



**MIRADAS EN
TORNO A LA
DEMOCRATIZACIÓN
DE LA ESCUELA
SECUNDARIA.
APORTES
Y DESAFÍOS**



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación de la Nación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete


A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Directora Nacional de Gestión Educativa

Prof. Delia Méndez



**MIRADAS EN
TORNO A LA
DEMOCRATIZACIÓN
DE LA ESCUELA
SECUNDARIA.
APORTES
Y DESAFÍOS**

Directora de Educación Secundaria

Virgina Vázquez Gamboa

Autores: Gabriel Brener, Gustavo Galli, Beatriz Greco, Carina V. Kaplan,
Claudia Bracchi, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Coordinación editorial: Silvia Seoane

Edición: Ana Feder

Diseño: Rafael Medel

Ministerio de Educación de la Nación

Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria : Aportes y desafíos. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, PDF - (Secundaria para todos ; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1149-5

1. Calidad de la Educación. 2. Capacitación del Personal de Educación.
CDD 371.1

Índice

1. Presentación	11
2. Autorizarse en la enseñanza y el cuidado de los más jóvenes	17
3. Hacer de la escuela un lugar para el encuentro, hacer de la escuela un lugar para todos y todas	25
4. Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del “vivir juntos” en la escuela secundaria. Pensamientos en tiempos de transformación	35
5. Juventud, divino tesoro	45
6. Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria	59
Epílogo. Atando nuevos sentidos en torno a las relaciones pedagógicas en la escuela secundaria	73

La Educación Secundaria constituye para nuestro Ministerio uno de los ejes principales de su acción. La obligatoriedad del nivel, establecida por la Ley de Educación Nacional, vino a situarnos, tanto al Estado como a la sociedad, frente al mayor desafío educativo del siglo que está comenzando. Si la epopeya de la educación primaria abierta hace 130 años con la Ley 1420 marcó con su potencia inclusiva a gran parte del siglo XX y alcanzó sus metas, no sin atravesar conflictos, ya muy avanzado ese largo trayecto, hoy la educación secundaria nos sitúa ante un nuevo comienzo y por ello ante una nueva responsabilidad. Hoy tenemos a más del 80 por ciento de nuestros jóvenes en la escuela secundaria, pero sabemos que tenemos por delante mucho trabajo por realizar para mejorar sus aprendizajes, asegurar sus trayectorias y promover la finalización de sus estudios en las mejores condiciones.

Esta colección que estamos presentando aquí, es producto de esta preocupación que nos convoca como educadores y funcionarios del Estado. Su título *Secundaria para todos* no ha sido elegido al azar; llamamos a esta secundaria “para todos” porque reconocemos que venimos de un modelo de escuela secundaria previo, sabemos que nada comienza de cero, mucho menos en educación, pero comprendemos la necesidad de generar entre todos nuevos criterios y nuevos saberes que ayuden a cumplir ese objetivo simple de enunciar y difícil de alcanzar: una secundaria con todos nuestros jóvenes dentro de ella. Esta es la condición central que explica nuestro concepto de calidad educativa.

Los ocho títulos con que esta serie comienza –y que como todo comienzo promete continuidad– abordan distintas cuestiones, desde las vinculadas con las diferentes concepciones de escolarización y docencia, hasta las que refieren a la organización estudiantil y al particular mundo de los jóvenes, pasando por otros títulos donde se plasman novedosas propuestas de desarrollos curriculares y de vinculación entre campos diversos, tales como Lengua y Geografía o las Ciencias Naturales y las Sociales. Sus autores son calificados pedagogos y especialistas en distintas disciplinas y, además, la mayoría de ellos comparte con nosotros la responsabilidad de la gestión educativa nacional. Esta última característica tiene, para nosotros, el sentido de un doble compromiso, a la vez político e intelectual, ya que las ideas y estrategias que ellos nos ofrecen, no son sólo el producto de la solitaria reflexión de gabinete, sino que están tejidas en la trama de su propia práctica de gestión.

Nuestra aspiración es que esta colección se convierta en un lugar de encuentro y debate para todos los docentes del nivel secundario. Lugar para apropiarse de propuestas novedosas, pero también espacio para discutir lo que en estos textos se está planteando. La Nueva Secundaria que la sociedad argentina está esperando surgirá de experiencias de trabajo intelectual como éste pero, sin duda, sólo podrá tomar cuerpo y avanzar en tanto este trabajo se enfrente con la cotidiana realidad de nuestros docentes, con sus anhelos, sus reclamos, sus certezas y sus dudas.

De este encuentro entre los textos y los miles de docentes de la escuela secundaria de nuestro país, esperamos que surjan nuevas síntesis superadoras, nuevos recorridos y nuevas estrategias para abordar viejos y nuevos problemas. Esa es nuestra apuesta y la medida de nuestra esperanza.

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

En 2009, el Consejo Federal de Educación aprobó, a través de la Resolución CFE N° 93/09, el documento denominado “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria”. Se trató de un paso fundamental en la construcción de una nueva escuela secundaria inclusiva y de calidad. La Resolución postula la necesidad de una serie de modificaciones en pos de lograr este objetivo. Para ello plantea la necesidad de ampliar las concepciones vigentes de escolarización; fortalecer la orientación de las trayectorias; garantizar una base común de saberes promoviendo el trabajo colectivo de los docentes; y resignificar la relación entre las escuelas y su contexto.

Desde la aprobación de la Resolución CFE N° 93/09, el Ministerio de Educación de la Nación ha venido llevando a cabo numerosas acciones para plasmar estas modificaciones en la vida cotidiana de las instituciones. Los materiales, que a través de la *Colección Secundaria para todos* hoy ponemos a disposición de las escuelas, son el producto de una elaborada reflexión sobre el proceso de transformación de este nivel en particular, pero también de lo que ha venido ocurriendo en sistema educativo en su conjunto en la última década. Esta colección ofrece a los docentes diferentes propuestas de enseñanza que interrogan los saberes y anudan aquellos que se enseñan por separado proponiendo diferentes modos de hacerlo.

Los textos de esta colección convergen en la asunción de un mismo desafío: elaborar materiales que estén, tanto en el plano de lo temático como en la forma de abordarlo, a la altura de un proceso inédito de cambio que ha impulsado la inclusión, sin resignar la calidad. Son textos que se nutren de la experiencia acumulada a lo largo de estos años y que sirven, a su vez, como pilares sobre los que será necesario construir aquello que todavía nos falta alcanzar.

Sabemos, porque estamos en permanente contacto con lo que ocurre en las instituciones, que existe un compromiso docente por llegar a esa escuela para todos. Es por ello que estamos seguros de que los educadores de cada rincón del país sabrán valorar y sacar el mayor de los provechos de esta colección.

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

La Ley de Educación Nacional 26.206 ha establecido la obligatoriedad del nivel secundario. Se trata de un hecho fundamental en términos de ampliación de derechos que abarca a un enorme conjunto de adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país.

Esta enorme transformación implica volver a pensar la escuela secundaria en clave de derechos para cada argentino y argentina. El Estado Nacional asume este desafío fundamentado en la convicción de que más educación para todos y todas constituye un paso fundamental en la construcción de ciudadanía.

Una escuela secundaria que incluya a todos y a todas supone revertir el mandato histórico presente en la creación del nivel secundario: se trataba de una escuela selectiva destinada a formar una elite de dirigentes a nivel nacional y en cada una de las provincias que conformaba nuestro territorio hacia 1863. A lo largo del siglo XX diferentes sectores sociales pugnaron por ser alojados por el sistema y tomar parte en esa formación de corte universalista, propia del bachillerato humanista o atravesar una formación más vinculada a campos profesionales o de las más diversos oficios, sea en el ámbito de los liceos y escuelas normales, de las escuelas de comercio o bien, de las escuelas técnicas.

Históricamente la matrícula del nivel ha ido creciendo junto con la cantidad de establecimientos dedicados a esta formación de adolescentes, jóvenes y adultos. El desafío de hoy es el mayor de la historia: que todos los ciudadanos y las ciudadanas de este país concluyan sus estudios secundarios en cualquiera de sus orientaciones y posibilidades.

Hablamos de desafío precisamente porque se trata de generar las condiciones para que la inclusión como meta de esta política se produzca garantizando la calidad de la enseñanza. Se trata de reinventar sentidos y significados, metas y propósitos, saberes y prácticas en relación con un nivel educativo que renueva su mandato.

En este sentido, la colección que aquí presentamos tiene como propósito poner en juego discusiones, puntos de vista y ofrecer propuestas de trabajo que circularán en estas nuevas aulas pobladas de adolescentes, jóvenes y adultos comprometidos con su paso exitoso por la escuela secundaria.

Se trata de una colección de libros destinada a docentes y directivos, pero también a los niveles técnicos y políticos del sistema educativo, que recorre temas centrales para la escuela en la actualidad y acompaña el mandato de obligatoriedad impulsado por la Ley de Educación Nacional. La elaboración de los materiales que la componen es una herramienta que se suma a otras que –como la distribución de 5 millones de netbooks del Programa Conectar Igualdad, los 90 millones de libros entregados y las miles de escuelas construidas– contribuyen a hacer realidad el derecho enunciado por la ley.

Tres ejes atraviesan esta colección: el político, dado que se abordan temas como el sentido de las políticas de enseñanza en el contexto de la obligatoriedad; el institucional alrededor de cuestiones nodales en la vida de la escuela y los sujetos que la habitan y el eje curricular que ofrece orientaciones y propuestas para el desarrollo de los lineamientos que se presentan en la Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

Los ocho títulos que aquí presentamos abordan temas de los ejes propuestos y pretenden ser una oportunidad de diálogo entre las propuestas presentadas y los distintos actores que intervienen en la construcción de una mejor y más significativa educación secundaria.

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener



Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos



Presentación

En el marco de los procesos de democratización de la escuela secundaria, el Ministerio de Educación de la Nación junto con las jurisdicciones, impulsa y sostiene un profundo compromiso en la construcción de políticas que tienen como objeto complejo la garantía de estos procesos.

La obligatoriedad del nivel se presenta como un derecho de los jóvenes y como una obligación del estado (Resolución CFE N° 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”), continuando con el mandato de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que garantiza el derecho a la formación de los jóvenes para el ejercicio de una ciudadanía plena, para el desarrollo de competencias y saberes que permitan su inserción en el mundo del trabajo y que garantice, al mismo tiempo, la continuidad de sus trayectorias formativas en el sistema superior (Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”). Asimismo, esta obligatoriedad implica un proceso de responsabilización del Estado para su ejercicio efectivo. Para ello, el Estado, a través de la Resolución CFE N° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”, sanciona las regulaciones para garantizar esos derechos.

Este proceso de democratización implica, asimismo, volver a preguntarse por la matriz fundacional de la escuela secundaria, orientada a la selección social, articulada por condiciones sociales, políticas y económicas que hacían del nivel el lugar de formación de los cuadros administrativos, y como momento de pasaje a los estudios superiores de los grupos de elites.

Esta función se presenta contradictoria a los fines de reconocer el derecho de los sujetos a la educación. La ampliación de derechos y el cambio cualitativo que esto supone –pasaje de una escuela con matriz selectiva y excluyente a otra de matriz democratizadora– implica la necesidad política de producir cambios en las formas organizativas, pedagógicas e institucionales que permitan articular el proyecto formativo con los propósitos de los nuevos marcos regulativos (Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”).

Para que estos cambios políticos profundos puedan tener lugar, se requiere de un trabajo sistemático y articulado en cada nivel de la estructura educativa; trabajo que haga visibles las condiciones de posibilidad de dicho cambio y, al mismo tiempo, la necesidad y el sentido de la transformación. Se requiere el despliegue de nuevas formas de

mirar, nuevas formas de pensar y de intervenir por parte de docentes, directivos, supervisores, estudiantes, familias. Se necesitan otras formas de habitar las aulas, de configurar los recreos, de organizar los actos escolares, de expandir la escuela hacia las plazas, los museos, los teatros. Hay que encontrar nuevas maneras de reunir a la escuela y a la comunidad, nuevos modos de hacer lazo entre las distintas instituciones de la vida social: familia, escuela, centros de salud, organismos de derechos humanos, centros de justicia, organismos de participación comunitaria, etc.

Hay mucha gente en distintos lugares de nuestro país promoviendo, cuidando y haciendo crecer experiencias que alojan estas nuevas miradas. Hay conceptos que ayudan a ponerles palabras a estos nuevos modos de pensar el vivir juntos. Los autores reunidos en esta publicación vienen trabajando en este sentido de tejer experiencia y concepto en torno a repensar hoy la autoridad pedagógica, la participación de los jóvenes, el gobierno escolar, desde una perspectiva de derechos, la democratización “en serio” de la escuela secundaria.

Así, se propone, a través de la selección de un conjunto de escritos, pensar a los jóvenes en el marco de los procesos políticos de democratización y ampliación de derechos en el ámbito de la escuela secundaria y las relaciones de autoridad contemporáneas.

A partir del recorrido de lectura presentado, les proponemos abrir nuevos sentidos, significaciones, interrogantes, que permitan ampliar la mirada y habilitar, a partir de ello, la realización de prácticas que garanticen el ejercicio de la educación como espacio de derechos y de reconocimiento de los niños/as, adolescentes y jóvenes.

Ampliar la mirada supone muchas veces plantear una distancia, interrumpir aquello que está naturalizado, que no es objeto de pensamiento, aquellas cuestiones de sentido común que se nos presentan como “veredicto”: “jóvenes violentos”, “jóvenes sin ideas”, “sin proyectos”, a quienes no les importa nada. Por lo tanto, las lecturas habilitan a analizar de dónde provienen estos supuestos que construyen a los jóvenes desde posiciones estigmatizantes, que los criminalizan y culpabilizan de muchos de los males contemporáneos.

Se presenta en primer lugar el artículo de Gabriel Brener “Autorizarse en la enseñanza y el cuidado de los más jóvenes”, en donde se toman como eje de análisis los desafíos del docente en el nuevo siglo, en especial las relaciones de autoridad en el marco de la tarea pedagógica. El autor se pregunta de dónde obtiene el docente actual

su legitimidad. Su exploración lo lleva a argumentar que las autoridades pedagógicas en el marco de los procesos de democratización sostienen su autoridad en procesos de transmisión cultural que articulan enseñanza y prácticas de cuidado. En este punto, el conocimiento sigue siendo un objeto privilegiado de los docentes, pero entendido en clave de comprensión de quiénes son los jóvenes. Ejercicio de la autoridad que se construye en el conocimiento sobre un otro.

En segundo lugar, el texto de Gustavo Galli “Hacer de la escuela un lugar para el encuentro, hacer de la escuela un lugar para todos y todas” aborda la idea de ampliación de derechos y las transformaciones en los marcos normativos. El autor argumenta que estos cambios no se transitan sin contradicciones, conflictos y desacuerdos. El problema de cómo incluir a todos y todas en un nivel educativo que tuvo su génesis en procesos de selección y exclusión nos lleva a pensar en los discursos y representaciones que estigmatizan y segregan a aquellos públicos que no se presentan como los destinatarios legítimos de este nivel, aquellos que no cuentan con la inteligencia y la moral que esa escuela demandaba a sus públicos y que permitían un tipo de éxito escolar destinado a unos pocos, reproduciendo procesos de desigualdad en relación con la transmisión de la cultura. La apertura democrática de la escuela aparece como un derecho que al traducirse en los espacios escolares particulares genera tensiones y disputas de diferente índole. Estos aspectos llevan al autor a hacerse varias preguntas: ¿cómo se construye este espacio democrático entre sujetos no sólo diferentes sino socialmente desiguales?; ¿cómo trabajamos para que en la escuela no se redoble y se reproduzca esa desigualdad?; ¿cómo posibilitamos los encuentros en el espacio escolar?

En tercer lugar, el artículo de María Beatriz Greco, “Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del ‘vivir juntos’ en la escuela media. Pensamientos en tiempos de transformación”, invita a repensar el concepto de autoridad pedagógica en clave de las figuras de mediación. ¿A qué remite la autora con las mediaciones que se generan en la escuela? A hacer lazo entre sujetos, a ofrecer y producir sentidos sobre el estar con otros en la escuela y, por último, a establecer una política de reconocimiento, a ofrecerle un lugar donde se pueda construir una experiencia.

El cuarto texto es el de Carina Kaplan “Juventud, divino tesoro”. La autora nos invita a analizar críticamente, desde una lectura socio-histórica, la condición juvenil, reflexionando sobre ese sentimiento de nostalgia por la juventud perdida y la creencia de que esa etapa es la

mejor de la existencia humana. Kaplan desmitifica esas representaciones de sentido común y afirma la idea de que no hay una juventud en singular (ideal, homogénea, única), sino juventudes en plural (concretas, heterogéneas, diversas). Lo juvenil se conforma así como una construcción cultural que tiene historia, marcas y signos epocales que son diferenciales para los múltiples mundos juveniles. Históricamente, los y las jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad y prevalece sobre ellos una mirada social estigmatizante, materializada y transmitida por los medios de comunicación hegemónicos, donde el lenguaje penal cobra protagonismo, aludiendo a las juventudes bajo discursos tales como “los jóvenes son vagos”, “son apáticos”, “son violentos”, “son propensos a la delincuencia”. La autora concluye que los jóvenes necesitan encontrar elementos materiales y simbólicos para construir sentidos sobre su existencia social. Para ello recupera la mirada del sociólogo Norbert Elias y destaca que necesitan básicamente tres cosas: a) perspectivas de futuro que los incluyan en un relato; b) referenciarse con un grupo que les ofrezca pertenencia; c) un ideal o meta que dé sentido a su vida. A esto la autora agrega una cuarta necesidad: ser y sentirse respetados y gozar de estima o valoración social.

El quinto y último artículo es de Claudia Bracchi: “Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria”. En él se analiza una de las funciones de la escuela moderna en relación con el control y la incorporación de hábitos y normas de conducta, con los distintos mecanismos –materiales y simbólicos– para controlar el comportamiento de los sujetos, la vinculación entre ellos y las formas de relación con la autoridad. Esto con el propósito de lograr el autocontrol de los cuerpos y garantizar entonces cierto orden escolar y social. La autora propone entonces pensar en la convivencia escolar desde un nuevo paradigma, que piensa la organización escolar a partir de un marco normativo que vincula la obligatoriedad y las trayectorias educativas con la promoción de la participación estudiantil y el gobierno democrático en la escuela secundaria.

Para finalizar, se recuperan algunas reflexiones y se abren nuevos interrogantes que son inherentes al desafío de repensar las relaciones pedagógicas en estas coordenadas de época y necesarios para acompañar el trabajo cotidiano de los educadores. Este itinerario seguramente se irá enriqueciendo y reconfigurando con la mirada y experiencia de cada uno de los lectores.



Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos

2

Autorizarse en la enseñanza
y el cuidado de los más jóvenes*

* Este artículo es una síntesis y adaptación de "De(s)
autorizaciones pedagógicas", publicado en C. Rattero
(comp.), *La escuela inquieta*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

Existe una recurrencia en los debates entre colegas docentes, aunque también en los intercambios familiares, en los noticieros y en cualquier circunstancia que lo permita. Esa recurrencia tiene que ver con el tema de la autoridad y consiste en una especie de lamento contagioso que varía desde las quejas por su absoluta ausencia, pero también apunta a diversos tipos devaluados del concepto al que hacemos referencia.

Para alentar un debate sobre la autoridad como un tipo de problema que ya no encontramos en ningún manual, pero al que hay que darle soluciones, se requiere, como premisa básica, desmarcarse de las oleadas nostálgicas. Me refiero a esas que con sello intermitente vuelven al tiempo pasado como único refugio de la autoridad, ofreciendo imágenes o frases que son como gigantografías de una autoridad pretérita que siempre menciona a alguien, generalmente del género masculino, citando fecha, lugar y una serie de anécdotas aleccionadoras. Oleadas que se alimentan tanto del espectáculo mediático del **medio ambiente** y la inseguridad, como de la desconfianza hacia el otro como primera regla de uso para salir de casa. Y en clave del oficio docente, en las líneas que siguen me interesa explorar, interrogarme, sobre esa sensación de impotencia que genera el rebote tipo frontón de fórmulas pedagógicas que otrora parecían invencibles. Y no me refiero al caso preciso del profesor que se dio por vencido, que firma su presente (en el libro de asistencia) pero ha dimitido, sino a aquel docente que manifiesta su intención de enseñar, pero está atrapado, no en un callejón sin salida como el otro colega, sino en un laberinto, que complica a cualquier “transeúnte” docente. Masticando broncas porque aquello que se lleva a una y otra clase no encuentra interlocutor, o es devuelto como quien lo hace sin mirar o sin sacar el papel del envoltorio, en un gesto de indiferencia que duele. Acorralado en los límites de burocracias, soledades, papeleríos y procedimientos del sin sentido, algún profesor sabe que puede eludirlos, pero también sabe que lo excusan de enfrentarse con sus propios límites, de explorar y seguir aprendiendo sobre la disciplina que enseña, única manera de subir la apuesta en la enseñanza. Los límites de arriesgarse no sólo a escuchar sino también a poner el oído, a esas respuestas incómodas o inesperadas, o quizás la indiferencia silenciosa y la del bullicio, o las variantes del rechazo. Los límites que evidencian de manera incontestable que este docente se sigue remitiendo **a un alumno que hace rato ha dejado de estar allí**. Han mutado las condiciones de juego, y el saberse bien aquellas reglas no resulta suficiente. La seguridad que proveía el dominio de ciertos procedimientos ha quedado literalmente

en *off-side*. El escenario ya no se siente como tierra firme, es en subida y por la arena que, como el tiempo, parece escurrirse y no permanecer entre las manos. El oficio de enseñante siempre estuvo emparentado con el de un actor, pura exposición, quizás lo novedoso es la sensación de ser un actor o una actriz en estado de estreno permanente, ya no tan ajustado a un guión sino más bien haciéndolo al andar.

Enseñar a pensar, entre varios, la mejor autorización

Entre los desafíos cruciales del nuevo siglo podemos incluir aquellos que conciernen a la profesión docente y en especial al logro de una tarea pedagógica eficaz en la escuela secundaria. Reto globalizado que derriba fronteras y desafía a la gestión escolar más allá de naciones, idiomas, usos y costumbres. Una buena señal de que esto va sucediendo es el sostenimiento de las clases en un clima de convivencia acorde a los intereses de los implicados, en las que el soporte central es la transmisión de la cultura, o sea la enseñanza y aprendizaje significativos de alguna disciplina, y quienes participan, personas que se involucran, que se sienten interpeladas por los temas, los problemas y en especial por los otros. Estamos frente a una de las tareas más difíciles que distan de resolverse de manera mecánica o a través de fórmulas o ecuaciones efectistas que simplifican una realidad compleja, cambiante y que, además, es caja de resonancia de los aconteceres sociales contemporáneos. Aquello que sucede en las aulas no puede concebirse como algo aislado, fijo o inmutable, sino como fenómeno dinámico, imprevisible, en contexto y fruto de una construcción histórica de larga data, que evidencia rupturas y continuidades.

La fuente más potente de una autoridad pedagógica democrática está relacionada con la transmisión cultural, y eso funde enseñanza con cuidado. Se trata de un acto de pasaje que el profesor hace con sus alumnos, de un puente que puede instituir muy diversos modos de acceder y estar en el mundo. Un puente que tiene valor no tanto por la calidad de su estructura sino por la factibilidad de pasar del otro lado. Para que los adultos escolares logren acceder y tomar contacto con las culturas infantiles, juveniles, pero también con las culturas mediáticas, cibertecnológicas, las populares, entre otras. Hacerles un lugar a los más jóvenes es abrir puertas a sus producciones culturales, sus músicas, dibujos y graffitis, la expresión de sus palabras, sus cuerpos, sus

prótesis identitarias que van desde los más creativos tatuajes y piercing hasta el propio celular, extensión del pulgar y brújula. Sus formas de acceso a la información y conocimiento, sus singulares modos de estar y preguntarse. A pesar de los pesares que implica para muchos adultos pasar a ese “otro lado”, sabiendo que “se puede probar sin necesidad de comprar”, quizás la experiencia de estar allí le permita incluso al más reacio degustar el sabor de la empatía, sensación que sólo puede obtenerse estando en el lugar del otro. Pero es necesario también un puente con la tradición, con lo mejor y más significativo del acervo de las disciplinas y saberes culturales con las que se identifican los profesores. Los más jóvenes reciben el pasaje del testimonio, de igual modo que los corredores que practican esa disciplina atlética en equipo.¹

Adultos autorizados por la práctica docente y por los alumnos que los reconocen como legítimos pasadores, para construir y practicar ciudadanía, para hacer de los más jóvenes lectores críticos de los medios, **para que Google no sea el único punto de referencia sino un buscador más**. Aquello que se enseña y el cómo se lo hace puede conducir, tal como aporta Veronica Edwards (1982), a **una relación de exterioridad con el conocimiento**, en la que el sujeto permanezca ajeno, no logre involucrarse activamente con aquello que se le propone conocer, le resulta inaccesible, por lo que sólo puede ser objeto de un proceso de copia mecánica análogo al *copy/paste* del procesador de texto. Se trata de una simulación de apropiación, en la que quien aprende accede a una respuesta correcta o fórmula que conduce a ella, pero al mismo tiempo ha quedado fuera de la lógica de comprensión del proceso que la produce.

Existe una asociación muy sensible y estrecha entre la forma en que se enseña y el contenido que allí está en juego. Lo que hace inseparable la calidad del vínculo que el docente construye con los alumnos

1. La disciplina atlética en que se realiza esta acción es la carrera con postas también conocida con el nombre de relevos. Se trata de una carrera no sólo individual sino centralmente colectiva, en equipos. Son cuatro corredores por cada equipo, cada uno de ellos cubre un cuarto de la distancia total antes de traspasarle el bastón o testimonio al siguiente corredor. Los traspasos tienen reglas especiales y técnicas y deben hacerse dentro de áreas específicas. Ese tramo en que un corredor le pasa el testimonio a su compañero es decisivo. De lo que allí suceda, de cómo se desarrolle ese instante fugaz pero definitorio, dependerá el futuro inmediato y posiblemente determine en gran medida la potencia de lo que ocurrirá.

y el tipo de relación que habilita con el conocimiento. Verónica Edwards sostiene que la forma es contenido, en la medida que

[...] la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, etc, no son sólo formas vacías, sino son en sí mismas, un mensaje que altera y resignifica, como veremos, contenidos, como el de “aparato digestivo” o de la “lectura narrativa”, que la escuela transmite. (Edwards, 1982)

El papel que tienen las preguntas en la escuela puede echar luz a este asunto. Y más aún si nos guiamos por las sedimentadas creencias o mandatos que nos indican que el docente está para dar respuestas en el aula, y el director, en la escuela. Asunto que no traiciona la verdad pero a veces restringe el derecho de estos sujetos a la pregunta, aquella que permite inaugurar o enriquecer relaciones entre las personas y el saber. Incluso solemos pensar que la pregunta es de por sí abierta y nos defrauda darnos cuenta de que a veces sucede lo contrario. Aquellas que circulan con mayor frecuencia –y la escuela marca ventaja en ello (por el valor estratégico que allí tienen o podrían tener)– son las preguntas que llevan consigo de antemano su respuesta, aquellas que se formulan para escuchar lo que uno (en general el profesor/a) desea, ya sabe y considera como correcta, única y excluyente. Y es muy probable que estas preguntas no sean un desafío para aprender, una incógnita que puede orientar esfuerzos por construir explicaciones diversas sobre un mismo objeto, que inviten a la acción, individual o plural, en una relación emancipadora con el saber. Si se sigue el ejemplo de las preguntas que en vez de promover un vínculo más activo con el conocimiento lo traen envasado, es posible quedar cautivos de rutinas plagadas de diálogos cerrados. Por ello es necesario enfatizar aquellos interrogantes que traen consigo la verdadera incertidumbre, que nos impulsan a buscar, a bucear entre varios, para hacernos de nuevos medios de orientación que nos ayudan a comprender y comprendernos, a vivir mejor. Este tipo de preguntas favorecen **una relación de interioridad con el conocimiento**, en la medida en que el sujeto se involucra activamente, se siente implicado porque al mismo tiempo que interroga es interrogado, porque logra conocer y no “hacer que conoce”, en el sentido de hacer

inteligible una situación. Estamos frente a una relación significativa con el conocimiento, que no necesariamente es más compleja que aquellas más mecánicas o de exterioridad, sino que supone una ruptura con ellas y pertenece a otro orden de organización del saber, en la que la memoria es un recurso cognitivo clave, no para repetir sino para lograr un proceso de apropiación crítica del conocimiento.

La seducción del judo pedagógico

Si concebimos a la autoridad pedagógica como una relación que se construye, que tiene fecha de vencimiento, es decir, sujeta a revisión permanente, el mutuo reforzamiento que supone el vínculo del adulto con el estudiante y la relación con el saber que el primero propone, pueden convertirse en un acto de seducción cultural, en un sinuoso e impredecible itinerario que se proponga conmover al otro, que despierte una necesidad de salir a buscar más allá de lo que se pueda encontrar. Tiene que ver tanto con la persuasión y la pasión de quien invita y convoca como con la fuerza del deseo de quien descubre el sabor de algo nuevo que despierta, que incomoda y puede ser apropiado, ensanchando y enriqueciendo algo de la propia biografía.

Seducción que a veces se confunde con actos de demagogia, que no son más que artificios para adornar la entrada, pero una vez adentro nada ha cambiado y se repiten las rutinas escolares del sinsentido para que pase el tiempo y pase el que sigue, o sea, para que nada pase.

Hay que salir a buscar, expresión que suele pronunciarse en los momentos más difíciles de un trámite futbolístico, en el que se va perdiendo, en especial, la brújula. Aquel docente que rebota tipo frontón y aumenta su malestar con la escuela, con los discípulos y la cultura, puede “recoger el guante” y **salir a buscar**. Hay tiempo, no de sobra, hay que “hacerse” entre varios, nunca en forma individual, de puntos clave de orientación, de sólidos argumentos, de nuevas herramientas, y la clara convicción de “estar disponible” para nuestros interlocutores, que son nuestros alumnos y alumnas, que le otorgan sentido a nuestra profesión. Las artes marciales ofrecen una pista, especialmente el judo, en el que la clave para vencer al adversario es el aprovechamiento de la fuerza del otro. En esa singular habilidad reside la diferencia para evitar la frustración del golpe que devuelve el frontón. Y la misma diferencia tiene vías conectantes con la seducción pedagógica. Salvando distan-

cias, aquí no hay adversario, pero no podemos soslayar las distancias que separan a niños o adolescentes del mundo adulto, en las que sobresalen desentendimientos, monólogos yuxtapuestos, arbitrariedades y bastante indiferencia. Es probable que una llave sea aprovechar la fuerza del otro para involucrarnos en su camino (y el otro, en el nuestro) y así inaugurar o habilitar vías de acceso a otros mundos que por sí solos nuestros alumnos o alumnas no visitarían. A diferencia del judo, en nuestro caso no se trata de neutralizar y ganarle a un adversario, aprovechando su fuerza, sino hacer uso de ella para vencer con el otro las adversidades del “no se puede”, ampliando los límites de lo posible.

Hace unos años vi un documental del Ministerio de Educación² y se me grabaron de manera indeleble las palabras de una joven docente que participaba de un programa en el que con sus alumnos del conurbano bonaerense visitaban por primera vez la costa argentina y su océano Atlántico. Ella se emocionaba al relatar el encuentro de sus alumnos con el mar, porque en esa primera zambullida aparecía un disfrute inexplicable, pero también la ausencia del miedo reemplazada por respeto. Esta docente veía en sus alumnos lo mismo que cotidianamente practicaba con ellos. Se teme lo que se desconoce, y al igual que sus alumnos con el mar, esta profesora les “entraba” sin miedo, con el ánimo de generar confianza y entregarles algunos medios de orientación, para que cada uno nadara, pero también cuidándolos, con el aviso de que hay olas que tiran para adentro, y también están aquellas que ayudan a salir.

Bibliografía

Edwards, V. (1982): “La relación de los sujetos con el conocimiento”.
Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce27_05ensa.pdf.

2. Documental sobre el programa “Todos a estudiar” del Ministerio de Educación de la Nación (2005), dirigido por Alejandro Vagnenkos. Disponible en <http://vimeo.com/36999422>.

Gabriel Brener.

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Gestión y Conducción de Sistema Educativo y sus instituciones (FLACSO). Profesor de Enseñanza Primaria por la Escuela Normal N° 4. Profesor del Diploma y Especialización en “Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto”, FLACSO. Docente de Educación II en la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Se ha desempeñado como docente, directivo y asesor de escuelas secundarias en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, y Provincia de Buenos Aires, así como en proyectos educativos con adolescentes en el ámbito de la educación no formal.



Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos

3

Hacer de la escuela un lugar para
el encuentro, hacer de la escuela
un lugar para todos y todas*

* Este artículo es una versión ampliada del publicado como "Ahí
donde la inclusión nos acerca, o tu primer solcito queremos que nos
encontremos", *El Monitor*, N° 32, diciembre de 2013.

Esta última década ha sido un tiempo de ampliación de derechos, en diversidad de aspectos, para muchos y muchas. Quienes trabajamos en escuelas, quienes formamos parte del sistema educativo, sabemos que esta ampliación de derechos ha tocado la fibra de la escuela. Y esto nos provoca múltiples preguntas, con y sin respuestas a mano.

La Ley de Educación Nacional propone la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esto significa que, entre otras cosas, nos invita a los educadores a un cambio de paradigmas, a revisar nuestros supuestos y nuestra historia (como educadores y también como estudiantes). Nos propone (en tiempos de TIC) que nos podamos “reformatear”. Esto es, ni más ni menos, que mirar la escuela con otros lentes, pensar otros “formatos” no sólo de la institución escuela, sino también del aula, de las clases, de la evaluación, de los tiempos de recreos, de lo que tenemos para ofrecerles.

Ningún cambio de miradas, de paradigmas, se transita sin conflictos, sin contradicciones, sin discusión, pero tampoco sin decisión política, sin construcción colectiva, sin la voluntad de buscar obstinadamente la forma de recorrer ese camino. Allí donde surgen conflictos proponemos construir respuestas poniéndoles palabras, entre los estudiantes, los educadores y entre las generaciones que compartimos la vida cotidiana de la escuela.

Cierto es que muchos adolescentes que hoy están en las escuelas secundarias, en otros tiempos quizás no estaban o no podían quedarse en la estructura escolar porque no se “adaptaban” a lo que la escuela “pedía”. Hoy sabemos que ellos y ellas están en la escuela porque son sujetos de derecho. Y la educación es un derecho. Y es la escuela la que, en todo caso, debe “adaptarse” a esta nueva realidad.

Todos los que estamos o alguna vez estuvimos en un aula como docentes o en una dirección de escuela secundaria, sabemos de esas frases hechas que estigmatizan, expulsan, excluyen, que circulan en las veredas de las escuelas, en la esquina o en la plaza, tales como “si no lo sacan a X, va a pudrir el cajón”, “no quiero que agarre la mala junta”, “es el hijo de X, qué querés con ese padre”.

Otras veces, quizás, también hemos escuchado en el interior de nuestra escuela “desde que llegó X, ya no se puede dar clase” o “si no quiere estudiar que no venga más”. Sin minimizar los problemas de convivencia que pueden acontecer en las aulas, queremos en esta oportunidad poner el foco en aquellas concepciones que se constru-

yen como fronteras que nos alejan de la posibilidad de construir una escuela para todos y todas.

En estas frases se juegan historias, biografías, concepciones acerca de la escuela y de los sujetos que de ella participaron y que en ella hoy participan. La “escuela para pocos” no sólo tendía a evitar la problematización de nuestras prácticas, sino que a la vez justificaba e invisibilizaba la “selección natural” que se ponía en juego, la escuela meritocrática donde el que quedaba afuera seguramente no era “apto” por variadas y políticamente correctas razones.

Hoy queremos una escuela para todos y todas, y esto supone estar dispuestos/as a convivir con muchos/as otros/as. Sabemos que no es tarea sencilla educar para una convivencia democrática, que no siempre es posible ponernos de acuerdo, que la diversidad que es riqueza de miradas y de formas de leer el mundo, en otras ocasiones puede ser una frontera que, en lugar de ser pasaje y lugar de encuentro, es muro y distanciamiento.

Los educadores sabemos que nuestro trabajo radica en la construcción de la esperanza, de un mejor porvenir, de nuevos horizontes colectivos y personales, sobre todo allí donde los discursos construyen el desánimo, donde los rostros de los jóvenes son utilizados como sinónimo de desgano, apatía o peligro.

Desde nuestro lugar de educadores, nos corresponde “abrir puertas”, “hacer pasar”, a tantos y tantas otros y otras. No de cualquier manera, no sólo a quienes siempre estuvieron. “Hacer pasar” implica la convicción personal y colectiva de que participar de la escuela es un derecho social. Hacer pasar es poner en acto la hospitalidad de quien aloja, hace un lugar, hace sentir al otro no ya como extranjero sino como “parte de”.

¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien llega? [...] ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y el nombre? ¿Es más justo o más amoroso preguntar o no preguntar? [...] ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, antes de incluso que sea [...] sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido [...]? (Derrida y Dufourmantelle, 2000, citado en Skliar 2006: 28)

Pueden y deben pasar y sentirse parte de la escuela, sentir que es para ellos, de ellos, que allí queremos que estén y aprendan, que

es el mejor lugar que como sociedad y como país tenemos para ofrecerles, no importa quién sea ni de dónde venga.

Abrir las puertas significa no sólo abrir el espacio físico de la escuela, implica necesariamente abrir nuevas posibilidades, pensar nuevas respuestas, abrirnos a que otros mundos –distintos al menos– ingresen a la escuela y sean parte de ella, la conmuevan, nos conmuevan, esto es, nos muevan con ellos a buscar propuestas que hagan de la escuela un lugar para el encuentro.

Quizás en el término “encuentro” pueda residir una de las claves de la escuela secundaria que buscamos: el estar con otros para encontrarnos a esos otros y a nosotros. En ocasiones en las escuelas algunas conversaciones giran en torno a una supuesta “disputa” entre un ellos y un nosotros que nombrado así divide a docentes de estudiantes. “Ellos no estudian”, “si ellos no quieren”, “¿a qué vienen ellos?”, “nosotros no podemos”, “nosotros no estamos para esto (¿ellos?)”.

Discursos que trazan líneas, que establecen fronteras, disputas, casi rivalidades. Dificilmente un aprendizaje significativo acontezca en este tipo de relación, donde las relaciones de poder tienen que ver más con el dominio del otro que con que el otro pueda más. La intención no es borrar la frontera, no es diluir las relaciones de poder que se ponen en juego. Quizás la propuesta es transformar esa línea divisoria, que debe estar trazada, sin lugar a dudas, en el lugar del encuentro. Una frontera a la vez que divide acerca, a la vez que diferencia es lugar de encuentro, ninguna frontera es impermeable. La historia lo demostró y lo demuestra cada día. El adulto y los jóvenes se diferencian al mismo tiempo que se encuentran, y es ahí, en ese juego, donde el hecho pedagógico acontece, se revela para ambos. Es el otro el que nos constituye en docente o en estudiante. No hay uno sin el encuentro con el otro.

Y ese otro, que nos constituye en educadores, es como es, no como el educador necesita que sea para el ser. Y el educador es aquel que es reconocido por el estudiante, porque su presencia es significativa, se le revela, y sobre todo porque el propio estudiante se siente reconocido en su ser. La escuela, las aulas, los patios, son espacios desde donde poner en juego una explícita política de reconocimiento. Sabemos que la invisibilización del otro es una forma de violencia presente en las escuelas. No todos son visibles, y esta invisibilidad no es una característica propia del sujeto invisible, sino más bien es producto de una miopía social, que no ve a ciertos sujetos o a ciertos colectivos.

Reconocer al otro es el primer paso del encuentro; no puedo encontrarme con aquel del que desconozco su existencia. Además, en ciertos casos, el invisibilizado pelea por hacerse visible, quizás también devolviendo la violencia recibida por aquellos que no lo ven. Una pregunta que sostengo desde hace tiempo en este sentido es: ¿Cómo puede sentirse un estudiante, en un aula, con docentes y compañeros que le demuestran subliminalmente (o no) que ese no es su lugar, que no es para la escuela o para esa escuela? Seguramente será un niño o un adolescente violento, vago, que no quiere estudiar.

Hacer visible al otro es otorgarle un lugar, reconocerlo es el comienzo de hacer de la escuela un lugar de encuentro donde se superan las miradas “maniqueas” de lo bueno y lo malo como si el mundo fuera esos dos polos, donde se supera la mirada nostálgica que nos hace ingresar a una ficción que, como tal, nunca fue real y que pone al pasado ante el presente y el futuro, contradicción enorme en relación con nuestra tarea, que no es otra cosa que una pedagogía de la esperanza –parafraseando a Freire–, una pedagogía de un porvenir siempre mejor.

Ser reconocidos implica la existencia de al menos dos sujetos. Puede decirse en general que implica a alguien que reconoce (que está) y alguien a reconocer (que llega). A veces se está en un mismo lugar con otros muchos y eso no implica reconocimiento. Decimos entonces que hay reconocimiento cuando el que está intencionalmente lo otorga y cuando el que llega lo recibe también intencionalmente. En la escuela, como en otros tantos lugares de la sociedad, estamos con otros pero quizás no nos reconocemos. El muro, la pared, divide a la escuela del barrio, o del pueblo, los de adentro y los de afuera. Los incluidos y los excluidos. Los que son y los que podrían ser.

Elias, sociólogo alemán, en su ensayo sobre establecidos y forasteros, da cuenta del sometimiento que ejerce un grupo de establecidos sobre los que llegan a un pueblo. En este estudio, Elías describe cómo los de afuera, los que recién llegan, son la amenaza, aquellos que traen el caos, los inferiores. Nosotros, los establecidos, “los de acá”, somos superiores, sólo por el hecho de haber llegado antes, de haber sido parte antes que ustedes. Reconocer al otro nos puede poner en riesgo frente a la mirada de nuestra propia comunidad.

Dado que se percibe a los forasteros como seres anómicos, el contacto estrecho con ellos amenaza al miembro de un grupo establecido con una “infección anómica”: él o ella es sospechoso de quebrar las normas y

tabúes de su propio grupo. De hecho, él o ella romperían dichas normas por el simple hecho de relacionarse con miembros de un grupo forastero. De ahí que el contacto con forasteros amenace a un «miembro del grupo» con la degradación de su reputación en el seno del grupo establecido. Corre el riesgo de perder el aprecio de sus miembros, es decir, que puede dejar de compartir los valores humanos superiores que los establecidos se atribuyen a sí mismos. (Elias, 2003: 227).

En el reconocimiento se da una tensión: aceptar la presión que implica reconocer al no reconocido o asegurarse el lugar que uno tiene y siente amenazado. Daniel Pennac, en su lúcido libro *Mal de escuela*, dice:

[...] el sostenimiento de la exclusión no sólo afecta a las poblaciones rechazadas más allá del enésimo círculo periférico, también nos amenaza a nosotros, mayorías de poder, en cuanto dejamos de comprender una parcela de los que nos rodea, en cuanto el perfume de lo insólito infecta el aire de los tiempos ¡Qué angustia sentimos entonces! Y cómo nos incita a buscar culpables. (Pennac, 2008: 114)

Comprender la parcela que nos rodea, hacerle lugar en nuestra parcela, reconocer al otro es el comienzo del encuentro. La confianza y el riesgo van de la mano. Que ingrese el desconocido, lo desconocido, es una apuesta, es un riesgo. Porque, como dice Laurence Cornu en su texto sobre la confianza en las relaciones pedagógicas:

La confianza es ilógica, se encuentra posicionada en un círculo vicioso: uno es “confiante” porque uno tiene confianza. No tiene razón la confianza. Ella puede ser absoluta, imprudente y muy curiosamente las pruebas de la confianza vienen después. Si uno busca las pruebas para tener confianza es justamente porque no se tiene. El hecho de que uno tenga razón de tener confianza viene siempre luego. (Cornu, 1999: 20)

Si la razón deviene con posterioridad, la confianza implica correr riesgos. Pero este riesgo aumenta cuando la confianza se pone en juego con el desconocido. Podemos confiar en lo que nos dice nuestro padre, nuestra maestra, los conocemos, quizás en otras situaciones hemos comprobado que valió la pena confiar en su palabra. Con quienes no tenemos una relación de familiaridad quizás se nos hace

más difícil. Pero la profundidad de la confianza reside allí, en la incerteza, en la apuesta, en jugar la palabra. En otros términos, Freire plantea: “no hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear” (Freire, 2002: 104). La confianza no se exige, se da, se tiene, se recibe, se juega.

La confianza, por la incertidumbre que conlleva, nos arriesga, y aquí hay otra palabra clave que se comprende mejor cuando se la sitúa, justamente, en torno a la confianza. Arriesgar es ir hacia lo incierto, es poner algo en juego para que algo mejor acontezca. En el Mayo francés Sartre invitaba a “ampliar el campo de lo posible”, que es lo mismo que decir que nos invitaba a correr riesgos. Sin embargo, en las escuelas, en las clases, como directivos, como docentes se nos invita a correr la menor cantidad de riesgos posibles. Y esto no tiene que ver sólo con los riesgos que ponen en juego la integridad física, la seguridad; tiene que ver con asumir riesgos didácticos, poner en riesgo seguridades epistemológicas.

Propongo pensar nuestro trabajo, nuestra tarea, nuestras relaciones, desde dos responsabilidades: nuestra responsabilidad social y nuestra responsabilidad política como educadores. Desde la responsabilidad social de acercar a quienes se enfrentan, de proponer una sociedad para todos y todas, de hacer de la palabra el centro de las relaciones sociales, de confiar y apostar en que el porvenir siempre es mejor. Desde la responsabilidad política: de asumir los riesgos de nuestras decisiones, de confiar en el otro, en los otros. De tomar posición, de asumir posturas en función de la inclusión de todos, de que haya lugar para todos y todas.

Tomar posición implica asumir una determinada concepción de autoridad. La nostalgia, que casi por definición nunca es esperanzadora, dicta que la autoridad, en “aquellos tiempos” la otorgaba el cargo. La institución investía de autoridad a la persona. No hay que aclarar demasiado para darnos cuenta de que, felizmente, esto hoy no ocurre. La autoridad se construye en situación. La palabra puesta en juego y empeñada, escuchada y enunciada es constructora de autoridad. La autoridad pedagógica democrática se construye en tanto haya posibilidades de construir relaciones dialógicas. Es ahí cuando la autoridad es autorizada por el otro. Es ahí cuando la autoridad se legitima, cuando la palabra es valorada. Porque cuando doy la palabra, doy poder y el poder es que el otro “pueda” algo más. Toda palabra de autoridad puede ser legalmente avalada a la vez que inhibida por la ilegitimidad de

quien la enuncia, ¿Cómo intervienen las concepciones de autoridad a la hora de construir acuerdos en la escuela? Y no hablamos aquí de grandes acuerdos, ni siquiera de los acuerdos de convivencia que enmarcan las relaciones hacia el interior de la escuela, simplemente de aquellos acuerdos mínimos, cotidianos, sencillos, que se establecen día a día con los jóvenes. Para acordar tenemos que revisar nuestras formas de construir autoridad y evaluar si son realmente democráticas. Si confiar es condición para el encuentro es porque acordar implica prometer. Y la educación es promesa. Es promesa de que algo mejor está por venir, es promesa de que conocer nos permite ser más felices, es promesa de que en la escuela vamos a aprender a vivir con otros, siendo reconocidos individualmente en tanto somos junto con otros. La escuela debe prometer nuevos posibles, debe mostrar otros mundos que sean habitables para todos, debe recuperar la capacidad de prometer. La escuela, aún hoy, sigue siendo un lugar de convivencia entre las personas, donde la individualización debe necesariamente dejar su paso a la apertura al otro, donde esta convivencia, querida o no, se da porque es intrínseca al hecho educativo. Siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt, podríamos decir que las promesas establecen ciertas islas de seguridad sobre el futuro, se requiere que los hombres se reúnan para consensuar decisiones y efectuar acciones que generen poder para cumplir promesas. Se trata de compromiso público en la acción.

Hoy lo que la escuela debe prometer es que quien transite sus años por ella encontrará un lugar para la esperanza. Un lugar para la construcción colectiva y para la circulación de la palabra entre generaciones y culturas distintas.

Es pertinente ahora volver a Arendt, quien hace de esta propuesta de renovada promesa una síntesis inspiradora:

El lapso de vida del hombre en su carrera hacia la muerte, llevaría inevitablemente a todo lo humano a la ruina y destrucción si no fuera por la facultad de interrumpirlo y comenzar algo nuevo, facultad que es inherente a la acción a manera de recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar. (Arendt, 2003: 265).

En síntesis: para que el encuentro acontezca es preciso reconocer, confiar, arriesgar y prometer. Nuestro rol como adultos es hacer que la escuela aloje la palabra y la ponga en el centro de los vínculos,

de las relaciones, con todo lo que esto implica. Y si el resultado final de la confianza no fue el esperado, nuestra tarea, siempre, es comenzar algo nuevo.

La inclusión nos acerca, nos pone de cara al “otro”, nos invita a comprenderlo como semejante; nuestro trabajo en las escuelas, nuestro gran desafío es que ese acercamiento se convierta en “encuentro”. Desde el Ministerio de Educación de la Nación trabajamos cotidianamente pensando en este encuentro, entre pares y entre generaciones. Pensar en la escuela como lugar de “encuentro” es hacer de la escuela un lugar que promueve la participación y donde se ejerce una autoridad democrática que posibilita el diálogo y la circulación de la palabra. Hacia ahí estamos caminando.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (2003): *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Cornu, Laurence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en G. Frigerio, M. Poggi y D. Korienfield (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas-CEM.
- Elías, Norbert (2003): “Ensayos acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, *Reis*, N° 104, pp. 219-251.
- Dotti, Jorge E. (1999): “Contratar, prometer”, en G. Frigerio, M. Poggi y D. Korienfield (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas-CEM.
- Freire, Paulo (2002): *Pedagogía del oprimido*, Argentina, Siglo XXI.
- Galli, Gustavo J. (2008): “La modernidad tardía y la pérdida de la promesa educativa en la Argentina. Resignación o resignificación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45/4.
- Pennac, Daniel (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
- Skliar, C. (2006): “Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)”, en C. Skliar y G. Frigerio, *Huellas de Derriba. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante.

Gustavo Galli.
Coordinador del
Área de Inclusión
Democrática en las
Escuelas, Subsecretaría
de Equidad y Calidad
Educativa del Ministerio
de Educación de la
Nación.



Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos

4

Lugar de autoridad y figuras de
la mediación: acerca del “vivir
juntos” en la escuela secundaria.
Pensamientos en tiempos
de transformación

A las palabras, devolverles acto, al alma bella, devolverle cuerpo: reencontrar lo sensible. Conocemos la salida de la paradoja: ensayar la hospitalidad recibiendo. Y es en las fronteras que eso ocurre. Actos de humanidad necesarios. [...] El sentido de la hospitalidad es encarnado, actuante, concreto y pensante, a la vez. [...] Extrema, o ínfima, de lo ordinario hace algo extraordinario [...] Universal, inscrita en ningún lado, ella es gesto. (Cornu, 2012)

En todo tiempo histórico los/as adultos/as tenemos un trabajo en común, el de recibir a las nuevas generaciones, hacerles un lugar y hacerlo de tal modo que ese lugar no sea simplemente una imposición, sino una proposición abierta y hospitalaria, una invitación a formar parte de una historia, la que será recreada por los/as que son invitados/as.

Con frecuencia advertimos que algo del campo de la experiencia ya conocida, en la escuela, se ve intensamente conmovido. No nos alcanza lo que sabemos y lo que tenemos compuesto de una manera desde que nosotros/as mismos/as fuimos recibidos/as por nuestros/as adultos/as, en nuestras familias y en nuestras escuelas.

Ese trabajo de recepción de los nuevos seres humanos conlleva hoy, tal vez, más preguntas –nuevas y a renovar– e instala felizmente, la necesidad de encontrarnos –entre adultos/as– a pensar juntos.

¿Está el mundo de la escuela en relación con este mundo social cambiante? Si parecían solidarios... con relaciones de coherencia entre uno y otro: ser hijo/a, ser alumno/a, ser trabajador/a, ser ciudadano/a, en una cadena que otorgaba la certeza de conducir de una a otra identidad sin interrupciones... Lo escolar y lo social parecen separarse en sus propósitos y en los modos de vivir en uno y en otro ámbito, para los/as jóvenes y para los/as adultos. Sin embargo, incluso con esas disonancias y distancias, quienes trabajamos en educación reconocemos que hay mucho que queremos preservar en este mundo compartido y en la relación con ellos/as.

Hoy nos vemos llevados/as a fundamentar nuestro lugar y a volver a relacionarnos entre unos/as y otros/as, a explicar(nos) lo que es trabajar de profesor/a o tutor/a, directivo/a o preceptor/a, lo que implica un lugar de niño/a, de adolescente, de alumno/a, el para qué de la escuela, el porqué y el para qué de una autoridad pedagógica. Sin embargo, las explicaciones no alcanzan. Algo de un pensamiento sensible y una acción pensante –a la vez– diferentes se nos demanda.

En ese pensar-sentir-actuar distinto se proponen nuevas figuras mediadoras y nuevos modos de hacer educativamente capaces de dar respuesta a las actuales modalidades de relación. No se trata entonces de arreglar, de redimir ni compensar, sino de recrear.

Por ello, la intencionalidad que anima nuestra búsqueda va dirigida a las instituciones, sus marcos instituyentes y sus figuras mediadoras, las ya conocidas y las nuevas: maestros/as, profesores/as, directivos/as, tutores/as, preceptores/as, no docentes, distintos lugares de autoridad pedagógica. Desde este enfoque, no nos interesa tanto indagar acerca de las llamadas “nuevas subjetividades” o culturas juveniles, sino las nuevas “adulteces” requeridas. En nuestra escena, el foco no está sobre ellos/as sino sobre la relación con ellos/as en el espacio hospitalario del enseñar y aprender.

Acerca de las mediaciones en los contextos del enseñar

Si ponemos el énfasis en las relaciones, las mediaciones y sus figuras es porque allí se abre un espacio intermedio que reúne a los sujetos y les habilita un lugar. Es como si dijéramos: “no son sólo los sujetos a quienes tenemos que comprender y transformar sino los **espacios que nos reúnen en el encuentro escolar**”: las relaciones pedagógicas en las aulas, patios, recreos, laboratorios, actos escolares, tiempos de estudio y convivencia, de participación, de palabra que va y viene, de preguntas, de silencios.

En educación trabajamos **entre** seres humanos, generamos acciones para que **desde** ellos/as y **en** cada uno/a de ellos/as se produzcan transformaciones. El trabajo educativo es muy curioso: en un marco que fija algunas variables como los espacios y los tiempos se abre la posibilidad de que los/as que estamos allí nos transformemos alrededor de unos conocimientos, “objetos en común” que también se transforman por la acción de quienes los piensan y los conocen. En este trabajo del educar cambian los/as que enseñan y cambian los/as que aprenden mientras reconstruyen saberes también cambiantes. Por ejemplo: cambia un/a maestro/a o profesor/a cuando sus alumnos/as aprenden y preguntan, también cuando cuestionan y lo/a obligan a cuestionar los alcances de su propio saber, le ponen un límite a lo que ya sabía o creía saber.

Ese conjunto de cambios y procesos no se producen sin mediaciones. Cuando decimos mediaciones no estamos pensando en un arbitraje o en la tarea de alguien que se dedique a componer lo que no funciona o lo que anda mal, una especie de “arreglador” entre partes en conflicto. No concebimos aquí a la mediación como el trabajo para llegar a un “buen” arreglo entre dos que están en disputa o en el que calma los reclamos, las diferencias.

Las mediaciones educativas suponen generación de condiciones requeridas para que alguien enseñe y otro aprenda. **Trabajar en torno a las mediaciones es hacer lugar a los cambios, supone renovar lo dado, abrirse a lo nuevo, acompañar procesos y estar atento/a a los efectos.**

Escenas en la cotidianidad de lo escolar

La escena se desarrolla en un curso de primer año en una escuela nocturna, los estudiantes son ocho, asisten cinco o seis cotidianamente y cuando faltan se da clase con tres estudiantes. Veamos el testimonio de una tutora:

Los motivos de las faltas, que mencionan los mismos estudiantes cuando se les pregunta por sus inasistencias, son el cansancio por el trabajo o una enfermedad. Mi trabajo como tutora consiste en mantener mi atención sobre la asistencia de esos estudiantes, llamarlos, hablar personalmente con ellos de su trayectoria escolar pero también de las otras trayectorias como trabajadores, por ejemplo, y sostener la relación pedagógica que es la generadora de aprendizaje y del interés de ir y estar en la escuela. Cuando faltan mucho, los ayudo a recomponer lo que perdieron, a pedir ayuda a los profesores o compañeros, a llevarse tareas o hacerlas en la escuela con mi ayuda en horas libres. En esa relación más próxima, en el trabajo que hacemos juntos, ellos van reconociendo otros sentidos para ir a la escuela. Y yo también.

Para esta tutora, crear condiciones a fin de sostener las trayectorias de sus alumnos supone convocarlos personalmente, mediante llamadas, entrevistas, individuales y grupales, en espacios de trabajo escolar. Crear condiciones implica mostrar posibilidades, destrabar procesos, inventar alternativas, mover dimensiones muy rígidas de la escuela, que obstaculizan procesos de enseñar y aprender. Sólo una

autoridad pedagógica abierta al alumno, sostenida en la escucha, atenta a las singularidades, puede generar algo distinto.

Otro tutor, en otra escuela media, dice:

El grupo de 1° 1ª es un buen grupo pero les cuesta comprender. Te permiten dar clase, no faltan el respeto, te dejan trabajar, pero en las evaluaciones de casi todas las materias les va bastante mal. Me reuní con algunos profesores del curso porque como tutor conozco las notas de todos. Les pregunté a mis colegas qué podíamos hacer con el tema de las evaluaciones, si las podíamos pensar de otro modo para que no vayan directamente al fracaso, no bajando la exigencia pero creando otra forma de evaluar. No todos mis colegas participaron en la reunión, pero logramos reconstruir entre los que estábamos allí lo que pasa en el grupo, algunos mecanismos que se ponen en juego para que no aprendan.

Acordamos enseñar contenidos relacionados entre materias, mostrarles cómo lo que aprenden en Lengua les sirve para Sociales o Matemática, por ejemplo, algo así como darle más sentido a lo que están aprendiendo en tantos espacios curriculares, haciéndoles el puente nosotros mismos. También vamos a evaluar articulados entre nosotros.

Como tutor no es fácil sugerir modos de enseñar y de evaluar a los propios colegas, pero es más aceptado si entre todos generamos algunos proyectos de enseñanza entre materias aportando cada uno lo suyo. Yo no puedo cuestionar pero sí puedo proponer...

El tutor que relata su trabajo lo comprende como una mediación entre profesores, entre espacios curriculares, entre enseñanza y evaluación, entre alumnos/as de un grupo en particular y sus diferentes profesores/as, etc.

Ambos tutores miran los grupos y los/as alumnos/as en particular, sus relaciones con la escuela y con la enseñanza, con el aprendizaje, con la evaluación y con la vida escolar en general. No se centran en aspectos individuales ajenos a su condición de alumnos/as. Los miran situados, con sus condiciones reales de vida y posibilitados, siempre, de aprender.

Por lo tanto, las mediaciones que hoy generamos en la escuela implican:

- **Hacer lazo entre sujetos**, profesores/as y alumnos/as, profesores/as entre sí, alumnos/as entre sí, en tiempos “des-enlazados”, individualistas, donde se mira a menudo a los sujetos pero no se

los ayuda a ponerse en relación, a potenciar lo que saben, lo que tienen, lo transitado hasta el momento.

- **Ofrecer un sentido del estar con otros en la escuela**, tanto para profesores/as como para alumnos/as, lo cual supone construirlo, en tiempos en que la escuela no está significada como en otros tiempos, como plataforma de partida segura hacia un futuro mejor.
- **Generar una política de reconocimiento o política del quién**, de cada uno de los/as sujetos que están en la escuela, en tiempos de des-conocimiento de los sujetos o “mercantilización” de las relaciones. Ello supone un trabajo de reconocimiento del otro, que no implica fijarlo en una identidad inmóvil, por el contrario, supone abrir canales de transformación. Reconocer a otro/a es hacerle saber que tiene un lugar –en la escuela– donde ensayar, alcanzar logros, ser mirado/a y mirar a otros/as.

Acerca de la ley simbólica, la autoridad y las figuras “mediadoras”

¿Cómo “encontrar” una palabra que escuche? (Cornu, 2010)

Dos conceptos centrales darán lugar a retomar la cuestión de las figuras mediadoras: ley simbólica y autoridad. Concebimos a la ley simbólica como ese lugar estructurante de mediaciones. Ese lugar que garantiza un reconocimiento, un modo de sostener/se mutuamente a través de una delimitación de espacios: el del adulto/a y el de los/as que transitan el tiempo de la formación como sujetos. Diferenciación necesaria y constitutiva, aquella que dice con palabras y establece en forma de actos y gestos que los lugares no son intercambiables, que no es lo mismo ser hijo/a que ser padre o madre, ser alumno/a que ser docente. Las responsabilidades son diferentes y los tiempos y posiciones también lo son. Hay allí una asimetría que no podríamos desarmar porque se perdería el sentido de esa relación necesaria donde unos “viejos” reciben a unos “nuevos” que llegan y garantizan sin fijezas, una vida posible.

La ley simbólica no se negocia, no se pacta ni se acuerda; es aquello que sostenemos los adultos en relación con las nuevas generaciones para que estas tengan un lugar y para que pueda constituirse un espacio del “vivir juntos”, o sea para que los/as adultos/as también lo tengamos.

Testimonio de un profesor de Historia en una escuela media:

Durante el desarrollo de la clase noté que uno de los alumnos se encontraba como ausente. Se trataba de un alumno de 17 años de edad, inteligente pero algo contestador, “rebelde” en sus reflexiones, pero trabajador. Le pregunté concretamente qué le ocurría y me respondió sarcásticamente delante de todos que no me hiciera el “buen” profesor, preocupado por sus alumnos, que sus problemas no se resolvían en la escuela ni en ningún lado. Algunos compañeros se rieron y yo contuve la bronca momentánea de quedar expuesto de ese modo. Sin embargo, no me paralicé, tampoco entré en una confrontación como si fuésemos pares. Traté de imaginar sus problemas, su necesidad de enfrentarse con un adulto pero también de apoyarse en un adulto que le haga de límite y de soporte, a la vez. Le propuse que habláramos y que luego los dos, él y yo, cada uno desde su lugar, conversemos con el resto del grupo sobre lo ocurrido. Estuvo bien, reconoció que se le había ido la mano en su respuesta y yo reconocí que mi pregunta lo había expuesto ante el grupo. La charla individual dio sus frutos, ahora hablamos a menudo, me tiene al tanto de algunos problemas familiares que le preocupan. Yo lo escucho, estoy ahí.

La ley simbólica conlleva una prohibición: la de indiferenciar los lugares, pero no es sólo prohibición (no es sólo decir “no”), en el mismo momento que prohíbe, habilita, dice “vos no podés ocupar el lugar del adulto, habrá otro tiempo para esto, pero sí podés ocupar este otro lugar, el del que recién llega y se está construyendo, armando y conociendo este mundo”.

La emergencia de la violencia, a menudo, tiene que ver con la ausencia de ley simbólica, de un encuadre de lugares y procesos diferentes, de reconocimiento específico, singular, donde se mira a los ojos a quien está allí, siendo y aún por ser. No sólo se trata de una violencia ejercida entre pares sino de una violencia como modo de estar y de participar en el mundo que afecta tanto la relación con los/as otros/as como la relación con uno/a mismo/a. La violencia puede ser entendida como avasallamiento de cuerpos y espacios, como una anulación del espacio “entre dos” que permite vivir, habitar –como en una casa– donde hay espacios de reunión y, a la vez, habitaciones separadas. También se expresa violencia cuando alguien no tiene lugar para desplegar sus potencialidades, porque cree que no las tiene, porque no se le habilitan oportunidades, tal vez frágiles, incipientes, en germen.

Se trabaja en contra de la violencia, cuando se recrean las mediaciones necesarias para pensar los conflictos y el vivir juntos, no como

código disciplinario que sólo fija sanciones o castigos, sino como reflexión y construcción conjunta, incluyendo a los/as alumnos/as e invitándolos al pensamiento.

Es así como no pensamos una autoridad centrada en establecer reglamentos, poner límites o sanciones ejemplificadoras. Separar, en una escuela, la enseñanza, por un lado, y lo que hace a la convivencia, por otro es colocar en espacios divididos procesos que tienen que ir juntos. La convivencia se juega en el corazón mismo de la escuela: el enseñar y aprender, en los conocimientos ofrecidos y en el modo de hacerlo: escuchando, diciendo desde la experiencia, siempre inacabada, de quien ya recorrió un camino en torno al saber y se sigue preguntando. Con mucha frecuencia nos sorprendemos al encontrar que las transgresiones entre alumnos/as y docentes provienen de momentos “pedagógicos”, donde una manera de enseñar no los/as reconoce. En escuelas donde los/as alumnos/as se sienten muy ajenos/as a lo que se enseña, muy lejos del lenguaje del profesor/a o bajo una mirada que dice “vos no podés ni vas a poder saber de esto” o “la escuela no es para vos”, la violencia comienza a emerger allí, en esa exclusión.

Más que prohibir o imponer, esta autoridad pedagógica pone a circular una cierta forma de relación con el saber; más que en su palabra solamente, cuando se centra en lo que genera experiencia cuando se aprende matemática, se lee un libro, se aprende historia o biología, o se practica un deporte. Generar experiencia para y con el/la otro/a implica dar lugar al pensamiento de ese/a otro/a (el/la alumno/a), no sólo el propio, no sólo el de los libros.

Para hacer lugar a la autoridad pedagógica en estos tiempos, sugerimos los siguientes movimientos:

- Del saber ya “sabido” a la pregunta por ese saber desde el/la docente. Aun siendo maestros/as, profesores/as, siempre tenemos un saber inacabado, “problemas del conocimiento”, desafíos y aventuras intelectuales, ante los que no tenemos respuesta. Enseñar desde ahí es apasionante, mostrar a los/as alumnos/as que uno/a ha recorrido un camino, pero que eso no significa saberlo todo, que podemos pensar juntos/as esos problemas.
- De la autoridad a la autorización: se vincula con la ley simbólica, ley que pone un límite y abre un otro espacio, diferenciado y que es del otro/a, en el cual yo como autoridad no puedo inmiscuirme del todo.
- De la explicación a la circulación de la palabra, el dar lugar al pensamiento y la palabra de otros/as desde el convencimiento de que

todos/as, provengan de donde provengan, pueden pensar, pueden desplegar una inteligencia y no siempre necesitan “ser explicados”.

- De la autoridad jerárquica a la autoridad propia de la transmisión y el relato: la autoridad jerárquica sólo sabe de imposición, dar una orden y pedir obediencia. Una autoridad centrada en la transmisión exige otra cosa: participar en el conocimiento construyéndolo, aprender un relato para seguir contando, formar parte de una comunidad de relatos construidos.

Bibliografía

Cornu, Laurence (2010): “Hospitalité, seuils, passages, passations”, en *Frontières et philosophie*. Actes du colloque du Musée moderne de Céret-EPCC, Travaux et documents. Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis.

Greco, María Beatriz (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens.

Greco, María Beatriz (2012): *Emancipación, educación y autoridad*, Buenos Aires, Noveduc.

María Beatriz Greco.
Coordinadora del Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para los Equipos de Orientación Escolar, Área de Inclusión Democrática en las Escuelas, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.



Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos

5

Juventud, divino tesoro

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!...
Cuando quiero llorar, no lloro,
¡y a veces lloro sin querer!

En vano busqué a la princesa
que estaba triste de esperar.
La vida es dura. Amarga y pesa.
¡Ya no hay princesa que cantar!

Rubén Darío

Sobran ejemplos tanto en la literatura como en la música que indican que, a lo largo de nuestra historia social, Occidente ha reflexionado sobre el tiempo y la experiencia de lo juvenil.

“Juventud, divino tesoro” es una exclamación habitual que involucra una valoración evidente sobre ese período vital, en el que todo parece ser auténtico; por ello se acostumbra pronunciarla con un tono nostálgico. El grupo Sumo terminaba su canción “Los viejos vinagres” con esta frase:

Dale, dale con el look,
pero no te mires como captain Cook,
dale, dale con el look,
pero no te mires como Captain Cook.
Para vos lo peor es la libertad,
para vos lo peor es la libertad.
Estoy rodeado de viejos vinagres, todo alrededor!
Estoy rodeado de viejos vinagres, todo alrededor!
No te olvides de posar
en la disco o en el bar,
no te olvides de posar
en la disco o en el bar.
Para vos lo peor es resbalar,
para vos lo peor es resbalar.
Estoy rodeado de viejos vinagres, todo alrededor!
Estoy rodeado de viejos vinagres, todo alrededor!
Juventud, divino, tesoro!
Juventud, divino, tesoro!

En el tango “Sólo se quiere una vez” también se evoca tal expresión:

La lluvia de aquella tarde
nos acercó unos momentos...
Pasabas... me saludaste,
y no te reconocí...
En el hall de un gran cinema
te cobijaste del agua
y entonces vi con sorpresa
tu envejecido perfil.

No quise creer que fueras la misma de antes,
la rubia de la tienda “La Parisienne”,
mi novia más querida cuando estudiante
que incrédula decía los versos de Rubén.

“Juventud, divino tesoro
te fuiste para no volver
cuando quiero llorar no lloro
y a veces lloro sin querer...”.

Y el tango “Quinto año” interpretado por el maestro Osvaldo Pugliese y su orquesta, dice:

Nos encontramos a las diez,
y fue en algún lugar, la noche,
de la cena de egresados,
ni bien entramos, al llegar
nos grita su verdad,
la pila de almanaques deshojados,
y desfilaron los años aquellos,
soñar es fácil, el mundo era nuevo,
quinto año es una terminal,
donde el camino ya no vuelve más.

Si yo pudiera volver, quisiera,
las mismas cosas que me dio la juventud,
el mismo amor, las mismas ansias,
esas voces las primeras,
que se llenaron de distancia,

cerrar los ojos y estar de nuevo,
allá, en el último recreo,
como en el punto de partida,
tanta gana, tanta vida, tanto adiós.

Como se puede constatar, las escenas juveniles añoradas se vinculan con la experiencia escolar . Ello significa que la escuela es una experiencia social fuerte, que deja huellas. La escuela, evocada o vivida en el presente, es un momento de inflexión en las biografías personales y colectivas. Por algo Paulo Freire afirmaba que la escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos.

Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.

Bersuit Vergarabat retrataba así escenas de la sensibilidad adolescente en el tiempo escolar en la tierna canción “Mi caramelo”:

Qué linda que estás,
sos un caramelo te veo en el recreo y me vuelvo loco,
todas las cosas que me gustan,
tienen tu cara
y espero los asaltos,
así juego a la botellita con vos,
mi bomboncito
Qué excitante que estás,
tendrías que saberlo,
esa cola es la manzana más buscada,

y esos senos el alimento de mi creación,
quisiera arrancarte un día
y morirme en un telo con vos,
o quizás en un auto.
Han pasado cinco años,
asumiste las cosas
hace tiempo que estoy buscando mi verdadero yo,
hay una especie de simbiosis,
lo dijo mi psicóloga
haría bien a la terapia
alejarme un tiempo
(unos setenta años)
Cómo estás querida
tengo esposa e hijos,
de vez en cuando hablo con ella
y hasta hago el amor,
no es que quiera molestarte,
pero me es imprescindible
sentarme en un café,
y soñar un poco
y tal vez amarnos
Y ha pasado mi hora,
quién robó mis años,
cambio a toda esta familia
por un segundo con vos,
sí te veo ahora,
aunque termine en un hospicio,
tomo una botella
y juego a la botellita con vos...

Ahora bien, la nostalgia por la pretendida juventud perdida representa la creencia de que la juventud es la mejor etapa de la existencia para todos los seres humanos. ¿Pero es tan así?

Empecemos afirmándonos en la idea de que no hay una juventud en singular (ideal, homogénea, única); más bien existen juventudes en plural (concretas, heterogéneas, diversas).

Herman Hesse en *Demian. Historia de la juventud de Emil Sinclair* (1919), retrata la adolescencia atormentada, para nada añorada, de la entre-guerra. Emil Sinclair, el protagonista, en ruptura con el mundo, va

en busca de su personalidad y su destino. En *El vino de la juventud*, de John Fante, los protagonistas tampoco la pasan muy bien por ser infancias y adolescencias inmigrantes, sobre todo en Estados Unidos tras el “sueño americano” de sus padres. La humillación prevalece.

Resulta útil, por tanto, recurrir a describir los sentidos en la noción de “condición juvenil”.

La condición juvenil

En perspectiva histórica, Norbert Elias puntualiza el hecho de que en las sociedades modernas estatales es tan grande el abismo entre la actitud de los niños y la actitud que se exige a un adulto, que

[...] al adolescente ya no se le sitúa, como sucede en sociedades más simples, tan pronto, siendo aún un niño, directamente en el primer peldaño del escalafón funcional del que algún día tendrá que alcanzar la cima. El adolescente ya no aprende su futura función directamente al servicio de un maestro, como hacía el escudero de un caballero o el aprendiz del maestro de un gremio, sino que de momento se le excluye de la sociedad y de los círculos de los adultos durante un período de tiempo cada vez más prolongado (Elias, 2000: 45).

Así, los jóvenes de capas funcionales cada vez más amplias ya no son preparados para la vida adulta directamente sino indirecta y mediatizadamente, a través de instituciones especializadas tales como las escuelas y las universidades.

Entre la vida en los cotos juveniles y el ámbito vital adulto rara vez existe continuidad.

Muy a menudo la transición de un ámbito a otro implica una sensible ruptura. Con bastante frecuencia se busca proporcionar al joven, durante su adolescencia, un horizonte de conocimientos y anhelos tan amplios como sea posible, una visión global de la vida, una especie de isla afortunada de ensueños y juventud, que guarda un singular contraste con la vida que espera al joven cuando se convierta en adulto. Se desarrollarán en él múltiples aptitudes que las funciones del adulto no dejarán ejercitar, múltiples inclinaciones que el adulto habrá de reprimir. (Elias, 2000: 46).

Esta escisión produce tensión, incluso puede llegar hasta la producción de un sentimiento íntimo de fracaso.

Esta constatación es una llave interpretativa fértil para repensar las relaciones entre las inclinaciones al cambio que caracterizan a las juventudes y la barrera social con la que se topan, dispuesta para mantener el statu quo. La presión que el tejido humano ejerce sobre la persona, la limitación que su estructura le impone, y las tensiones, las rupturas, todo lo que lo forma, son tan grandes, que es fácil que se acumule en el individuo “un cúmulo de inclinaciones inatendibles e inatendidas que muy rara vez se ofrecen a la mirada de los demás y muy a menudo ni siquiera a la de la propia conciencia” (Elias, 2000: 47).

No se trata de pensar a la manera de la presencia de un mundo interior, por una parte, y un mundo exterior a los jóvenes, por otro lado, que se les exhibe como una muralla infranqueable, sino más bien consiste en comprender los entrelazamientos humanos en una sociedad singular. Es en las relaciones mutuas entre los jóvenes y los adultos y entre los jóvenes entre sí, en las redes que se tejen, que pueden ser abordados los comportamientos individuales y colectivos. “La forma de un hilo particular cambia cuando cambian la tensión y la estructura del tejido en su conjunto” (Eliás, 2000: 49). Lo generacional, por consiguiente, constituye un lazo potente para entender lo que a las y los jóvenes les sucede y sienten.

A través de casos empíricos en la historia de las sociedades occidentales, los análisis de Elias permiten comprender la mutua imbricación entre las estructuras sociales y los caracteres de las personas, entre la constitución de la identidad del yo y del nosotros, entre la estructuración social y la psíquica. Intentado dar cuenta dialécticamente de los fenómenos psicogenéticos y sociogenéticos; es decir, tratando de interpretar los comportamientos sociales de individuos y grupos como signos de época.

El concepto de “condición juvenil”, precisamente, nos resguarda de la tendencia a nombrar a los jóvenes como si fueran una esencia, un grupo homogéneo. Problematicar la heterogeneidad y asumirla implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías juveniles; es afirmar la necesidad de analizar aquellas situaciones de despliegue de la subjetividad.

[...] La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan,

definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. [...] La condición juvenil refiere a posiciones. [...] No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers [...]. No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle [...]. (Reguillo, 2011: 61)

Resulta interesante vincular la categoría de “condición juvenil” con la de “condición estudiantil” desarrollada por Bourdieu (1964), quien sostiene que esta última no es homogénea sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes:

[...] en la configuración de la condición estudiantil (índole, naturaleza o calidad de una cosa, base fundamental, posición social) intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo familiar, el capital lingüístico, es decir, las condiciones materiales y simbólicas. [...] No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica [...] homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes [...]. (Bracchi y Gabbai, 2013: 35)

La mirada sobre las juventudes

La juventud, siempre y en todas las épocas, es en plural. Hay una construcción cultural de la figura de lo juvenil que tiene historia.

Lo que existen, podemos decir entonces, son mundos juveniles situados, subjetividades que portan una memoria histórico-social que coloca críticamente el pasado en el presente. Lo generacional, anticipábamos un poco más arriba, como categoría relacional (interdependencias móviles de vínculos con los adultos, con las infancias y entre ellos mismos), marca signos de época que son diferenciales para los mundos juveniles múltiples. Hay diversos modos y disputas de sentido por el ser joven, producto de las historias individuales y colectivas, donde intervienen fuerzas conservadoras y transformadoras.

Lo cierto es que nuestras sociedades han construido una mirada dual sobre las y los jóvenes. Son, a la vez que la promesa del futuro, seres violentos y peligrosos de los que hay que protegerse. Existe una maquinaria ideológica, muy fogueada por los medios de comunicación

hegemónicos, donde el lenguaje penal cobra protagonismo, que alude a las juventudes bajo discursos tales como “los jóvenes son vagos”, “son apáticos”, “son violentos”, “son propensos a la delincuencia”.

Tal como argumenté en uno de mis textos (Kaplan, 2013b), inspirada en los análisis de Robert Muchembled en su *Historia* de la violencia, mencionemos que este discurso social dual acerca de los jóvenes no es nuevo; ya en el siglo XVI, la juventud (que en ese entonces se refería a lo que hoy llamamos adolescencia) era a la vez prometedora y la “peor y la más peligrosa de todas”. La moral cristiana dominante trató de incitar a los varones jóvenes a poner su fuerza y vitalidad al servicio del orden establecido bajo la promesa de acceder a una existencia adulta completa, agradable y prestigiosa. La categoría de adolescente se va transformando en un estigma, concebida como intrínsecamente vergonzante y amenazadora. La rebeldía en los jóvenes se trasmuta en un rasgo intrínseco negativo de este grupo social.

Las mutaciones sociales, económicas y culturales de Europa del siglo XVIII transforman esa visión dualista. En el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social. En este punto hay un debate entre los historiadores respecto del surgimiento de dicho fenómeno ya que parece indicar que emerge de forma brusca en el momento en que justo aparece el concepto de adolescencia, cuando hasta entonces se hablaba más vagamente de “jóvenes casaderos”.

El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría juzgada como “anormal”, que se abandona a los golpes y a las lesiones; en particular, a la que se le imputan homicidios. La construcción sobre la delincuencia juvenil se instaura como un separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la pubertad y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y ramplones.

A principios del siglo XIX, en Francia, el joven tipificado como delincuente es individualizado por su contraste con el joven “normal”. Así, a la figura del niño de clase obrera se le opone la del niño inocente y puro perteneciente a la clase media o alta. Estos orígenes son los que se utilizan para tratar de explicar una supuesta afición a la delincuen-

cia de algunos adolescentes varones. Mencionemos, asimismo, que la figura de la muchacha delincuente prácticamente no aparece. A comienzos del siglo XIX, en Inglaterra, el sistema judicial perseguía a los varones atravesados por su condición marginal. El estereotipo femenino, por su parte, estaba construido alrededor de la inmoralidad sexual. Estos miedos sociales sobre los adolescentes de sectores populares se expanden por toda Europa, en especial en Inglaterra y Francia en la segunda mitad del siglo XIX. Es en este periodo entonces cuando se impone el concepto de delincuencia juvenil para caracterizar la agresividad de una minoría de las grandes ciudades industriales.

Al mismo tiempo que se los presenta hoy como nuestro divino tesoro, las imágenes que prevalecen son las de violentos criminales. Argumentar que algunos jóvenes son delincuentes por herencia (por su origen social o familiar) o por naturaleza (inferioridad mental) son expresiones de este tipo de creencias. Así, la sola sospecha por “portación de rostro” actuaría como justificativo de ciertas formas de violencia física y simbólica que se ejercen sobre los jóvenes.

Se trataría de una suerte de racismo de la violencia que consiste, como toda expresión del racismo, “[...] en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar prácticas de inferiorización y exclusión” (Wieviorka, 2009: 84) sirviendo de eje para justificar la mirada social de peligrosidad.

Asociada mecánicamente la violencia a la delincuencia, se ha ido creando una gramática que se expresa en un discurso cerrado y hegemónico sobre la inseguridad, homologando pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias y conformando un estereotipo de “joven violento” que se correlaciona generalmente con la condición de varón, joven y pobre (y en ocasiones, vinculándolo al ser soltero).

La historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes y desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido.

Paradójicamente, les tenemos miedo precisamente a ellos que se perciben y sienten minimizados. Transformamos en amenaza a quienes se sienten depreciados en su valía social. Tal vez, ese sentimiento

de inferioridad esté en la génesis de comportamientos sociales que condenamos luego, responsabilizando a los mismos jóvenes que hemos negado y excluido (Kaplan, 2013).

Negación de las juventudes y violencias

La desigualdad y la exclusión son dos elementos fuertes para comprender las vidas juveniles en busca de sentidos vitales.

En uno de sus trabajos donde intenta comprender la violencia en el marco de los procesos civilizatorios, Norbert Elias (1984) relata casos de la historia (alemana) en los cuales los jóvenes son partidarios de acciones y grupos violentos. Uno de ellos fue el engrosamiento de las filas del Cuerpo de Voluntarios luego de la Primera Guerra Mundial por parte de jóvenes burgueses sin perspectiva de futuro y, con el derrumbamiento de Alemania, sin un fin superior a sus vidas por el cual actuar.

El autor encuentra ciertas necesidades de este sector que se repiten en otras situaciones y que pueden servirnos como herramientas para pensar las búsquedas de los jóvenes. Ellos pretenden básicamente tres cosas: a) necesitan perspectivas de futuro. Necesitan percibir que hay un horizonte a futuro que los incluye; b) necesitan un grupo de personas de la misma edad con la que se identifiquen. Es decir, necesitan referenciarse con un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia; c) necesitan un ideal o meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida. A mí me gusta agregar al análisis de Elias una cuarta necesidad que tienen los jóvenes, que es la de ser y sentirse respetados y gozar de estima o valoración social (Kaplan, 2011).

Por su parte Pierre Bourdieu (1997), también en lo concerniente a la hipótesis de la pérdida del sentido de la vida como el trasfondo de ciertas formas de violencia por parte de los jóvenes, expone una clara confirmación en *Meditaciones pascalianas*. En el mundo social de los sectores subproletarizados que describe en la Francia de los noventa, las situaciones de crisis generan una desorganización duradera del comportamiento y del pensamiento vinculado a la desaparición de objetivos coherentes para el porvenir. Para muchos individuos que viven en la exclusión, el tiempo se diluye y el vínculo entre el presente y el futuro parece roto, ya que

la ambición de dominar prácticamente el porvenir (y con mayor razón, el proyecto de pensar y perseguir racionalmente aquello que la teoría de las anticipaciones racionales llama la *subjectivity expected utility*) de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir, al poder que se tiene sobre el mismo presente. (Bourdieu, 1997: 262).

De ahí que muchos jóvenes, ante el tiempo material y existencial “sin sentido”, encuentren, entre otras alternativas, el riesgo de realizar actos de violencia que tienen un valor en sí mismos como un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia social, o simplemente de que pase algo que es mejor a que no pase nada. Una vida sin justificación deja a los individuos abandonados al presente que carece de sentido. La hipótesis sustantiva que arrojan nuestros estudios sobre violencias, jóvenes y escuela³ es que el sinsentido de la existencia individual y social puede ser una fuente para los comportamientos asociados con la violencia. El sentimiento de rechazo, de descrédito, de falta de respeto que experimentan es una señal de que algo funciona mal con nuestros jóvenes. El sentimiento de ser humillado queda circunscrito o tenderá a estar más reforzado en los dominados, en los excluidos, en los más débiles. No sentirse parte, no ser dignificados, ser inferiorizados o minimizados, permite interpretar ciertos comportamientos violentos hacia los otros e incluso contra sí mismos. Lo cierto es que históricamente los y las jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad y prevalece sobre ellos (si adoptamos una perspectiva de largo alcance), una mirada social estigmatizante. En definitiva, y para ir cerrando, necesitamos reflexionar sobre el hecho de que las y los jóvenes de hoy son lo que la cadena de generaciones han hecho con nuestros “*divinos tesoros*”.

Bibliografía

Bracchi, Claudia y Gabbai, María Inés (2013): “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”, en Carina V. Kaplan (dir.): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

3. Consultar nuestras producciones en: www.jovenesyeducacion.com.ar.

- Bourdieu, Pierre (1997): *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- Elias, Norbert (2000): *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.
- Elias, Norbert (1994): “Civilización y violencia”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 65, pp. 141-151.
- Kaplan, Carina V. (2011): “Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes”, *Revista Propuesta Educativa*, a. 20, N° 35, junio, FLACSO, Buenos Aires, pp. 95-103.
- Kaplan, Carina V. (2013a): “El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana”, en Carina V. Kaplan (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (2013b): “La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes”, en Carina V. Kaplan y Claudia Bracchi (comps.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Wieviorka, Michel (2009): *Racismo. Una introducción*, Barcelona, Gedisa.

Carina V. Kaplan.

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora de Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del CONICET. Directora del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.



Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos

6

Convivencia, participación
estudiantil y gobierno escolar
en la escuela secundaria



¿Qué es una escuela democrática? ¿Cómo se gobierna? ¿Cómo se construye el poder? ¿Qué es lo que hace que una escuela secundaria promueva la participación? ¿Qué, quiénes, cuándo y cómo participan? ¿Qué puentes existen entre el gobierno escolar y los procesos de aprendizaje?

Históricamente, y eso forma parte de experiencias y recuerdos personales que dejan huellas perdurables en la vida, el paso por el sistema educativo ha resultado ser, entre otras cosas, un modo de autocontrol de la propia conducta, la internalización de normas para volverlas hábitos de comportamiento. La escuela ha ido elaborando a lo largo de su historia, distintos mecanismos –materiales y simbólicos– para controlar el comportamiento de los sujetos, la vinculación entre ellos y las formas de relación con la autoridad. Así tuvo que hacer, entre sus mandatos fundacionales, que los infantes y los jóvenes se volvieran sujetos de autogobierno, capaces de controlar sus propios impulsos y pasiones para mantener cierto orden escolar.

Actualmente el sistema educativo está en un momento de debate y discusión sobre cómo hacer de la escuela un lugar más democrático y de promoción de la participación de todos aquellos que la integran. Para ello, la voz de los estudiantes y su participación en la vida cotidiana escolar resultó ser uno de los cambios más significativos en el modo en que se piensa hoy la convivencia en la escuela secundaria. ¿Qué ha cambiado del dispositivo de ordenamiento de los comportamientos dentro de la escuela? ¿Qué cambios se fueron estableciendo en los últimos 30 años que dan la pauta de un agotamiento del ya clásico modelo disciplinar escolar? ¿Cómo se puede pensar actualmente la organización de la vida escolar cotidiana desde otras coordenadas posibles según los nuevos marcos normativos? Por otro lado, ¿cómo se vincula la obligatoriedad y las trayectorias educativas con la promoción de la participación estudiantil y el gobierno democrático en la escuela secundaria? Y, finalmente, ¿qué es una escuela secundaria democrática y cómo se vincula esto con los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Estos y otros interrogantes guiarán las páginas que siguen. Se propone reflexionar y analizar críticamente en relación con algunas líneas de trabajo que se vienen implementando desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires para la promoción y profundización de la participación estudiantil y la democratización del gobierno escolar a partir del reconocimiento de los jóvenes desde su condición de sujetos de derecho y los nuevos modos de regulación de la convivencia

en la escuela secundaria. Para comprender mejor los cambios recientes que se están llevando a cabo en las escuelas secundarias es necesario revisar algunas líneas para pensar cómo, hasta no hace mucho tiempo atrás, se ha pensado al gobierno escolar y los modos de participación desde una matriz **disciplinaria**.

Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia escolar

Desde la fundación de los sistemas educativos, siempre ha existido la preocupación por la disciplina escolar. Es decir, la preocupación por el ordenamiento de los comportamientos y modos de mediar los conflictos en los entramados de las instituciones educativas de la región, una determinada visión disciplinaria sobre el control y el gobierno escolar. Esta tradicional disciplina tiene características bien delineadas y que hoy están siendo revisadas, discutidas y analizadas, para avanzar en función de pensar los modos de “estar juntos” en la escuela. Es por ello que existe una vinculación entre los mecanismos de autocontrol que van incorporando los sujetos y las formas que toma la convivencia en la escuela. A propósito de esta cuestión Carina Kaplan señala:

Las prácticas de autocontrol son el resultado de un proceso de socialización de toda la vida donde el sujeto trabaja consigo mismo para ir interiorizando modos de atenuar y reprimir sus instintos y aprender a con-vivir (vivir juntos). Esta afirmación es central para comprender la dinámica de la producción y reproducción de los comportamientos sociales y, además, le confiere preeminencia a las instituciones socializadoras: habitar junto a otros es un aprendizaje que vamos haciendo en todas las instancias de contacto con otros y a lo largo de nuestra existencia. (Kaplan, 2009: 2).

La idea de una vigilancia adulta ha descansado durante mucho tiempo sobre un poder escolar de manera centralizada, jerarquizada y muchas veces, autoritaria. Los conflictos suscitados en el espacio escolar representaban una amenaza para dicho orden. Ante una situación de conflicto entre pares o entre los estudiantes y docentes, se fueron construyendo y perfeccionando una verdadera economía de herramientas de control y sanción, donde las “malas conductas”

eran el blanco de amonestaciones y castigos, desde actas disciplinarias hasta actos de humillación y la vergüenza pública como técnica correctiva. De hecho, la humillación como castigo ante una conducta indebida ha estado presente durante toda la historia de los castigos y las coerciones físicas y psicológicas dentro del paradigma de la disciplina. La humillación está asociada a la vergüenza y esta última implica al mismo tiempo un miedo: miedo a perder el estatus, miedo a no ser reconocido, miedo a perder valor social de uno mismo (Kaplan, 2009; Mutchinick, 2013).

Centralmente, la disciplina tiene una **mirada deficitaria sobre los estudiantes**. Estos son pensados como incapaces de autocontrolar sus propios impulsos y sus propios comportamientos si no es a través de la direccionalidad y la mirada del adulto. Las imágenes históricas que se han ido construyendo desde la segunda posguerra sobre **la juventud** –en tanto sujeto pedagógico– tienen un correlato en la cultura escolar de este tiempo. Los jóvenes fueron caracterizados como “indóctiles”, “anormales”, “rebeldes”, “subversivos”, “guerrilleros”, “revolucionarios”, “peligrosos” y “criminales”. Eran, por lo tanto, por antonomasia, aquellos que la escuela secundaria debía educar y socializar en un patrón de normas y reglas respecto de los cuales los estudiantes no tenían ninguna injerencia. No participaban en su configuración porque se los presumía incapaces para poder hacerlo.

Esto se relaciona con otro rasgo de este paradigma disciplinar escolar, se trata de un gobierno construido a partir de una **posición adultocéntrica** que bregaba por la incorporación pasiva de los estudiantes respecto a las normas escolares.

A propósito de la relación entre la **indisciplina** y la violencia escolar en un trabajo anterior (Bracchi, 2009), se rastreó este tema en la revista *Anales de la Educación Común* y se advirtió cómo situaciones conflictivas que irrumpen en la cotidianidad escolar y que ahora son denominadas por algunos como “violencia escolar”, estuvieron siempre presentes y, a lo largo del siglo XX, fueron considerados actos de “indisciplina”. Las distintas situaciones conflictivas o de irrupción del orden fueron durante muchos años leídas como maneras de transgresión a la forma disciplinaria instituida y durante mucho tiempo tales situaciones fueron explicadas desde una perspectiva criminológica, o bien se ha colocado al docente como responsable del comportamiento de sus alumnos, es decir “si existen alumnos indisciplinados es exclusiva responsabilidad del maestro. Si el orden, la puntualidad,

la atención y la obediencia no imperan, estos maestros no han sabido llevarlos por el camino de la disciplina” (Bracchi, 2009: 250). Las situaciones de maltrato, de burlas o de agresiones entre alumnos siempre han tenido un lugar importante en las reconocidas “transgresiones escolares” pero en el presente muchas de estas situaciones se han comenzado a registrar como “violentas” y, siguiendo a Agustina Mutchinick, esto habla de un cambio en las sensibilidades éticas y políticas (Mutchinick, 2013: 26).

El retorno a la democracia en el año 1983 marcará un punto de inflexión respecto de estas posiciones y el inicio de una revisión sobre ciertas concepciones pedagógicas y políticas, sobre los estudiantes, los docentes y los modos en que se había entendido hasta el momento la idea de orden escolar. Algunas medidas y reformas establecidas desde los inicios de esa década marcarán discontinuidades en la historia del nivel secundario, sobre todo en su carácter selectivo. Así sucedió con la revisión de los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los estudiantes, tanto como la supresión del examen y la incorporación del sorteo para el ingreso a las escuelas secundarias (Southwell, 2011). Particularmente para la cuestión que refiere a la convivencia y la autoridad, en el clima de revisión de la herencia dictatorial, comenzaron a visibilizarse con respecto al vínculo pedagógico, visiones paternalistas, autoritarias y asimétricas (Carli, 2006). El proceso de democratización trajo consigo un cuestionamiento a la idea de *autoridad* que, ligada a la experiencia dictatorial, había sido un término equivalente a “autoritarismo”. En efecto, como señala Inés Dussel a partir de la vuelta al orden democrático, se pueden ver varios intentos de democratizar la vida escolar; un ejemplo de ello es la reactivación de los centros de estudiantes “contribuyendo a una renovación de la participación política de los jóvenes” (Dussel, 2005). Comenzó así un extendido interés por la reivindicación de la “autonomía” del que aprende con posturas mucho más participativas en lo que respecta al gobierno escolar, la participación estudiantil y la resolución de conflictos.

Siguiendo los planteos de Dussel, para el periodo histórico de fines de los noventa y la poscrisis de 2001, vuelve a emerger la preocupación por la “disciplina escolar” asociada a la violencia escolar y a la “crisis de la autoridad adulta” (Dussel, 2005). No es de menor importancia destacar que en estos años las imágenes difundidas por los medios masivos de comunicación colocaron a los jóvenes como suje-

tos peligrosos y de sospecha en tanto responsables de problemáticas sociales como la delincuencia, el homicidio y la violencia.

Para poder analizar algunos cambios actuales en los modos de concebir las formas del gobierno escolar en las escuelas secundarias, los modos en que se procesan los *Acuerdos Institucionales de Convivencia* y la participación estudiantil, es necesario antes referirnos a cambios más generales que se iniciaron en los últimos años.

Para cerrar este apartado nos referiremos a la idea de participación desde lo generacional e insoslayablemente histórico. El involucramiento de los estudiantes secundarios en asuntos políticos (agrupaciones, modos de organización, asambleas, movilizaciones, encuentros, marchas, participaciones de diversa índole) no es un asunto reciente ni tampoco lo fue hacia las décadas de 1960 y 1970. Myriam Southwell señala que incluso ya desde los primeros años del siglo XX se puede encontrar una activa participación de estudiantes secundarios, por ejemplo referidos a reformas educacionales o por instancias de revisión de la organización escolar (Southwell, 2013). Si bien no desarrollaremos este punto sobre la participación en perspectiva histórica, sí señalaremos que desde el presente las generaciones adultas no debemos obviar que esta es una historia de vieja data y, como lo han mostrado distintos acontecimientos históricos a lo largo del tiempo de nuestro país, han existido diversos modos de participación política y ciudadana.

No se trata de pensar la relación pedagógica como una asimetría fundada en una supuesta superioridad generacional (Southwell, 2013). Se trata, por el contrario, de habilitar “lo nuevo” que viene con las generaciones más jóvenes acompañándolos, no desde la referencia nostálgica de un pasado juvenil propio de otras generaciones (y de otro tiempo) sino desde la guía y el acompañamiento, desde una perspectiva de la participación plural que enseñe la importancia del disenso en el diálogo y la consideración ante lo alterno, lo ajeno o lo distinto.

Debe ser por ello, quizás, que desde nuestras marcas generacionales muchas veces debemos hacer un gran esfuerzo por comprender los sentidos, las orientaciones y los medios por los cuales los estudiantes secundarios participan de la construcción de lo común en el marco de lo colectivo y, lejos de pensar a los jóvenes como “abúlicos, aburridos y desinteresados”, nuestra tarea hoy es la de generar mejores condiciones para el diálogo intergeneracional en la escuela. Sólo

así estaremos promoviendo el tránsito por el camino de la ciudadanía, los derechos y la democracia.

La nueva regulación en el campo educativo: hacia un cambio de paradigma cultural

En la última década se han desarrollado un conjunto de leyes que no sólo representan nuevas regulaciones en el campo educativo sino que también expresan un cambio de paradigma cultural. Se pueden referenciar varias leyes y herramientas normativas en el campo educativo tanto a nivel nacional como provincial, que marcan un punto de inflexión dando cuenta de otro lugar del Estado con mayor presencia y atendiendo a las necesidades de las mayorías.

En ese sentido, las leyes educativas como la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) de 2006 y la Ley de Educación Provincial (N° 13.688) sancionada al año siguiente, definen a la educación como derecho social y al conocimiento como bien público, y establecen la obligatoriedad del nivel secundario, y al Estado como responsable de garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que la obligatoriedad suceda.

También a nivel nacional se pueden mencionar:

- La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061), sancionada en el año 2005 que se enmarca en los preceptos de la Convención sobre los derechos del niño y establece que el Estado, la familia y la sociedad toda deben asegurar el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, gozando de una vida plena y digna (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).
- La Ley de Educación Técnico-profesional (N° 26.058), sancionada en el año 2005 que regula y ordena la educación técnico profesional en el nivel medio y superior no universitario y que tiene como finalidad estructurar una política nacional y federal para la consolidación de la educación técnico profesional (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).
- La Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075), promulgada en el año 2006, que establece el incremento gradual de la inversión en educación, ciencia y tecnología debería alcanzar para el año 2010 el 6% del PBI. Establece también mecanismos de articulación bi-

lateral entre el Estado Nacional y los Estados provinciales (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).

- La Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150), sancionada en el año 2006 que establece el derecho de todos los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos tanto estatales como privados de todo el país, a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para todos los niveles educativos hasta el nivel superior de formación docente (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).

Y en cuanto a las leyes aprobadas en la provincia de Buenos Aires, podemos mencionar la Ley de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 13.298), que implica un nuevo sistema de promoción y protección de los derechos del niño y adolescente, promueve la participación social, es decir la corresponsabilidad del Estado, la sociedad civil y la familia donde se considere siempre el interés superior del niño. Esta ley involucra de manera transversal a todas las áreas del Estado provincial.

También la provincia de Buenos Aires sancionó una Ley de Centros de Estudiantes para las escuelas.

Específicamente para lo que ocupa al nivel secundario, la Ley de Educación Provincial de la provincia de Buenos Aires especifica que:

El nivel de educación secundaria es obligatorio, de 6 años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificada, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del mundo del trabajo. Es el nivel destinado a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria.

La obligatoriedad implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio que posibilite construir una sociedad más justa y menos desigual, donde la inclusión con aprendizaje de los adolescentes, jóvenes y adultos que no hayan finalizado la secundaria sea el objetivo. La educación secundaria es parte de la educación común que todo sujeto debe tener para integrarse socialmente y ejercer una ciudadanía plena. Una sociedad democrática y justa necesita de sujetos educados. Por ello, se hace necesario generar las condiciones materiales y simbólicas para alcan-

zar estos propósitos, asumiendo el momento actual como un período de transición, de cambios profundos, lentos pero sostenidos en las distintas dimensiones que la implementación de la ley de educación provincial implica. Los cambios para ser reales requieren de tiempo y mucho esfuerzo, sólo de esta manera se podrá ir avanzando en la universalización de este nivel de enseñanza.

Se destaca que la educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones la inclusión, la permanencia con aprendizaje y el egreso/acreditación para que todos los adolescentes, los jóvenes y los adultos finalicen la educación común y obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: **la formación de ciudadanos, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.**

Cuando se piensa en la escuela secundaria como nivel, la imagen remite a la búsqueda de restitución de un modelo escolar que se fundó vinculado con la inclusión de unos pocos. No es deseable pensar la escuela sin tener en cuenta las trayectorias que por ella realizan sujetos cuyos comportamientos se alejan significativamente de los patrones canonizados de adolescencias y juventudes. Por ello, atendiendo al bien común, se sostiene que la identidad se construye a partir de la diferencia. Si bien hay un horizonte político-pedagógico inscripto básicamente en la universalización del conocimiento y en la obligatoriedad de la escuela de seis años, cada una construye su propia impronta institucional a partir del lazo con los sujetos que la habitan y en diálogo con el momento que le toca vivir.

Líneas político-institucionales

La Dirección viene trabajando desde el año 2008 en distintas líneas político-institucionales que abordan y trabajan los principales temas y problemas del nivel. Ante un sistema educativo como lo es el de la provincia de Buenos Aires y tras el convencimiento de que el programa de trabajo de la gestión debía ser la implementación de la Ley de Educación Provincial, resultó necesario definir estos ejes estratégicos que permitieran aproximarnos en el corto, mediano y largo plazo a las metas de política educativa. En ese sentido se elaboró un Plan Estratégico sobre la base de cinco líneas político-institucionales

de las que se desprende la propuesta **La Secundaria de la Provincia**.

1. **Articulación y promoción** de la escuela secundaria.
2. Construcción de la **identidad** de la escuela secundaria obligatoria.
3. **Inclusión** en la escuela secundaria de todos los adolescentes, jóvenes y adultos.
4. **Promoción y profundización del gobierno democrático** en las escuelas secundarias.
5. **Comunicación institucional** para el intercambio entre los distintos niveles de conducción de la educación secundaria.

Para los fines de este artículo, interesa mencionar algunas cuestiones sobre la **convivencia** y **participación estudiantil** que se expresa en la línea de **Promoción y profundización del gobierno democrático en la escuela secundaria**.

En este marco, se sostiene la necesidad de construcción del gobierno democrático y participativo en las instituciones, propiciando la creación de espacios colectivos y plurales de participación y gobierno, como los Consejos de Convivencia, los Consejos de Gobierno Escolar, los Centros de Estudiantes y otros tipos de organizaciones que posibiliten a los diferentes actores institucionales y comunitarios poder expresarse y formarse en el ejercicio pleno de la ciudadanía. En este sentido, se viene trabajando en las siguientes acciones:

- Implementación de **Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias**, tanto de gestión estatal como privada, con la participación de todos los actores institucionales.
- Conformación de **Comisiones Evaluadoras Distritales** de los Acuerdos Institucionales de Convivencia.
- Desarrollo de experiencias de incorporación de **Consejos Consultivos** como forma colegiada de gobierno escolar.
- Promoción de la creación de **Centros de Estudiantes**.
- Problemas sociales en la Escuela Secundaria.

Para señalar algunos datos de avance de este trabajo en cada una de las escuelas secundarias, se puede mencionar que a partir de la sistematización de datos realizados por la Dirección en el presente año, sobre un total de 2.600 escuelas secundarias, 1917 registran algún tipo de organización estudiantil. Esto representa el 74% del universo de dichas escuelas. Dentro de este porcentaje, un 52% son **centros de estudiantes** y el 48% restante tienen otro tipo de organizaciones y se

encuentran en diferentes etapas de conformación de los Centros de Estudiantes como lo establece la normativa.

Con relación a los Acuerdos Institucionales de Convivencia, en el año 2013 todas las escuelas secundarias se encuentran en proceso de discusión colectiva de los AIC, muchas de ellas con los AIC en plena vigencia y otras en proceso de elaboración, consulta, aprobación, tarea que requiere de tiempo y mucho trabajo institucional.

El nivel institucional: ¿qué es una escuela democrática y participativa?

Se pueden mencionar algunos aspectos que dan cuenta de la crisis del paradigma disciplinar y la emergencia de nuevas formas más democráticas de transitar la escolarización y construir una escuela para todos en el marco del **paradigma de la convivencia**, entendiendo que mejores condiciones de convivencia generan mejor clima institucional y, por lo tanto, mejores condiciones para la enseñanza.

Algunos rasgos distintivos que se contraponen con la matriz disciplinar pueden ser:

- Por un lado, el modo de concebir a los estudiantes ya no como “sujetos incapaces de auto-gobernar su conducta” sino como sujetos de derecho, con voz y poder de participación en la vida escolar.
- La convivencia implica un “hacerse cargo” de los conflictos sin negarlos, y pensarlos como posibles espacios de aprendizaje a partir del trabajo en colectivo para su resolución.
- Esto conlleva a que el enfoque de la convivencia destaque la participación estudiantil como parte del ejercicio de la ciudadanía, y la escuela tiene que promover, en este sentido, la circulación de la palabra de todos los estudiantes a través de sus diversos modos de organización.

Este tipo de consideraciones sólo pueden ser realizadas a través de una conducción de la institución escolar interesada y promotora de estos procesos. Un equipo directivo de impronta **democrática y participativa** desde el marco de la convivencia tendrá las siguientes características:

- Considera a todos los integrantes de la institución escolar con capacidad de tener voz y voto en las cuestiones ligadas a la convivencia escolar.

- Asume que los Acuerdos Institucionales de Convivencia son una herramienta de construcción colectiva, donde docentes y estudiantes consensúan formas comunes con discusión y búsqueda de consensos.
- No asocia la convivencia al listado de prohibiciones ni normas únicamente para los estudiantes, sino establece reglas de juego institucional elaboradas por todos los actores de la escuela, estableciendo claramente los derechos y las responsabilidades.

Una palabra más...

Para cerrar este artículo se considera necesario retomar algunas cuestiones vinculadas a la restitución de lo público en cuanto al avance de la presencia del Estado en los últimos años en la institucionalización y democratización de lo político como espacio público. Y en este marco se debe entender la responsabilidad del Estado en la formación política de los jóvenes y no sólo a través de la enseñanza de las materias, que de hecho está contemplado en la línea de formación ciudadana de los seis años de la secundaria y en cada materia que conforma el diseño curricular, sino también teniendo en claro los tres fines de la educación secundaria que mencionamos más arriba: cuando hablamos de ciudadanía no hablamos de formar a los estudiantes hoy para cuando sean adultos sino de formarlos en el presente. Por eso, la línea de gobierno escolar puso y sigue poniendo el eje en la participación de todos los actores institucionales, de los equipos directivos, de los equipos docentes y de los estudiantes. Se avanzó, no sin dificultad, en que los Acuerdos Institucionales de Convivencia sean elaborados por todos, que esté presente la voz de cada uno de los que integran la escuela. No es tarea sencilla pero los adultos tenemos la responsabilidad de formar ciudadanos que participen, se interesen por los asuntos comunes, discutan, argumenten, busquen consensos, piensen colectivamente.

En un trabajo reciente (Bracchi y Gabbai, 2013) se señalaba que la elaboración de documentos como los AIC, lejos de ser “un paso administrativo o burocrático”, da cuenta de un proceso de diálogo y de intercambio, donde jóvenes y adultos consensúan pautas para la convivencia en la escuela, atendiendo a la particularidad de su comunidad, sus problemas, conflictos y necesidades específicas. Esta

práctica colectiva debe leerse como una instancia de aprendizaje para los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a su formación ciudadana. Una escuela que a través del **acuerdo institucional** coloca la voz de los estudiantes es una escuela que forma a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, no sólo por la enseñanza y aprendizaje de ciertos contenidos en materias como **Construcción de la ciudadanía**, sino porque la práctica de la participación activa también es necesaria para la formación política de los jóvenes. Pensemos, por ejemplo, en las discusiones, los intercambios de opinión, los pasos anteriores a seguir antes de llegar a un consenso, los modos de intercambio, el aprender a escuchar las voces de otros como necesidad para llegar a cualquier acuerdo. En conjunto, las distintas prácticas se vuelven instancias muy ricas en la formación de los modos de ejercer los derechos y responsabilidades dentro de la escuela.

Desear que haya más democracia en las escuelas es una tarea que demanda de los adultos docentes que también tengan un gran compromiso y participación en lo institucional y, por lo tanto, en lo político.

La escuela secundaria deja marcas en la memoria de todos los que hemos transitado por sus aulas. Deja marcas en las amistades y en los grupos de pares, en los afectos y en las elecciones. También dejan marcas y huellas el libro que un profesor le acercó a un estudiante, o esa clase de aquella profesora que generó las ganas de seguir estudiando. La secundaria marca en las primeras experiencias de participar en marchas que defienden el bien común, la rebeldía contra una injusticia y hasta el primer beso.

Finalmente, este recorrido nos coloca en la situación de tener que analizar continuidades y rupturas en los modos de entender la organización y regulación de la vida en las escuelas secundarias. Para ello se hace necesario revisar los modos en que estamos atendiendo las demandas de diálogo de las nuevas generaciones. Generación entendida no como todos los que nacimos en un mismo año, sino como colectivo que en algún momento de la historia dispone de algunas ideas que sobresalen por sobre otras. Esas son las que se transforman en la marca generacional. Una escuela secundaria donde circula la palabra y el diálogo de todos sus actores es una escuela que genera mejores condiciones para la obligatoriedad y el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Bibliografía

- Bracchi, C., Gabbai, M. I. (2013): "Participación estudiantil, inclusión y ciudadanía. Líneas de investigación sobre la ampliación de derechos", en C. Kaplan y M. Sarat (coords.), *Pesquisas em Educação no Brasil e na Argentina: desigualdades sociais, subjetividade, diversidade e fronteiras*, San Pablo, CAFP-BA/CAPES/SPU.
- Bracchi, C. (2009): "El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista *Anales de la Educación Común*", en C. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (2006): "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)", en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2005): "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, N° 027.
- García, S. (2009): "La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela", en C. Kaplan (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009): "La asignación de etiquetas. La construcción social del 'alumno violento'", ponencia presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador, Recife, 10 al 13 de noviembre.
- Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, N° 13.688.
- Mutchinick, A. (2013): *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Southwell, M. (2011): "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En G. Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Argentina, Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2013): *La escuela ante los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires, Santillana.

Claudia Bracchi.

Directora Provincial de Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la FLACSO. Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Investigadora de la UNLP/IIICE UBA.

Miradas en torno a la democratización de
la escuela secundaria. Aportes y desafíos

Epílogo

Atando nuevos sentidos en torno a las relaciones pedagógicas en la escuela secundaria

A continuación presentaremos algunas ideas que estructuraron este documento, no con la intención de cerrar ni de dar por acabado el tema, sino todo lo contrario; lo que se pretende es promover nuevos pensamientos, abrir nuevos interrogantes y profundizar este debate que pone el eje en las relaciones que se establecen entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Sabemos que estamos frente a un gran desafío, que puede a su vez transformarse en una gran oportunidad. La nueva escuela secundaria es una condición que nos permite problematizar, pensar en la posibilidad de que se desplieguen nuevos sentidos, saberes y prácticas. Nos preguntamos entonces para dar comienzo a este debate: ¿qué cambios debemos promover desde las escuelas para generar condiciones que habiliten nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje y a su vez nos permitan sostener las trayectorias escolares de los jóvenes?, ¿cómo hacer de la escuela un lugar para el encuentro y el cuidado de las nuevas generaciones?

Los autores nos invitan a pensar el lugar de la autoridad, como ese lugar que habilita, que autoriza, que se construye cuando se inscribe, se nombra y se reconoce al otro. Ese trabajo de proteger, de hacer lugar a lo nuevo requiere de algunas operaciones, de hacer lazo, de buscar figuras mediadoras pero, sobre todo, de poder resignificar y reconfigurar las relaciones que se arman en la escuela entre los adultos y los jóvenes, en un marco de democratización y de reconocimiento de derechos.

¿Será posible resignificar, tanto para los jóvenes como para los adultos, el sentido del estar con otros en la escuela en este tiempo en que parece que la escuela no está significada como antes?

Poner nuevamente la centralidad de la escuela en la enseñanza es un punto de partida interesante. Advirtiéndolo que no pensamos en la escuela de antaño –esa que seleccionaba–, esa que nostálgicamente añoramos. Habilitemos algunas preguntas: ¿en qué se apoya la nostalgia?, ¿esa imagen añorada remite a una realidad que alguna vez existió o remite antes que nada a una representación de carácter normativo que prescribía las acciones deseadas y debidas? Contra esa imagen idealizada toda realidad se presenta en falta, deficitaria. Por otra parte, aunque pudiésemos volver a ese estado histórico ideal, no deberíamos dejar de recordar, asumiendo una crítica histórica, que esa escuela secundaria que se añora, albergaba a un grupo minoritario de la sociedad que excluía a las mayorías de sus aulas, acorde con la función altamente selectiva que se materializaba en el nivel.

El desafío nuestro es pensar bajo nuevos paradigmas, como sostiene Bracchi, pasando del paradigma de la disciplina al de la convivencia. De una mirada que ubica al estudiante como único responsable de sus aprendizajes a mirar la situación escolar. Del que habla de una escuela para pocos a una escuela para todos y todas.

Una tensión que se arma en estos nuevos escenarios es ¿cómo desplazar la mirada sobre los estudiantes y hacer foco en la institución escolar? Como sostiene Greco, “no son sólo los sujetos a quienes tenemos que comprender y transformar sino los espacios que nos reúnen en el encuentro escolar: las relaciones pedagógicas en las aulas, patios, recreos, laboratorios, actos escolares, tiempos de estudio y convivencia, de participación, de palabra que va y viene, de preguntas, de silencios.”

Esta pregunta, a su vez, nos abre la posibilidad de problematizar y repensar viejas categorías teóricas o construcciones que, cuando las inscribimos en esta época, claramente recobran nuevos sentidos: “inclusión”, “jóvenes”, “convivencia”, “enseñanza”, “transmisión”, “autoridad”.

La educación se configura como derecho y los jóvenes, en este marco regulatorio que habilita la ley, son sujetos de derecho. Como sostiene Galli, “es la escuela la que, en todo caso, debe ‘adaptarse’ a esta nueva realidad”.

¿Cómo materializar y traducir en las escuelas estas demandas de los marcos normativos que traccionan en dirección a una mayor democratización e inclusión? ¿Cómo las posiciones de docentes, de directivos, los espacios curriculares pueden ofrecer otra composición que permita orientar las instituciones y sus prácticas pedagógicas en relación con los mandatos de la ley?

¿Cómo y mediante qué procesos el sistema educativo y las instituciones escolares han deslegitimado y segregado a determinados públicos, invisibilizando no sólo a los sujetos sino a su cultura, a su historia y a sus identidades sociales? ¿Cómo la escuela puede producir discursos y prácticas sobre los jóvenes, que disputen los sentidos estigmatizantes y discriminatorios que recaen sobre ellos y ellas?

¿Qué operaciones debemos realizar, los adultos, para andamiar y acompañar a los jóvenes, entendiendo que los mismos están en plena etapa de constitución de una identidad que es al mismo tiempo provisoria?

¿Qué desplazamientos son necesarios que se produzcan para configurar una nueva posición docente, que a su vez resigifique la

práctica escolar actual en el marco de la nueva institucionalidad de la escuela secundaria?

Como sostiene Brener, “El oficio de enseñante siempre estuvo emparentado con el de un actor, pura exposición, quizás lo novedoso es la sensación de ser un actor o actriz en estado de estreno permanente, ya no tan ajustado a un guión sino más bien haciéndolo al andar”.

Al respecto pensemos juntos: ¿qué tipo de autoridades se pueden construir en el marco de un relato temporal que se acorta, que se fragmenta?, ¿qué elementos del oficio de enseñar –sea el saber disciplinar o saber enseñar– se actualizan, se resignifican y forman parte del proceso de transmisión de los futuros enseñantes?

¿Qué rasgos de personalidad se ponen en juego y otorgan legitimidad a los docentes de las escuelas secundarias? ¿Estos rasgos de personalidad revisten características universales o bien se prestan a un proceso de diferenciación según públicos, contextos y situaciones?

¿Cómo las regulaciones –normas, resoluciones– reconfiguran el rol desde lo que suele ser el estatuto, el deber ser que persiste y se modifica incorporando los principios de la democratización de las escuelas y del reconocimiento del joven–estudiante como sujeto de derecho?

Y quizás lo más interesante es pensar cómo se articulan estos tres elementos –rol, oficio y personalidad– que plantea Dubet (2006) en la construcción de autoridades docentes revestidas de legitimidad.

Entendemos que la autoridad pedagógica democrática se relaciona con la transmisión de la cultura, vinculando así enseñanza con cuidado.

Norbert Elias (1994) nos invita a pensar que el conocimiento es ante todo un medio de orientación, que permite a los nuevos, a los recién llegados, a los jóvenes, manejarse en un mundo que, aunque no presente las certezas y regularidades de antaño, necesita de símbolos que permitan a las nuevas generaciones desentrañarlo, explorarlo y vivirlo. ¿Cómo transmitir, cómo habilitar el pasaje y al mismo tiempo habilitar a los otros nuevos usos, ensayos y exploraciones con aquello que les es legado y con el que construirán un futuro?

En esta idea de transmisión ¿no será parte del ejercicio de la autoridad habilitar espacios de ensayo, de prueba de esos símbolos en otros contextos? Al mismo tiempo ¿componer estos espacios para la transmisión no es al mismo tiempo generar condiciones para habilitar y producir prácticas heterónomas y autónomas de cuidado?

Como nos plantea Greco, “En todo tiempo histórico los/as adultos/as tenemos un trabajo en común, el de recibir a las nuevas generaciones, hacerles un lugar y hacerlo de tal modo que ese lugar no sea simplemente una imposición, sino una proposición abierta y hospitalaria, una invitación a formar parte de una historia, la que será recreada por los/as que son invitados/as”.

En esta idea de transmisión ¿no será parte del ejercicio de la autoridad habilitar espacios de ensayo, de prueba? Al mismo tiempo, ¿componer estos espacios para la transmisión no es al mismo tiempo generar condiciones para habilitar y producir prácticas heterónomas y autónomas de cuidado? Habilitar espacios de ensayo implica, como en el caso de los músicos, de los actores, de los bailarines, proponer la apropiación y la recreación de una pieza al mismo tiempo: se toma una partitura, un texto dramático, una coreografía, para aprenderlas, pero es parte de ese aprendizaje la introducción de alguna novedad, de alguna variación que no sólo enriquece la composición original sino que tiene la potencia de reconfigurarla en su conjunto, produciendo una nueva obra.

¿Por qué no pensar también estos espacios de reconfiguración de lo conocido entre adultos? ¿Por qué no ensayar nuevas formas de lo escolar? ¿Por qué no habilitar entre docentes, directivos, padres, algunos nuevos debates sobre lo que entendemos hoy por relaciones pedagógicas?

Es la intención y el compromiso permanente de este Ministerio de Educación abrir y sostener estos debates que necesitamos profundizar para acompañar y enraizar la concepción de la educación como derecho y hacer efectiva su realización en cada configuración educativa de nuestro país.

Bibliografía

- Dubet, F. (2006): *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
Elias, N. (1994): *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta.

Secundaria para todos

MIRADAS EN TORNO A LA DEMOCRATIZACIÓN
DE LA ESCUELA SECUNDARIA. APORTES Y DESAFÍOS

Material de distribución gratuita



equidad
inclusión
desarrollo

Ministerio
de Educación

www.portal.educacion.gov.ar