

Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...?

HORACIO ADEMAR FERREYRA¹

GABRIELA CRISTINA PERETTI²

EDGARDO ATILIO CARANDINO³

MARÍA JACINTA EBERLE⁴

DELIA MARÍA PROVINCIALI⁵

RUBÉN EDGARDO RIMONDINO⁶

ALEJANDRA MARÍA SALGUEIRO⁷

La Historia de la Educación es rica con relación a la crítica a las funciones y sentidos de la escuela. Los debates actuales giran en torno a la necesidad de cambio de su sentido y de sus funciones. Muchos proyectos pedagógicos, muchas ideas y muchos perfiles institucionales, han cumplido su ciclo hoy. Hay proyectos que se han agotado, otros que están en ejecución y aparecen ideas y proyecciones nuevas que aún sólo son esbozos. Lo cierto es que la escenografía ha cambiado y que actualmente se plantean nuevos desafíos. La función de la escuela como agente socializador aparece diluida en un contexto donde la cultura, las formas de pensar y actuar, han dejado de ser monolíticas. Frente a esta diversificación, la escuela tiene que repensar su lugar y resignificar su función.

Precisamente, uno de los problemas centrales de la educación media tiene que ver con su identidad, su naturaleza, sus alcances, su misión y sus propósitos. En un momento en el que aparecen discursos desvalorizantes de este nivel educativo, atender a este asunto, de naturaleza más de tipo filosófica, posibilita encuadrar sus problemas y dificultades, y encarar políticas y acciones con mayor sentido (Ferreira, H., y otros, 2001-2003).

Desde distintos lugares de la sociedad se escuchan denuncias acerca de las disfuncionalidad de la educación media ("no posibilita la inserción en el mundo del trabajo", "no prepara para estudios superiores") no hay un reconocimiento social de que la escuela sea un ámbito propicio de aprendizaje y se sostiene desde los discursos y las acciones que la escuela media está inmersa en una crisis de identidad, como trayecto intermedio entre el primario y el destino posterior de los estudiantes, asociándola a "un gran hipermercado de consumo escolar, apto para ejercer una función de estacionamiento juvenil" (Azevedo, J., 2001).

¹ Universidades Católica de Córdoba y Católica Argentina (Sede Paraná), Argentina.

² Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba, Argentina.

³ Instituto Provincial n.º 158 Leopoldo Lugones de Oncativo, Provincia de Córdoba, Argentina.

⁴ Instituto "Sagrado Corazón", Ciudad de Crespo, Argentina.

⁵ Psicopedagoga, Argentina.

⁶ Subunidad Ejecutora del Banco Interamericano de Desarrollo, Provincia de Córdoba, Argentina.

⁷ Ministerio de Educación, Universidad del Salvador e Instituto Mariano Fragueiro, Córdoba, Argentina.

Esta desorientación, provocada por la falta de asunción de las funciones de la escuela media y la acusación de disfuncionalidad, forma parte del desconcierto que envuelve al futuro del nivel en relación con los problemas aún no resueltos: el paso de un sistema de enseñanza elitista a uno masificado; las dificultades de integración a la escuela de las nuevas tecnologías formativas; la falta de autonomía y de democracia real, la dificultad para poner en práctica modelos de innovación; la ausencia de proyectos educativos convocantes que den sentido a la propia institución y al hacer de los sujetos que la integran (Ávila, S., y otros, 1998). La crisis, reconocida por todos los actores de la comunidad educativa, se presenta en fenómenos que afectan la organización y el comportamiento de sus miembros: imprevisibilidad del futuro; inestabilidad; confusión; ansiedad; cambios en la intencionalidad de la gente; en la comunicación y en la capacidad de construir.

Esta realidad conmueve las funciones, el sentido y los fundamentos del nivel, y genera –entre otros– una serie de problemas que plantearemos a continuación.

1. Dificultades para garantizar el trayecto escolar

En las últimas décadas el nivel medio ha sido el que más ha incrementado la expansión de su matrícula en cifras absolutas. Esto constituye una de las características que más se reitera en los últimos años. Sin embargo este aumento en el ingreso al nivel, no es de ninguna manera garantía de la masificación de la escolarización media. Altos niveles de abandono; bajo rendimiento y deterioro de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; repitencia y bajos niveles de promoción, constituyen, entre otras, las diferentes formas en las cuales se expresa el fracaso escolar. Los procesos de exclusión educativa que experimentan los adolescentes al iniciar la escolaridad media constituyen, desde hace más de una década, un indicador relevante de la crisis y una tendencia de las trayectorias escolares de los alumnos ya interiorizada en la perspectiva de los actores (Ferreyra, H., 2006).

La escuela media aparece, paradójicamente, encomendada a una doble función: favorecer, con la ampliación de su oferta, la incorporación de todos –aun de los menos capaces desde un punto de vista económico y social– y a su vez, continuar con su mandato fundacional de seleccionar académica y culturalmente a los más aptos.

Muchos alumnos de sectores populares del campo y de la ciudad tienen así grandes dificultades para mantenerse en la escuela. Su exclusión es a menudo el resultado de una combinación de factores sociales, escolares y extraescolares. La propia condición de vida es muchas veces un obstáculo insuperable para la realización de una escolarización exitosa.

Los alumnos que tienen más posibilidades de fracasar en sus estudios o de abandonar la escuela, por bajo rendimiento; repitencia reiterada; ingreso tardío; ausentismo reiterado; inconcurrencia prolongada; deserción temporaria; sobriedad, se encuentran en “riesgo pedagógico”. Esta problemática está asociada a una multiplicidad de factores externos, como las carencias socio-económicas; el ingreso temprano al mundo del trabajo; el entramado social que es vivido con incertidumbre por los jóvenes en general –y más aún por aquellos pertenecientes a sectores socioeconómicos más vulnerables– la marginación cultural dada por no tener un lugar en el seno familiar y en la comunidad barrial; la familia que no sabe o no puede apoyar la experiencia escolar de sus hijos –cuando hoy es indiscutible que el éxito escolar tiene mucho que ver con el

capital cultural de la misma– “[...] los estudios muestran que la educación de los padres influye en el rendimiento escolar de sus hijos. Padres con altos niveles educacionales tienden a entregar a sus hijos modelos de lectura, códigos lingüísticos más elaborados y mayor uso de nociones y operaciones aritméticas [...]” (CEPAL, 2000).

Sin embargo, este riesgo no es exclusivamente atribuible a factores externos; también la propuesta pedagógica y el funcionamiento escolar son generadores de fracaso.

La evolución de la cultura juvenil no tuvo un fuerte impacto, ni en lo que respecta a los contenidos ni en lo que se refiere a la organización institucional de la escuela. Esto se manifiesta en la rutinaria metodología de enseñanza por carencias en la formación inicial –teórica y metodológica– las expectativas de los docentes acerca del rendimiento de sus alumnos; la cultura fragmentada o clasificada que lleva a la confluencia de estilos educativos diversos, correspondiente a materias y profesores en los mismos estudiantes, con sus singulares énfasis en cuanto a ponderación de objetivos educativos y patrones de comportamiento general, también diferenciados; acentuación del contenido como criterio a partir del cual se toman decisiones por encima del alumno como sujeto unitario que recibe la enseñanza, el profesor como especialista de algo, pero no responsable de algo en forma total; tiempos marcados por ritos de final-comienzo de espacios curriculares diferentes en el horario escolar, lo que marca la realización de tareas con el consiguiente efecto en procesos de aprendizaje apresurados que son posibles en los cortos lapsos de tiempo asignados a cada tramo de horario –de esta forma, el tiempo objetivamente taylorizado en pequeños espacios se introyecta subjetivamente en forma de estilos educativos– fuerte control de la conducta y del rendimiento en múltiples escenarios y porciones del saber, agravado por la falta de conocimiento personal unificado del alumno: los docentes repiten los ritos de conocimiento –control– evaluación de los estudiantes.

El autoritarismo institucional e intelectual (sumisión y obediencia; encandilamiento sin crítica ni juicio); el régimen de evaluación y promoción (su uso patológico) (Santos Guerra, M., 1995); el sistema disciplinario autoritario, formalista y ritualista; la apatía, el aburrimiento, la actitud contestaria; la pérdida de la credibilidad de la gestión democrática; el régimen de asistencia, su no consideración desde el contexto donde los alumnos desarrollan sus vidas; la participación de los alumnos en la vida de la escuela; la organización del tiempo y del espacio escolar (rigidez de las estructuras organizativas); el hiato entre objetivos educativos y modos de funcionamiento institucional; el vínculo escuela-comunidad, caracterizado como complejo: la escuela aparece por un lado sobredeterminada por el contexto y por otro, defendiéndose de él (las demandas asistenciales y las características del medio y las injerencias en su tarea pedagógica hacen que la escuela levante barreras en relación con este vínculo); la escuela, sobrecargada con tareas que no le son propias y que le impiden el cumplimiento de su función social, recurre a “soluciones por intuición” o “tradición”.

La expansión de la obligatoriedad educativa, planteada con la intención de generar un “efecto arrastre” en torno a las posibilidades de continuidad y permanencia de los adolescentes en los estudios postobligatorios, provoca diferentes miradas: mientras unos plantean optimismo frente a la continuidad en el sistema educativo por parte de los adolescentes, otros tienen un mayor margen de incertidumbre respecto de su futuro. Las trayectorias de los alumnos en este nivel, sus posibilidades de éxito o fracaso, están fuertemente ligadas al nivel social de pertenencia: así encontramos que la mayoría de los alumnos que concurren a los establecimientos de nivel socioeconómico (NSE) alto cursan en los tiempos previstos,

mientras que en las escuelas de bajos recursos los chicos demoran más. Uno de cada tres jóvenes de NSE bajo perdió algún año debido a ingreso tardío, abandono o repetición. La secuencia de decisión, selección de establecimiento, mecanismos de incorporación, ingreso, retención y permanencia, no se ajusta al modelo supuestamente típico del estudiante con pasaje inmediato de la escuela primaria a la media, y cursado de ésta como única actividad. Por el contrario, siendo estudiantes "precarios" (Filmus, D., 2001), incluyen un período de prueba de mecanismos de continuidad, intentos de ingreso al mercado de trabajo y regresos temporarios, condicionando la configuración de una situación de "riesgo pedagógico", lo cual implica una mayor probabilidad de que la promoción y finalización de los estudios correspondientes al tercer ciclo sea menor, dadas las condiciones sociales adversas, las trayectorias escolares previas de esta población y las oportunidades para el aprendizaje (por equipamiento, capacitación, permanencia de los docentes, etc.) que garantizan las escuelas a los que asisten los mismos. Justamente, los porcentajes de deserción y sobreedad son significativamente desiguales (Ferreyra, H., 2006).

Históricamente fue posible medir el acceso a la educación de acuerdo a la cantidad de años de estudio. En la actualidad, haber transitado más tiempo por la escuela no garantiza el acceso a los conocimientos socialmente significativos que se requieren para la participación social plena (Filmus, D., 1996). De esta manera, aprendizajes poco significativos; vacíos; aburrimiento; bajo rendimiento; desactualización curricular; gestión didáctica burocratizada y rutinaria, son formas en las cuales se expresa el fracaso escolar, "entendido este como divergencias del desempeño escolar respecto a jerarquías de excelencia que actúan como normas y que pueden expresarse en desigualdades reales de capital cultural" (Frigerio, G., 1992).

La inclusión de determinadas categorías dentro de los discursos es una manera de organizar las percepciones y experiencias de los sujetos. En el discurso de profesores y directivos, fracaso escolar y bajo rendimiento no sólo aparecen como sinónimos, sino que es la individualidad del alumno la que es cuestionada, sin entrar en la reflexión: ni la escuela ni la propia práctica. Así, suele reducirse la burocratización de la problemática del fracaso a la medición del rendimiento escolar que, a su vez, en la mayoría de los casos alude sólo a la repitencia, limitando el análisis a la medición cuantitativa. Esta situación provoca que un cambio en los porcentuales estadísticos sea considerado como suficiente indicador de la superación del problema. Hasta el término "rendimiento" actúa a modo de indicador para ubicar la problemática y condiciona las acciones a seguir. La explicación más frecuente del fracaso que brindan los docentes y directivos refiere a factores visualizados como externos a las escuelas: fundamentalmente ligados a problemas personales de los alumnos, problemas psicológicos, afectivos, cognitivos. Lo adjudican además, a la situación social de los padres, a su "poca afectividad", a la "pobreza", al "bajo nivel intelectual". La mayoría no reconstruye la complejidad de la temática del fracaso, aludiendo a una combinatoria que incluya a los alumnos, sus familias, el medio y a las escuelas. Este desplazamiento de la culpa hacia la figura del alumno y/o el medio, provoca la ausencia de revisión de la práctica docente. Así, en buena parte de las escuelas medias, los aprendizajes de tipo cognoscitivo, desde datos simples hasta la comprensión de teorías, son pobres. Si bien no se puede comparar el nivel medio (Obiols, G., y otra, 1994) al cual accedía una minoría, con el nivel medio actual, masivo y en un contexto de veloces cambios, con un flujo permanente de nuevas informaciones, los datos confirman que buena parte de los estudiantes no realizan aprendizajes cognoscitivos significativos en relación con las funciones del nivel y las demandas.

"El predominio de lo socio-afectivo sobre los aprendizajes cognitivos ha provocado el surgimiento de instituciones que propician la tolerancia y comprensión hacia el alumno, que reducen los aprendizajes cognoscitivos a aquellos que resultan de interés para los mismos, o a aquellos que pueden ser aprendidos

en forma lúdica; instituciones que, desconociendo que hábitos, actitudes y valores son introyectados fundamentalmente a través de las prácticas, los incorporan exclusivamente desde los discursos" (Obiols, G., 1997). Se desconoce que la formación en lo socio-afectivo ha de desarrollarse en la institución, apoyándose en la formación en lo cognoscitivo que, por ende, debería constituir la tarea específica de la escuela. Esto favorece el desdibujamiento del rol docente, quien pasa a ser un "animador cultural y guía psicológico que debe motivar constantemente a sus alumnos y hacer divertida la enseñanza" (Obiols, G., y otra, 1994), empobreciendo de esta manera el pensamiento, la reflexión, el debate y la argumentación.

Es fundamental reconocer la necesidad de realizar propuestas diferenciadoras por parte de los docentes ya que no se espera que todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo, en los mismos plazos, ya que los alumnos que cuentan con diferentes marcos referenciales no pueden aprender de la misma forma y con idénticos materiales; las dificultades en el aprendizaje no son un castigo ni una culpa por la que hay que pagar con el fracaso o la marginación; y el trabajo de retención no debe centrarse de forma exclusiva o preponderante sobre la dificultad, ya que sólo provocará desinterés y resistencia, sino en posibilitar al alumno descubrir sus posibilidades, reconocer *sus dificultades* y aprender a partir de ellas. Es indispensable por lo tanto que el alumno y sus padres, a partir de la intervención del docente, puedan conjugar una imagen integradora que comprenda lo que sabe y lo que no sabe hacer, lo que puede y lo que no puede hacer, lo que le gusta y lo que le desagrada. La preocupación por la retención es la preocupación por lo que suceda en el camino que media entre el punto de partida y el punto final, no la preocupación por los resultados. En otras palabras, la retención se considera fallida si el proceso seguido para alcanzarla no ha servido para que, tanto los profesores como los alumnos, encuentren la posibilidad de un trabajo compartido, mejoren sus procesos de enseñar y aprender, su socialización, su autoestima.

2. Devaluación de las certificaciones del nivel medio

La preparación para la continuación de estudios superiores; el desarrollo de competencias para la participación en la vida ciudadana; la capacitación para el mundo del trabajo y la producción, han sido siempre los grandes desafíos formulados para el nivel medio argentino. Sin embargo, hoy en día la sociedad en su conjunto se interroga acerca del verdadero significado de la educación media, entendiendo como tal la distancia real que existe entre lo que verdaderamente se anuncia desde el discurso y lo que se puede apreciar desde la práctica cotidiana.

Es por ello que lo que realmente acontece con los egresados de este nivel ha provocado una desorientación tal que lleva, entre otras, al replanteo de las funciones básicas que esta enseñanza, por misión, debería asumir y que no puede dejar de cumplir y la solución, entre otros, de problemas aún no resueltos, que podrían seguir actuando como distractores (ausencia de innovaciones; dificultades para la integración de las nuevas tecnologías; ausencias de proyectos educativos convocantes; falta de autonomía; etc.).

El paso por el sistema educativo y el nivel de titulación alcanzado es, actualmente, la medida más universalmente utilizada para valorar a las personas en el momento de decidir su incorporación al mercado de trabajo, como así también para determinar el tipo de empleo en el que pueden insertarse.

La posesión de títulos académicos es, de forma cada vez más creciente, una condición necesaria, aunque no suficiente, para el empleo (especialmente para los empleos relativamente bien remunerados) y la

emprendibilidad (Ferreyra, H, 2006). La educación se transforma entonces en una especie de "estación fantasma".

El sentido de la formación para insertarse en la actividad productiva, queda de esta forma truncado. La identidad moderna asentada en el lugar que se creía se podía ocupar, que daba sentido a la institución formadora y a la vida mientras duraba la preparación, queda desdibujada y muy deteriorada para la mayoría de los jóvenes. Amplios períodos de desempleo aparecen ahora en las biografías de las personas en la sociedad posindustrial, cuando aún hoy no es posible aventurar cuales empleos van a existir y cuales no. Entonces, la educación no es sólo estación fantasma, sino que se reduce a una "sala de espera", sin destinos anunciados, ni trenes a la vista a los que subirse (Gimeno Sacristán, J., 1999). Es así como el sistema educativo ha asumido, como función principal, la de ser el proveedor de credenciales, generador de jerarquías y clasificador de fuerza de trabajo, función que se sigue ejerciendo actualmente, aunque con pequeños cambios coyunturales. La prevalencia de esta función, de selección para el mercado del trabajo en el sistema educativo, produce en el mismo una serie de distorsiones en las funciones que hacen referencia a la transmisión de conocimientos. Es así como el valor de los conocimientos en sí mismos pasa a un segundo plano, mientras en primer plano aparece su valor simbólico, su valor de cambio en la sociedad mercantil.

Por otro lado la extensión de la obligatoriedad y la necesidad de mejorar los niveles de retención, han generado tensiones que impactan en las acreditaciones y certificaciones. Esta segmentación del nivel medio trae aparejada la devaluación de las certificaciones, no sólo en lo referido a la diferencia en la calidad que se observa en las escuelas de la gestión estatal y privada (donde las estadísticas son elocuentes) sino, en la diferencia en las escuelas que forman parte de la misma gestión, ya que se llega a una valoración diferente de las certificaciones y estas dejan de ser garantía para la continuidad en los estudios superiores y para el acceso al mercado de trabajo.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que, en estos tiempos, la mercantilización aparece con mucha fuerza desde los espacios educativos y ello supone tratar de convertir a la educación en mercancía, lo cual significa que la relación entre necesidades vinculadas a la formación humana, la identidad personal y social y la enseñanza, quedan atravesadas y sobredimensionadas por las lógicas del valor del mercado en lo referente a las acreditaciones y a los títulos. La mercantilización hace que el sentido formativo de la educación ceda su lugar a esta idea economicista, muchas veces sujeta a la ganancia y a la rentabilidad; el vínculo pedagógico a la lógica laboral; la cualidad de los aprendizajes a los valores numéricos de rendimiento, olvidándose de lo esencialmente humano que posibilita la educación.

Cada vez más, la verdadera credencial que se requiere para la integración al trabajo y a los niveles educativos superiores es el certificado que acredita las competencias que efectivamente han sido adquiridas en el paso por la escuela. La devaluación de las certificaciones encuentra su razón de ser en la fuerte segmentación que hay en el sistema educativo, lo que estaría demostrando, en realidad, la existencia de numerosos subsistemas o circuitos escolares que proveen calidades diferenciadas de aprendizaje y son los sectores sociales más desfavorecidos los que están siendo sometidos a estos procesos de enseñanza-aprendizaje de inferior calidad (escuelas pobres, para pobres) (Tenti Fanfani, 2003).

Así, bajo la apariencia de mejorar los conocimientos y aprendizajes, de hacerlos más adecuados a la realidad cambiante, lo que se observa es el enfrentamiento entre quienes tratan de jerarquizar más los títulos, y quienes intentan abrirlos, para mejorar las posibilidades en los estratos altos de la educación, es decir de los que siempre estuvieron incluidos.

La vocación histórica de unidad y de homogeneidad de la escuela pública, choca en estos momentos, por un lado, con la profundización de la segmentación y fragmentación social y por el otro, con el desplazamiento del papel del Estado, que provoca un vaciamiento de la propuesta educativa institucional.

Pareciera ser que la escuela legitima las desigualdades, entonces vale la pena preguntarse *¿Para qué sirve?* Todavía los jóvenes consideran y creen que la escuela es útil para adquirir y desarrollar la cultura general y características de la personalidad, que les va a permitir insertarse en el mundo laboral, que les permitirá proseguir estudios superiores y lo que es más aún, que les va a permitir actuar como ciudadanos comprometidos y críticos, verdaderos transformadores de la sociedad actual. Sin embargo, la realidad injusta marca que 3 de cada 4 chicos que egresan del secundario trabajan en puestos que requieren menos conocimientos de los que poseen. Frente a esta diferenciación, y como respuesta a la pregunta *¿por qué estudiar si la escuela hoy legitima las desigualdades?*, deberíamos decir: porque en la historia educativa de nuestro país los distintos sectores sociales –mas allá de las expresiones críticas– consideran a la educación como un puente, un derecho que posibilita una vida mejor y hay experiencias que así lo demuestran. Aún en el reconocimiento de las desigualdades, los sectores sociales populares deberíamos entender que aunque no haya lugar en el mercado de trabajo formal, si alguien tiene mejores competencias puede defenderse mejor y es más difícil marginarlo cuanto más conocimientos tiene.

El sistema educativo aparece así como la vía para obtener credenciales que faciliten en el futuro entrar en la demanda de trabajos y salarios que permitan participar de las escasas posibilidades de ascenso social. Es sobre esta base que, tanto las familias como el propio alumnado, sienten cada día mayor urgencia por poseer determinados conocimientos y destrezas –inglés e informática– que facilitan el acceso a puestos de trabajo, y llegan a considerar inútiles o de escaso interés contenidos culturales y valores relacionados con la comprensión de la realidad, de la justicia, de la solidaridad y de la democracia.

3. Desprofesionalización de los docentes

Los cambios producidos en los últimos años señalan, casi con urgencia, la necesidad de redefinir lo que algunos llaman: la "cuestión docente". Sin embargo, está claro que sobre la misma no todos pensamos igual; por un lado están quienes definen las Políticas Educativas y vienen elaborando discursos relacionados con la Profesionalización Docente y sus Competencias, por otro, los docentes que sienten que su tarea va perdiendo sentido e identidad frente a la complejidad de las demandas a las que deben dar respuesta todos los días; los Sindicatos, por su parte, están fuertemente enfrentados a la urgencia de conciliar la formación con la consideración del docente como un trabajador dentro del marco del retiro del Estado de la cosa pública.

Sin dudas que las causas que remiten a la problemática de la desprofesionalización (Vera, R., 1990), son varias: la pérdida progresiva del control de su trabajo; la rutinización de su tarea; la sensación de que mucho de lo que realiza es ajeno a él; la sobrecarga de tareas y/o de roles; la pérdida del poder adquisitivo, en relación con otros tiempos u a otras profesiones, la inseguridad ante los cambios; la complejidad de los conocimientos; la pérdida de prestigio y apoyo social o las precarias condiciones de trabajo, que se traducen en estados de insatisfacción; desencanto; desconcierto o frustración.

La figura del "profesor-taxi o colectivo" habla no sólo de la dispersión, sino del ritmo acelerado con el que se mueve, la lucha con las distancias, el tráfico y los horarios, figura que se corresponde no sólo con ir

de una escuela a otra, sino también dentro de la misma institución, como consecuencia de espacios con escasa carga horaria que no favorecen el desarrollo de los procesos del enseñar y el aprender.

Hay una descalificación profesional y simbólica de los docentes, se ha ampliado la distancia entre el saber del docente y el saber social como bases del deterioro, no sólo salarial, sino de las condiciones laborales. En este sentido, la descalificación es compensada por el avance de los libros –textos y paquetes didácticos (currículo como instrumento)– que le entregan al docente los procesos resueltos. De esta manera, sin capacitación continua y habiendo perdido su status social simbólico, los docentes se fueron descalificando, y minando las bases de su seguridad profesional. De allí que numerosos investigadores (Terhart, 1987; Gimeno Sacristán, 1988, entre otros) hablen de semiprofesionalidad, mostrando que los docentes desarrollan su labor a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su experiencia escolar, como alumno y como docente, siguiendo comportamientos basados en la tradición y en los rituales escolares.

Los profesores transmiten en su discurso sentimientos de inseguridad y desvalorización por el ataque de sus alumnos, de los padres y de la sociedad; hay un agobio a causa de las demandas sociales, del sistema y de la institución; se sienten abandonados y desprotegidos. Es así como la consideración de la autonomía no es otra que virtual, en la medida en que sólo se reproducen, de forma acrítica, los ritmos y comportamientos escolares, haciéndolos parecer naturales, cuando esa autonomía relativa en realidad no se constituye en un verdadero espacio de cambio. Además, a esta exigencia de profesionalización se contraponen una larga tradición, que piensa al docente como la continuidad de la madre en la escuela, y valoriza en él cualidades personales que atienden más a las necesidades de socialización y reproducción de conductas que al desarrollo de competencias.

Por otro lado, los marcos administrativos y legales que regulan la actividad docente, tienen similitudes con los estatutos de los empleados públicos, cuyos sistemas de incentivos, evaluación y promoción, están diseñados para favorecer el respeto de los procedimientos formales y la experiencia que se obtiene a través de la antigüedad. La progresiva caída y deterioro salarial y las condiciones de trabajo, los asimila a la franja de población ocupada en tareas manuales de poca calificación, más que a un trabajador profesional. El progresivo empobrecimiento del capital simbólico que esto provoca, incide en la generación de fenómenos tales como la disminución del capital cultural que sufre la escuela y el progresivo malestar de los docentes por su tarea. Esta crisis de identidad profesional se impone como fuente de temores imaginarios y tensiones, favoreciendo una fuerte diferenciación al interior del sector docente, en la cual tienen anclaje innumerables conflictos "intersubjetivos". Los profesores de nivel medio son caracterizados como los docentes con menos conciencia de sector. Dispersos y aislados. "Parecen unirse más por identidades alrededor del conocimiento en que se especializan (Matemática, Lengua, Historia, etc.) que por la posición que ocupan en el sistema y en la escuela. Los directivos los consideran difíciles de ser motivados a la participación institucional, más allá de las estrictamente prescriptas como obligatorias" (Garay, L., 2000).

La Historia de la Educación tiene muchos ejemplos de docentes que han realizado su tarea y nos han dejado señalado un camino, los mismos debieron enfrentar las complejidades de su tiempo, que también eran difíciles, de cambios y de incertidumbres políticas y sociales –en nuestro país siempre las hubo– tal vez una de las diferencias más notables con lo que vivimos hoy, es que ellos siempre referenciaron su tarea en el contexto social y político de su tiempo, los ejemplos de Luis Fortunato Iglesias, Olga y Leticia Cossetini, son paradigmáticos. Y esto nos remite a pensar en profesionales capaces de desempeñar su rol

en múltiples contextos y con grupos escolares heterogéneos, que incorporen la dimensión ética-política, ya que enseñar es un acto de distribución equitativa de los conocimientos socialmente validados. Docentes que tanto en su formación inicial como continúa deberían conocer su campo disciplinar; la historia de su disciplina; el sujeto de aprendizaje; el cómo enseñar; la incorporación a sus saberes de los elementos de la comunicación y de la tecnología; a estas competencias, sin duda necesarias, solo es posible alcanzarlas re-descubriendo el placer del aprendizaje, una buena competencia profesional, [...] es despertar en el alumno, la curiosidad; el gusto; el amor; la pasión y el deseo de aprender, una vez generada la necesidad y la demanda de aprendizajes vendrán los conceptos y las definiciones, los esquemas y las clasificaciones, en suma, las teorías y las abstracciones [...] (Tenti Fanfani, E., y otros, 2000).

4. Desarticulación y tensión frente a las nuevas configuraciones institucionales

Las discontinuidades o rupturas entre los niveles primario y medio son, pues, algo más que consecuencias de la existencia de modalidades pedagógicas diferentes que han evolucionado sin encontrarse, fruto de la particular historia de aislamiento natural en el seno del sistema escolar.

Representan tradiciones de jerarquización y selección social, han sido brechas intencionadas en las que ejercen el filtrado de los alumnos.

La historia de la enseñanza media (intermedia entre un nivel masivo y otro superior minoritario) acumula dos tradiciones, una que, al pasar a ser masiva y cuasi obligatoria, tiene que revertir drásticamente: la de haber dado cobertura a quienes, buscando destinos laborales y sociales especializados, necesitaban un tipo de cultura propedéutica, y la otra la de ser un nivel selectivo intelectual y social, con la propuesta de un tipo de cultura y unos niveles de exigencia que no todos podían seguir. El objetivo del bachillerato clásico fue formar una elite escolar y social, algo que hoy no puede mantenerse.

En la cobertura de este nivel se ha supuesto un esfuerzo importante, que debe ser mantenido, pues todavía existe un camino por recorrer en relación a lo que ocurre con el nivel primario. Si bien hay que ser conciente de que los filtros selectivos, con sus correspondientes ritualizaciones, se desplazan a otros niveles, porque como señala Bourdieu (1988), cuando un nivel se democratiza el poder de filtrado se desplaza al nivel inmediatamente superior.

Hoy, la definición del espacio del nivel medio, su lugar en la arquitectura del sistema, contribuyó a configurar situaciones y tipos particulares en la constitución de los equipos directivos y en la organización del trabajo, afectando a una serie de actores, en aspectos relacionados con el poder y el desempeño de su tarea cotidiana y provocando –en ciertos casos– un aislamiento entre las distintas unidades educativas, entre los distintos niveles y ciclos del Sistema.

La localización del Tercer Ciclo dio como resultado diversos tipos institucionales (Ferreyra, H., y otros 2001-2003), en los que se visualizan problemáticas comunes:

- E.G.B. COMPLETA: espacio, tradicionalmente destinado a niños, que debe dar cabida a adolescentes: sobrecarga de trabajo administrativo-organizacional; tensiones entre profesores y maestros con "culturas" institucionales diferentes (vinculadas a diferencias en: permanencia en

la institución; remuneraciones; instancias de formación y capacitación; metodologías de enseñanza; vínculo pedagógico con el alumno; expectativas de relación con sus pares; percepciones sobre la matrícula, la infancia y la adolescencia, etc.); dificultades para articular un proyecto institucional compartido por los tres ciclos; dificultades para construir una dirección integral de la institución.

- TERCER CICLO-POLIMODAL: dificultad para consensuar estilos pedagógicos y regímenes disciplinarios entre maestros y profesores; ausencia de una cultura institucional compartida.
- TERCER CICLO: riesgo de una doble desarticulación con E.G.B. y con Polimodal.
- TODOS LOS NIVELES: al ser ex escuelas normales, generalmente con una trayectoria de prestigio en la comunidad, que no reciben nueva matrícula ni incorporan nuevos sectores sociales, donde maestros y profesores son los mismos que en la estructura anterior, suelen intentar mantenerse al margen de los cambios en general.

Las tensiones entre maestros y profesores obstaculizan la construcción de un trabajo cooperativo. Esto, a su vez, provoca fracturas al interior de la institución; lo que finalmente redundará en falta de espacio, e intenciones, para acordar aspectos fundamentales de la gestión curricular e institucional del Tercer Ciclo, en articulación con los ciclos anteriores y con el Polimodal. Los procesos de articulación constituyen una cuestión aún pendiente, desarrollándose con cierta especificidad de acuerdo a la localización de la E.G.B.3. En el caso de la E.G.B. Completa, habría intentos, aún por ser consolidados, que se materializan en escasas reuniones de trabajo –por falta de tiempo– para definir secuenciaciones de contenidos o expectativas de logro, y a partir de la organización de actos escolares. En los casos de E.G.B., articulada con Polimodal, los maestros del 7.º Año se vinculan con mayor frecuencia con los años precedentes (5.º y 6.º) y en los 8.º y 9.º Años de la E.G.B., el trabajo conjunto se da con los años del Polimodal (Ferreyra H., 2006).

A pesar de la importancia que se le adjudica al rol de Coordinador del Tercer Ciclo en la normativa acordada en el Consejo Federal de Cultura y Educación, pocas provincias hacen referencia a su figura y sus funciones. Asimismo "se visualizan posturas encontradas entre maestros y directivos respecto de la figura del coordinador: mientras que en los primeros aparece brindando apoyo y contención al trabajo diario, los segundos no lo ven como miembro del equipo de conducción", "los maestros y profesores valorizan más su rol como un preceptor-secretario y asesor pedagógico, que los directivos de EGB, quienes tienden a desvalorizar su función"(...) "Pareciera predominar un estilo de improvisación sobre la marcha en el que todos realizan todas las tareas: administrar los recursos, relacionarse con la cooperadora y los padres, asesorar y orientar a los docentes, elaborar el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional, atender a los alumnos. Surge, así, el interrogante sobre si ésta es una característica de los equipos de conducción que integran el tercer ciclo o es una situación más estructural del sistema educativo en nuestro país" (Hirschberg, S., y otros, 1999).

Las culturas institucionales, y su relación con la vida del alumno en la escuela, requieren de un proceso de aprendizaje en la medida en que tienen que internalizar conocimientos progresivamente complejos y reglas cambiantes, según las características de cada ciclo, de los sucesivos docentes, incluso de los cambios en los estilos de gestión. Así, no todos logran aprender el oficio de alumno, muchos quedan a mitad de camino y no llegan a ser "nativos" en la institución escolar. La falta de articulación constituye un obstáculo propio de los períodos de iniciación, como parecen dar cuenta las estadísticas sobre desgranamiento y repitencia.

"Hay niveles del sistema que están diseñados hoy para que todos los alumnos pasen por ellos, que conforman lo que se denomina escolaridad obligatoria, y junto a ellos existen otros no obligatorios, que es lo mismo que decir que están destinados sólo a una parte de la sociedad y son selectivos, simplemente. Destinatarios distintos y de carácter selectivo u obligatorio definen necesidades curriculares diferentes y desatan mecanismos de comportamientos pedagógicos diferenciados" (Gimeno Sacristán, J., 1992).

Si el paso al secundario significa algo para los alumnos, esta es una sensación de intensificación de los contenidos, con las derivaciones metodológicas y para la vida cotidiana que eso supone. Lo que se impone es un esfuerzo de coordinación para consensuar estilos educativos guiados por la revisión de la cultura impartida en sus contenidos y en sus formas, en uno y en otro nivel, para hacerlas sustentables.

5. Desvinculación con sus actores y el contexto

Joaquín Acevedo define a la escuela media como "un gran hipermercado de estacionamiento juvenil", por el cual los jóvenes y adolescentes de entre 11-12 y 17-18 años deben transitar para poder luego continuar su trayectoria escolar, insertarse en el mundo del trabajo y participar como ciudadano responsable. Pero ésta, no sólo posee escasa comunicación internivel, sino que también está incomunicada de manera interna o intranivel. Muchos de los problemas de aprendizaje en la escuela secundaria están ligados a esta falta de coordinación dentro de cada año, curso y/o ciclo, que superponen exigencias, evaluaciones, estilos y modos contradictorios, que confunden y atentan contra la relación alumno-docente, a través de una variada gama de instancias, alterando el comportamiento áulico de trabajo y de relación cotidiana.

Una cultura institucional de "puertas cerradas" implica que el docente trabaje aislado en el aula, sin contacto con sus pares y por lo tanto no puede ver, ni comprender ni compartir, lo que hacen sus colegas. Riesgosamente, esta cultura escolar puede desembocar en una particular cultura personal de los docentes, donde el individualismo se perfila como obstinación, intransigencia o sectarismo, y la colegialidad y la cooperación se presentan como la excepción a esta regla.

Además de los inconvenientes de comunicación al interior de la institución, si tornamos la mirada hacia la relación institucional con el mundo que rodea a la escuela, los directivos y docentes parecen desconocer o se abstraen de aquellas actividades que acontecen en su comunidad, no solo de aquellas que deberían tener en cuenta a la hora de proyectar el perfil del egresado pretendido, sino también de las acciones que los propios alumnos desarrollan durante su paso por la escuela media.

Esta resistencia a acercarse a otras organizaciones, como así también la escasa disponibilidad para abordar proyectos conjuntos, más allá de la mera búsqueda de recursos materiales, podría explicarse por que los docentes no encuentran, o no saben desentrañar, las diversas posibilidades de contacto que pudieran existir a la hora de relacionarse con el propio entorno en que se halla inmersa, como así también los posibles beneficios que puedan intercambiar mutuamente estos sectores. Este quiebre entre escuela y comunidad, hace que algunos autores hablen de la escuela como una "etnia resistente" a las nuevas tendencias, porque sostiene los mismos valores fundacionales, más allá de los cambios producidos en la sociedad.

Hay una gran cantidad de horas de clase, pero hay pocos talleres, seminarios, trabajos de campo, de investigación, monografías, pasantías, etc., que permitirían una flexibilidad de los tiempos y espacios

institucionales y a la vez serían una posible alternativa a transitar a la hora de tratar esta articulación comunitaria. La escuela aparece instalada en la red de instituciones relevantes en la comunidad local, aunque su perfil específico está desdibujado, su articulación con el medio reside únicamente en cuestiones de carácter inmediato, asistencial o temporal, tales como el préstamo de locales, intercambio de servicios, donaciones, etc., excluyendo intercambios culturales de mayor envergadura, perdurabilidad y sustentabilidad en beneficio de las generaciones egresadas.

La respuesta que la escuela hace a las demandas es casi automática, sin que medien procesos de evaluación de la situación particular de la institución que midan el impacto que esta respuesta puede tener en el conjunto de la actividad institucional y de sus potenciales riesgos y ventajas. Pero, por sobre todo, la escuela no puede inscribir estas demandas, puntuales e inmediatas, en procesos más amplios que suceden en la sociedad, de modo de comprender su sentido y poder planificar estrategias institucionales con el fin de reposicionarse en este escenario más general.

En relación con la articulación con el ámbito socio-económico-productivo, los centros educativos tendrían que procurar instancias, estrategias y/o proyectos de formación que intenten adaptar el perfil de sus egresados a los requerimientos productivos, económicos y sociales, sin que se realicen análisis de tendencia de los mercados, de los cambios tecnológicos y de sus efectos en la cantidad y calidad de los recursos humanos demandados.

Estas articulaciones pretenden tener la consistencia de una red, puesto que no hay continuidad ni regularidad en los intercambios, ni se institucionaliza la relación y la cooperación como para que se efectivice alguna permanencia o perdurabilidad.

Como consecuencia de la ausencia de estrategias y tácticas de acercamiento y de concertación, no se alcanzan a lograr consensos y, por ende, merma la participación de la comunidad en las acciones, afectando incluso, a la referida a la obtención y administración de recursos para el mantenimiento de la infraestructura edilicia y el mantenimiento básico, lo cual agrava las dificultades de orden administrativo de algunas escuelas. La presencia de actores y sectores sociales, externos e internos, que valoren, participen y/o se comprometan colaborando en el trabajo institucional es poco habitual, y, en ocasiones, poco deseado.

Cuando se habla de trabajo institucional implica hacer referencia a un trabajo en conjunto, siendo ésta una de las tareas más complejas a la que nos vemos enfrentados cotidianamente. Es fácil hablar de articulación, pero pocos logran hacerlo efectivamente y mucho menos, persistir en ella.

Las complejidades externas (carencias, tensiones políticas, falta de recursos...) o las internas (mezquindades, cuestiones de poder, individualismos...) dificultan la concreción de estas articulaciones, sin embargo, la alternativa del trabajo en conjunto garantiza el resultado, a la hora del abordaje de los objetivos más difíciles, con algún nivel de logro que justifique los esfuerzos realizados (AA.VV., 2001).

Para que una Escuela pueda "leer su contexto", entendido como "el tejido de ciertas obras / encadenamientos del discurso", es decir: con-texto, se hace necesaria la presentación del "texto" institucional. Si la escuela no tiene texto, en donde desarrolle y explicita su proyecto pedagógico institucional, no tienen posibilidad de articular acciones con otros, ya que le falta el "que" de dicha convocatoria.

La relación escuela-comunidad se caracteriza entonces como compleja y contradictoria. La escuela aparece, por un lado, sobredeterminada por el contexto y, por otro, defendiéndose fuertemente de él. Las demandas de todo tipo que recibe y las características del medio, las manifestaciones culturales diversas y las intromisiones en su tarea pedagógica, hacen que la escuela establezca barreras, negándose a mostrar su debilidad, con tal de mantener su "novela pedagógica". Pero, cabe recordar, que un rasgo central de una buena gestión estratégica escolar lo constituye su adecuación al contexto específico en que se desenvuelve, favoreciendo el desarrollo de su capacidad y la de sus equipos de gestión, a efectos de dar respuestas ajustadas a las necesidades de los estudiantes, en ese preciso entorno (AA.VV., 2000).

6. Violencia grupal, institucional y contextual que altera la convivencia⁸

El grado de desmotivación de los alumnos crece a medida que avanzan en el sistema educativo. Y la situación llega a su punto crítico en el nivel medio, donde el malestar del aburrimiento aparece como una de las condiciones más favorables para la aparición de la violencia u otro tipo de comportamiento dañino. Si a esto le sumamos las dificultades tradicionales de relación entre adultos y adolescentes, lo más esperable es que abunden episodios de conflicto. El desencanto es tan grande que empuja a una huida desesperada por dar origen a algo nuevo. Como los caminos cotidianos ya no ofrecen salida, la opción es la ruptura, la trasgresión, la violencia. No sólo las causas de la violencia escolar tienen que ver con las condiciones sociales imperantes: también lo son el ámbito de la escuela y la tarea docente. Este hecho no se constituye en tema de reflexión y análisis en las instituciones educativas. Una educación impersonal, estandarizada, que impone sentidos en vez de permitir la "exploración y construcción de sentidos personales", crea sentimientos de inferioridad, sobrevaloración de lo extraño y del "que sabe", provocando fuertes inhibiciones intelectuales y pseudoidentidades adaptativas o, por el contrario, promueve el rechazo rebelde y violento del alumno adolescente, que busca su autonomía con dificultad, al encontrar en el afuera tanta opresión como en sí mismo. La domesticación, que a veces pretende la educación, inhibe el deseo de conocer y conocerse; probar y explorar; estudiar; intervenir activamente; criticar ideas y alcanzar así la madurez. Apatía; aburrimiento; actitud contestarí; pérdida de credibilidad de la gestión democrática; deterioro de la disciplina tradicional; no facilitan una convivencia saludable. Como la escuela media perdió definición en sus funciones y el aprecio y la consideración por parte de la sociedad, está condenada a oscilar entre una disciplina autoritaria, formalista y ritualista, y el desorden que aflora cuando se afloja el régimen autoritario, ante la falta de sentido de lo que se hace en la escuela.

Hoy, profesores y estudiantes, parecen no querer saber nada los unos de los otros. Más que esto, las inasistencias a clase, reiteradas y casi masivas de los profesores, la poca atención a las obligaciones académicas, por una parte; la inasistencia, indisciplina áulica, desinterés y apatía de los estudiantes por otra, mostraría el deseo de unos y otros de estar más afuera que adentro de la escuela. El encuentro de nuevos y distintos sectores sociales en el interior de la escuela; la desprofesionalización docente; la falta de articulación con la comunidad; la ausencia de respuestas a las demandas; las formas organizativas rígidas; la escasa significatividad de lo que se enseña y se aprende; el empobrecimiento de recursos; las diferencias socioculturales de sus actores, expresadas en conductas o códigos disímiles y hasta casi

⁸ Esta problemática está analizada a partir de los siguientes textos: Garay, L., 1994; Tenti Fanfani, E., 1999; Garay, L., y Gezmet, S., 2000; Gentili, P., 2000; Ferreira, H., y otros, 2001-2003, y Onetto, F., 2004.

incompatibles, sumado a la dificultad del escenario social, naturalizan la violencia grupal, institucional y contextual, alterando la convivencia.

La violencia en la escuela es un hecho complejo, multideterminado, atravesado por inscripciones sociales, familiares, históricas, culturales, económicas, deseantes e institucionales. Constituye siempre la manifestación emergente de un conflicto (aunque en algunas escuelas se diga: "acá no hay conflictos"), en el que ciertos aspectos están silenciados y ocultos. En las escuelas existe una violencia invisible y negada, que se manifiesta en la disminución de la tolerancia –en la institución escolar y en el proceso de aprendizaje– surgiendo súbitamente, como aislados e inentendibles, los hechos de violencia visible.

Los hechos de violencia en la escuela se presentan, en alguna medida, como la necesidad de incluirse en un espacio del que se percibe estar excluido. El fuerte malestar institucional tiene que ver con el no-reconocimiento de los conflictos, o con las formas erróneas de trabajarlo institucionalmente, por ejemplo: falta de comunicación entre los distintos actores de la institución, no aprovechando los espacios para el diálogo; pobre participación en la elaboración del proyecto de la institución, lo que favorecería los acuerdos; ausencia de consenso para poder llegar a acuerdos sobre la base del consentimiento o la conformidad, lo que no implica total acuerdo, pero sí la mejor opción posible; carencia de la negociación como la forma de construir acuerdos.

La escuela es el ámbito donde se exteriorizan y reproducen gran parte de las relaciones sociales vivenciadas en lo cotidiano, que se expresan en las más variadas desigualdades: los más ricos y los más pobres, los que saben y los que no saben, los aceptados y los rechazados. Estos últimos son caracterizados como extraños, marginales, delincuentes y en la mayoría de los casos son chicos y adolescentes que mantienen una relación discontinua con la escuela, de reprobaciones reiteradas, de fracaso y exclusión definitiva. No alcanzan para contenerlos los denodados esfuerzos de los docentes, enmarañados ellos también en una madeja de presiones, malas condiciones laborales, currículos obsoletos y escasos medios.

Ni una estructura autoritaria, ni una con normas lábiles donde se confunde lo democrático con la anomia, ayuda a los estudiantes a comprender los sentidos e importancia de las normativas para su proceso de formación intelectual y social. En este sentido, la autoridad de los adultos en la escuela media se mueve en la compleja tensión que se da entre la formación de sujetos autónomos y el sujetamiento del joven en el orden de la cultura. Uno y otro polo de la tensión exigen refundar el sentido de las normas y la convivencia en la escuela media (Poggi, M., en Tenti Fanfani, E., 2003). Es necesario construir un ámbito en el cual cada uno pueda expresarse y avanzar en las relaciones, en la comunicación y el aprendizaje y hacerlo dentro de lo que posibilita el lenguaje de cada quien, la experiencia de cada quien, y el encuentro en la ciencia, en el conocimiento, en el arte, de esta manera se hace, como decía Freud, menos doloroso el proceso civilizatorio a través de la escuela (Freid, S., 1987).

7. A modo de conclusión provisional...

La sociedad actual, y más aún la futura, necesita y necesitará de hombres y mujeres que puedan desenvolverse en un mundo cambiante, incierto y complejo. Para ello, es necesario aunar esfuerzos con la intención de preparar personas creativas e imaginativas, capaces de conformar equipo y de constituir redes que permitan alcanzar los objetivos propuestos, de adaptarse a nuevas situaciones, de emplear estrategias

adecuadas para resolver problemas inesperados y para transformar la realidad. Es por ello que las escuelas deben configurar entornos educativos desafiantes, flexibles, participativos, con multiplicidad de recursos, estímulos y diversas formas de organizar y gestionar el trabajo.

Es necesario repensar el lugar de la escuela media en lo que se refiere a los propósitos que tiene por misión. Debemos superar esta crisis de identidad que atraviesa y, para lograrlo, deberíamos centrarnos en cómo llevar adelante de forma integrada las funciones asignadas por misión a este nivel, por ser parte de un sistema que conjuga las funciones individuales de la educación (desarrollo de la personalidad, preparación para una ocupación, formación intelectual) y las funciones sociales (integración nacional, desarrollo económico, superación de la pobreza).

Y si bien para modificar situaciones desfavorables se requieren intervenciones desde el campo de las políticas sociales, también pueden mejorarse considerablemente las oportunidades educativas de los adolescentes y jóvenes si se refuerza la capacidad de retención de nuestras instituciones educativas. Ante esta situación, y la complejidad y diversidad de factores asociados con la deserción, las vías para avanzar en su resolución deben ser variadas, sostenidas en el tiempo y de efecto convergente, para posibilitar una respuesta más ajustada a cada una de las situaciones y problemáticas.

Podemos partir de la consideración de que la deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente haya repetido más de una vez. En consecuencia, para comprender la deserción, se debe analizar más detenidamente la repitencia. Ella es la mayor causa de deserción escolar: un repitente tiene alrededor de un 20% más de probabilidades de abandonar el sistema escolar. Es necesario analizar en la escuela la perspectiva desde la que nos posicionamos. ¿Se atribuye la repitencia a características individuales del alumno vinculadas a cuestiones psicológicas, físicas, afectivas? ¿Se la relaciona exclusivamente con cuestiones de índole sociológico? ¿Se reflexiona acerca de la escuela como productora de fracaso escolar o de la falta de precisión respecto de lo no logrado por el alumno? ¿Se plantea quién o quiénes deben asumir la tarea de apoyarlo para que aprenda? Analizar la repitencia implica también repensar la evaluación. El desafío consiste en replantear su sentido y su objetivo; de modo que, frente a un alumno con dificultad, se debería reconsiderar la pertinencia de las propuestas de enseñanza y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizajes. Convendría avanzar hacia el desarrollo de prácticas positivas que den respuesta a los alumnos en situación de riesgo educativo, ya que la tarea de evaluación generaría información que tendría que compartirse y trabajarse con todos los docentes de la escuela con el propósito de enriquecer la mirada y el análisis, de intercambiar soluciones y de retroalimentar las prácticas.

En relación a la credencial que requieren los jóvenes para la integración al trabajo y a los niveles educativos superiores, es un certificado que acredita las competencias que efectivamente han sido adquiridas en su paso por la escuela. Es por ello que, en este sentido, son muy importantes los acuerdos que se logren a nivel de todo el país, jurisdicción, regiones, institución educativa, y que los mismos no queden solo en papeles sino que se concreten en las escuelas.

La articulación institucional con los niveles de los cuales se reciben alumnos y para los cuales se forma (mundo del trabajo, universidad, etc.) debería ser uno de los termómetros que nos indique nuestra situación institucional. Quizá sea la educación media el lugar donde quedan en evidencia los problemas de la desarticulación que puede darse con los otros niveles. O mejor dicho es el nivel en el que se pueden y se deben generar los puentes para evitar los "cortes de camino" en la trayectoria educativa de las personas.

Es necesario recuperar en la escuela el espacio de trabajo conciente y sistemático en la formación de valores y en la construcción de las normas sociales como modo efectivo de aprender a vivir con otros, previniendo la violencia en el aula y en la escuela. Pero no se trata sólo de modificar actitudes y atender valores, sino de procurar un aprendizaje significativo de determinados conceptos, procedimientos y habilidades personales y sociales. Es decir: no es posible que los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurran de manera satisfactoria si no se garantiza, como insumo básico, una buena convivencia, pero tampoco es válido construir un espacio de convivencia democrática sin aprendizajes significativos, dialógicos, reflexivos y cooperativos.

Por último, también merece una especial atención la necesidad urgente de formar, recuperar y mantener las buenas prácticas en el sistema educativo, entendiendo por tal a aquellos docentes que aprenden permanentemente y que, adaptando o transformando sus estructuras, construyen nuevos esquemas que dejan huellas significativas en el quehacer cotidiano, animadores natos, mediadores entre los alumnos y el contexto, que integran bajo un mismo prisma su saber teórico y práctico, con una permanente reconstrucción a partir de la reflexión y la revisión. Pero no se puede dejar de lado en este análisis de la función de la educación media aquella que se relaciona con las condiciones de trabajo de los profesores de las instituciones educativas del nivel. En la Argentina se persiste en la designación de los profesores por horas cátedra y todas frente a alumnos, situación que conspira con la construcción de la identidad de cada escuela en particular y de una cultura más colaborativa que apoye el trabajo de todos.

Lo antes mencionado se completa con una cultura institucional retroalimentada permanentemente a partir de la evaluación y que permanezca abierta al entorno para el cual pretende formar. Todo esto solo es posible si se vive en un ambiente educativo cooperativo y de tolerancia, en el que el obrar da cuenta de lo que se piensa, se dice, y se hace. Pero para ello será necesario transparentar los conflictos y considerarlos como situaciones lógicas y esperables y como elementos dinamizadores de los procesos de aprendizaje, analizarlos en el marco de la trama que los constituye y posibilitar que los alumnos construyan sus propios tratos y contratos pedagógicos en el marco de las normas y valores acordados institucionalmente.

La tarea de la escuela hoy es hacer visibles sus problemas, formularse nuevas preguntas y construir estrategias de intervención acorde a estos nuevos escenarios. Pasar del pensamiento simplista, lineal y monocausal a un pensamiento complejo, que atienda de manera sistémica las variables que intervienen en la acción educativa. Querer que la escuela media “funcione”, es decir eduque y forme en los valores y en los conocimientos necesarios para la participación de las personas en la sociedad, implica salir del puro discurso político y académico y tomar medidas desde el lugar que le cabe a cada uno.

Bibliografía

- AA.VV. (1995): “Reforma de la educación secundaria”, en *Revista Iberoamericana de la Educación*, septiembre-diciembre. OEI, n.º 9.
- (2000): “Hacia culturas colaborativas en la escuela”, en *Cuaderno n.º 3, Programa Nacional de Gestión Institucional*, Ministerio de Educación, Argentina.
- (2001): “*Escuela y comunidad*”. Argentina. MECyT, en http://www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_2.pdf (Fecha de consulta: 26/02/06).
- (2005): “Violencia en la escuela”, en *Revista Iberoamericana de la Educación*, enero-abril, n.º 37. OEI.

- ANTELO, Estanislao (1999): *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirante*. Argentina. Santillana.
- ÁVILA, S., y otros (1998): *La crisis cordobesa en 1995 en las instituciones educativas*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- AZEVEDO, J. (2001): "La escuela media como institución cultural", en *Revista el Monitor*, año 2, n.º 2. Ministerio de Educación, Argentina.
- BRASLAVSKY, Cecilia (org.) (2001): *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Argentina. IIEP/UNESCO/Santillana.
- CARLI, Sandra; LEZCANO, Alicia; FAROL, Marina, y AMUCHSATEGUI, Martha (1999): *De la familia a la escuela infancia, socialización y subjetividad*. Argentina. Santillana.
- CEPAL (2000): *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. EE.UU. Naciones Unidas.
- FERREIRA, Horacio (2006): *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la Provincia de Córdoba*. Argentina. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- ; PERETTI, Gabriela, y CARANDINO, Edgardo (2001-2003): "Los problema de la educación media en la Argentina". *EE.UU. en La Educación*, IACD/OAS, Año XLV-XLVII, n.º 136-138.
- FILMUS, Daniel (1995): *"Los Condicionantes de la calidad educativa"*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- (2001): "Insuficiencia en equidad". Argentina. *Revista Tres Puntos*, n.º 200.
- (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Argentina. Troquel.
- FREUD, S. (1987): *El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*. Tomo 21. Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey, con la colaboración de Anna Freud. Argentina. Amorrortu.
- FRIGERIO, Graciela (1992): *Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina*. Argentina. Flacso.
- GARAY, Lucia, y GEZMET, S. (2000): "La violencia en las escuelas, fracaso educativo". *Cuaderno de Postgrado*. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARAY, Lucía (2000): "Análisis institucional". *Cuadernos de Educación*. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- (1994): *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Argentina. Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C.
- GENTILI, P. (2000): *Códigos para la ciudadanía*. Argentina. Santillana.
- HIRSCHBERG, Sonia, y otros (1999): *Implementación y localización del tercer ciclo de EGB*. Argentina. Informe de Investigación/3, UIE. Ministerio de Cultura y Educación.
- JACINTO, Claudia (comp.) (2004): *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Argentina. La Crujía.
- OBIOLS, G. (1997): *Escuela media: "guarderías y pedagogías light", "convivencia y disciplina"*. Segundas Jornadas de Actualización y Capacitación. Argentina. *Revista Ensayos y Experiencias*.
- , y DI SEGNI DE OBIOLS (1994): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Argentina. Kapeluz.
- ONETTO, Fernando (2004): *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Argentina. Novedades Educativas.
- POGGI, Margarita (2003): "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria", en TENTI FANFANI (comp.): *Educación media para todos*. Argentina. Altamira.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- (1999): "La educación que queremos, la educación que tenemos", en F. IMBERNON (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Madrid. GRAO.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1995): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España. Aljibe.
- TEDESCO, Juan C. (2005): *Educar en la sociedad del conocimiento*. Argentina. Fondo Cultura Económica.
- TENTI FANFANI, E. (comp.) (2003): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Argentina. Altamira.
- (1999): *Mas allá de las amonestaciones*. Argentina. UNICEF.
- , y otros (2000): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Argentina. Losada.

TERHART, 1987, y SACRISTÁN, Gimeno, 1988 (1997): En: *La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria*. Programa de Evaluación y Prospectiva. Argentina.

VERA, Rodrigo. (1990): En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. DAVINI, C. (1996). Argentina.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI