etc.

En relación con la metodología de trabajo que utilizamos y desde el punto de vista epistemológico, partimos del supuesto de que la realidad, desde la cual recortamos nuestro objeto de conocimiento, es compleja. De ahí que sustentamos la necesidad de comprender la realidad más que de explicarla o intentar predecir posibles resultados.

Es a partir de estos supuestos epistemológicos que realizamos un abordaje de tipo cualitativo. Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por alumnos/as y docentes de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires.

Con respecto a las técnicas a utilizar estas están formadas por entrevistas, observación participante, análisis de documentos y talleres de reflexión. La definición de categorías, propiedades y la construcción de teoría sustantiva se hará a partir de la saturación teórica, codificación sustantiva y teórica de las entrevistas y los datos aportados desde la observación participante y el taller de reflexión.

En este trabajo presentamos avances de la construcción del marco teórico de la investigación referida, compartiendo algunas reflexiones en

⁴ Directora: Mg. María Cecilia Borel; Co-Director: Lic. Roberto Elgarte.

torno a ¿cómo aloja el espacio escolar a los sujetos pedagógicos en términos de deseo de enseñar y aprender?

Personalmente, me aproximaré a este interrogante profundizando en una dimensión: la construcción del contenido escolar en la educación secundaria. Partiendo del supuesto de que según cómo se formula aquello que se enseña, se está atribuyendo sentidos (sociales o no) y definiendo un sujeto con posibilidades de aprender determinadas cosas, de construir una cierta subjetividad y, también, de estar en la escuela de una particular manera, de transitarla singularmente y de reconocerse (o no) con herramientas para “el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para la vinculación con el mundo del trabajo”⁵. Y en este camino singular desde el ingreso a la escuela, el tránsito por ella y la salida del sistema educativo o en sus *transiciones*, es donde cobra relevancia la noción de *trayectoria*.

Desde una perspectiva política, comenzaré por instalar la pregunta por aquello que se enseña en la escuela secundaria y su relación con la construcción del sujeto pedagógico alumno/a del nivel secundario y sus trayectorias posibles. Es decir, abordaré el entramado que se teje entre la escuela secundaria, la “condición juvenil” y los contenidos escolares, y su impacto en la promoción o desaliento de la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Intentaré dar respuesta a esta pregunta recurriendo al interjuego entre las políticas educativas, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas de los actores institucionales, en especial, de los/las alumnos/as.

ESCUELA SECUNDARIA Y CONDICIÓN JUVENIL

La educación secundaria muestra un nuevo escenario: de un nivel educativo elitista en sus orígenes, que preparaba a algunos alumnos en su

⁵ Resolución CFE 84/09.

tránsito hacia los estudios superiores o a ocupar cargos en las administraciones provinciales o nacionales, a la obligatoriedad escolar y la masificación de este nivel que abre la escuela media a nuevos públicos de estudiantes que se alejan de aquel “alumno ideal”.

En este sentido, la tan mentada crisis de la escuela media se trataría principalmente de una crisis de sentido. Si este estaba dado por ser un nivel educativo que prepara para cargos de prestigio o para proseguir estudios superiores y acceder al ejercicio de profesiones reconocidas socialmente, definitivamente, este sentido ha entrado en crisis a partir de los procesos de masificación y la fragmentación de la oferta educativa.

En este contexto de desigualdad social y fragmentación, junto al cambio cultural o de época que hace emerger nuevos rasgos en las subjetividades, nos preguntamos: ¿qué sentido/s le atribuyen los/las alumnos/as a estar y transitar por la escuela? ¿Cómo pensar la condición juvenil en la escuela?

Tal vez sea necesario empezar por definir qué entendemos por juventud y, para ello, hay que reconocer en primer lugar que se trata de un objeto cuyas características van cambiando a lo largo de la historia, dependiendo de las condiciones socioeconómicas y culturales específicas de cada contexto. La idea de juventud es una construcción social y, por ende, no puede pensarse descontextualizada y por fuera de las relaciones sociales que establece con los distintos grupos etarios (niñez/adulthood).

Carles Feixa (1999) señala que para que exista la juventud deben darse, por un lado, ciertas *condiciones sociales* (instituciones, comportamientos, normas, derechos y obligaciones) y, por el otro, una serie de *imágenes culturales* (atributos simbólicos e ideológicos, valores y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Los contenidos dinámicos de esta construcción cultural que es la juventud son fruto de la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este segmento de la población.

Las imágenes culturales se van construyendo a partir de ciertos atributos que van delineando un patrón de normalidad y que son definidos por sectores socialmente dominantes. Con esto no queremos decir que existe una única forma de ser joven, pero sí que existen formas más legítimas que otras.

Las transformaciones de las últimas décadas y el cuestionamiento al proyecto universal moderno condujeron a la heterogeneización de la vida social y a una profunda reorganización de los modelos y patrones de socialización. Las instituciones modernas contribuían fuertemente a la definición de los rasgos dominantes para cada grupo etáreo así como también delineaban las trayectorias esperables de los sujetos.

Esa certidumbre ha dejado de ser tal. La condición juvenil está atravesada por la imprevisibilidad, la incertidumbre y la vulnerabilidad; rasgos de los que pueden inferirse las dificultades para proyectar la vida a largo plazo. Este cambio en las formas de prefigurar el futuro es una de las transformaciones que más ha afectado el proyecto escolar moderno que se basaba en la gratificación diferida: “Me sacrifico hoy estudiando porque obtendré beneficios en el futuro”. Sobre la base de los rasgos predominantes de la condición juvenil, otros pensamientos son hoy posibles: “aprovecho el presente porque nada me garantiza saber lo que voy a hacer en el futuro”.

Como vemos, lo que en nuestros días denominamos genéricamente “condición juvenil” interpela fuertemente la propuesta formativa y los procesos de transmisión que tienen lugar en las escuelas secundarias. Los desencuentros entre las escuelas y los estudiantes se hacen visibles una vez más a la hora de analizar problemas actuales tales como la amenazada permanencia en las aulas, la endeblez de los aprendizajes escolares, el agobio que docentes y alumnos/as acusan, entre otros.

Desde la perspectiva de los alumnos/as la escuela enseña algunas cosas que sirven y otorga un certificado que perciben que los torna “valorables”. Sin embargo y tal como queda plasmado en los epígrafes de este trabajo, el

universo cultural de adolescentes y jóvenes indudablemente interpela lo que acontece en la escuela y lo que se les ofrece como formativo.

En este punto se torna necesario recurrir a ciertas herramientas analíticas que nos ayuden a pensar ¿qué se enseña en las escuelas secundarias?

YO (QUÉ) ENSEÑO, TÚ (QUÉ) ENSEÑAS, ÉL (QUÉ) ENSEÑA, ¿NOSOTROS...?

¿Existe el “Nosotros” en la construcción del contenido escolar? En la tarea de presentar avances en la construcción del marco teórico de nuestro PGI, encuentro la necesidad explicitar ciertos presupuestos. En este sentido, parto de entender a la enseñanza como práctica social y política; práctica que como tal desborda lo curricular.

La enseñanza habitualmente definida como una cuestión didáctica, es un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en el plano político. Entender a la enseñanza como un problema político implica “colocarla en un plano de análisis que le es extraño, habida cuenta de que un número importante de didactas viene sosteniendo, desde hace tiempo, la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más general acerca de la producción y circulación social del saber, y habida cuenta del compromiso de muchos maestros y profesores con el sostenimiento de una enseñanza que asegure a todos los derechos educativos que les corresponden” (Terigi en Frigerio y Diker, 2004: 192-193).

Asumo también que la enseñanza desborda lo curricular, y tal como se plantea en el Marco General de Política Curricular (2007) los docentes no solo “dan” sino que toman decisiones sobre lo que “dan”. Es decir, esta problemática involucra básicamente dos cuestiones: qué lugar ocupan los profesores en la construcción del curriculum y qué trayectorias escolares habilita para los/as alumnos/as el modelo escolar que allí se define.

Me sumo a Terigi cuando (se) pregunta: “Qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos pedagógicos y en particular en

términos didácticos, para converger con otros esfuerzos que no son solamente los pedagógicos y didácticos, para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela” (2010:4).

Si tenemos la intencionalidad de intervenir desde la enseñanza, una de las “cosas” que podemos hacer es preguntarnos ¿qué se transmite en las escuelas secundarias, a quiénes y para qué? Una de las dimensiones en las que esta intencionalidad se tiene que transparentar es en la construcción de los contenidos escolares, una construcción que muestre potencial para alcanzar a todos.

Preocupa tanto diseñar e implementar políticas educativas cada vez más inclusivas, como investigar y debatir específicamente sobre el tema de los contenidos escolares, que excede la cuestión curricular y nos interpela desde la eficacia simbólica y política con que la escolarización es pensada aún por grandes sectores de la población.

En el complejo campo que recorta el entrecruzamiento de la interpretación de instituciones y docentes del curriculum oficial, y la consideración de los/las alumnos/as como sujetos y sus procesos de aprendizaje, interesa problematizar qué se enseña en la escuela secundaria y analizar el impacto que esto produce en los/las alumnos/as a nivel intramuros y extramuros, es decir, qué actuaciones promueve en el contexto de la clase y qué trayectorias -escolares o no- habilita.

¿QUÉ? ¿PARA QUÉ? ¿A QUIÉNES?

La investigación acerca del contenido escolar presenta numerosas y diversas producciones especialmente porque los estudios acerca del mismo han ocupado centralmente la atención de la reflexión didáctica y del desarrollo de la teoría curricular. Sin embargo, al estar lógicamente dichos estudios sujetos a continuas resignificaciones e interpretaciones en relación con los cambios sociales e históricos, en la actualidad prácticamente no se

encuentran trabajos que aborden la cuestión específica de qué enseñar al tiempo de reflexionar sobre las decisiones de los/as docentes en este campo y el impacto de las mismas.

Aunque la noción de contenido escolar se ha ido modificando con el paso del tiempo y no es sencillo lograr una definición de la misma, desde la perspectiva de la enseñanza se puede decir que *contenido escolar es todo lo que se enseña*: tanto el contenido manifiesto, enunciado en el texto curricular, como también el contenido oculto o ausente, aquello que no está explícitamente declarado o que enseña desde la ausencia u omisión (Basabe, Cols y Feeney, 2004).

Más allá de cómo se defina esta noción, a los fines operativos es importante destacar que cualquier listado por extensión de contenidos que se haga, representará el espíritu de una época. Es decir, la construcción de aquello que se enseña es siempre un problema históricamente situado, ligado a una cierta temporalidad.

Es además una construcción situada en el sentido en que la misma tiene lugar en el cruce entre las *políticas públicas* (en particular, las políticas educativas, las específicas para el nivel secundario y las curriculares), las *mediaciones institucionales* y las *estrategias subjetivas*.

Aunque estos tres ámbitos aparecen interrelacionados en prácticas signadas por la complejidad, con fines analíticos los abordaré a cada uno en su especificidad para reparar en su incidencia en la construcción del contenido escolar.

RESPECTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS...

En la provincia de Buenos Aires a partir de la Ley de Educación Provincial N°13.688, los diseños curriculares asumen una concepción relacional de sujeto pedagógico. La misma plantea como “ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares. En este sentido, la mediación que los/las docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y

recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas... los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es productor/a de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos⁶... para ello, es preciso que se apropien críticamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, profundicen su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encuentren procedimientos originales para no enajenar su tarea”⁷.

Asimismo, en los *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*⁸ se plantea que las políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario deberán “Incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar” a partir de lo que “se hace necesario plantear la apertura de distintos recorridos formativos, garantizando los recursos para el desarrollo de prácticas socio-culturales, de aproximación al mundo del trabajo y de vinculación con los estudios superiores”.

Estos nuevos recorridos estarían relacionados con el logro de los fines de la educación secundaria contemplando opciones para aquellos/as alumnos/as cuyas trayectorias escolares están desacopladas respecto de lo esperado.

Del mismo modo, entre dichas políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario, se busca “recuperar la centralidad del conocimiento” y se plantea la necesidad de “implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; rompiendo los vínculos de exterioridad con el conocimiento...”.

⁶ Los resaltados son míos.

⁷ Marco General de Política Curricular, 2007: 20-21.

⁸ Resolución CFE N° 84/09.

En relación con esto es que es inevitable considerar junto a las políticas, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas de los/las alumnos/as.

EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS...

Es importante que los docentes, como comunidad de trabajo, participen de la definición de un proyecto educativo. Su punto de partida es el análisis que desde la institución se hace acerca de sus problemáticas y de su contexto para la elaboración de propuestas de contextualización y especificación curricular que expresen las prescripciones curriculares en articulación con las particularidades y necesidades de sus alumnos/as y comunidades.

En este sentido y siguiendo a Frigerio (2000), considero importante destacar que las especificaciones curriculares que tomen cuerpo desde las instituciones estarán mediadas también por la gramática escolar, la misma constituye el marco que modela las condiciones en las que los/las docentes enseñan y los/las alumnos/as aprenden. Al pensar e investigar la relación entre la cultura institucional o la gramática de la escuela y las reformas educativas, Tyack y Tobin afirman: “Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis... más que como metas fijas” (1994:478). En este mismo sentido, me pregunto qué sucede con las interpretaciones y decisiones que se toman a partir de los diseños curriculares.

Si entendemos a la escuela como lugar donde hay un curriculum procesado política y culturalmente: ¿Cómo se define a los contenidos en el Marco General de Política Curricular y en los diseños curriculares del nivel? ¿Cómo interpretan esos lineamientos los docentes de la escuela

secundaria? ¿Qué entienden los/las docentes por “contenidos”? ¿Qué enseñan? ¿A quiénes y para qué? ¿Qué desean ofrecerles a sus alumnos? ¿Qué relación con el saber promueven? ¿Qué sentido le atribuyen a institucionalizar la enseñanza de dichos contenidos?

En general, en la definición de las políticas educativas se escinde el nivel macro del micro: se focaliza en el planeamiento y no en la enseñanza que debería ser su punto de partida. Y cuando se focaliza en la enseñanza, tanto en textos teóricos como normativos, suele ponerse especial atención en las formas de enseñanza, más que en los contenidos.

Considero necesaria e ineludible la tarea de problematizar las formas de enseñanza y su impacto en la comunicación, en los vínculos y en la construcción de saberes, sin embargo, hay algo del contenido escolar que se evita, se evade, se lo merodea y no se lo aborda sustancialmente. Preguntarse por las formas sin revisar los contenidos, no resulta suficiente. Surge entonces la pregunta acerca de cómo se relacionan las finalidades de la educación secundaria con los saberes y las formas en que se transmiten en la cotidianeidad de las aulas.

Es muy frecuente aún la trasmisión fundamentalmente nocional y declarativa del saber: principios, teorías, teoremas, conceptos, términos hechos, pocas veces vinculados a sus procesos de producción y las más de las veces ajenos a las vivencias de los alumnos, desde lo cual lejos se está de romper con la relación de exterioridad con el saber. Y esa *estructura curricular que resiste*, en tanto núcleo identitario de la escuela secundaria y de sus docentes, legitimadora de la enseñanza de ciertos saberes, conlleva el riesgo de una mayor fragmentación y de la estigmatización de los sujetos.

En este punto, importa considerar las estrategias subjetivas que despliegan los sujetos en relación con los contenidos escolares y su apropiación, y las trayectorias que recorren.

SER O NO SER... O ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS SUBJETIVAS

Podríamos pensar diversidad de estrategias subjetivas para manifestarse en eso que se enseña, disponiéndolas en un continuo que va desde estar *ausente* en esa construcción, *estar sin estar* o *ser parte* de lo que se enseña. Algo así como “manejarse por fuera de la escuela” en tanto se la vive como algo ajeno, que no se entiende, que nada tiene que ver conmigo y mis circunstancias; pasando por generar ciertas formas de “sobrevivida” en la escuela (“zafo” en la escuela con lo que me piden en la escuela y vivo en mi mundo separado del de la escuela) a, finalmente, en el otro extremo del continuo, lograr conectar con la escuela que implicaría ligar sentidos entre la escuela y mi mundo extraescolar, sentir que la escuela me aloja.

Pienso estas estrategias en relación con los aportes de diversos autores, entre ellos, los de Kessler (2004). Ese “no entiendo nada de la escuela” que afirma se reiteraba en las entrevistas y que “no era solamente la falta de recursos pedagógicos para entender los contenidos, sino que era también una dificultad de articular la escuela con otras esferas de sus acciones, la escuela era la sensación de ‘no entiendo nada’”.

También podemos retomar el epígrafe de este trabajo, donde los sujetos pueden nombrar algo de eso arbitrario que se enseña e inmediatamente hacer una referencia subjetiva: *yo no lo conozco...* Frente a esos conocimientos declarativos, Kessler sostiene que aparecen valoradas ciertas habilidades como saber leer y escribir.

¿Qué implica ser alumno/a del nivel secundario hoy? ¿Cómo se aprende a serlo en el marco de contenidos enciclopedistas? ¿Quién logra conformarse como alumno/a de estos espacios? Claro que estas preguntas no se responden desde la responsabilidad individual en las estrategias que cada alumno/a puede desarrollar en una trayectoria aislada, sino en el contexto de las políticas y las mediaciones institucionales y docentes, que generen un ambiente apropiado para que realmente las opciones tengan lugar.

Aunque el sentido original de la escuela media en relación con dar lugar a la continuidad de los estudios superiores dejó de ocupar un lugar hegemónico y ya no es asumido por todos/as los/las alumnos/as, creemos que es necesario distanciarse de aquellas posturas que aluden al “sin sentido” de la experiencia escolar.

Más allá de los sentidos asociados a la idea de la escuela secundaria como paso necesario para hacer otras cosas, el estar en la escuela asume sentidos vinculados a esta como un espacio de sociabilidad, para el encuentro con los otros, ya sean otros con los que me identifico o con los que me diferencio.

Valorar la escuela como espacio de sociabilidad lleva a que lo afectivo y la preocupación por el cuidado cobre relevancia. A modo de hipótesis podríamos decir que para algunos estudiantes, la permanencia en la escuela se relaciona con la posibilidad de establecer lazos con los otros y con el mismo espacio escolar, en los cuales desarrollar un sentido de pertenencia involucrándose personalmente en lo que allí sucede.

ESPACIO PARA LA RE-PREGUNTA: ¿NOSOTROS(QUÉ) ENSEÑAMOS?

Recuperando la normativa citada, los fines de la educación secundaria estarían orientados hacia “el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para la vinculación con el mundo del trabajo”⁹. Si la escuela secundaria moderna imprimía un sentido desde su definición, hoy y en relación con esas grandes finalidades, los sentidos que asume la escuela se crean y recrean cotidianamente. Son los mismos actores los que van construyendo significaciones en torno a ella y en ella. La elección familiar del tipo de institución a la cual asistir, la pertenencia a ciertos sectores socioeconómicos, hacen que prevalezcan algunos sentidos por sobre otros: excelencia académica, fomento de la creatividad, inclusión

⁹ Resolución CFE 84/09.

social, tránsito hacia estudios superiores, acceso a puestos de trabajo, obligación social.

De este modo, podemos hablar al mismo tiempo de fragmentación y coexistencia de los sentidos que la escuela media asume para los estudiantes de distintos sectores sociales y culturales. Los/las alumnos/as no atribuyen un único sentido al estar en la escuela sino que prevalecen varios sentidos que se van construyendo en diversidad de trayectorias que tienen lugar en distintos marcos institucionales.

Terigi (2010) entiende por *trayectorias escolares teóricas* a aquellas que se estructuran a partir de tres rasgos del sistema educativo: su organización por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Agrega que en estos mismos rasgos se sustentan nuestros saberes pedagógico-didácticos cuando suponemos que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad. De no revisar estos supuestos, dónde queda entonces el lugar para la trayectoria singular, para esos modos heterogéneos, variables y contingentes con que cada sujeto recorre el sistema y construye sus aprendizajes.

Es necesario problematizar nuestros saberes pedagógicos y didácticos. En este sentido podemos retomar a Montes y Seldón cuando citan a Lahire (2004): “Esta compleja configuración del sistema educativo requiere de nuevos marcos de referencia, a la vez que justifica el análisis de las trayectorias de los estudiantes, considerando que si bien el pasado incorporado por los actores y las experiencias de socialización vividas influyen en las prácticas, no se trata del factor determinante sino que resulta necesario retomar (observar) también el presente, la situación en que esas prácticas se desarrollan”.

En este sentido, me interesa destacar que el proceso curricular no termina en lo que el docente enuncia en su programación a partir del diseño curricular sino que continúa en lo que realmente enseña en el aula en contacto con un determinado grupo de alumnos/as social e históricamente situado. Mientras el diseño curricular es para todos el

mismo, el contenido escolar es una construcción situada, ideológica y política.

Estando delimitados esos saberes a ser transmitidos, me pregunto por eso que pasa en la construcción solitaria del docente y en el posterior encuentro entre docente y alumnos/as; me pregunto por el juego previo del que resulta una singular apropiación de saberes por parte de los/las alumnos/as.

La construcción de esos contenidos, ¿implica una construcción colectiva? ¿Está pensada en relación con el contexto social e institucional y con el grupo de alumnos/as en particular? ¿Contempla los saberes que ya tienen los/las alumnos/as? ¿Se trata de ideas, habilidades, valores, normas, conceptos o nociones de quiénes? ¿Para quiénes? ¿Para qué? Si entendemos que la forma en que se enseña hace también al contenido, esta ¿favorece la relación con el saber?

En este sentido, la pregunta que atravesó todo el trabajo es si ¿existe el “Nosotros” en la construcción del contenido escolar? Pienso que el contenido escolar se completa en ese *nosotros*, yendo más allá de los saberes a transmitir. El *nosotros* da cuenta de una producción colectiva de conocimientos que convoca la participación de distintos actores, a veces silenciados; producción que puede dar lugar a otros saberes y a cierta relación con el saber que ligan la escuela con el mundo extraescolar y tiendan puentes con el futuro.

Los nuevos recorridos propuestos por la normativa lejos de compensar un destino inevitable tendrían que focalizarse en prácticas de enseñanza que impliquen la construcción colectiva de aquello que se enseña permitiendo que los/las adolescentes accedan a la escuela, permanezcan, aprendan y recuperen sus aprendizajes.

Desde quienes enseñan -directores/ras, docentes, residentes- existen reiteradas referencias acerca del desgano y la apatía, a veces también agresividad, que muestran los/las jóvenes en las aulas. Según Kessler, la interpretación de este desenganche respecto de las actividades escolares, no

tiene que ser funcional a la construcción de una juventud abúlica o peligrosa, sino poner de manifiesto la ausencia de relación con el futuro, y desde allí activar relaciones intensas con la escuela.

Considero que la construcción de los contenidos escolares puede darse en el interjuego entre las políticas, las mediaciones institucionales y docentes, y el desarrollo de estrategias subjetivas por parte de los/las alumnos/as, alimentando a su vez la generación de nuevas políticas y estrategias, en definitiva, la construcción de nuevas institucionalidades y nuevos actores institucionales.

Aunque muchas veces pareciera existir un desencuentro entre quienes formulan las políticas educativas, quienes enseñan y quienes aprenden, “el desafío democrático... será construir un espacio de interlocución común que pueda contener variedad de experiencias, de saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos ‘inadaptados’” (Southwell, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Feiza, Carles (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Frigerio, Graciela (2000). “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?” Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.

- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-Cem, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2004). “Capítulo 7: Las trayectorias escolares”, en: *Sociología del delito amateur*. Paidós, Buenos Aires.
- Southwell, Miriam (2008). “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”, en: *Revista Propuesta Educativa* N° 29, Año 17. FLACSO, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2010). “Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia de la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa La Pampa.
- Tyack, Davis y Tobin, William (1994). “The grammar of schooling: why has it been so hard to change?”, en: *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N°3.

DOCUMENTOS

- MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR (2007) Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, Resolución N° 3655/07.
- Resolución CFE N°84/09. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.