

Claves para mejorar la escuela secundaria : la gestión, la enseñanza y los nuevos actores / Antonio Bolívar ... [et al.] ; compilado por Claudia Romero. - 1a ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.  
192 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-538-250-3

1. Escuela Media. I. Bolívar, Antonio. II. Romero, Claudia, comp.  
CDD 373

*Corrección de estilo:* Susana Pardo  
*Diagramación:* Patricia Leguizamón  
*Diseño de tapa:* Analía Kaplan

1ª edición, abril de 2009

© **noveduc libros**  
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.  
Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina  
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220  
E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

**Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.**  
Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta  
(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo  
México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20  
E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN Nº 978-987-538-250-3

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por

**01-038-034**  
**10 Copias**

*Claudia Romero*  
*(Comp.)*

# Claves para mejorar la escuela secundaria

## La gestión, la enseñanza y los nuevos actores

*Andrea Alliaud*  
*Antonio Bolívar*  
*Daniel Feldman*  
*Mariano Palamidessi*  
*Claudia Romero*  
*Patricia Viel*

**N**  
**noveduc**

Buenos Aires • México

LA INNOVACIÓN ESCOLAR  
EN EL CURRÍCULUM DE  
LA ESCUELA SECUNDARIA

Daniel Feldman

I. LA TRINIDAD DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO  
EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El dispositivo pedagógico de la escuela secundaria se conforma por la concurrencia de tres elementos: el plan de estudios, el horario escolar y la sección o división. Una clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos. Esta trada no es el tema principal de las pedagogías contemporáneas. Sin embargo, conforma el escepto básico de la vida escolar en las instituciones de enseñanza media. Para B. Bernstein (1988), el currículo expresa el sistema de clasificación. Esto es evidente en la matriz de disciplinas escolares que lo conforman. Aunque se desarrollaron distintas alternativas, la forma general del currículo de la educación media sigue este patrón. Pero esta matriz se

refuerza por la concurrencia los otros dos elementos: la cristalización de las unidades de enseñanza en el tiempo que fija el horario y la correspondencia con una sección de alumnos. Así, la experiencia escolar básica en una escuela secundaria se describe en segmentos discretos de tiempo en el que a un agrupamiento administrativo (3° 4ta., 2° 1ra., etc.) se le asigna una lección de cierta disciplina. La potencia de la trinidad reside en que rige, simultáneamente, la enseñanza, la dotación de recursos y los puestos de trabajo de los profesores. Los propios edificios escolares reconocen esta marca y se ordenan con relación a ella. En resumen, la habitual clasificación fuerte del currículum de la escuela media adquiere más vigor porque se especifica en términos de horario y se combina de manera fija con agrupamientos de alumnos. Esto establece la correspondiente asignación de tareas para profesores y preceptores. De hecho, los procedimientos administrativos se basan, mayormente, en esa organización.

Este orden resulta tan habitual que es lógico para la mayoría de las personas. Pero, ¿es natural? O dicho de otra manera: ¿es el único posible o es una opción estabilizada en cierto momento? ¿Es la forma *per se* del dispositivo pedagógico o es una construcción que puede ser sometida a cambios? Se puede aceptar que su extensión y profundidad la hacen durable. Y, por cierto, algunas tecnologías cambian en profundidad sólo raramente. Esas son auténticas revoluciones. Pero, durante períodos más o menos largos no permanecen iguales. Evolucionan por adición, modificación parcial, potenciación o mejora de sus componentes. Probablemente esto haya sucedido con la escuela, una de las tecnologías básicas de las culturas modernas. Y puede suceder todavía.

## 2. UN BREVE RELATO PERSONAL (O CÓMO LAS COSAS SE VEN DIFERENTES CON RELACIÓN AL LUGAR EN DONDE UNO ESTÁ PARADO)

Durante varios años trabajé con los planes de estudio de las escuelas medias en la ciudad de Buenos Aires. Desde ese lugar experimenté las grandes dificultades y conflictos que se enfrentan cuando se trata de

modificar, en algún aspecto, la estructura curricular existente. Un relevamiento superficial muestra que los planes de estudio del sistema de la ciudad (mayoritariamente herencia del sistema nacional) corresponden a distintos períodos de planeamiento que arrancan en el año 1949 y llegan hasta el 2004. Cada período dejó su propio stock de planes, al que se le adicionaron los de los años subsiguientes. Los noventa traen los planes propios de la ciudad para las escuelas medias que comienza a crear. El hecho es que, en la actualidad, en ese distrito, se pueden relevar ochenta y dos planes de educación media en el ciclo superior y quince para el ciclo básico. Una conclusión bastante sencilla es que cada nuevo período (o cada nuevo grupo de decisión o generación de planificadores) procedió por agregación: mantuvo la estructura existente e incorporó la propia. Raras veces (aunque hay casos) se procedió por modificación: derogación de la normativa curricular anterior y su reemplazo por una nueva. De haberse procedido de esa manera, no se verificaría la existencia de un número tan elevado de planes que no guardan entre sí diferencias reales que justifiquen tal diversidad. Intentar una interpretación de este hecho puede llevar a una sugerencia bastante verosímil (aun antes de investigar cuidadosamente la situación) y casi obvia: las condiciones para el cambio del currículum en las escuelas medias son muy complejas. Las fuerzas que empujen a favor del cambio encontrarán, seguramente, más resistencias que apoyos<sup>3</sup>.

Esto es lo que expresa el dominio de la trinidad. Pero esta es una conclusión que se extrae cuando se piensa en la relación entre los organismos de planeamiento y las escuelas. O sea, cuando la innovación es impulsada (o decidida, según sea el caso) desde "afuera". No se desarrollará aquí una discusión acerca del valor de las estrategias "afuera-adentro" para la innovación curricular<sup>4</sup>. Simplemente se quiere reflexionar sobre la base de un escenario diferente: ¿Qué sucede cuando se quiere cambiar desde adentro? ¿Qué pasa cuando se invierte la relación habitual y los innovadores forman parte de las escuelas y son sus directivos y profesores? Es diferente plantear algunas claves para la mejora o el cambio educativo desde el punto de vista del gobierno escolar que si se adopta la visión de la escuela. Algunas medidas pueden resultar iguales, pero su sentido, profundidad y eficacia no son los mismos.

### 3. EXISTEN MARGENES EN EL CURRÍCULUM PARA LA CREACIÓN DE DIFERENTES FORMAS Y ESPACIOS DE TRABAJO ESCOLAR

¿Cuáles son los márgenes del trabajo y la innovación escolar sobre el currículo? Si se mira la estructura de las escuelas medias y el régimen laboral, los espacios reales parecen muy reducidos. En verdad lo son. Pero pueden ampliarse. Claro que el requisito consiste en la voluntad y el juego de los participantes. Ninguna propuesta puede reemplazar eso. Lo que pueden hacer distintas propuestas es dar contenido a las ganas. O, dicho de otro modo, mostrar que existen alternativas reales en la medida en que un grupo o una institución completa decide que quiere hacer las cosas mejor, de un modo más satisfactorio, adecuando la enseñanza a los alumnos, permitiéndoles satisfacer algunos intereses personales y ofreciendo posibilidades para que aumenten sus márgenes de autonomía y capacidad de decisión.

La idea es que quien quiera cambiar, puede hacer cosas dentro de los marcos legales que fija el currículo. Y quien no quiere, no lo hará. Esto obliga a tener en cuenta que los marcos legales del currículo varían con relación a distintas formas de gobierno educativo y a diferentes políticas curriculares. Algunos países, como en el caso argentino, se caracterizan por una marcada centralización en las decisiones sobre el currículo, pero, al mismo tiempo, por una baja intensidad de la planificación curricular para la escuela media. En general, los planes de estudio de esta categoría sobre la clasificación básica de materias y asignaciones horarias con prescripciones bastante mínimas sobre contenidos y orientaciones y una extendida abstracción en materia pedagógica. Esto otorga un razonable margen de libertad a los profesores y a la institución escolar. Desde ya que mayor descentralización en la definición curricular instala diferentes coordenadas para el trabajo escolar sobre el currículo, amplía la flexibilidad y exige el trabajo cooperativo.

Pero antes de explorar las posibilidades de flexibilizar la matriz actual, pero deberíamos, primero, preguntarnos si es necesario modificarla. Considero algo ocioso, a esta altura, justificar que algo debe hacerse en

las escuelas medias. No sólo con relación a las escuelas medias, sino *en* las escuelas medias. La enseñanza media se convirtió en prioridad de las políticas educativas de América Latina en la última década. Diagnósticos de todo tipo mostraron insatisfacción por los resultados de aprendizaje, así como preocupación por la baja eficacia de los sistemas de educación media para modificar su tradición selectiva y avanzar hacia políticas de cobertura universal. Las opiniones de padres, profesores y alumnos también poco indican grados aceptables de satisfacción con la situación de este nivel. Periféricamente, los fracasos en los ingresos a las universidades sacuden las primeras planas. La educación superior se suma crecientemente al coro de insatisfacción, señalando que no recibe alumnos con las capacidades indispensables para continuar sus estudios y los curricula universitarios se pueblan de unidades compensatorias para la mejora del dominio de la lengua escrita o de la matemática básica. Por supuesto que ninguno de estos datos es concluyente y no debe ser tomado como válido en sí. Puede argumentarse, por ejemplo, que lo que estas informaciones también muestran es la masificación del acceso a los niveles superiores del sistema. Pero lo cierto es que, si así fuera, la sociedad mejoró el tránsito en el sistema educativo a costa de una merma de los aprendizajes. Tampoco deberíamos estar muy satisfechos con ello. Doy por aceptado así, al menos provisoriamente, que hay un relativo acuerdo en que es necesario realizar todo lo posible para mejorar el valor de la experiencia escolar en la enseñanza media.

Una pregunta básica en el proceso de trabajar sobre el currículo es cuestionarse por aquello que manda de manera inexorable y distinguible de lo que no proviene de las normas legales sino de las tradiciones. Son muchas las cosas que "se hacen así" sin que estén prescritas. Es cierto que una tradición es, para los participantes, un marco prescriptivo. Pero no lo es menos que las personas pueden modificar los mandatos recibidos. Los hijos no siempre cumplen los explícitos o implícitos de los padres. Las generaciones modifican rasgos del ideario anterior. Los grupos toman decisiones contrarias al espíritu que se trata de imponer desde los grupos de poder. De modo que no encuentro irrazonable una invitación a verificar qué es de cumplimiento obligatorio en el currículo y qué no lo es, pero parece obligatorio porque ya es parte de la manera habitual de hacer las cosas.

En mi opinión, es prescriptivo que los alumnos desarrollen los contenidos y que se dedique, como mínimo, el tiempo establecido para cada asignatura. Ahora bien, ¿deben los alumnos trabajar los contenidos separados o pueden unificarlos? ¿Deben aprenderlos secuencialmente o pueden incorporarlos a un proyecto? ¿Deben tener todas las disciplinas en una semana o pueden concentrarse algunas materias en una y otras en la otra? ¿Deben recibir al mismo equipo docente o pueden optar cursar con otro profesor una materia determinada? ¿Deben mantenerse siempre en el mismo grupo o pueden combinarse en otros diferentes, de acuerdo con intereses o capacidades? ¿Pueden articularse los programas correlativos para definir núcleos básicos e información mínima de modo de evitar que cada año sea una permanente "introducción a..."? ¿Debe cada profesor hacerse cargo del curso entero o pueden combinarse las capacidades o habilidades de distintos educadores de la escuela para dar un mejor curso? Incluso, ¿no es posible que distintos profesores preparen unidades completas de trabajo que dicten en más de una sección y optimizar así la planificación y preparación de recursos? Y se podría seguir con los ejemplos.

Si a cualquier alternativa al funcionamiento estándar usted le encuentra más desventajas que ventajas, no hay nada que hacerle. Quizás prefiera quedarse como está. En ese caso, le preguntaría: ¿está bien así? ¿Están bien los estudiantes? ¿Cree que los padres y la comunidad están satisfechos con la educación que reciben sus hijos? La sociedad, ¿está satisfecha en sus necesidades de formación? Si sus repuestas son afirmativas, encontrará poco sentido a lo que sigue. Si cree que no, entonces explore estas ideas, u otras, y piense qué puede aprovecharle de ellas en su intento por mejorar las cosas.

Aceptada la necesidad de realizar mejoras en la enseñanza media, aparecen distintos actores e instancias. En nuestros países, el Estado es protagonista principal. Sin embargo, este capítulo no se ocupa de las políticas estatales, o sea de acciones hacia las escuelas<sup>6</sup>, sino de lo que pueden hacer las escuelas y sus miembros en el marco de los escenarios que marcan la propia estructura, la tradición escolar, por un lado, y las políticas públicas en educación, por otro. El segundo escenario es cambiante. El primero, más estable. Frente a la pregunta ¿qué puede hacerse en las escuelas?, el

punto de vista que utilizaré es el de aquel que recurre a conocimiento especializado desde la escuela para buscar un repertorio posible. Sabe de antemano que algunas cosas servirán y que otras no. La selección de las alternativas razonables depende de una deliberación situacional que incluye, de manera principal, la voluntad de los implicados<sup>6</sup>.

#### 4. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIANTE: EL AUMENTO DE LOS MÁRGENES DE AUTONOMÍA

Innovar sobre el currículum carecería de sentido si no se puede definir una dirección al cambio. La imagen más inmediata, seguramente, se relaciona con mejorar o actualizar la definición de los contenidos de enseñanza. Desde ya que esa es la tarea principal del currículum. Sin embargo, éste, asociado con los otros elementos de la trinidad escolar, no sólo es una indicación acerca de los contenidos que deben impartirse y que deben aprenderse. Básicamente, estructura la experiencia escolar de los alumnos. Nunca solo, claro está, pero siempre con un carácter principal. Un alumno de escuela media asiste a un promedio de 10 materias en una semana, en espacios breves que ofrecen una permanente introducción al tema. Es muy baja la posibilidad de involucrarse personalmente en la tarea y, menos todavía, de obtener ayuda adecuada a las necesidades de aprendizaje. En general, hay una exigencia de subordinación a discursos y actividades sobre las que se decide poco y en las que, también, se participa escasamente. Esa es una manera de modelar la experiencia. De ninguna manera se hará aquí una acusación de autoritarismo a la escuela o a los profesores. Simplemente, se indica que en las condiciones reales del dispositivo escolar, es casi normal que eso suceda. La excepciones, que las hay en buena cantidad, sólo son posibles con fuertes inversiones personales por parte de los profesores. Ante estas condiciones, quisiera proponer que el aumento progresivo de los márgenes de participación, autonomía y responsabilidad de los alumnos puede ser un propósito deseable para desarrollar innovaciones escolares. Creo, además, que la flexibilización en el uso del currículum, el tiempo escolar y los agrupamientos de

alumnos puede ayudar a ese propósito. Eso significa apoyar la construcción del estudiante en la idea sustantiva y no administrativa del término. “Construir el estudiante” significa que hace falta algo más que la condición de alumno. Es estudiarlo aquel que se apropia de las herramientas para aprender y que es capaz de trazar los cursos de acción y de utilizar los medios necesarios para aumentar sus conocimientos y sus capacidades. Para que sea posible la escolaridad, debería permitir a los jóvenes encontrar o hacer algo que sea de su interés. Los autogestionarios franceses contaban en que el duro choque que implicaba dejar libre al grupo a sus capacidades para organizarse y actuar se veía compensado por la certeza de que cualquier individuo y grupo humano tienen intereses y necesidades que satisfacer. Cualquiera de ellas puede ser “la chispa que enciende la pradera”. La flexibilización del currículum, el horario y los agrupamientos pueden servir para que los alumnos tengan oportunidad de expresar algún tipo de interés. El hecho es que suena extraño que se permita a los participar alumnos, por ejemplo, de consejos de convivencia y otros organismos de las instituciones cuando toda la experiencia escolar los coloca en lugares tutelados y de muy baja opcionalidad.

La creación de espacios de autonomía y márgenes de decisión para los estudiantes puede parecer muy laborioso y censar en exceso las fuerzas de la instrucción. Sin embargo, en plazos razonables, puede crear una economía de esfuerzos, porque el traslado de responsabilidades permite que cada actor atienda mejor los problemas que le son propios.

El ejercicio de la autonomía, como cualquier otra capacidad, requiere de aprendizaje y de progresión. Muchos fracasos se han debido a no respetar esta simple regla. El ejercicio de una autonomía plena dentro de la condición de estudiante (como de cualquier otra) implica un proceso prolongado de ganancia en las capacidades necesarias y en las disposiciones requeridas para ello. Los alumnos no sólo deben demostrar a los demás que pueden hacerlo (y que por eso adquirieron el derecho), también deben demostrárselos a ellos mismos. De modo que, ahora, la pregunta se ha precisado: cómo trabajar sobre el plan de estudios, el horario y los agrupamientos para que se obtenga mayor flexibilidad, dinamismo y posibilidad de prosecución de intereses propios de los individuos o los grupos?

## 5. VARIAR LOS LÍMITES: AMPLIAR LAS POSIBILIDADES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Los años sesenta imaginaron que la ruptura de las matrices de alta clarificación y su reemplazo por códigos de integración redundarían en una mejor distribución de bienes educativos, contribuyendo a la democratización de la sociedad. Esta idea se ligó con el currículum integrado y el ideal comprehensivista. En nuestro tiempo, la herencia de este movimiento se refleja en la alta estima que merecen las propuestas interdisciplinarias como alternativas curriculares. No es necesario hacer un análisis de estas propuestas. Sólo que sus ventajas se ven desahadas por las dificultades que enfrentan, sobre todo por las derivadas de la trinidad (unidades a su reflejo en la formación de docentes para la enseñanza media). Es posible que la interdisciplina (un mal nombre para la integración) no sea el remedio universal para los males que se enfrentan. Sin embargo, es factible iniciar acciones que debiliten la fuerza que proyecta la trinidad y abrir espacios para mejorar la experiencia escolar. Si se sabe graduar, creo probable que el proceso sea más benéfico que otra cosa.

¿Sobre qué se puede operar? En primer lugar, sobre la correspondencia punto a punto entre currículum y secciones. Esta manera de organizar la escuela responde a un patrón que no es parte de ninguna ley natural. Desde ya que romper esta relación uno a uno implica aceptar que el orden escolar requiere otras reglas y parámetros: habrá mayor circulación y, en un primer momento, el armado será más difícil, pero no lo es en cualquier proyecto que se inicia, aun siguiendo las viejas reglas. Lo que hay que discutir es si se está dispuesto a invertir un par de años para generar modificaciones que pueden estabilizarse por largo tiempo. En la medida en que el agrupamiento de alumnos se independiza, en parte, del esquema sección-materia-año, la flexibilidad aumenta mucho. Por ejemplo, se pueden proponer materias afines en el mismo horario y permitir que las secciones se reagrupen para el cursado. Además, una pauta de cuantificación de algunas materias (probada con bastante éxito en algunas escuelas) permite a los estudiantes un cierto armado de su propio recorrido durante el año. Este tipo de experiencia puede, inclusive,

ofrecer dos niveles (básico y avanzado) para una misma materia. Los alumnos optan (con proporciones preestablecidas) sobre qué materias cursarán cada nivel. De hecho, la cuatrimestralización es quizás la medida de resolución más sencilla, aunque exige un compromiso muy fuerte por parte de los profesores involucrados. Cuando el número de secciones es par, la organización es factible ya que un profesor dicta la materia para una sección en el primer cuatrimestre y vuelve a hacerlo para la otra en el siguiente. Con independencia de cualquier otro beneficio, reduce el número de materias simultáneas y permite una mejor economía de contenidos. Es conocido que la cuatrimestralización del cursado no se adapta, por igual, a todas las asignaturas, ya que algunas exigen una práctica constante. También puede resultar problemática porque el proceso de aprendizaje es más acelerado y requiere una planificación especial. Probablemente sus resultados sean más ventajosos cuando se la aplica a un número limitado de asignaturas y a condición de que se planifique de un modo integral, teniendo en cuenta los nuevos tiempos de cursado. También es posible establecer sistemas de correlativas que reemplacen el actual avance "año a año". En las formas vigentes, esto resulta imposible sin acuerdo con los organismos de gestión. Sin embargo, a modo experimental, se han llevado a cabo iniciativas de este tipo. Cuesta evaluarlas porque se produjeron en el contexto de creaciones institucionales en situación de alto riesgo educativo. Resulta muy difícil, entonces, ponderar el resultado de cada dispositivo específico.

En segundo término, se puede flexibilizar la adscripción de un alumno a un grupo definido por la división durante todas las actividades escolares. Por ejemplo, se han realizado experiencias que flexibilizan la pauta de asistencia de modo que se compute por clase y no por día. Ello puede incluir un margen para no concurrir a clase (con asignación de falta, claro) para realizar actividades como estudio, biblioteca, consulta o informática. Cada alumno se hace responsable por su día de actividad y las experiencias realizadas demostraron su capacidad de funcionamiento en un marco general de mutua confianza y responsabilidad. Al mismo tiempo, cabe reconocer que resultaron poco alentadoras cuando la actividad escolar se maneja dentro de expectativas de fracaso o de bajo logro. En este mismo sentido, se realizaron múltiples experiencias, con resultado

variado, para incorporar el trabajo autónomo por proyectos en los años superiores. Se trata de grupos "autogestivos" para el cursado, con guía de los profesores pero basados, principalmente, en su propia planificación del trabajo. Probablemente, los mayores problemas se experimentaron cuando la experiencia resultó muy abarcativa, sin haber realizado, previamente, la necesaria progresión. De allí que sea indispensable aumentar la autonomía en la vida escolar en grados creciente en cada año, con experiencias planificadas a ese efecto.

Como tercer punto habría que revisar la incuestionable fijez del horario escolar. Aunque en algunas cosas sólo puede avanzarse con intervención del Estado (por ejemplo, salarios y limitación de las horas totales de clase por parte de un profesor, asignaciones flexibles a bandas de horas, etc.), otras dependen, en buena medida, de la escuela. No es imposible modificar los horarios mosaico para que el horario pase a ser un instrumento pedagógico y de organización de la tarea, más que de distribución administrativa de cargos, con independencia de cualquier otra consideración. Por ejemplo, en algunas experiencias se procuró unificar los horarios en que una misma materia se dicta en distintos cursos por parte de diferentes profesores. De esa manera se hacía posible ofrecer alternativas en cuanto al enfoque o el nivel de tratamiento de la asignatura. Los alumnos pueden elegir por nivel, por tema o porque prefieren las clases de cierto profesor<sup>9</sup>.

En cuarto lugar pueden mencionarse ajustes en los dispositivos de enseñanza. Por ejemplo, gran parte de las clases suelen ocuparse en la transmisión de información a través del profesor. Quizás esta sea la parte menos relevante de su tarea, porque debería dedicarse a los aspectos comprensivos, productivos y problemáticos de su materia. Es ya muy vieja, pero no por eso menos oportuna, la idea de desarrollar material autoinstructivo para facilitar el acceso a las partes informativas de las materias y liberar las clases para tareas complejas. También permite cierta independencia del alumno para avanzar por su cuenta. Al mismo tiempo, quizás sea posible revisar la opinión según la cual los profesores de media tienen tal grado de especialización que no pueden, bajo ningún punto de vista, abarcar temas o problemas que escapen al rango, más bien estrecho, de la mención de su materia. Muchos de ellos comparten,

y de los agrupamientos constituye una experiencia de mayor movilidad y capacidad combinatoria. Claro que la educación superior, en tanto trata con adultos, no vive como crítico el problema del orden. Sin embargo, no estoy seguro de que eso impida cualquier modificación. En todo caso, se debería tener en cuenta cómo se genera una pauta de orden para nuevas condiciones de organización escolar. Probablemente, en la medida en que los estudiantes ganan en capacidad de decisión, su involucramiento en el orden general, la organización y la disciplina son mayores y evitan la necesidad de muchas intervenciones del mundo adulto. Esa es una necesaria visión instrumental del asunto. Pero, además, tiene importancia vital desde el punto de vista formativo. Es en este nivel educativo donde, en este momento, se aprecia de manera más clara, evidente y perentoria la relación entre educación y ciudadanía

## 6. EN TODAS PARTES SE CUECEN HABAS O

### ¿COMO SE REPARTEN LAS RESPONSABILIDADES?

Muchos años de experiencia y mucha literatura pedagógica permiten sostener que ningún cambio es posible sin que se comprometan en él los que serán responsables de realizarlo. Hasta es, las escuelas y los profesores. También es igualmente cierto que muchas escuelas y buen número de profesores sólo inician acciones de mejora cuando alguna iniciativa exterior los motiva a ponerse en movimiento. Tal vez sea necesario destacar los roles de "buenos" y "malos" cuando se habla de la mejora escolar y de la relación entre los miembros de organismos educativos de gobierno, los especialistas y las escuelas. En todos esos ámbitos hay, como en todas las profesiones, prácticas comprometidas, otros que priorizan el espacio laboral por sobre las consideraciones de la experiencia educativa y algunos que, por distintas razones, "se abandonaron a la corriente". Ninguna profesión está exenta de buenas y malas prácticas. De buenos practicantes, de otros que no cumplen las reglas básicas de la profesión o de algunos que se refugian en el cumplimiento casi administrativo de sus tareas con una escasa responsabilidad sobre sus resultados. La profesión docente, y la actividad pedagógica en general, no tiene regulaciones propias como otras

de hecho, ese punto de vista. Pero pueden delimitarse alternativas razonables para que extiendan su rango de acción especializada, incorporen temas afines y colaboren con otros en la creación de lenguajes comunes para tratar ciertos problemas. Así, puede difundirse la práctica de proyectos y talleres que, respetando los objetivos educacionales, permitan a los alumnos escoger según orientaciones, unidades de valor formativo equivalente. De hecho, muchos planes de estudio ya comienzan a ofrecer espacios flexibles: proyectos, laboratorios, talleres. Es posible que sea necesario planificar su mayor aprovechamiento. También es necesario tener en cuenta que en muchas ocasiones se puede obtener aval para que alguna innovación sea considerada como experiencia piloto y de ese modo se consiga institucionalizar mejor la propuesta y se resuelvan algunos de los temas administrativos que suelen aparecer como dificultades. En este punto, la tarea escolar deberá comparibilizarse con las expectativas del gobierno educativo. Es un espacio de negociación que no puede evitarse pero que, en ocasiones, puede resultar favorable.

Todas estas sugerencias son sólo hipótesis de trabajo. Han sido ensayadas parcialmente por distintas instituciones y profesores. No tienen en sí nada novedoso. Flexibilizan, en parte, el dispositivo escolar clásico. Las escuelas nacieron tomando muchas tecnologías desarrolladas en la educación superior (ideas como "aula", "currículum", "clase"<sup>10</sup>). Las integraron y pautaron en su sistema orgánico y secuencial, que tendía a resolver problemas crecientes de educación masiva. Uno de esos exitosos "inventos" escolares consistió en especializar las clases (grupos de alumnos) por niveles (de edad y competencia) y situarlas en espacios fijos (aulas). De esa manera se podía planificar la estructura escolar, organizar el uso del espacio y crear mejores condiciones para el control. También el espacio mostraba a los alumnos su lugar en el sistema (en las escuelas argentinas era usual que los grados o años terminales se encontraran más cerca de la salida del edificio. También más cerca de las oficinas y de la Dirección). Esa disposición cumplió funciones durante más de un siglo y medio. Pero hoy se dispone de otras imágenes (y posibilidades) para la estructura de dispositivos. De hecho, la educación superior siempre mantuvo un esquema flexible de relación entre espacio y estudiantes y formas de agrupamiento<sup>11</sup>. Entre otras cosas, el uso del espacio

(colegios, matriculaciones, tribunales de ética, reválidas, especialización obligatoria). Tampoco está sometida a las reglas de la evaluación social, dado que, sobre todo en el sistema estatal, su público no toma decisiones sobre el servicio que recibe. Las organizaciones docentes no han cumplido, hasta la fecha, un papel importante en relación con la mejora de la actividad pedagógica en las escuelas. Privilegiaron, como es natural a ese tipo de organizaciones, la defensa de las condiciones laborales por sobre otras consideraciones educativas. Esto puede entenderse por las (históricamente malas) condiciones del trabajo docente (frente a las cuales las mejoras parciales que se producen no impactan como un cambio en la situación); pero, al mismo tiempo, subordinó otras consideraciones pedagógicas.

La situación es, evidentemente, complicada, ya que está en cuestión la tarea del Estado, que ha sido el principal actor en el desenvolvimiento del sistema educativo en América Latina. Al mismo tiempo, ya es también evidente, hace largo tiempo, que la mejora escolar tiene una dimensión que corresponde a la tarea de las propias escuelas. Entre la estructuración administrativa del trabajo escolar o su definición por las reglas del mercado, debería haber algún punto en el que protección y responsabilidad encuentren un espacio de equilibrio y de compensación. Por cierto que no será posible atenderlas satisfactoriamente sin resignarse a modificar, alterar o cambiar algo de la situación actual.

En cualquier planteo de alternativas para el cambio escolar hay que tener en cuenta la lábil relación existente entre intenciones y prácticas. Son innumerables las situaciones en que las intenciones iniciales de un proyecto educativo no se cumplen, se llevan a cabo acciones de sentido muy diferente al pensado inicialmente, sólo se implementan parcialmente algunas cosas, se desarrollan las acciones previstas pero no logran sostenerse en el tiempo y luego todo vuelve a su lugar, etc. Si se toman estas situaciones caso a caso, es probable que siempre se pueda explicar el fracaso, total o parcial, por distintos factores: fallas en la planificación, falta de consideración de elementos intervinientes, planificación en el corto plazo desconociendo escenarios posibles a futuro, imprevisión de efectos secundarios que se vuelven principales, escasa participación o resistencia de los participantes, impericia en el desarrollo de la propuesta, etc. Y es posible que sean explicaciones razonables en cada oportunidad. Sin

embargo, cuando se toman en conjunto, se desliza una conclusión todavía más inquietante: la relación entre las intenciones, expresadas en proyectos, y las realizaciones siempre es incierta. La acción educativa, como toda acción social, siempre se desarrolla en un marco de incertidumbre<sup>12</sup>. Ella puede reducirse sólo hasta un límite. Esto es así porque los ambientes educativos son complejos y singulares y no existe la posibilidad de experimentar con variables, como en las experiencias de laboratorio. De ese modo, sólo es posible extraer conclusiones de casos anteriores. Pero esos se desarrollaron en configuraciones que nunca son idénticas a la actual. Nunca se puede establecer una homología absoluta entre dos situaciones y, por tanto, obtener la certeza de que actuar como en una situación anterior parecida tendrá el mismo resultado<sup>13</sup>. Es por tal motivo que las propuestas siempre tienen un carácter tentativo e hipotético y su definición es tanto un proceso razonado como de intuición y prueba. Además, por supuesto, si se desconoce el resultado de experiencias anteriores y no se evalúa seriamente lo hecho, es seguro que los márgenes de incertidumbre aumentarán exponencialmente, hasta el punto de que el fracaso sea lo más seguro.

Lo anterior lleva a una conclusión principal (y casi obvia): ninguna medida en relación con la distribución del tiempo escolar, la organización de los alumnos o la reorganización del currículum (para hablar sólo del tema de este capítulo) tiene un resultado definido ni un éxito asegurado. Son todas hipótesis que podría valer la pena adoptar porque crean condiciones más favorables para el desenvolvimiento de los estudiantes. Asimismo, obligan a dinámicas de discusión y de participación que, de por sí, mejoran las condiciones de la vida escolar. Digamos, entonces, que las propuestas que se puedan delinear sólo constituyen el punto inicial de una exploración activa, partiendo de la certeza de que pueden movilizar algunas cuestiones en las direcciones deseadas y crear un escenario apto para que distintos actores puedan animarse a jugar más creativa y responsablemente su rol. Ninguna medida en sí misma resuelve nada ni tampoco reemplaza la principal responsabilidad del Estado sobre las cuestiones educativas y la mejora escolar. Pero propuestas de este tipo forman parte del campo de acción propio de las instituciones escolares para movilizar y poner a todos (profesores y estudiantes) en la búsqueda de sentidos a la

Claves para mejorar la escuela secundaria

actividad de las escuelas. Puede ser que en algunos lados funcionen algunas cosas y, en otros, otras. La idea es ponerse en movimiento con el objetivo de permitir más flexibilidad, más elección y más compromiso.

NOVAS

1. Una forma clásica en el mundo y que se constata en la mayor parte de América Latina. Como decía I. Goodsson (1995): "Y, a pesar de las numerosas formas alternativas para conceptualizar el currículum, el convencionalismo de la disciplina sigue conservando su supremacía. En la era moderna nos enfrentamos, esencialmente, con el *currículum como disciplina*" (pág. 61).
3. En su revisión de trabajos sobre reformas dirigidas a la educación media en América Latina, Jacinto y Terigi (2007) señalan este hecho. Para las autoras, esto queda expresado en la renuncia de las administraciones a generar políticas basadas en el cambio del currículum luego de la ola reformista de mitad de los noventa.
4. Aunque el autor de este capítulo está convencido de su legitimidad, necesidad y factibilidad, si se realiza un análisis ponderado de las condiciones, se respetan los necesarios márgenes de decisión profesional de cada actor del proceso y se cuida la progresión de los procesos que conduzcan al cambio.
5. Aunque suene reticente, el autor insiste en aclarar que éste es un punto de vista utilizado como una posible hipótesis de trabajo y no la adopción política de una perspectiva "centrada en la escuela" por contraposición a una perspectiva de política orientada por organismos estatales.
6. En el grado en que esa voluntad se pueda expresar y aceptar cuando nunca existió al ciento por ciento en todos o, quizás, para nada en algunos.
7. Va me referir a esto en Feldman (2005).
8. "Sección", "división", "curso", además la clasificación de alumnos caracterizados por su pertenencia a un "grado" o "año" en el transcurso escolar y, dentro de ella, a grupo permanente.
9. Me consta que lo anterior puede resultar perturbador. ¿Acaso los alumnos deberían elegir profesores según su preferencia? Si existieran las posibilidades materiales para hacerlo, ¿por qué no? No queremos, como adultos, tener esa posibilidad cuando cursamos algún estudio? Si alguien piensa que esto puede ocasionar "competencia desleal", el trabajo en equipo y la comunicación entre los profesores eliminará ese riesgo. Pero, claro, implica una fuerte innovación en una experiencia que se caracteriza por la falta de opciones de quien recibe la enseñanza.
10. Ver Hamilton (1999).
11. En la Argentina, el formato universitario es más escolar en el sistema privado y más abarato en el público. Quizás pueda explicarse en distintas pautas administrativas de esas organizaciones.
12. Elmore y Sykes (1992) lo definen como "inseguridad". En buena medida, para los autores, esto se debe a que la mayoría de las políticas consisten en afirmaciones (sic) de la relación entre intención y resultado.
13. Ver Schwab (1974).

## I. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS BASES MATERIALES DE LA ENSEÑANZA

La educación secundaria surgió como un nivel educativo destinado a la formación de segmentos minoritarios de la población (Brint, 1998). En

John Dewey, *Democracia y educación*

"... La misión del ambiente escolar tratar que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio".

Mariano Palamidessi

## ENRIQUECER EL AMBIENTE: LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

### Capítulo 4