

ESCUELAS SECUNDARIAS: FORMATO, CONOCIMIENTOS E INCLUSIÓN

Alicia Raquel Alderete (Universidad Nacional de Rosario)*
alderete-alicia@hotmail.com.ar

Recibido: 7/08/2012 Aceptado: 26/10/2012

Resumen

Las actuales configuraciones en la cultura, en la sociedad, en la economía, en la política, en los sujetos han generado nuevos formatos en los conocimientos y por lo tanto en la concepción de escuela. En este escrito focalizaremos la mirada en la educación secundaria contemporánea donde el arraigado patrón tradicional de escuela y de alumno es desafiado por las prácticas heterogéneas emergentes. Es así que en el salón de clases se hacen presentes nuevas demandas y formas de enseñanza que exigen prestemos atención a los saberes de origen de los adolescentes. El punto de inflexión reside en la transmisión de los conocimientos mediante un curriculum mosaico y las construcciones cognitivas de los adolescentes, que lejos de ser parceladas se manifiestan en una trama compleja. Es pertinente entonces que comencemos a pensar en formatos curriculares alternativos. Para abordar dichas cuestiones se teorizará sobre el conocimiento: formas de transmisión, construcción y relación que los sujetos establecen con él. Reflexionaremos también sobre contextos concretos en los que además de los conocimientos cuestiones como, la inclusión de los estudiantes, se entrelazan en nuestras prácticas áulicas.

Palabras clave

Escuela secundaria – Conocimiento – Inclusión.

Abstract

In the actual configuration in the culture, in the society, in the economy, in the politic, in the subjects has generated new formats in the knowledge and in the conception of school. In this text will be focus the contemporary high school education where the

* Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda en Educación. Universidad Nacional de Rosario.

ingrained traditional pattern of school and student is challenged by the heterogeneous practice emerging. By this way in the classroom appear new requests and ways of teaching which require to set attention in own knowledge of teenagers. The point of bend resides in the transmission of the knowledge through a mosaic curriculum and the cognitive constructions of the teenagers, so far away to be split up are in a complex web. Then is relevant beginning to think in alternative curricular formats. To talk about these questions it will theorize about knowledge: ways of transmission, construction and the relation of the subjects with it. We will reflect too about particular contexts where resides the knowledge, the inclusion of the students, is interlaced in our practice in the classroom.

Key words

High school – knowledge – inclusion.

Introducción.

En este escrito se pretende analizar la educación secundaria actual, deudora de un modelo tradicional pero inmersa en una sociedad ampliamente diferente. Un breve recorrido por la conformación del nivel nos permitirá comprender que la obligatoriedad establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2.006) y la masiva concurrencia de los adolescentes han puesto en jaque algunas cuestiones relevantes. Una de ellas tiene que ver con el patrón o formato de educación secundaria, que si bien es una preocupación constante en las últimas décadas; ahora se ha potenciado. El funcionamiento selectivo y por lo tanto excluyente de dicho dispositivo se vuelve contradictorio cuando hablamos de obligatoriedad e inclusión educativa. De este modo vemos la necesidad de repensar la forma de lo escolar, abarcando la revisión del curriculum disciplinar y la transmisión de los conocimientos. Entendemos que sólo la transformación de dichos aspectos nos permitirá hablar de la inclusión concreta de los y las estudiantes en la escuela secundaria.

A través del artículo nos detendremos en los conceptos relevantes que en él se exponen, fundamentándolos desde un marco teórico que haga explícito nuestro posicionamiento frente a la problemática. Tomaremos como eje el curso histórico por el que han atravesado los conceptos y la institución escolar para poder comprender la compleja constitución. Esto nos permitirá ver las aristas que se abren constantemente cuando hablamos de lo educativo: el formato; la selectividad derivada en exclusión; la necesidad de inclusión y las estrategias buscadas; los conocimientos; el curriculum; la educación en las escuelas actuales y los contextos barriales.

Desarrollo

La Escuela Argentina ha sido pensada en relación a la educación de los niños de un país que crecía permanentemente pero que no disponía de

instituciones que se encargasen de la transmisión de los conocimientos. Para cumplir con este objetivo se sancionó en el año 1884 la Ley N° 1.420, la cual marcó y selló la presencia del Estado en materia educativa. En la misma se propuso la masiva apertura de escuelas públicas primarias en el territorio, la obligatoriedad de la educación; los conocimientos básicos a desarrollar, y la unificación del capital cultural y simbólico. Explícitamente apuntaba a la búsqueda y conformación de aspectos socioculturales y epistemológicos que identificasen a los ciudadanos de esta nación (constituida por habitantes de diferentes orígenes geográficos). Si bien, en sus inicios, la escuela argentina tuvo como fin la homogeneización de la sociedad, la cultura y los conocimientos de base; posteriormente sus funciones se fueron modificando (instancia a la que atenderemos más adelante).

Al contrario de las escuelas primarias públicas, las escuelas secundarias son originarias del siglo XVIII, eran limitadas en su cantidad y se fundaron con un objetivo diferente al de las primeras. Si las primarias eran masivas, públicas y obligatorias; el formato de escuela secundaria tuvo otras características. Estaban dirigidas a la formación de la aristocracia colonial y se definían como “de educación preparatoria”, ya que su función era precisamente preparar para la universidad. Dicha clase demandó a la educación contenidos referidos al campo de la política, la filosofía, religión, etc., propios para su futuro desempeño en el poder y la dirigencia social. Sin lugar a dudas, la escuela secundaria fue organizada para preparar a un reducido sector socioeconómico y cultural, lo cual explicita la selección y exclusión del alumnado. Con el paso del tiempo este sistema de organización no ha sufrido transformaciones nodales. Un repaso por las instituciones fundantes nos permitirá comprender cómo ha sido la constitución del nivel a través del tiempo y por qué actualmente es incapaz de cumplir con la inclusión masiva de los estudiantes.

Los orígenes y las funciones de la escuela secundaria: una hojeada a la historia

En este apartado la intención no es realizar un análisis exhaustivo, sino una breve revisión que nos traslade a los umbrales de la escuela media.

En el año 1.771 se fundó en Buenos Aires el colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino. En 1.818 es fundado en este mismo lugar el Colegio de la Unión del Sud, el cual en 1.823 se convierte en el Colegio de Ciencias Morales dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Retomando lo anteriormente dicho, damos cuenta aquí de la relación estrecha entre las secundarias y la universidad. En 1.848 se crea el Colegio Preparatorio de Paraná y otros más en la provincia de Entre Ríos. La idea del entonces Presidente Bernardino Rivadavia fue promover la difusión de instituciones que enseñasen sobre política y que por lo tanto formen a quienes ocuparían lugares en el poder. Recordemos que en el año 1.853 se aprueba en la ciudad de Santa Fe la Constitución

Nacional y para ello se necesitaba ciudadanos preparados en este aspecto; capaces de elaborar la legislatura. En 1.863 se crean en Buenos Aires y en otras cinco provincias los Colegios Nacionales. También surgen las Escuelas Normales Elementales y Superiores (las primeras para la formación de maestros y los segundos para el profesorado). Los Colegios Nacionales obedecían a una formación en Políftica y las Escuelas Normales estaban orientadas a lo pedagógico con una fuerte impronta positivista (1).

En 1.916, Saavedra Lamas llevó a cabo un plan de reformas donde especificó la necesidad de generar escuelas con diferentes modalidades: Normal, Comercial, Nacional e Industrial (Tiramonti, 2011).

Comenzando el siglo XX ya existían en nuestro país formatos de educación secundaria, que según las terminalidades, seleccionaba su matrícula. En el transcurso del 1.900 hubo un aumento cuantitativo de instituciones; pero con una lógica similar. Luego de este repaso es posible ver cómo la organización actual del subsistema que nos parece tan natural fue una construcción que obedeció a las demandas de la sociedad. Se sancionaron Leyes y Decretos propuestos por un abanico de dirigentes con visiones diversas sobre la educación, que modificaron aspectos y sumaron otros. Se sucedieron reformas educativas, la Ley Federal de Educación (1.993), hasta llegar a la Ley de Educación Nacional (L.E.N.) que establece la obligatoriedad del nivel al que nos estamos refiriendo. Ahora bien; este formato tradicional selectivo sigue hoy vigente; por eso aún no se ha resuelto el problema de la inclusión.

Quizá la L.E.N. no sea el antídoto al problema del abandono, la deserción, etc. de la escuela secundaria. Es un avance que merece ser acompañado de políticas educativas concretas y unificadas que mantengan la mirada en las necesidades de los estudiantes. La reforma del sistema educativo es también necesaria, ya que el plan de estudios rígido y por disciplinas lejos de preparar a un ciudadano con conocimientos complejos, lo divide y lo escinde de las amplias problemáticas sociales. Recordemos que la función de la escuela es, justamente, socializar mediante los conocimientos (Cullen, 1.997), es decir, transmitirlos pero sin descuidar lo que sucede en el nivel socio-cultural. Esto condujo, en repetidas ocasiones, que la escuela se aparte de sus funciones epistemológicas en pos de atender las urgencias socioculturales de los estudiantes. Ambas son parte constitutiva de la escuela; y es necesario que así lo sea; pero no olvidemos que es la única institución que se encarga de la enseñanza de conceptos y conocimientos. La falla aparece cuando prevalece una en detrimento de la otra o viceversa. Es aquí cuando comienza a tambalear y a vacilar la función de lo escolar.

El planteo realizado por Inés Aguerrondo (2.007) viene a resumir lo que vimos hasta ahora: el formato selectivo de la escuela secundaria trajo consigo la exclusión; lo cual se tradujo posteriormente en la demanda de la inclusión. De este modo volvemos a pensar sobre las funciones de la escuela: ¿qué tipo

de inclusión realiza?, ¿lo hace a través del conocimiento o se aparta de él atendiendo solamente los aspectos socioculturales?

La autora habla de cuatro estrategias que se desarrollaron en las escuelas durante el siglo XX; veamos:

1. Años '40/'50: El asistencialismo. Considerados los sectores pobres en desigualdad con los sectores medios, se provee mediante las instituciones diferentes tipos de ayuda a los niños, niñas y jóvenes. Se crean en las escuelas los comedores, consultorios de asistencia médica y odontológica, distribución de vestimenta y útiles. Es decir, instancias donde se asiste a los estudiantes a la par de la escolaridad.
2. Años '60/'70: Psicopedagogicismo. El asistencialismo no había resuelto el problema de los aprendizajes. Surgen nuevas teorías que intentan explicar el fracaso escolar. En este aspecto los docentes eran preparados para diagnosticar y derivar alumnos a otras escuelas; no así para trabajar desde una perspectiva problematizadora. El estudiante que naufragaba en los conocimientos, una vez más se encontraba solitario y responsable de su fracaso.
3. Años '80/'90: Políticas compensatorias. En este aspecto, Aguerrondo (Ob. Cit.) menciona que se generaron acciones políticas que ubicaron a la escuela como espacio de posibilidad para aquellos que "menos tienen". Si bien siguieron en pie medidas asistencialistas y psicopedagógicas, ocupa un lugar relevante lo educativo, distribuyéndose material a los docentes con el fin de orientarlos en sus prácticas. La idea de compensar surge a través del reconocimiento de la existencia de la fragmentación del sistema educativo según el escenario geográfico-social donde se hallan las escuelas. La dificultad radica en que no se planteó un cambio al sistema, sólo se apeló a atender a los sectores que lo requerían, conservando igualmente, la fragmentación.
4. La inclusión: Actualmente, dice la autora, ya no son suficientes las estrategias parceladas anteriores. Para superar los conflictos y la exclusión que son parte de este sistema por su carácter selectivo, es necesario pensar en otro sistema. Además la inclusión ya no compete solamente al plano de lo educativo. Es una situación que existe a nivel socio-cultural y requiere de la acción de todos los sujetos, no simplemente de los maestros y profesores. Se necesita además volver a pensar lo epistemológico, las políticas educativas, lo pedagógico y lo ideológico. Desde aquí, se hace explícita la demanda y necesidad de organizar un nuevo sistema, con otras escuelas, con otro formato de curriculum. Sería pertinente también revisar la formación docente, el perfil y la vocación.

Desde una perspectiva personal, la transformación viene de la mano del reconocimiento de la educación como una práctica política; planteándonos: a

favor de quiénes enseñamos y contra quiénes. La educación como práctica responde a una clase, sea a favor o contra el poder. Es esto la politicidad de la educación (Korol, 1.993). Pérez Gómez (1.993) aclara: “El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos” (...), provocando en los estudiantes el compromiso crítico con las problemáticas colectivas (p. 423).

Las estrategias antes nombradas tuvieron lugar en el campo escolar, pero sólo han atendido a la inclusión desde las necesidades sociales y la descuidaron desde lo epistemológico, en esto nos detendremos en el siguiente apartado. Se tomará como base la producción de Alicia Entel (1.988) profundizando en la transmisión de los conocimientos y la forma en que los sujetos se relacionan con ellos. En este marco analizaremos si el aprendizaje es producto de la construcción cultural o si es algo cerrado que deja de lado los conflictos y situaciones complejas.

La relación educación/sociedad

Según lo antes escrito, vemos que las escuelas como instituciones sociales han sido y son consideradas como lugares en los que se alimenta, se contiene, se viste; y por último se enseña. En los contextos barriales o vulnerables, o escuelas periféricas; sabemos que muchas veces la educación sigue esta lógica porque primero hay que suplir las necesidades para luego disponernos a la enseñanza y al aprendizaje. Es difícil invertir los lugares; pero aún hallamos ese atajo que nos permite sostener y defender a la escuela (como lo venimos haciendo) como un espacio que se hace cargo de múltiples funciones; habiendo una que se destaca entre ellas: la enseñanza y la transmisión de los conocimientos. Quienes somos docentes en los barrios sabemos la obstinación con la que trabajamos a diario; entablando una lucha abierta entre las problemáticas colectivas y el saber. Por esto, la práctica en las instituciones educativas requiere e implica mucho más que ir a dar clases.

En este punto adherimos a los teóricos críticos, quienes manifiestan de forma explícita que las duplas educación/sociedad y teoría/práctica son inherentes a la tarea docente. Enseñar en un marco político y democrático sólo será posible en la medida en que atendamos las carencias de los estudiantes y reflexionemos sobre ellas en el salón de clases. Porque la educación, si se pretende transformadora, debe posibilitar a través de la enseñanza de los conocimientos, el desenmascaramiento de las ideologías opresoras que desvirtúan y esconden las verdades sociales. En resumen; volvemos a reconocer al campo escolar como un espacio en el cual coexisten tanto lo sociopolítico-cultural y lo epistemológico. Pero conviven ambos y con la misma intensidad; vale decir.

La construcción de conocimientos

Anteriormente advertimos la necesidad de pensar las funciones de la escuela y su relación con la sociedad; ahora retornemos sobre los sujetos y el conocimiento.

Las producciones curriculares, así como la psicología de la educación han estudiado sobre las formas de enseñanza y la construcción de los aprendizajes. El tecnicismo (2) y el conductismo (3) consideraron al "alumno" como una tabla rasa o un recipiente vacío al que había que llenarlo de información. El verdadero aprendizaje no se dirigía a los contenidos; sino que estaba logrado cuando el alumno manifestaba cambios visibles en la conducta (Tyler, 1.949). Por lo tanto no hablaron de construcción sino de acumulación de datos; dejando de lado la cultura, los aprendizajes previos, las emociones.

A posteriori, y desde una mirada práctica (4), se comprendió que cada sujeto se constituye como tal en un entorno que sin duda lo posiciona frente al mundo con una mirada particular. Trasladando esto al escenario educativo, se desarrollaron experiencias que contemplaron lo descuidado por los conductistas. He aquí otro problema; las aulas se tiñeron de un relativismo extremo que condujo a aceptar falencias sin revisiones críticas. Cada grupo en su salón de clases respondía a las necesidades cognitivas inmediatas, obviando la trama de conocimientos que no se vinculaban directamente con sus demandas internas.

Surge entonces otra mirada que da un giro completo a la situación, la cual se encarga de rescatar y potenciar los saberes socioculturales que traen consigo los estudiantes, a la vez que generando nuevos saberes. Habermas (1.986) lo describe como conocimiento en espiral. En tal sentido es un proceso cíclico en el que cada momento avanza de manera natural hacia el otro pero manteniendo relaciones con las elaboraciones anteriores, reformulándolas y enriqueciéndolas. Siguiendo la misma línea, tanto la enseñanza y los aprendizajes son entendidos como construcciones sociales y marcadamente políticos. En la urdimbre de conocimientos tendremos que develar sus orígenes, sus intenciones y los intereses a los que responde. Dependerá de la forma en que los saberes sean presentados, las relaciones que se establezcan y la construcción que de ellos realicen los estudiantes.

Las Formas del conocimiento: presentación, relación y construcción

Alicia Entel (Ob. Cit.) ha investigado en nuestro país sobre las diferentes formas en que la transmisión se da en las aulas y sobre la relación que, como consecuencia, establecen los estudiantes con el conocimiento. Menciona que podrían agruparse en tres grandes ejes. Cada uno de ellos conlleva diferentes formas de presentación del contenido, relación de los sujetos (docentes y estudiantes) con el mismo y su construcción; veamos:

1. La presentación del contenido que realiza el docente a los alumnos como un dado, como una **entidad**, conduce a transmitirlo de forma **atomizada** y a establecer con él una relación **formal**:

Este formato se arraigó desde los inicios de/en la escuela argentina. La necesidad de embarcarnos en un proyecto unificado tanto en lo cultural como en lo epistemológico utilizó a la maquinaria escolar como el aparato que serviría para la homogeneización. De esta manera se optó por transmitir un conocimiento coherente y cerrado de corte científicista; con el fin de no generar ambigüedades ni confusiones. El científicismo o positivismo de principios del siglo XX dispuso como ciencia todo lo que fuere observable y probable, lo cual le permitió valerse de una verdad incuestionable.

Si la pretensión era abolir el crisol de culturas dejando a un lado los saberes populares, la escuela fue considerada como el medio de acceso a la cultura letrada y al saber científico. Tanto la población como los maestros confiaron ciegamente en las instituciones y lo que en ellas se enseñaba. Así transmitió los conocimientos la escuela argentina en sus inicios: como una entidad, como un dado, como algo incuestionable que tiene valor por sí mismo; justamente por su carácter científico. Esto resume la idea de conocimiento como entidad. Se creyó además, que la parcelación del conocimiento facilitaba su asimilación. Como producto, el aprendizaje se dio de forma atomizada, descontextualizada y arbitraria. La relación que los sujetos establecen con los conocimientos es formal, recordando memorísticamente datos exactos y precisos. Como ejemplo puede citarse los aprendizajes en Ciencias Sociales: líneas históricas donde se destacan fechas, nombres, lugares; sin reparar en los conflictos, procesos y sucesos en simultáneo.

Si bien se trató de establecer esta actividad del conocer en los orígenes de la escuela argentina impregnada del positivismo, no significa que actualmente haya desaparecido.

2. El **conocimiento como sistema** promueve un modo **relacional** de conocer a través de una transferencia de conocimientos **por identidad**. Los enfoques sistémicos penetran en nuestro país aproximadamente a mediados del 1900. La idea de sistema remite a una totalidad, pero que paradójicamente no lo entiende como tal; sino que sólo tiene en cuenta las partes. Esta actividad del conocer plasma la mirada en las relaciones que se establecen entre las parcelas; a través de dichas relaciones se construye el conocimiento.

En este lineamiento se encuentran adheridas la antropología estructural, las matemáticas de conjunto y la lingüística de Saussure. Desde esta perspectiva la transferencia de los conocimientos se dan **por identidad**: los elementos idénticos son comparados entre sí (épocas, formas de resolución de problemas, hechos, etc.) Aquellas unidades que afecten la armonía o

generen contradicciones al momento de la comparación o utilidad ante una situación similar; serán apartados por perturbar la organización del sistema.

3. El **conocimiento como producto de un proceso** es construido justamente de forma **procesual** y transmitido por **generalización**. Queda claro que en esta instancia no sólo el estudiante realiza un proceso cognitivo que finalmente produce un conocimiento, sino que además éste es considerado en sí mismo como producto de un proceso histórico con contradicciones en su interior. Entel (Ob. Cit.) no plantea esta actividad en el conocer como una tercera opción a las anteriores, sino que la expone como algo totalmente diferente. La primera actividad constituía una entidad atomizada, la segunda sólo considera las partes que conviven armónicamente y expulsa las que lo alteran, la tercera involucra a ambas: tiene en cuenta al todo pero también a sus partes y a partir de allí se analizan las contradicciones. Éstas tienen diferentes orígenes: social, cultural, psicológico, político, epistemológico e involucra al sujeto como parte y actor principal en esta construcción. Ya no se entiende al sujeto como aquel que observa o relaciona lo que sucede, sino que es un participante activo y político que reflexiona críticamente sobre los conocimientos y aprendizajes que realiza. Desaparece aquí la concepción de neutralidad, reconociéndose las implicancias y posicionamientos de los participantes.

Hasta aquí hemos expuesto y analizado las formas del conocimiento. Situémonos en adelante las prácticas de enseñanza y aprendizaje en espacios concretos.

El conocimiento en los contextos actuales

Es necesario tener en presente las condiciones de trabajo, los posicionamientos ideológicos de los profesionales, las instituciones con sus entramados, las políticas educativas, los estudiantes y las demandas de los padres; por nombrar algunas pocas. Nos referimos al sistema en su totalidad. Estas diferentes instancias que hemos nombrado acarrear situaciones contradictorias, complejas y conflictivas que muchas veces dificultan y limitan el trabajo en el salón de clases. Modificar las cosas no es fácil, pero tampoco imposible. Lo demuestran las prácticas innovadoras y transformadoras poco conocidas. Lo explican los docentes de escuelas rurales, de islas, del bosque impenetrable, de la periferia, de frontera, ... ¿Cómo hacen estos "maestros y profesores" para ir a trabajar si no es porque creen en las posibilidades, en los estudiantes y en la educación?

Retomemos el análisis sobre la escuela secundaria en los contextos actuales y la lucha permanente por la inclusión de los estudiantes en el marco de un sistema selector que educa a través de un currículum mosaico. La

organización de los espacios curriculares de modo parcelado trae consigo el cambio de profesores tras hora cátedra y por lo tanto, cada uno de los cuales se posiciona de modo diferente frente a los estudiantes y frente a la transmisión de conocimientos. Detengámonos en esta última; ¿qué significa acaso transmitir?: ¿Depositar un conocimiento en el otro de forma atomizada? ¿Transmitir ciertas técnicas útiles para “aprender”? o al decir del Psicoanalista Jacques Hassoun (1.996): transmitir no encierra una reproducción idéntica de lo mismo; sino que somos pasadores de una cultura, a través de la cual se deja un legado, pero también surge lo nuevo. “*Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores*” (pp. 15-16). Es interesante pensar en estos términos en el marco de la vida social, donde los adolescentes parecen saber acerca de muchas cosas, pero desconocen muchas otras. Pueden acceder a informaciones a nivel mundial, pero olvidan y niegan los orígenes culturales. Sucede que ha habido un quiebre, una cultura del silencio que coartó la transmisión. Paulo Freire (1.972) arguye que el silencio es el producto de la opresión. Sólo mediante el acto de descubrir la propia voz podremos desprendernos de lo falso que ha impregnado nuestras conciencias. Nos corresponde a los profesionales de la educación hablar sobre esto y permitir que los estudiantes también hablen, se expresen y a partir de allí reflexionen sobre las condiciones en las que vivimos.

Todo lo anteriormente dicho sólo será posible si los espacios de participación son democratizados. Retomando la constitución del subsistema de educación secundaria, la transmisión de los conocimientos tendrá lugar cuando la inclusión y la permanencia de los estudiantes sean posibles. Una escuela secundaria que se creó para una clase social, es decir con fines selectivos, y no reparó en la exclusión de los otros difícilmente pueda hoy, con la misma metodología y organización incluir a todos.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2.006 que establece como obligatoria la educación media ha sido un gran avance. Por más de un siglo la primaria se ha considerado común a todos y básica; pero actualmente siete años ya no son suficientes para la formación integral de los sujetos. Como tal, resulta interesante ya que reconoce la existencia de nuevos contenidos y promueve además la continuación en la formación profesional. Quizá décadas atrás la asistencia optativa en el nivel coartaba de antemano la posibilidad de pensar en el acceso a la educación superior. Sin dudas la L.E.N. marca un proceso importante para la educación de la sociedad, pero debe ser acompañada (como dijimos antes) de reformas en el formato escolar y en el plan de estudios dividido en materias.

Lo escolar: pensar en nuevos formatos

Quizá sea utópico, pero es a la vez urgente pensar nuevas conformaciones y dispositivos de entender y configurar un sistema educativo donde las instituciones —y más aún las secundarias— no funcionen como selectoras del público que reciben. Han existido propuestas en los últimos años que intentaron mejoras al interior del sistema. Por alguna razón se vieron frustradas, han caído, les ha faltado presupuesto, o son rechazadas—expulsadas por fuerzas conservadoras que legitiman ciertas formas de enseñanza y aprendizaje; así como el fracaso y abandono de los estudiantes. Estas problemáticas son trasladadas al plano personal, cuando muchas veces corresponden al sistema.

Vivimos en un mundo complejo; pero paradójicamente los estudiantes aprenden los contenidos parcelados. Habita aún hoy en la escuela secundaria un curriculum que transmite el conocimiento como entidad —al que hacíamos referencia antes—.

Tenemos en la escuela de nivel medio un sistema que opera en las debilidades de los estudiantes y no en el reconocimiento de los aprendizajes ya construidos. El claro ejemplo está en la repitencia. En esta situación un educando debe volver a cursar todo lo que no aprendió; pero lo que ya sabe también. Tal vez una flexibilidad cuidadosa; no por tal libertina; podría repensar el plan de estudios actual y asemejarlo al de la educación superior. De esta forma se contemplarían los trayectos que pretendan transitar los estudiantes según sus intereses y posibilidades personales. Así sólo se re TRABAJARÍAN los conocimientos que no fueron construidos y permite a la vez el avance en nuevos aprendizajes. ¿Por qué alguien que reprobó las Ciencias Naturales debe volver a cursar las Ciencias Sociales? Justamente en la actualidad, uno de los grandes motivos que produce el abandono de la escolarización tiene que ver con la repitencia en varias oportunidades; lo cual ocasiona cansancio y bloqueo psicológico. Esto desemboca, la mayoría de las veces, en el abandono de la educación formal.

Lo antes escrito no es una novedad; sólo se expuso un proyecto que fue propuesto pero no así implementado en el año 1.917 por Ernesto Nelson, Inspector General de Enseñanza Secundaria. Tal vez sea pertinente retomar este diseño, ajustándolo a las situaciones actuales, en pos de una transformación al sistema.

La cuestión aquí es revisar los formatos de la escuela secundaria en medio de urgencias socioculturales y políticas donde necesitamos sujetos formados, pero no sujetos coartados e impedidos. Es necesario recibir en las escuelas jóvenes que la habiten, que formen y se sientan parte de ella; no individuos solitarios que abandonan ante la impotencia de verse reflejados en aquello que no aprendieron. Quizá se modifiquen algunas problemáticas de la escolarización si atendemos cuestiones como el conocimiento, la inclusión, la permanencia desde una mirada compleja donde el saber sea el factor principal y los sujetos aprendan desde la vía de la posibilidad, no de la limitación. Tal vez un curricu-

lum más flexible permitiría caminos autónomos pero responsables. Sin dudas la decisión final que permita los cambios proviene de lo presupuestario y de políticas educativas coherentes.

Conclusión

El currículum mosaico es problemático no sólo frente a la transmisión sino también frente a la construcción de conocimientos, a la inclusión educativa y a la permanencia de los estudiantes en la escuela. Al mencionar estos aspectos lo hacemos pensando en una escuela secundaria que lo permita mediante la democratización de los espacios.

Cuando hablamos de la inclusión y la permanencia, tener una gran cantidad de adolescentes en la escuela no significa que se ha logrado incluirlos y retenerlos. Es imprescindible volver a reflexionar sobre y hallar el valor de la escuela. Que los estudiantes permanezcan allí porque es el espacio donde se encuentran con otros sujetos (compañeros, profesores) mediatizados por el conocimiento; en un clima democrático, sin rótulos ni discriminaciones. Sabemos que las instituciones están encerradas en una lógica perversa, pero debe poder abrirse una posibilidad, aunque fuere mínima que pueda ayudarnos a ver el sentido de la práctica cotidiana allí donde todo falta. Falta el abrigo, faltan los alimentos, el dinero; pero siempre se levanta una escuela; y ésta debe poder dar esa posibilidad que también falta y muchas veces es limitada. Porque no todo es agresión y violencia en las escuelas de los bordes. La lucha por la inclusión de los jóvenes es lo que nos alienta a ir a trabajar; porque ellos también esperan por nosotros en la puerta de la escuela. Porque "(...) una cosa es investigar sobre escuelas y maestros en contexto de pobreza y otra muy distinta es estar allí intentando enseñar cada día" (Redondo, 2.004, p. 90). Resistiendo. Porque aún tenemos razones para educar...

Este artículo está dirigido a todos los docentes que trabajan a diario pensando en la educación e inclusión de los estudiantes. A los chicos y chicas de la Escuela Nuestra Señora de Itatí en el Barrio Las Flores y del Normal N° 2. Al equipo de Cátedra del Área del Currículum I y II de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R. A la Titular del área por ser guía y compañera; por su afecto y posibilidades. A Ana Paula. Y todos los que acompañaron de una u otra manera este proceso de escritura.

Notas Bibliográficas

- (1) El positivismo es la corriente filosófica que toma como verídico todo aquello que tenga carácter científico. El método científico se basa en la experimentación y en el análisis de los hechos observables.
- (2) El tecnicismo tuvo lugar a mediados del siglo XX y fue/es entendido como la corriente que adhirió al Currículum Técnico propuesto por Ralph Tyler (1949).

- (3) El conductismo se deriva de la Psicología Conductista. Este nombre deriva de su objeto de estudio: la conducta. Su máximo exponente fue J. Watson.
- (4) J. Schwab planteó, aproximadamente en los años '60 un currículum bajado a la práctica que se encargara de responder a las necesidades del grupo involucrado. No reparó en la transformación social ni en los conceptos de clase, poder, ideología.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Brandi, L. (dir.) (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Edwards, V. (1991). *Los sujetos y la construcción social*. Santiago de Chile: PIIE.
- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Flacso. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1985). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Korol, C. (1993). Continúa Soñando. Entrevista a Paulo Freire. *Revista América Libre*.
- Pérez Gómez, A. (1990). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 225.
- Pérez Gómez, A. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza* (2° Ed.). Madrid: Morata.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwab, J. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Flacso. Rosario: Homo Sapiens.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo Grijalbo.

Fuentes y Documentos consultados

- Nelson, E. (1915). *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires: Mentruyt.
Ley de Educación Común N° 1420. Año: 1884.
Ley Federal de Educación N° 24.195. Año: 1993.
Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año: 2006.
ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/.../aguerrondo.pdf.