

MARCO

REFERENCIAL

ÍNDICE

Breve historización de la Educación Secundaria.....	49
Algunas razones acerca de la obligatoriedad	52
Quiebres y continuidades en torno a los sentidos de la Educación Secundaria.....	55
Un recorrido por algunos sentidos de la Educación Secundaria.....	56
Acerca de los/as nuevos/as adolescentes y jóvenes.....	58
- Los/as adolescentes y jóvenes como actores sociales.....	60
La responsabilidad de los adultos – educadores.....	63
Las identidades del docente de Escuela Secundaria.....	65
- Las huellas del devenir histórico de la profesión docente.....	65
- El impacto de los acontecimientos sociales en la recreación de las identidades docentes	66
Finalidades de la Educación Secundaria.....	69
- Educación Secundaria y Ciudadanía.....	69
- Educación Secundaria y Trabajo	76
- Educación Secundaria y Continuidad de Estudios Superiores.....	80
Bibliografía.....	82

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los estudiantes creemos que se debe tomar en cuenta la formación profesional de la mano con la creación de justicia social, de una conciencia de servicio y una efectiva inserción a la sociedad; que el joven no solo sea formado con el fin de graduarse o para su auto desarrollo sino que la inversión en este ciudadano o ciudadana en su totalidad sea para ayudar a las demás. Educado para tener un proyecto de vida y un proyecto común que beneficie el desarrollo del país y su población más desprotegida.

(Carta de Quito - Encuentro de jóvenes de las Américas sobre la Educación Secundaria – agosto de 2009)³⁸

BREVE HISTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una mirada en perspectiva histórica sobre algunos aspectos que caracterizaron a la constitución de la Educación Secundaria desde sus inicios, es una tarea necesaria para entender las tensiones que se juegan en el escenario actual. Una mirada que parte de la intención de entender nuestra historia como un fenómeno constituyente de nuestro presente.

A fines del siglo XIX, se configura el Sistema Educativo Nacional bajo el amparo de los nacientes Estados Nacionales, constituyéndose este último en el referente material para la administración, la gestión y el financiamiento de las escuelas, y simbólico también para la provisión de un sentido que se pretendía universalista. La creación de la “escuela secundaria” tuvo origen en este marco, hasta entonces resultaba conveniente referirse a la existencia de “conglomerados escolares”³⁹. Este grupo indeterminado de escuelas, se fue estructurando en un sistema de instituciones educativas delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas.

Esta *nueva lógica de organización*, dio comienzo a un proceso de secularización y estatización de las instituciones, a la división en niveles (primario y secundario), currículo diferenciado con preponderancia del humanista clásico, distintos públicos colectivos ordenados según un criterio etario, tenencia en el momento de ingreso de cierto capital cultural, códigos rigurosos, formación docente específica, personal mayoritariamente laico y

³⁸ Proceso de deliberación llevado a cabo los días 11, 12 y 13 de agosto por cuarenta y ocho representantes de diez países de América Latina en la Ciudad de San Francisco de Quito, Ecuador. Discusión que fuera plasmada en el documento citado para que sirviera como insumo en la VI Reunión de Ministros de Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA). La Reunión Ministerial se llevó a cabo del 12 al 14 de agosto de 2009 en la misma ciudad. La educación secundaria fue el foco del encuentro, ya que el tema central fue: "Mejores oportunidades para los jóvenes de las Américas: repensando la educación secundaria".

³⁹ Pablo Pineau (2001) define a los “conglomerados escolares” como conjunto de instituciones educativas con bajo o nulo nivel de articulación entre ellas. Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para grandes capas de la población: para los más pobres porque no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza, era casi una dependencia de la universidad y, por ello, abarcaba un segmento muy acotado de la población.

masculino, rituales escolares, rígida organización de los tiempos y los espacios, dispositivos disciplinarios y disciplinantes fuertemente pautados, administración de exámenes de acreditación, la graduación de los cursos, la organización del currículum por disciplinas, la promoción por ciclo aprobado completo, y a la constitución de una instancia propedéutica para la continuación de estudios superiores. Se podría decir que, si bien estos componentes han ido variando con el tiempo, aún hoy representan los “determinantes duros” del sistema que obstaculizan la capacidad para enfrentar a los cambios externos.

Con respecto a la organización en la cual se enquistan los rígidos formatos escolares del nivel, Terigi, F (2006) menciona tres disposiciones básicas que, entrelazadas, conforman un “trípode de hierro” para la estructura del nivel: la clasificación de los currículos, el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Esta matriz de ordenamiento del formato escolar, se presenta como uno de los obstáculos más difíciles de franquear a la hora de renovar las relaciones entre la escuela y el mundo.

A modo de destacar el carácter selectivo y homogeneizante que determinó la racionalidad inicial de la escuela secundaria o media⁴⁰, cabe recordar que fue pensada primordialmente para la formación de las futuras elites⁴¹ con poca relación con la educación masiva, como un “cursus honorem” limitado a aquellos privilegiados que hubieran demostrado meritocráticamente su derecho al ingreso. Mientras que la escuela primaria estaba destinada a la educación ciudadana de la población “común” de bajos recursos, la escuela secundaria preparaba para la universidad a las clases acomodadas⁴². Al respecto Ferreyra, H (2009) señala:

Históricamente, el nivel secundario (posprimario) se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras “clases dirigentes” en los comienzos de la república. Así nació, a partir de la recreación del Colegio Nacional de Buenos Aires (1863), el bachillerato clásico, humanista y enciclopedista, cuya función era seleccionar a los estudiantes que estarían en condiciones de ingresar a la universidad.

En el transcurso del siglo XX, este modelo, asentado en la neutralidad y la objetividad como dos de sus pilares centrales, se fue complejizando como efecto de los avatares de los nuevos tiempos, los procesos de masificación, el cuestionamiento al “currículo humanista clásico”, el debilitamiento de la relación con la educación superior, el acceso de las mujeres y la clase obrera marginadas hasta entonces.

⁴⁰ En adelante, el segmento educativo que es objeto de tratamiento en este documento será denominado como educación secundaria o educación media, asumiendo que se trata de sinónimos que aluden a la misma trayectoria educativa.

⁴¹ En épocas anteriores a la conformación de los sistemas educativos, la escuela secundaria fue pensada como una experiencia de educación preparatoria para la universidad destinada a la formación de la aristocracia y la burocracia colonial.

⁴² Los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades.

Desde los años treinta, los sectores populares fueron ingresando gradualmente a la educación formal, incorporándose en forma masiva al nivel secundario en las décadas siguientes. Durante los años sesenta, se produjo el acceso de la población femenina a los niveles medio y superior, sin embargo, el proceso de expansión de la escolarización que caracterizó al país hasta la década del ochenta, en la cual se vieron concretados los anhelos de ascenso social a través de la vía educativa para una gran parte de la población de varias generaciones, no permaneció libre de inconvenientes, fundamentalmente por la falta de inversión para innovaciones pedagógicas, y por condiciones y remuneraciones insuficientes para el trabajo docente.

La ampliación del sistema educativo, continuó hasta entrado el siglo XXI. La política de becas dirigida a sectores populares de bajos ingresos, promovió un aumento en el acceso a la escuela secundaria. En la década del ochenta, surgen investigaciones educativas⁴³ cuyos resultados permitieron establecer articulaciones entre educación y origen socio-económico de los alumnos, revelando que la educación, como un bien o un derecho, se presentaba desigualmente distribuida en circuitos educativos, con segmentos de diferente calidad⁴⁴ (Tiramonti, G., 2004).

Durante la década del noventa el modelo neoliberal engendra otras fronteras. Los circuitos de escolarización fortalecen y penetran las divisiones sociales, y profundizan aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social. Sumados al resquebrajamiento –en términos simbólicos- de la promesa de integración social por vía de la educación, promesa que sostuvieron, por lo menos, los sectores medios de nuestro país durante más de un siglo. En el transcurso de esta década, proliferaron, los colegios privados de todos los niveles del sistema. No obstante, este crecimiento se inició en la década del cincuenta⁴⁵, época en la cual se facilita desde la legislación la gestión del sector privado, a la vez que se demora la dinámica de expansión y crecimiento de los centros educativos dependientes del Estado Nacional. El nuevo orden cultural que propone el neoliberalismo, instala en los años noventa un proceso de precarización de lo público, a través de una sostenida e insistente estrategia discursiva que devaluaba todo aquello que estaba dentro de la esfera del Estado, reduciendo, de esta manera, la educación a mercancía, desestabilizando el carácter de derecho que la definía. La crisis desencadenada a fines del año 2001, inicia un camino que modifica la tendencia de una década de privatizaciones. La caída de los ingresos de las clases medias, en cierto modo, forzaría su retorno a la escuela estatal⁴⁶. Esta época también devela la profundización de la fragmentación del sistema educativo, con la aparición de circuitos diferenciados de escolarización para los alumnos y de formación para los docentes⁴⁷.

⁴³ Sobre todo las investigaciones dirigidas por la pedagoga Cecilia Braslavsky.

⁴⁴ Los distintos colegios de nivel secundario se diferencian por la dependencia (público-privada), la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que tienen para admitir a sus alumnos. Recuérdese la vigencia de los exámenes de ingreso en ese período (Tiramonti, G., 2004)

⁴⁵ Según Guillermina Tiramonti (2004) a nivel nacional, en el año 1955, la participación privada en educación era del 8,5 % y la del sector público, del 91,5%. En el año 1994, los colegios de gestión privada alcanzaban un 21% frente a un 79% de carácter público.

⁴⁶ Estos fenómenos aparecen con más fuerza en la escuela primaria (Tiramonti, G., 2004).

⁴⁷ Lo que supone la caída de uno de los baluartes de la escuela pública: el docente homogéneo.

En cambio, desde el año 2003 en adelante, el Estado ha comenzado a recuperar el espacio de lo público y lo común. La implementación de diferentes acciones políticas en el campo social, educativo, económico y productivo⁴⁸ permiten vislumbrar los intentos en los cuales el Estado va cobrando vigor. La Ley Nacional de Educación (26.206), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) y la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), son ejemplos de este viraje de la historia de nuestro país.

ALGUNAS⁴⁹ RAZONES ACERCA DE LA OBLIGATORIEDAD

La Educación Secundaria, es el nivel escolar que provoca mayores preocupaciones en la agenda de discusiones de los procesos de transformación educativa, tanto en la gestión del sistema educativo, como en el campo especializado.

Las reflexiones actuales sobre la enseñanza media, parten del reconocimiento de su significativo incremento cuantitativo⁵⁰. La implementación de la obligatoriedad en este nivel se está produciendo en un espacio de recuperación del Estado nacional y sus políticas sociales, luego de profundas crisis de fragmentación social y desfondamiento institucional que marcan una importante diferencia con el contexto en el cual los países europeos, durante los años '60 y '70, extendieron la educación obligatoria con el propósito de universalizar el acceso a la educación media "básica"⁵¹. En aquella época, el proceso se produjo en el marco del desarrollo del Estado de bienestar, la consolidación de la sociedad salarial, pleno empleo y las interpelaciones de las clases medias emergentes.

Las exigencias por más educación, tienen más relación con las falencias del mercado de trabajo, y no tanto con su eficacia, como ocurría en los países europeos. La paradoja radica en que, más allá del desencanto respecto de la promesa de igualdad, de la calidad dudosa de la oferta educativa, la escolarización sigue expandiéndose, aunque no se correlacione en forma directa con los indicadores esperados de desarrollo económico y social.

Otras de las razones que avalan la demanda por más educación, están referenciadas, "en el valor de la educación para el ejercicio ciudadano y la participación en las sociedades modernas cada vez más exigentes en términos de conocimientos tecnológicos y códigos lingüísticos; como así por la importancia de disponer de una mano de obra educada capaz de adaptarse a la permanente tecnificación de los sistemas de producción" (Pineau, P, 2010).

⁴⁸ Algunas de las acciones concretas en las cuales aparece fuertemente el Estado, en el campo educativo, son: la asignación universal por hijo, conectar igualdad, creación de las señales televisivas educativas y culturales, ley de educación sexual integral, programa nacional de alfabetización, plan FINES, entre otras.

⁴⁹ Con la utilización del adjetivo cuantitativo ALGUNAS se quiere significar, justamente, la imposibilidad de agotar TODAS las dimensiones y razones que puedan argumentar, a favor o en contra, de la Obligatoriedad de la escolarización secundaria. Es decir, que se pone de manifiesto el abandono de cualquier pretensión de exhaustividad. Esta aclaración tiene sentido en la medida que colabore a no generar malos entendidos, comprendiendo este ALGUNAS como vaguedad, descuido o poco interés.

⁵⁰ Durante los últimos cuarenta años, la enseñanza media supera con creces la barrera del 50 % de cobertura neta. Mientras, a comienzos de los años 60 sólo el 25 % de la clase de edad (franja de 13 a 17 años) alcanzaba este nivel, en el 2000 llega al 82 % (Siempre 2001, citado por Tenti Fanfani, 2003).

⁵¹ Se entiende por "básica" lo que en la actualidad denominamos ciclo básico con una duración de tres años.

Como así también la consideración de la educación como un *valor* no sólo para los Estados, los actores políticos, económicos y sociales, sino para todos los ciudadanos y en especial los sectores que alcanzaron la cobertura de la escolarización primaria, y buscan mejores condiciones de vida reclamando por acceder al próximo nivel.

El crecimiento de la cobertura provoca modificaciones no sólo en la función social de cada nivel⁵², sino también en los componentes del sistema⁵³; esta tendencia confluye con factores que determinan ***la necesidad de reformar la oferta educativa disponible*** en función de los nuevos requerimientos de las transformaciones productivas y sociales.

Tomar la decisión política de instalar la educación secundaria como obligatoria, implica no sólo accionar en pos de la incorporación de los sectores sociales que estaban afuera sino que, conjuntamente con la demanda de inclusión de la población excluida, es preciso enfrentar la modificación de la oferta pedagógica tradicional en la cual se desempeñan los incluidos.

Las condiciones impuestas por el modelo de desarrollo social actual, proponen indirectamente una especie de “*obligatoriedad social*”⁵⁴ a la cual hay que agregarle la potencia de la “*obligatoriedad legal*”. Hoy, todos los adolescentes deben estar en el colegio, independientemente de su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento, su conducta, etc. Estas novedades provocan discusiones, desencuentros y desorientaciones entre las familias, las instituciones escolares y sus agentes. La masificación y la obligatoriedad, presentan un desafío al sentido actual de la enseñanza media, tanto para la sociedad, como para sus actores: los alumnos, sus familias y los docentes.

A pesar de la alta cobertura en el nivel secundario registrada durante los últimos años, todavía persiste la exclusión escolar con elevados déficit en materia de culminación de los estudios. En este sentido, se puede plantear que *la mera existencia de una oferta educativa no es condición suficiente para la universalización de la escolaridad en este nivel*. Si bien la escolarización de todos los jóvenes, constituye un derecho para las familias, la realización efectiva de este derecho varía sustancialmente de acuerdo al lugar que ocupan las familias, en la estructura social de la distribución de los ingresos. ***La educación de todos los adolescentes es una obligación del Estado, pero la concreción real de esta obligación está estrictamente ligada a la inversión de recursos genuinos que es preciso prever y asignar con criterio de equidad***. Y en este sentido, el Estado, en estos últimos años, ha comenzado a realizar acciones de políticas educativas tendientes a posicionar a la educación como un bien común⁵⁵ y a los sujetos sociales como herederos del derecho a educarse.

⁵² Según Emilio Tenti Fanfani (2003), cuando un nivel educativo se universaliza, la función de diferenciación social se traslada al nivel siguiente. (en este caso al nivel terciario y universitario).

⁵³ Nos referimos a los docentes, los contenidos curriculares, el modelo institucional, el financiamiento y la administración.

⁵⁴ Desde estos conceptos propone pensar la obligatoriedad Emilio Tenti Fanfani (2003).

⁵⁵ Además de las mencionadas en el apartado anterior, podemos agregar, por ejemplo: la creación de universidades, la inversión en investigación científica, la transformación de la escuela secundaria, la designación de la distintas Modalidades como por ejemplo: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la de Contextos de Privación de Libertad, la Domiciliaria y Hospitalaria, etc.

En la actualidad, el Estado tiene mayoritariamente el dominio de la enseñanza secundaria de la Argentina, representando una fuerte agencia de financiamiento no sólo de las escuelas públicas de gestión estatal, sino de gran parte de las escuelas privadas, ya sea en forma total, o parcial. Desde esta lógica se podría argumentar que, ***el Estado tiene una función indelegable que cumplir***; la cual está siendo materializada en políticas públicas direccionadas y orientadas, en función de objetivos y metas socialmente definidos. Un Estado democrático, es un espacio plural en el cual se expresan intereses muchas veces contradictorios, pero donde es necesario que se forje el bien común.

El Estado, teniendo como herramienta las políticas públicas en pos de construir una sociedad de iguales, está abocado al diseño de una política educativa nacional y jurisdiccional. En este sentido, continuamos proclamando a la obligatoriedad de la enseñanza media, como la plataforma para avanzar hacia una efectiva igualdad de oportunidades,⁵⁶ para el acceso de las nuevas generaciones al dominio de los códigos, que permiten manejar el conocimiento y la información del mundo de hoy.

Por último, el texto de la Ley Nacional de Educación que prescribe “la obligatoriedad de la escuela secundaria” es letra “muerta”, “frustrada”, “desfallecida”, si además no se encarna en los sujetos sociales que le dan vida a las acciones singulares institucionales, los responsables de las escuelas que deben estar dispuestos a transformar la letra en acto, porque las posibilidades de aplicación de la ley sólo desde su contenido es insuficiente. Para todos los que trabajamos vinculados a las políticas públicas en el nivel secundario, los textos normativos forman parte de nuestro material de trabajo⁵⁷. La LEN establece las condiciones para que la obligatoriedad sea posible, pero no garantiza el acto de alojamiento de los adolescentes y jóvenes en las escuelas. Pero, cómo construir un relato inédito sobre el propósito de una escuela secundaria para *todos*, que carece de un marco de experiencias anteriores. Al pensar un enunciado que dictamina *para todos*, resulta insoslayable abonar cierta perspectiva particular que potencie la significación que el *para todos* debe portar, puesto que lo ubicamos en la conjugación entre el reconocimiento del bien común y el reconocimiento de la diferencia (dar a cada uno lo que necesita). Dicho de otro modo, se trata de desestimar cierto carácter homogenizador que podría ocultarse detrás de la frase, para abrir espacio a las inquietudes de cada jurisdicción, escuela, docente y adolescente que las habitan. Una inclusión que no se agote en la cuestión económica, ni remita a la integración del diferente respecto de un patrón de normalidad, sino una inclusión que considere a cada uno en su singularidad, y le otorgue su voz para pronunciarse. Construir un puente entre la escuela y las políticas públicas, implica poner a disposición de los otros, recursos que permitan la evolución, el crecimiento, en definitiva hacer lo que se necesita, abandonando las miradas que suponen (sin preguntar) lo que otro necesita (Farrán, G., 2010)

⁵⁶ La idea de la igualdad de oportunidades no está planteada comprendiendo que cada uno realice su proyecto personal de vida, eligiendo libremente el propio bien, y atendiendo solidariamente a los más necesitados. Si se busca sólo el respeto mutuo por los bienes propios posiblemente surja una competencia con otros que también desean su propio bien. De allí, que la idea de igualdad de oportunidades debe estar ligada a la búsqueda del bien común, a la necesidad de proyectos comunes por razones de mayor realización de todos.

⁵⁷ Esto no significa que nos comportemos frente a la implementación de la normativa de la misma manera, como tampoco se niega la variedad de inquietudes e interrogantes que plantea.

El desafío es no sólo pensar la inclusión como punto de llegada, sino también conmovernos, comprometernos con las condiciones en las cuales transita cualquier experiencia singular.

QUIEBRES Y CONTINUIDADES EN TORNO DE LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En un contexto en permanente des-configuración y reconfiguración, y entendiendo que los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y recreación de la red de instituciones que articulan y mantienen el orden, resulta problemático construir, con el instrumental teórico- conceptual⁵⁸ disponible, un orden de sentido con los acontecimientos actuales que se engendran en las instituciones escolares. No obstante, como intento por entender este proceso de cambio, se presentará lo que consideramos el derrotero de alguno de los diferentes sentidos de la educación secundaria.

Los procesos de transformación de un campo de sentido compartido, no sólo generan incertidumbre, sino que al mismo tiempo ofrecen un terreno fructífero para el desarrollo de múltiples espacios de sentido, en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. De allí que persista la idea en las familias, de esperar que la escuela aporte los recursos para conservar o mejorar sus posiciones sociales.

A partir de esta nueva racionalidad, es que pretendemos instalar como idea central *la construcción de una diversidad de sentidos para las escuelas*. Y de esta manera, revelar la configuración de distintos perfiles institucionales⁵⁹ que ponen en discusión la identificación de un “sentido único y homogéneo para la escuela”. Este mito se construyó sobre la base de la pretensión universalista del Estado, dando cuerpo a la idea de una sociedad igualitaria que representaba un rasgo identitario de nuestra nacionalidad.

La existencia de un sentido hegemónico nunca abarcó la totalidad⁶⁰ de las propuestas educativas, y la materialización efectiva de la pretensión universalista no siempre incluyó al conjunto de los grupos sociales, pero sí hizo posible que lo particular pudiera pronunciarse en la promesa de la educación pública de la modernidad. Mejor dicho, *“junto con el sentido único y dominante conviven muchos sentidos particulares que encuentran en él su posibilidad de realización”* (Tiramonti, G., 2004 el resaltado es nuestro)

Si bien es cierto que el espacio escolar, se encuentra desorientado para incorporar a las nuevas generaciones a la cultura actual, y que aparecen dificultades a la hora de recortar e instituir un

⁵⁸ Como diría A. Gortz (1991), las categorías han explotado y nos ayudan muy poco en nuestra tarea por hacer inteligibles los fenómenos sociales. (citado en Tiramonti, G., 2004)

⁵⁹ Basta con visitar los colegios secundarios públicos, de gestión estatal y de gestión privada de Tierra del Fuego, e interiorizarse sobre sus proyectos y políticas institucionales, para confirmar la tesis de la existencia de distintos perfiles que originan sentidos diversos en relación con la educación de los jóvenes de nuestra provincia.

⁶⁰ Históricamente no ha existido un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas, en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población- a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones- una representación de cuál era el “deber ser de la escuela”.

espacio social propio; también es cierto que la escuela, por ahora, es la única institución que puede suministrar saberes públicamente legitimados.

Más allá del intento idealizado de prescribir un sentido único que le otorgue unidad al sistema y, por ende, al conjunto de las instituciones de educación secundaria, será preciso y conveniente plantear algunas ideas sobre la “razón de ser” de la escuela, sin perder de vista que nos hallamos en tiempos de globalización⁶¹ donde otro orden pone en duda las continuidades.

Plantear la educación secundaria como vaciada de sentido resulta ofensivo y desalentador para quienes cotidianamente renuevan sus esfuerzos por enseñar, aprender y gestionar dentro de este ámbito. Los actores institucionales que habitan las escuelas, batallan denodadamente por abrir caminos entre los conflictos, certezas y contradicciones que a diario se presentan. En este intento “llenar”, “cargar” de **diferentes (nuevos y viejos) sentidos** lo que en un primer vistazo descuidado parecería despojado de significado simbólico. Es claro que la potente realidad golpea a las instituciones que se encuentran en un proceso de declive, no obstante, aún hoy la educación sigue constituyendo un bien socialmente valorado, motivo que impulsa el compromiso de las escuelas, que, a pesar de hallarse heridas y deshilachadas, ocupan un lugar en el espacio social y no desisten en abrir caminos ante los vertiginosos cambios sociales.

UN RECORRIDO POR ALGUNOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este recorrido que se propone realizar sobre las transformaciones de los sentidos de la educación secundaria, resulta conveniente comenzar por uno de sus quiebres principales: **la pérdida del sentido único** para el conjunto de las instituciones escolares que integran el Sistema Educativo. Pensando que la homogeneidad no es de por sí garantía de justicia, y que el actual carácter obligatorio del nivel implica la inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos, que en ocasiones portan otras relaciones con el saber y la cultura escolar; es que **proliferan en el escenario educativo nuevas y variadas estrategias institucionales**⁶² orientadas a mejorar la formación que reciben los

estudiantes, y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad.

⁶¹ Es evidente que el concepto de globalización que estamos usando aquí nada tiene que ver con el habitual discurso triunfalista y homogeneizador con que se asocia el fenómeno de la globalización, discurso que trata de convencernos de la necesidad imparable y fundamental del proceso de universalización de los mercados. Por lo tanto, nos apartamos de los impulsores del aumento de la competitividad internacional en abstracto, de la declaración positiva sobre una mayor división del trabajo y de la suposición de un beneficio inmediato inducido por ese proceso para los soberanos consumidores mundiales, y así frente a esta visión típica del pensamiento único o pensamiento “cero”, **nos situamos en la idea de un proceso de globalización concreto como creación de nuevos poderes, desigualdades y fragmentaciones, a escala mundial, con perdedores y ganadores** (Alonso, L E, 1999).

⁶² Por ejemplo: regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobreedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que diversos estudios encontraron en las escuelas (Jacinto, C. y Terigi, F., 2007).

En el contexto actual, consideramos que el cambio más importante que arremete a la escuela secundaria es, en particular, **la pérdida de su sentido original** asociado a la *selección social*, es decir, el nivel secundario hace tiempo que no es para unos pocos, sino que comienza a profundizarse **la idea de universalización**⁶³ de este tramo de la escolarización.

Como parte del mismo proceso de cambio o destitución de sentidos, se podría mencionar **la pérdida de eficacia para la normalización de la conducta de los jóvenes**, es decir, las instituciones tradicionales que constituían y reproducían el orden social, presentan signos de erosión, que se traducen en el agotamiento de la función de transformar los valores y las normas en elementos constitutivos de los sujetos particulares. La reconstrucción de los sentidos escolares en diálogo con la sociedad y la pérdida del referente universal, impulsaron **la transformación de las escuelas en espacios donde se ensayan diferentes concepciones del orden**.

Otro de los sentidos que se le discute a la escuela secundaria es **la pérdida de su potencia como transmisora de cultura, de su fuerza simbólica**. En un mundo sojuzgado por la cultura de los “mass-media”, la revolución de las comunicaciones reestructura las prácticas culturales y disloca la pedagogía que circula en el espacio escolar, los lugares y los tiempos cobran otra dimensión, reforzando la visión de espacio inmóvil y encerrado en sí mismo. La cultura de la imagen, genera un lenguaje que está en contraste con el lenguaje y el conocimiento escolar. Los adolescentes y jóvenes, son consumidores intensivos de una cultura que privilegia la visión no alfabética, no proposicional⁶⁴; abriéndose una brecha con respecto a la visión alfabética tradicional, proposicional, que ofrece la escuela como medio de acercamiento al conocimiento. No obstante, atentos a la necesidad de emprender un diálogo entre diferentes lenguajes, y de trabajar sobre las distancias entre ambas culturas; **estamos convencidos de que existe un repertorio de saberes y valores legitimados públicamente a cuyo acceso todos tienen derecho y que el objetivo primordial de la educación secundaria está asociada con el desarrollo del saber en los sujetos**. Las condiciones de la vida contemporánea, obligan a invertir más tiempo en la formación de aquellas capacidades básicas⁶⁵, que facultan a los sujetos sociales para seguir aprendiendo toda la vida. La educación básica es imprescindible, porque determina todos los aprendizajes posteriores.

Uno de los sentidos asociados con la función socializadora de la escuela es la formación de un sujeto capaz de pensar por sí mismo. La progresiva diferenciación y especialización de las sociedades presentes, requiere un extenso y complejo proceso de preparación para el ingreso a la vida adulta. La escuela secundaria ha sido, históricamente, el terreno donde transcurre la etapa de la adolescencia y se elabora la experiencia de abandono del universo infantil. Desde esta perspectiva, adquieren sentido los mecanismos materiales y simbólicos propios de la escuela secundaria, que facilitan el pasaje de la infancia a la adultez. En este

⁶³ Lo universal, no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes. La conclusión parecería ser que la universalidad es inabarcable con cualquier particularidad, pero que a la vez no puede existir separada de lo particular (Southwell, M., 2008).

⁶⁴ Es decir, no analítico, no estructurado, no referencial, etc.

⁶⁵ Operar, comprender, argumentar, criticar, participar, comunicar, etc.

proceso, la relación con el grupo de pares alcanza gran relevancia, aunque presenta variaciones importantes asociadas con el origen social de los alumnos⁶⁶. En este sentido, es importante registrar la variedad de contextos de existencia por la que circulan los adolescentes y jóvenes y las escuelas que los alojan para comprender que el ***derrotero de la adolescencia no puede ser leído desde el sustento de un único punto de referencia.***

Finalmente, los sentidos emblemáticos de la educación secundaria son los que abonan la ***preparación para el acceso a la vida ciudadana, la educación superior y el mundo del trabajo.*** La escuela, sigue representando para los alumnos y sus familias, una institución competente para intervenir positivamente en la edificación de un futuro mejor, es decir, conserva la imagen de hacedora de futuros. Históricamente en la Argentina, la obtención de credenciales educativas fue una de las estrategias de lucha por el avance en el posicionamiento social; hoy, esta estrategia muestra sus límites. Sin embargo, ***estos blasones continúan teniendo sentido entre los actores sociales que forman la comunidad.***

Para concluir, se podría formular que, este sucinto ejercicio de mostrar los quiebres y las continuidades, que se asocian a los diversos sentidos en torno a la escolaridad secundaria, conlleva la intención de desestimar la idea de que la escuela, por medio de una mera estrategia pragmática, debe acomodarse a las nuevas exigencias, emergentes de las propias contradicciones del estado neoliberal. ***Revelar la coexistencia de nuevos y viejos patrones de regulación y control demuestra la vigencia de la función social de la escuela,*** en la cual, el Estado sigue teniendo una responsabilidad inalienable para todos los ciudadanos en general y, para los más desfavorecidos en particular. Ahora bien, es cierto que nos encontramos en un momento de revisión de esta función social y de sus prácticas pedagógicas, la cual deberá realizarse asegurando la vigencia de lo público como criterio de legitimación de lo que se enseña, y la justicia como criterio de interpretación de la demanda de aprendizaje (Cullen, C., 2004).

ACERCA DE LOS/AS NUEVOS/AS ADOLESCENTES Y JÓVENES

Existen ciertos rasgos en torno a las adolescencias y las juventudes que a pesar de las transformaciones sociales que las afectan, aún las envuelven. ***Como rasgo primordial se podría decir que las adolescencias y juventudes siempre fueron “nuevas”;*** cada generación trae algo “nuevo”. Son -como así nosotros fuimos- el relevo, la renovación. “Por lo mismo, son -como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos- difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados”. (Kantor, D., 2008).

⁶⁶ Sobre la base de las investigaciones en escuelas medias de la provincia de Buenos Aires realizada por el equipo coordinado por Guillermina Tiramonti (2004), se podría sostener que mientras los jóvenes de los sectores populares tienden a construir grupos de amistad abiertos con presencia de referentes externos a la escuela, los chicos de los sectores medios-altos y altos prefieren prácticas más endogámicas y constituyen su grupo de pertenencia con mayor presencia de compañeros escolares.

Cada época tiene sus “nuevos” adolescentes y jóvenes por los cuales velar y lidiar al mismo tiempo. Pero en este momento histórico, la problemática de la continuidad y el cambio, se ve excedida por “nuevas” complejidades que hacen tambalear los modos moderadamente seguros con que los adultos, como educadores, nos vinculábamos con los adolescentes y jóvenes. Las maneras de ser adolescentes o jóvenes, si bien siempre fueron versátiles, circunstanciales, insatisfactorias, hoy se ven alteradas de forma peculiar. Ya no sólo son percibidos bajo la condición que casi los define: el ser “extraños” a la generación que los recibe y tiene la responsabilidad de hospedarlos en el mundo (entendiendo por “extraño” lo que no es factible de conocer completamente, ni predecirlo, ni anunciarlo); sino que además de reconocerlos como hostiles, se los reconoce, en no pocas ocasiones, como peligrosos.

El sentido de repensar a nuestros adolescentes y jóvenes está centrado en *la tensión que se establece con la necesidad de pensar en nuevos modos de ser adultos*⁶⁷, debido a que en el giro de lo extraño a lo hostil casi peligroso, no sólo reside algo de las recientes adolescencias y juventudes, sino también las percepciones que configuran a los mayores.

Como fruto de estos procesos, la visión de la juventud como salvadora del mundo, liberadora de los males sociales, *divino tesoro, la flor de la vida, la edad dorada*⁶⁸, se ha desvanecido; en todo caso, el discurso corriente, con atenuantes, objeciones y controversias describe a una juventud oscura y sombría. Es cierto que persisten discursos conservadores acerca de la juventud, como modelo en convivencia con la exacerbación de los atributos de lo juvenil, pero estas circunstancias traspasan y acompañan a adolescentes y jóvenes, mientras construyen su identidad y se reubican, a través de sus consumos y producciones culturales, en el espacio social.

Por otra parte, y aunque parezca obvio, utilizar las categorías de adolescentes y jóvenes no designa rangos etarios, sujetos, procesos y escenarios semejantes y permutables. La brecha socioeconómica entre jóvenes de distintos estratos sociales, y la brecha cultural entre diferentes generaciones contemporáneas y las consecuencias ocasionadas por estos eventos, muestran la complejidad que implica querer precisar en una definición estas categorías que se encuentran alteradas y en permanente metamorfosis. De este modo, es preciso evitar discursos homogeneizantes que reúnan a todos los adolescentes y jóvenes sin tener en cuenta sus realidades disímiles, y los diferentes modos en que dirimen sus vidas.

Un posible camino que los adultos como educadores podemos recorrer como alternativa a la visión hegemónica de la juventud es...*echar a ese cuerpo (adolescente /joven) una mirada que no lo vuelva extraño, que lo constituya como otro a quien y con quien hablar,*

⁶⁷ Con “nuevos adultos” queremos significar la necesidad de una nueva construcción, de una nueva mirada, que nos permita salir tanto de la nostálgica idea de querer reconquistar una eficacia o un equilibrio perdido del lugar de los educadores, como de las visiones críticas de lo que acontecía en el pasado. Estos sentimientos contradictorios que intentan restituir la autoridad de antaño, sólo nos traen confusión y empantanamiento en la importante función que nos toca realizar (Kantor, D., 2008).

⁶⁸ Si hoy la juventud es en alguno de estos sentidos, lo es en tanto expresión del deseo de perpetuación de lo joven en los cuerpos, en las formas de vida, en los hábitos, en la estética, en los códigos de relación (Kantor, D., 2008).

planteándonos el problema del lugar preparado a los recién llegados en la institución de lo social (Cornu, L. 2003 citado en Kantor, D., 2008).

En este marco, es posible plantear que las palabras -adolescentes y jóvenes- que conforman este título no son inocuas, sino que tienen la intención de advertir: sobre la potencia de los modos de nombrar, ya que tienen consecuencias sobre las prácticas y, sobre el arribo de ciertas tendencias asociadas a elaborar propuestas, que sintonicen mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, precisan o demandan. Estas propuestas, se promueven desde la óptica y el parámetro de *lo joven*⁶⁹. El análisis de esta tendencia denuncia la caída, el desplazamiento discursivo de la adolescencia en favor de la juventud.

Más allá de las distintas explicaciones que se puedan dar, interesa centrarnos en resaltar que no es inocente este corrimiento de la adolescencia por la proliferación de lo joven. La adolescencia, en tanto, categoría notablemente “psicoescolar”, remite a la relación intrínseca con la escuela secundaria. Adolescencia se asocia a escuela, mientras que juventud representa lo extraescolar, o aquello que siendo propio de los alumnos no tiene lugar en la escuela. Ahora bien, esta forma de subsumir⁷⁰ en los discursos políticos e institucionales, categorías que necesitan abordajes diferenciados, aludiría a cierto debilitamiento de la particular posición adulta que justamente requiere la adolescencia, como momento de cimentación de la identidad, de reajuste del espacio subjetivo, del proceso hacia la autonomía. Es lo relativo al lugar de adulto responsable, educador, lo que quedaría disgregado en ese desplazamiento, como así también la dificultad de los adultos para enfrentar, en los contextos actuales, los conflictos, trabajos y temores propios de la adolescencia.

Consideramos conveniente y necesario reapropiarnos del término adolescencia, puesto que, aún hoy, se precisa de adultos capaces de ofrecer sostén y acompañamiento en el trabajo psíquico y social que implica la constitución de toda subjetividad, que contribuyan en la habilitación de espacios de confrontación y ruptura que posibilitan la construcción de la identidad. Soportar la confrontación de los adolescentes genera malestar, pero es de un valor incalculable aprovechar la oportunidad para intervenir positivamente en sus vidas.

Los/as adolescentes y jóvenes como actores sociales

Desde otra perspectiva, se podría decir que la modernidad imprimió sus particularidades a los adolescentes “moldeándolos” en su rígido formato escolar, en este caso serán obedientes, dedicados, atentos en clase e interesados por el conocimiento. Sin embargo, los conflictos con la cultura escolar y la resistencia a este modo de ser joven siempre estuvieron presentes⁷¹. En este sentido, cabe mencionar que la ceñida relación entre la categoría adolescencia y la

⁶⁹ Al respecto, Débora Kantor (2008) señala: Cuando desde diversas instancias del gobierno del sistema educativo se pretende interpelar y acompañar a la escuela en la construcción de una cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos, se promueven programas en los cuales la consideración de *lo joven* es el foco, el propósito y el parámetro.

⁷⁰ Según la R.A.E: Considerar algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a un principio o norma general.

⁷¹ Basta con leer “**Juvenilia**” de Miguel Cané para encontrar el relato de los avatares de la vida de los jóvenes estudiantes de esa época (1863-1870).

constitución de la escuela secundaria, engendró como operación crucial del dispositivo escolar, *la ubicación de los sujetos en posición de alumnos*⁷².

Pero este lugar, esta versión única de ser alumno fue modificándose a medida que los adolescentes y jóvenes se fueron transformando con el tiempo. Reconocer que lo propio de los adolescentes y jóvenes constituye, a la vez, algo de lo propio de la cultura contemporánea, compromete a los educadores a repensar su lugar en la cultura, y no sólo pensar la educación en términos de estrategias y de brechas que deben ser franqueadas.

*Pensar este nuevo lugar de alumno implica considerar como punto de partida a adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derechos*⁷³. La idea de derecho, enfrenta las estigmatizaciones y etiquetamientos crecientes, y remite a la noción de construcción de la ciudadanía. Colocar el eje en la ciudadanía retira a los sujetos de la comparación con perspectiva adulto-céntrica⁷⁴, en la cual se los define por diferencia de grado de acuerdo al parámetro seleccionado, lo que lleva a establecer atributos que constituirían “parte esencial de su ser” a partir de la falta o la negación, como por ejemplo: joven como ser inseguro de sí mismo, incompleto⁷⁵, en transición, pasivo, improductivo, desinteresado, factible de desviarse del camino, peligroso, victimizado, rebelde o revolucionario, como ser del futuro (Chávez, M., 2005). Esta visión de la condición juvenil conduce a ocultar bajo el manto del “orden natural”, precisando que se es joven de tal manera por cuestión de naturaleza; lo que en realidad es una construcción social, que como tal, desarrolla concepciones severamente ideologizadas y discriminatorias. Es decir, que se está enfocando a la adolescencia y la juventud desde la potencialidad de la acción, no por lo que son en relación con los otros, sino por lo que *son o pueden ser* en sí mismos. El abono a este perfil esencialista encubre el carácter político que lo configura obturando, de esta manera, la inclusión de estos temas en la agenda pública.

Reconocer legítimamente a los adolescentes y jóvenes es otorgarles vigor y confianza como actores sociales, registrándolos como sector flexible y abierto a los cambios, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, cimentar democracia, participar en su calidad de vida y contribuir al desarrollo colectivo. La apuesta es *pensar la juventud como relación*, al adolescente y al joven como posibilidad, lo que incluye miradas plurales que arrinconen los discursos “monocromáticos”, no en el sentido positivo de “lo bueno” o “lo deseable”, sino en la senda del poder hacer, de la afirmación de las capacidades del sujeto.

⁷² El proceso de escolarización iniciado en el siglo XVII tuvo un papel decisivo en la producción social de la figura de infante y, por desplazamiento, la del joven escolarizado (Varela y Álvarez Uría, 1991 citado en Falconi, O., 2004).

⁷³ Supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros; así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles (Kantor, D., 2008).

⁷⁴ Este término es utilizado por Mariana Chávez (2005) en su escrito. “juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”.

⁷⁵ Según la antropóloga Mariana Chávez (2005), este razonamiento del ciclo de vida como competencia (llegar a ser completo como el adulto), en el sentido de una meta a lograr, ser adulto para luego retirarse, se articula perfectamente con la división social del trabajo que existe en las formaciones capitalistas.

Ubicarlos, al menos en el terreno simbólico, como sujetos de derecho, es brindarles la oportunidad de que si se encuentran privados del suministro de los mismos se constituyan en sujetos de demanda.

Otro tema a tener en cuenta es ***la interpretación que se hace de prácticas y signos propios de adolescentes y jóvenes desde el dispositivo escolar***. Dichas interpretaciones, en general, descartan la naturaleza política de los antagonismos y conflictos que circulan en la escuela. Es como si en la escuela, las expresiones juveniles pudieran sustraerse al análisis sociopolítico de la sociedad en la que se inscriben. Una de las operaciones características de matriz escolar, es la negación de la capacidad de agencia de los adolescentes y jóvenes, ubicándolos en una situación de apoliticidad, de objetos de protección, en vez de tratarlos como sujetos de derecho. Abrir las puertas de la educación secundaria, obliga a los educadores a asumir la emergencia de los consumos y producciones juveniles como expresión de una dimensión política, y no como la incongruencia a las pautas y normas institucionales o como sabotaje a la autoridad adulta.

Poder entender las prácticas juveniles como una crítica política a algunas formas sacralizadas de socialización o a ciertos valores canonizados por la escuela, que muchas veces es reflejo de un modelo social segregador, excluyente, desigualitario; es poder incluir no a “como dé lugar”, sino todo lo contrario, haciendo un lugar que cobije el despliegue de nuevas subjetividades. Una institución que sostenga representaciones divergentes y dialogue con la pluralidad que aloja para impulsar una socialización de adolescentes y jóvenes enriquecida, de otro modo, la tarea educativa se verá aún más afectada por su escaso intercambio con los acontecimientos que van modificando el escenario social.

Un trabajo sostenido en el reconocimiento de los derechos de adolescentes y jóvenes indudablemente producirá otras oportunidades y condiciones para que se expresen, demanden, creen, propongan y se responsabilicen. La tarea es difícil, porque seguramente habrá que confrontar con las representaciones sociales que habitan en el conjunto de la sociedad⁷⁶ de la cual somos parte, y que ponen a los adolescentes y jóvenes como un “problema” o una “tribu urbana”; y con los propios jóvenes que también son surcados por estas formaciones discursivas. Los referentes significativos y las propuestas educativas pensadas bajo el signo del respeto hacia las capacidades del otro, de la diversificación de los universos culturales que los invisten, posibilitarán sin duda, la inscripción subjetiva, la filiación simbólica de los “nuevos”, que hasta ahora la sociedad ha tornado problemática.

Para que los adolescentes y jóvenes puedan trazar su propio espacio, necesitan algunas guías, señales, voces firmes que sólo los adultos responsables pueden encarnar. Por eso, para poder

⁷⁶ Los medios de comunicación abonan constantemente la idea del joven delincuente, peligroso, vago, desinteresado, superficial, etc. La campaña del miedo está dedicada en gran parte a poner a los adolescentes y jóvenes bajo sospecha permanente. Al respecto, Débora Cantor (2008) nos dice: los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa del gatillo fácil son adolescentes y jóvenes. Y que -aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador- no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos, a pesar de que las noticias transmitan una y otra vez esa idea.

pensar la educación de los *nuevos adolescentes y jóvenes*, es imprescindible pensar el lugar que nos compete a los *nuevos adultos*.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS ADULTOS - EDUCADORES⁷⁷

Según Bernstein (1988), las dimensiones de “orden expresivo” y las de “orden instrumental” se encuentran interrelacionadas de modo complejo en las escuelas y son estructurantes de las formas en que la escolarización se desarrolla. Dicho de otro modo, tanto las conductas, la forma de comportarse de los alumnos que desembocan en actividades relacionadas con la disciplina, el carácter, los modales (de orden expresivo) y las ligadas con las prácticas pedagógicas, la transmisión de conocimientos y las capacidades que la escuela propone (de orden instrumental); componen la trama escolar, el modo en que la clase se desarrolla dentro del aula. Sin bien ambos órdenes (expresivo e instrumental) no pueden desvincularse y cobran significación en la relación que indefectiblemente entablan, bajo este título se hará hincapié en el orden expresivo, puesto que constituye una preocupación actual de los docentes. Qué hacer con la disciplina, la conducta dentro del aula es una de las grandes preguntas.

Los adultos⁷⁸, que tenemos la responsabilidad de educar, enfrentamos el problema de no poder ocupar, con la misma claridad que en otras épocas, el lugar de la ley que requiere la formación de “los nuevos” que llegan a este mundo. El declive de las instituciones y la caída del modelo disciplinario, entre otros fenómenos, han alterado el modelo de autoridad que otorgaba certezas⁷⁹, capacidades y credibilidad a adultos y educadores. Aquellos modos seguros que posibilitaban un lugar convincente en la función social, ya no existen.

Ahora bien, refugiarse en la sentencia que proclama la falta de referentes, de “buenos” modelos en los cuales los adultos no logran constituirse, aproxima una explicación apocalíptica que no señala ningún camino. En cambio, se sostendrá que no es que no hay referentes sino que hay demasiados, y si bien los docentes no encabezan la amplia lista, puesto que los medios y el mercado con su furor y omnipresencia producen la mayor parte de las referencias y estilos de vida, los educadores somos uno de los pocos referentes cuya responsabilidad es indelegable. ***Pensar la educación de las nuevas generaciones requiere como condición la presencia de adultos fortalecidos en su función*** que faciliten experiencias formativas fundantes, adultos concientes y comprometidos con el trabajo que les compete realizar. ***Al mismo tiempo, es necesaria la reconfiguración, la renovación de la mirada que***

⁷⁷ Utilizamos las palabras adultos educadores por dos cuestiones: primero, para remarcar la relevancia de sostener el lugar de ADULTOS sobre todo frente a los adolescentes y jóvenes que están en un proceso de recreación de su subjetividad. Segundo, porque con estos términos intentamos abarcar a todos los actores institucionales que hoy trabajan en las escuelas secundarias y que llevan adelante la importante tarea de educar a las nuevas generaciones, el docente ya no está sólo sino que lo acompañan: los equipos de Orientación, los tutores, coordinadores, preceptores, equipos de gestión, bibliotecarios, porteros, etc.

⁷⁸ Según Kantor, D. (2008) el término *adulto* no remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los adolescentes y jóvenes configurada por el lugar desde el cual se establece vínculo con ellos/as, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego. En este sentido, la edad, la “distancia”, es una variable importante, pero no siempre definitoria.

⁷⁹ Dichas certezas siempre fueron relativas pero resultaban más convincentes que las que tenemos hoy día.

los adultos tenemos sobre los adolescentes y jóvenes, es decir, repensar la posición desde la cual entramos en diálogo con ellos y articulamos discursos y prácticas que posibiliten procesos educativos relevantes.

Se podría encontrar una refundación de la mirada de los adultos educadores con respecto a los adolescentes y jóvenes en, por ejemplo, la disposición a un diálogo, a un intercambio que conceda la necesidad y la oportunidad de valorarlos y confrontarlos, dejando de lado perspectivas detractoras de sus códigos y estilos. Aspirar a descubrir los modos de intervención en las situaciones singulares, poniendo en suspensión la opinión rápida y descalificatoria, resistiéndose a pensar los asuntos en términos de cataclismo moral, de peligro inminente y de normativa violada.

Aún hoy, el desafío de los adultos educadores es constituirse a la vez en punto de apoyo y confrontación para los adolescentes y jóvenes que buscan tanto “*apoyarse contra*” (los adultos), como “*ir contra*”⁸⁰ (los adultos), como condición para que los procesos de recreación subjetiva tengan lugar. Ahora bien, no es la sola presencia del adulto la que opera como requisito de posibilidad, sino los modos en que se despliega esa presencia y los significados que alcanza. En este sentido, la confrontación bien entendida es señal de valoración y respeto, para discutir es indispensable tomar en cuenta al otro, creyendo que las razones del interlocutor merecen respuestas argumentadas, que son valoradas en la medida que se considera que les servirán para fortalecerse y aprender. Ahora, cuando la confrontación es permanente habla de ciertas dificultades que se deberán abordar.

El papel que desempeñan los adultos educadores, entre otras cuestiones, como la indelegable tarea de enseñar conocimientos, está asociado a la ardua tarea de que adolescentes y jóvenes vayan incorporando parámetros que los orienten a descubrir los motivos que respaldan ciertas normas, las resistencias o contradicciones que suponen otras, como así también de la importancia y necesidad de establecer y respetar reglas claras. En este marco, el adulto educador se constituye en la figura que instituye la ley en tanto dimensión significativa de la construcción subjetiva, la condición humana, requiere de la inscripción en un orden normativo para poder habitar el espacio social. Teniendo como mediadores los contenidos escolares, es imprescindible educar para disentir y consensuar, para discernir y confrontar, pasándoles la posta para que ocupen la esfera de lo común y transformen el mundo que les dejamos.

Sin embargo, confrontar respetuosamente no evita nuevas transgresiones, ni garantiza arribar a acuerdos, ni que los mismos luego sean cumplidos. Es por eso que el quehacer en torno a las normas, los límites y las prohibiciones, suele desvelar a quienes trabajan con adolescentes y jóvenes. Un camino posible, es realizar el esfuerzo de comprender qué, cuánto y cómo están ensayando, y aprendiendo, a través de las transgresiones. Y también qué, cuánto y cómo logramos transmitir sobre lo que genuinamente, responsablemente, procuramos enseñarles o

⁸⁰Débora Kantor (2008), cita al sociólogo y psicólogo francés Jean-Yves Rochex, quien propone pensar a los adultos como aquello *contra* lo cual los adolescentes y los jóvenes se constituyen como sujetos, utilizando la expresión *contra* en la doble acepción que puede tener: de sostén y de confrontación.

evitarles, sosteniendo ciertas normas que refieren a cuestiones que no admiten ensayos ni transgresiones (Kantor, 2008).

LAS IDENTIDADES DEL DOCENTE DE ESCUELA SECUNDARIA

Pensar en la escuela secundaria, su devenir y sus posibilidades de cambio, implica necesariamente pensar en uno de los elementos centrales de la cultura escolar, los docentes que enseñan cotidianamente en ella. Como somos sujetos con un pasado, conocer algunos hechos históricos del oficio de enseñar, favorece el entendimiento del proceso de sedimentación mediante el cual se fueron constituyendo las identidades docentes, como así también, las ideas, valores y normas que orientan el oficio y que son ineludibles, no sólo para comprender y renovar el presente, sino también para desnaturalizar muchas de las concepciones y prácticas que guían hoy el quehacer docente.

Las huellas del devenir histórico en la profesión docente

Como se ha dicho anteriormente, el sentido originario de la educación secundaria es de carácter netamente elitista, mientras que la educación primaria tuvo un mandato homogeneizador. Estas diferencias en sus matrices de origen, impactaron en la constitución de sus cuerpos docentes: maestros (normalistas⁸¹) y profesores (universitarios⁸²). En esta etapa fundacional, en contraste con el nivel primario que formaba a los docentes en las Escuelas Normales, *el nivel secundario no tuvo un régimen de formación diferenciada y especializada para sus propios docentes.*⁸³

A principios del siglo XX, se origina la primera etapa de expansión del nivel secundario, la cual produce la ampliación del mercado de trabajo incorporando nuevos sectores a la docencia⁸⁴. En este contexto, surgen los primeros espacios específicos de formación de profesores de nivel secundario, primero el “Seminario Pedagógico⁸⁵”, y luego se crean diversos profesorados por disciplinas de acuerdo con la estructura curricular de la escuela secundaria, es decir, especializaciones centradas en el conocimiento disciplinar⁸⁶ y títulos con denominaciones equivalentes a “la materia” para la que deberá enseñar, produciendo un modo de transmisión del conocimiento escolástico y enciclopedista. *Esto cristalizará la*

⁸¹ Aunque parezca obvia la aclaración, nos referimos a los maestros formados en las “Escuela Normales” cuya especialidad terminal no era preparatoria de estudios superiores sino, justamente, formar para el ejercicio de la docencia.

⁸² En los comienzos, los profesores de enseñanza media eran “naturalmente” graduados universitarios, que pertenecían a los mismos grupos sociales que formaban, mientras que los maestros venían de grupos sociales heterogéneos y la docencia representaba, más allá de las condiciones precarias del trabajo, un ascenso social.

⁸³ En la actualidad, han proliferado los Institutos de Formación Docente por todo el país, sin embargo, en Tierra del Fuego *la falta de formación docente sigue siendo una característica* de los profesionales que trabajan en las escuelas secundarias, un alto porcentaje posee título habilitante o supletorio, con formaciones muy disímiles: universitarias, técnicas, licenciaturas terciarias y universitarias, maestros de grado, etc.

⁸⁴ Recordemos que en los inicios del Sistema Educativo Nacional sólo los graduados universitarios podían ejercer como docentes del nivel secundario.

⁸⁵ El cual en un primer momento daba formación pedagógica a graduados universitarios que desearan desempeñarse como profesores, luego la concepción original de estos espacios comienza a modificarse y, como consecuencia, a alejarse del devenir de la Universidad Nacional.

⁸⁶ Un docente especialista en una determinada disciplina más que en la didáctica de la misma o en cómo enseñarla a los adolescentes y jóvenes. La especialización también funcionó como principio de afiliación y definición de puestos de trabajo.

fragmentación del conocimiento escolar en asignaturas fijas (que se corresponden con la forma de selección y designación de los docentes) ***y dificultará las posibilidades de introducir cambios sustanciales en el nivel*** (Arroyo y Poliak, 2010 el resaltado es nuestro)

Los profesorado tuvieron, en sus inicios, el mandato de transmitir los conocimientos que se producían en la Universidad, y ejecutar los planes de estudio diseñados por el Estado⁸⁷. En este sentido, el docente queda situado en el lugar de ejecutor de planes, proyectos y conocimientos “estables”⁸⁸ producidos en otros ámbitos. ***Esta fuerza regulatoria que ejerce el Estado sobre la profesión docente*** (por ejemplo, a través de la carrera docente), ***constituye uno de los pilares de la identidad del profesor de nivel secundario.***

La matriz elitista con la que se creó el nivel medio también ***aportó otro rasgo a la identidad docente.*** A diferencia de la escuela primaria, que tenía la obligación de incluir para cumplir su “misión civilizatoria”, la escuela secundaria pretendía un tipo particular de alumno que se adecuara a sus exigencias, de otro modo, quedaría excluido como parte de la función social que tenía esta institución. En el transcurso de la historia, otras figuras fueron abonando las identidades profesoriales con determinadas tendencias; en el origen de la escuela secundaria, el ***docente enseñante*** le otorgaba más importancia a los conocimientos académicos que a los pedagógicos, a partir de los años 50, el ***docente trabajador*** comenzó a reivindicar sus derechos laborales, y en los años 60, el ***docente técnico***, cuya tarea consistía en tecnificar la enseñanza desde un saber racional e instrumental.

En síntesis, proponemos pensar estos procesos identitarios que desde los inicios del Sistema Educativo Nacional se fueron sucediendo, superponiendo, sedimentando, en la cadena: funcionario estatal, representante de una cultura legítima, especializado en un conocimiento disciplinar, enseñante, trabajador, técnico. Muchos de estos elementos perduran, otros se debilitaron o fusionaron con algunos más recientes, pero es innegable que forman parte de las identidades docentes contemporáneas, las cuales impregnan nuestro accionar cotidiano.

El impacto de los acontecimientos sociales en la recreación de las identidades docentes

La insistencia en plantear el tema de las identidades del docente de escuela secundaria, radica en la intención de brindar elementos de análisis para colaborar en los procesos de elaboración y recreación necesarios para tramitar las transformaciones actuales, -como por ejemplo, la obligatoriedad que impacta directamente en la función del nivel, entre otros⁸⁹- y que sacuden y desorientan los modos de hacer y de ser dentro de las instituciones educativas.

⁸⁷ En estos tiempos los profesorado han adquirido otro nivel de autonomía académica y cuentan en su organización institucional con departamentos de extensión, grado e investigación. En muchos países de América Latina, la formación docente ha quedado incorporada a la Universidad.

⁸⁸ Según Arroyo y Poliak (2010), la distancia con los centros de producción del conocimiento llevó, muchas veces, a la falta de actualización de los planes de estudio. La concepción del conocimiento que subyace es la de un *conocimiento estable*, que se construye de una vez y para siempre, sin posibilidades de ser modificado.

⁸⁹ En páginas anteriores se han planteado otros cambios que sacuden la identidad docente, por ejemplo: la dificultad para relacionarse con los estilos y códigos adolescentes y juveniles, la vacilación que provoca ocupar el lugar de adulto educador, las discusiones en torno a los derechos laborales, etc.

Las identidades son intentos de organización de las experiencias, que no tienen garantía ni de permanecer ni de cambiar repentinamente, porque son un espacio de confrontación y de historia. Son provisorias, móviles y relacionales, es decir, se construyen en relación con los otros, con los saberes puestos en juego, con las prácticas, con las expectativas y exigencias sociales, con los discursos estatales, institucionales, etc. Dichas interpelaciones también se van modificando con el tiempo, y van generando reformulaciones en las identidades educativas con efectos diversos entre docentes y alumnos.

Aunque nunca haya existido una única identidad docente; la idea del docente como funcionario estatal y especializado en la lógica disciplinar, constituía un nudo identitario más homogéneo que el vigente. No obstante, las identidades en los tiempos que corren, presentan nuevos rasgos que le otorgan nuevos sentidos a la enseñanza, y si bien están vinculados con los cambios actuales, también están asociados a la matriz originaria y su evolución en distintas figuras que articularon históricamente a las identidades docentes, algunas de las cuales, ya fueron mencionadas (docente enseñante, técnico, trabajador, funcionario, etc.).

Retomando, hoy los diferentes puestos de trabajo docente se insertan en escuelas con realidades y condiciones sumamente disímiles, por lo que las exigencias, las herramientas y estrategias que unos y otros profesores requieren son muy distintas. En este sentido, se señala la caducidad de un modelo homogéneo, donde la antigua práctica de intercambiabilidad de los docentes entre los distintos grupos, ya no pareciera ser tan factible si los perfiles requeridos son tan diversos y distantes. La inquietante tarea que se nos presenta, es insistir en la búsqueda de lo común advirtiendo los efectos políticos y pedagógicos que desencadena esta dinámica, en la cual se predica que cada escuela necesita un perfil particular de profesor.

En un escenario donde se alteran los modos de regulación de la vida de los sujetos, no solo surgen, cual onda expansiva, diferenciaciones en los perfiles docentes que afectan el sentido mismo de la docencia, sino que además modifican otros ***rasgos identitarios, entre ellos, la autoridad.*** Que la autoridad docente ya no sea la de antes, monopólica⁹⁰ y socialmente indiscutida, no quiere decir que no exista o que tenga una aparente incompatibilidad con principios democráticos. ***Al ser la autoridad un vínculo social,*** ha ido asumiendo diversas formas en consonancia con las distintas coyunturas históricas. Hace unas décadas, el docente estaba revestido por la autoridad estatal y la autoridad del conocimiento disciplinar, que se fortalecía con el paso del tiempo. Pero, al perder el Estado su fuerza instituyente, algo de la autoridad docente se vio disminuida, esta situación se profundizó con los efectos generados por distintas reformas educativas, en las que se produjeron procesos de desautorización al considerar al docente desactualizado o poco capacitado para desempeñar su función. En la década de los '90, la responsabilidad de la actualización académica recayó en el sujeto individual, sin inscribir, como corresponde, las políticas de desarrollo profesional docente en un marco más amplio de políticas estatales. Por otro lado, la proliferación de otras agencias

⁹⁰ La autoridad docente "perdida", así como otorgaba certezas y credibilidad, también ha sido errática, irrespetuosa, arbitraria y demagógica.

transmisoras de conocimiento, y la poca incorporación de nuevos saberes, prácticas y lenguajes también fue deteriorando la autoridad docente centrada en el saber académico.

Sin embargo, aunque el Estado se defina, como debe ser, en el garante de la profesionalización docente, **la autoridad ya no es vitalicia y debe ser construida, convalidada y renovada periódicamente**. En esta nueva etapa lo que prima es la inestabilidad, el cambio permanente, si bien existen pautas y normas que constituyen la lógica de las instituciones, éstas muchas veces son demasiadas, sus mandatos se contradicen y han perdido su potencia restrictiva, que señalaba lo permitido y lo prohibido. Las formas actuales de poder, de dominación, han mutado, ha quedado atrás la sociedad disciplinaria que utilizaba la vigilancia⁹¹ constante para imponer conductas uniformes, o prácticas laborales en concordancia con las necesidades fabriles. En la sociedad de control, el poder no está ajustado a un territorio, es amorfo, no están claros los modos de regulación de los sujetos, la autoridad no está fija en un espacio determinado (antes, bastaba que el docente entrara al aula para que los alumnos hicieran silencio). No obstante, las autoridades continúan estando, ejecutando disposiciones y reglamentaciones aunque no tengan el mismo poder disciplinador, o no ofrezcan mayores márgenes de libertad.

Ahora bien, a pesar de la coexistencia de una multiplicidad de figuras de autoridad que se superponen y disputan, **la asimetría y autoridad que interesa reconstruir remite directamente a la responsabilidad indelegable que tenemos como adultos educadores**. Algo diferente de aquella autoridad conocida es preciso que deba ser gestado, con menos regulaciones pero con acuerdos comunes y compartidos que nos permitan llevar adelante, con responsabilidad y compromiso, la importante tarea de transmitir la cultura.

Si bien en este escrito se tomaron algunos elementos para analizar las identidades docentes, no están presentados en forma exhaustiva sino que se seleccionaron algunos con la intención de pensar las identidades asociadas a los sedimentos del pasado, pero no para proceder acorde a ellos, sino para buscar opciones. En este sentido, las figuras sobre las cuales se inscriben las identidades, se van ampliando y diversificando, por ejemplo, **la vocación docente** que en los orígenes del Sistema Educativo fue un atributo propio del maestro de nivel primario, parecería reeditarse en los profesores de escuela secundaria, quienes se caracterizaban por el aspecto disciplinar. El maestro de la escuela estatal, estaba signado a la trascendente tarea de “educar al soberano”, por lo tanto, se definía por la moral y la vocación vinculada a la idea del apostolado, de lo sagrado. De esta manera, los docentes estaban dotados de cierta legitimidad que provenía de un llamado interior, de una predisposición innata.

Por supuesto que la historia va realizando sus transformaciones y la idea de vocación fue mutando, resignificándose a una concepción menos sagrada, más conectada a la idea de motivación personal. La aparición de postulaciones más radicales proclama que la profesionalidad, es decir la competencia para el cargo, ha reemplazado a la vocación. **En**

⁹¹ El panóptico ha sido el dispositivo más emblemático de las sociedades disciplinarias.

relación con la vocación aún persiste cierto anudamiento con la tarea redentora, con la gratificación “espiritual”⁹², con la “obstinación por educar”⁹³, pero en determinados contextos en los cuales se desempeñan los docentes, por ejemplo, en escuelas con población de bajos recursos. Es decir, que este rasgo ya no abarca la totalidad del proyecto educativo sino que se presenta de modo localizado, particularizado.

Se podría pensar que la obligatoriedad y la ampliación del nivel secundario, están provocando diversificación de funciones y sentidos de los profesores, los nuevos y viejos sentidos van formateando las identidades en una dinámica permanente que todavía nos tiene perplejos. Aún así, debemos intentar que nuestra tarea favorezca el emprendimiento de vidas con sentido de libertad y, para ello se hace imprescindible pensar no sólo qué debemos y podemos hacer, sino también qué supuestos debemos contrarrestar y qué es lo que vamos a defender tanto en el espacio público en general, como en nuestro lugar de trabajo en particular.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La versión final de los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (2009) se refiere a las finalidades de la Educación Secundaria de la siguiente manera: *“la Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”⁹⁴.*

Si bien estas finalidades o funciones de la educación secundaria son históricas, hoy afrontan el problema y el compromiso de su reinención, el volver a pensarlas y analizarlas a la luz de los acontecimientos actuales. Replantando las tres finalidades como básicas, integradas y simultáneas.

Educación secundaria y ciudadanía

*La función primordial y más universal de la institución escolar es la de integrarnos en la sociedad*⁹⁵. Hasta la revolución agrícola, o neolítica, las únicas estructuras eran las hordas, clanes, etc., es decir **grupos familiares** y/o territoriales poco numerosos, regidos por economías de subsistencia, es decir, las familias consumían lo que obtenían del ambiente y obtenían del ambiente lo que necesitaban para asegurar un consumo básico. Al ser prácticamente autosuficientes las posibilidades de interacción social eran reducidas⁹⁶, por lo

⁹² Es este caso la docencia sería una elección vinculada a la gratificación interior, subjetiva que poco tiene que ver con la gratificación material.

⁹³ La mística que se asocia al trabajo con población de bajos recursos pareciera marcar la selección y socialización de los docentes. En los discursos de los docentes, la intención civilizatoria sigue operando ahora con la finalidad de “salvar” a esta población particular (reinsertándolos laboral y socialmente) y de modificar sus vidas reduciendo los riesgos para ellos mismos y para el resto de la sociedad. De este modo, un carácter redentor atraviesa la tarea. (Arroyo y Poliak, 2010)

⁹⁴ Resolución CFE N° 84/09.

⁹⁵ Por sociedad hemos de entender aquí el conjunto humano con el cual hemos de interactuar. Por definición, es un conjunto más amplio que la familia y, durante toda nuestra historia, ha sido más reducido que la humanidad. (Fernández Enguita en Frigerio y Diker, 2008).

⁹⁶ Si bien el intercambio social era reducido existía siempre alguna interacción entre las unidades familiares como la mera proximidad, un comercio marginal, la exogamia.

tanto, la escuela no era necesaria. Pero cuando una comunidad humana mucho más extensa que la familia tiene que entenderse, convivir y cooperar de manera ordenada, entonces ya no alcanza con la socialización familiar. El surgimiento de las colectividades numerosas de base territorial o no territorial⁹⁷, constituidas por una trama de relaciones frágiles y ocasionales, de economías atomizadas sometidas a incipientes estructuras de poder para la dominación político-económica, ideológica y militar, ofreció un primer escenario para el surgimiento de la institución. Si bien la misma se universalizaría en el marco de colectividades más amplias como la nación, el nacimiento de la institución tiene estricta relación con la necesidad de un saber especializado para el ejercicio, sostenimiento y reproducción de las estructuras de poder, lo que equivale a decir que necesita de una educación institucionalizada de manera específica, debido a que dichas estructuras no pueden tener lugar a través del solo ejercicio de la dominación. Es decir, donde haya algo parecido a una ciudad o a un monasterio⁹⁸, habrá algo semejante a una escuela.

La **ciudad** entraña la convivencia y la cooperación⁹⁹, por encima de los grupos familiares o tribales. Para ello es necesaria una cultura compartida, desde el reconocimiento de una autoridad común, pasando por una lengua franca o un sistema generalmente aceptado de pesos y medidas, hasta unas normas de convivencia. También necesita la presencia de excedente económico y el desarrollo de la división del trabajo, que organizan el contexto de posibilidad de la escuela¹⁰⁰, pero también supone relaciones sociales complejas, ya no espontáneas, sino intencionadamente construidas, que establezcan su necesidad. (Fernández Enguita en Frigerio y Diker, 2008).

En la **polis** la relación entre la ciudadanía y la educación posibilitaba la constitución misma de la política cuando se la entendía como arquitectónica de la ética¹⁰¹, es decir que *la ciudadanía se relacionaba con la educación en su sentido siempre dependiente de las formas de comprender cómo se relacionaba la política con la ética*. Entonces, el bien del individuo era el mismo que el bien de la ciudad. Ahora bien, en la tensión que se establece para determinar cuál es el bien del individuo (tarea asignada a la educación), y el de la ciudad (tarea asignada a la ciudadanía) es donde se fue constituyendo la política. (Cullen, C., 2004)

Con la fundación de los **Estados Nacionales**, el sistema social cobra existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias¹⁰², entre ellas la escuela. Estas instituciones son fundamentales para el naciente Estado Nacional, enmarcado en una lógica económica de corte capitalista. Así, las instituciones disciplinarias permitieron

⁹⁷ Con el término, colectividades de “base territorial”, Fernández Enguita se refiere a las ciudades, reinos e imperios y, “no territorial” a órdenes religiosos (iglesias, ordenes monacales, etc.), burocráticas (escribas, mandarines, etc.), militares.

⁹⁸ O a cierto número de escribas, o mandarines, etc.

⁹⁹ La cooperación indirecta, a través del mercado, y directa, por medio de las organizaciones y estructuras administrativas.

¹⁰⁰ Según Fernández Enguita, no es casualidad que las primeras escuelas no especializadas (es decir, no exclusivamente dedicadas a formar monjes, escribas, etc.) de las que tenemos noticias aparezcan precisamente en las ciudades: en la *polis* griega, en la *civitas* romana, en la ciudad medieval y en la *città* renacentista.

¹⁰¹ Según Cullen, C. (2004), es posible relacionar la política con la ética cuando a ésta se la entiende como *una moral de las virtudes*, o de los hábitos y buenas disposiciones del carácter, y a aquella se la atiende como *un saber práctico* en sentido estricto, y por lo mismo “prudente”, y no meramente como una “destreza” o “habilidad” para conseguir y mantener el poder.

¹⁰² Ignacio Lewkowicz (2005), citando a Foucault, menciona los tres procedimientos constitutivos de las instituciones disciplinarias o de encierro: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

incorporar la estructura de dominación política al conjunto de la población (que hasta entonces vivía aislada en pequeñas colectividades rurales o urbanas) a través de un proceso de aglomeración y unificación en *un territorio amplio y determinado* que permita la libre movilidad, con instrumentos de comunicación comunes, cierto sentimiento de pertenencia o identidad, cierta aceptación de obligaciones y derechos recíprocos, un poder político soberano, una cultura común.

Para el Estado moderno el bien de la ciudad no es precisamente el bien del individuo¹⁰³, o no se pueden instituir el uno por el otro. Cuando el bien de la ciudad se independiza del bien del individuo se convierte en mero poder y en disciplinamiento social. Y cuando el bien del individuo se autonomiza del bien de la ciudad, se convierte en el mero deber y en la obligación de conciencia, en este caso el trabajo de la educación será disciplinar (Cullen, C., 2004). Desde esta perspectiva, la ciudadanía se desplazará hacia concepciones jurídicas donde el problema radicará en procurar la realización efectiva de los deberes y derechos que sustenta. Es en este contexto, donde la política se separa de la ética¹⁰⁴, entonces el problema de la educación es que deja de ser una cuestión ciudadana y se convierte en una “razón de Estado”, al servicio de la legitimación del nuevo orden social, regidos por las leyes del libre intercambio y la seguridad jurídica¹⁰⁵. La separación de la ética y la política¹⁰⁶ no sirvió, como se hubiera podido esperar, como instancia crítica del poder, desde la justicia y el deber, sino más bien como posibilidad de educar ciudadanos que pudieran estar adaptados al orden social dominante y actuar de manera funcional a los intereses de los grupos hegemónicos, no necesariamente interesados ni por el bien común ni por los deseos particulares. Es así, como se fue produciendo un desplazamiento, por un lado, de la discusión de políticas educativas, justas o injustas, a los debates sobre los sistemas educativos, eficaces o ineficaces, y una predisposición, por otro lado, a someter el espacio de la ciudadanía a la sola defensa de los derechos civiles. (Cullen, C., 2004)

Ahora bien, el Estado Nacional proveía a las instituciones que se apoyaban en él un sentido y consistencia integral. La eficacia simbólica, se producía debido a que la actividad institucional¹⁰⁷ consistía en la utilización de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales, que permitía estar en distintas instituciones bajo las mismas operaciones. Así,

¹⁰³ En relación con lo expuesto, queremos poner de relieve las tensiones y contradicciones propias del devenir humano, y manifestar que tampoco en la polis griega (como se planteó en fragmentos anteriores), más allá del planteo filosófico-político-educativo según el cual el bien del individuo era el bien de la polis, existieron gobiernos aristocráticos, oligárquicos y tiránicos. Incluso la democracia de la Grecia Antigua no contemplaba como individuos-ciudadanos a los esclavos, mujeres y extranjeros. Entonces, se puede decir que ya en las polis griegas, en términos de praxis política, el bien de la polis no siempre era el bien del individuo, o al menos no de todos los individuos. Pero a diferencia del Estado moderno, la polis griega tenía como ideal a alcanzar, como horizonte que el bien del individuo fuera el bien de la polis.

¹⁰⁴ Es en este contexto donde la política deja de ser una *ciencia* práctica y se convierte en una *técnica* de la “adquisición y conservación” del poder, es decir, se separa de la ética. Y la ciudadanía deja de ser una cuestión educativa, es decir ético-política, y se convierte en una cuestión instrumental, o sea económico-política, porque se separa de la educación (Cullen, C., 2004).

¹⁰⁵ Nadie es ciudadano “naturalmente” ni por “facultades”, pero tampoco lo es por “hábito” o disposiciones hacia el bien, sino que todos *lson porque tienen miedo* a la guerra, al despojo, a la censura. Todos se educan, no por el “bien de la ciudad”, sino por las exigencias del trabajo en el mercado libre, que podrá formar “la riqueza de las naciones” (Cullen, C., 2004).

¹⁰⁶ La progresiva desconfianza en la racionalidad ética terminó cancelando la preocupación por las razones para actuar y sobre todo porque esas razones sean justas (Cullen, C., 2004).

¹⁰⁷ Las instituciones a las que nos referimos denominadas disciplinarias son: la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la cárcel.

cada una de las instituciones maniobraba sobre las marcas previamente forjadas¹⁰⁸, de esta manera el encadenamiento institucional producía una experiencia disciplinaria constitutiva de una subjetividad disciplinaria. En este sentido, el Estado Nación encomendaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción del sujeto disciplinario (en este caso): el ciudadano.

La subjetividad ciudadana se define en su relación con la ley, que prohíbe y permite a todos por igual, es decir por el postulado básico de que la ley es la misma para todos. El ciudadano de la sociedad disciplinaria es depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. Según la Constitución Argentina de 1853: “el pueblo *no* delibera ni gobierna sino a través de sus representantes”¹⁰⁹. El ciudadano es un sujeto capaz de hacerse representar, de delegar los poderes soberanos en el Estado; y por eso necesita estar educado en la capacidad de delegar, es decir forjar la conciencia nacional. El aparato jurídico es el que exige que los ciudadanos se definan por su conciencia. Y la escuela es el dispositivo productor de conciencia que, según el mandato de Sarmiento, consiste en educar al soberano. Para educar al soberano hay que estar en pleno ejercicio de la conciencia, y las instituciones (especialmente la familia y la escuela) son productoras de ese sujeto de la conciencia nacional. Pero para ejercer la soberanía fue necesario establecer primero qué se entiende por pueblo, puesto que dicha soberanía emana del pueblo. Para ello, se designa a *la historia* como la institución del siglo XIX encargada de definir ese conjunto al cual se lo denomina pueblo. Es entonces, la historia la que determinará que un pueblo es tal porque tiene un pasado en común. El soporte del lazo social es nuestro pasado en común. El soberano se hará representar a partir de un entendimiento del ser común como determinado por su historia¹¹⁰, y así se constituirá el ciudadano de la primera modernidad (Lewkowicz, I., 2005).

Bajo la hegemonía política del Estado Nacional, el discurso histórico actuó como dispositivo vertebral en la producción y reproducción del lazo social nacional. Pero en realidad, lo que produce lazo nacional, no es el pasado común en el presente¹¹¹. ***Un lazo social no es la ejecución de unos contenidos discursivos, sino el resultado de una práctica discursiva en una circunstancia histórica determinada.*** No es el pasado lo que crea lazo en el presente, sino la narrativa histórica la que promueve tal operación subjetiva. Por lo tanto, es esta narrativa histórica la que produce identidad nacional. El trabajo de la historia, en un contexto amplio de convivencia, fue el reconocimiento de una colectividad como comunidad política con poder soberano. La educación ha contribuido desde su contenido¹¹² a este

¹⁰⁸ Por ejemplo, la escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares; la prisión, sobre las molduras hospitalarias (Lewkowicz, I., 2005).

¹⁰⁹ Con el paso del tiempo el ejercicio de la soberanía se ha ido modificando, por ejemplo, en la reforma constitucional de 1994 se incorporaron artículos y cláusulas que habilitan prácticas de democracia semi-directa, como la consulta popular y la junta de firmas de ciudadanos para instalar temas en el Congreso Nacional.

¹¹⁰ Según Lewkowicz, I. (2005), se entiende que, si un pueblo se define por un pasado en común, si ahí está su identidad y sus posibilidades, entonces la política no puede ser otra cosa que transformar en acto eso que era en potencia en el pasado nacional. Ahí radica el fundamento de la solidaridad entre historia y representación.

¹¹¹ Un pasado común puede no implicar un presente común, tampoco un futuro común. Los cortes, las rupturas, las separaciones son innegables confirmaciones de este estatuto (Lewkowicz, I., 2005).

¹¹² Prácticamente todo el contenido de la educación: lengua, literatura, historia, geografía, filosofía, matemática, formación política (“educación cívica”, “formación cívica”, etc.), ha contribuido en mayor o menor medida a este objetivo, porque la selección, la exclusión, la

objetivo y sirviendo a la causa nacional con otros elementos como: los nombres de los establecimientos educativos dedicados a los próceres, la enseñanza de la historia, los símbolos y ritos patrióticos, actos, desfiles, etc. Pero como en ese entonces gran cantidad de la población no asistía a la escuela se intervino a través de otros mecanismos prácticos como: construcción de plazas o museos, de monumentos y estatuas, la realización de manifestaciones patrióticas extraescolares, los nombres de las calles que aludían a la historia nacional, etc. De esta manera se producía la identidad nacional, es decir, la ciudadanía, en base a la relación entre escuela e historia.

En el marco de los procesos neoliberales que cobraron énfasis a partir de la década de 1970 se produjo el debilitamiento del Estado Nación que actuaba como principio general de ligazón simbólica. Esto generó una disminución en las condiciones de operatividad; las instituciones disciplinarias en general, y la escuela en particular, vieron afectada su solidez, su sentido, su campo de alcance, en definitiva, su propio ser. El desvanecimiento del Estado Nación altera sustancialmente el funcionamiento de las instituciones de encierro, ya no estarán encadenadas, unificadas, sino que se transformarán en fragmentos desarticulados de la instancia proveedora de sentido (el Estado), de su producción reglada, de su capacidad de organizar significación. Sin proyecto general donde involucrarse, será forzoso pensar nuevas funciones, tareas, sentidos. La subjetividad imperante no es la institucional sino massmediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras, ya no se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal. Es así como comienza el malentendido, porque las instituciones disciplinarias funcionan como si el sujeto interpelado estuviera compuesto por las marcas disciplinarias, pero el que responde no lo hace con una subjetividad institucional sino mediática. (Lewkowicz, I., 2005).

El niño, el adolescente en tanto “hombres del mañana”, del futuro, estaban al resguardo del Estado, pero para el mercado neoliberal son los consumidores de hoy y bajo ningún punto de vista son proyectos de ciudadanos. El Estado se manifestaba mediante instituciones, es decir distintas instituciones como lugares dentro de un territorio, pero la era neoliberal es la época de la fluidez. La subjetividad estatal presume que la vida social está afirmada sobre la solidez territorial, mientras que la subjetividad neoliberal se asienta sobre la fluidez de los capitales. En un medio fluido, cualquier vínculo tiene que ser muy protegido, no se sustenta en instituciones sino en operaciones, no tiene garantías; más bien requiere un trabajo continuo de cuidado de esos vínculos, porque dichas operaciones son cambiantes¹¹³. La cohesión es la matriz actual que adoptan los vínculos, los tiempos de solidez han quedado atrás.

ponderación y el diseño concreto de ese contenido se ha llevado a cabo teniendo a la nación como norte o, al menos, como marco metodológico (Fernández Enguita en Frigerio y Diker, 2008).

¹¹³ Es decir, que no por realizar una misma acción producimos un mismo efecto.

En la actualidad, los sujetos sociales afrontamos la experiencia inédita de crear cohesión¹¹⁴ en un medio fluido, pero no se cohesiona desde un contenido sólido que les da forma sino desde alguna operación que arma una práctica artesanal. Ante este panorama se presenta el problema de cómo instituir algo cuando se debilita la preexistencia de la ley (nacional) como ordenador simbólico que es trascendente y gobierna en forma anticipada. ***Pero el derrumbe del estatuto de la ley no es el comienzo de un caos sino el surgimiento de otra simbolización.*** (Lewkowicz, I., 2005, el resaltado es nuestro).

A partir del año 2000, en varios países de Sudamérica, se han desarrollado procesos democráticos en los cuales el Estado ha reasumido su rol de actor clave en la articulación de los intereses a veces solidarios y a veces conflictivos entre: mercado, consumidores y movimientos sociales. En la región, lo novedoso de esta dinámica de articulación, conflicto y negociación, radica en el hecho de que muchos Estados tienden a enarbolar y defender los intereses de los sectores sociales más postergados, más vulnerables y, por lo tanto, más necesitados de políticas redistributivas. En este sentido, se viene registrando una ampliación gradual y sostenida de la ciudadanía hacia grupos sociales que se hallaban excluidos de los estándares básicos (vivienda, empleo, servicios, etc.).

Frente a las posturas que intentan someter la ciudadanía a un formalismo jurídico o a un sentimentalismo patriótico, proponemos ***definir la ciudadanía en el plano del deber-ser, estrictamente ético, como forma crítica de socialización en términos políticos de participación argumentativa, dialógica y de construcción de un ordenamiento social democrático.*** No es posible construir una identidad sin arraigo, no es posible concebir lo público y la participación sólo desde la premisa de la desterritorialización, no podemos crecer sin nombre, sin herencia, sin bienes compartidos, sin que delimitemos las esferas de la justicia y no solamente sus principios generales, sin que intentemos si acaso mejorar creando alternativas en la acumulación y no exclusivamente acumulando. El espacio de la ciudadanía es el espacio público¹¹⁵ y común, ***entendiendo lo público*** no como un espacio que nos deja decidir, o que decide por nosotros, sino ***un espacio donde todos los afectados podemos decidir con argumentos y razones.*** (Cullen, C., 2004, el resaltado es nuestro). Entonces, es necesario dejar que los niños, adolescentes y jóvenes “hombres del mañana” tomen la palabra “hoy”, porque esta responsabilidad educativa nos permite a los docentes seguir creyendo que somos uno de los principales constructores de un mundo mejor.

La ciudadanía no es posible cuando existe exclusión social, tanto de los sujetos en una nación, como de pueblos en la globalización¹¹⁶. No hay ciudadanía posible con rechazo del carácter

¹¹⁴ Llamamos *cohesión* a un conjunto de partículas que sostienen entre sí fuerzas de atracción mutua, que no se consolidan pero que en un medio fluido evitan la dispersión. La dispersión es la fragmentación, la inconsistencia, la secuencia enloquecida sin ninguna ligadura. La dispersión es estar todos en un mismo recinto pero ninguno en la misma situación que otro. En la dispersión hay fragmentos que navegan y, si no se cohesionan, se chocan (Lewkowicz, I., 2005).

¹¹⁵ Lo público no es solamente la universalidad sin restricciones y sin expoliaciones, y la historicidad sin cotos y sin censuras, sino que es también la posibilidad de un proyecto común. Porque lo público no es solamente el espacio *de* todos y abierto siempre a lo nuevo, sino que es también el espacio *para* todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro. Es el espacio de la justicia. (Cullen, C., 1997).

¹¹⁶ En la actualidad el concepto de ciudadanía trasciende la frontera nacional, la legislación nacional está enmarcada en la legislación internacional. Un ejemplo muy claro es el de las violaciones a los derechos humanos en donde operan organismos supranacionales (IPE, 2004).

constitutivo de la solidaridad. En este sentido, es necesario no confundir ciudadanía con libertad de elección del propio bien, entendiendo que la solidaridad de la condición humana es la que consigue fundar un orden social reconocedor de las diferencias y capaz de crear un espacio público, para compartir la identidad común, la que nos hace definirnos como “nosotros”.

Como se dijo al principio de este escrito, la educación, en un sentido amplio, es para la convivencia, la socialización mediante el conocimiento legitimado públicamente. La socialización implica aprender a vivir con otros, es decir a convivir, y este “saber convivir” debe ser enseñado en la escuela¹¹⁷, como una de las instituciones designadas a regular socialmente la convivencia interpretándola como una cuestión cultural. La convivencia define estructuralmente la vida humana, sin embargo hay que estar atentos a las definiciones históricas y al sentido ideológico que se le otorgue. Porque la socialización no es educar a los sujetos sociales a adaptarse a un orden establecido. ***Enseñar a convivir es enseñar a conocer las reglas de la convivencia, a tener actitudes racionales, críticas, frente a estas mismas reglas.*** Es enseñar, a entender cómo se configuran históricamente, cómo se transmiten, cómo se logran cambiar. Por eso es necesario que enseñemos la convivencia con todas las alternativas frente al conocimiento y los valores, que involucra un currículo y que desde esta perspectiva le otorguemos sentido a las prácticas y la vida escolar misma, y no conformarse con formular un listado de temas o de contenidos sin marcos teóricos, sin opciones de política educativa, sin claras alusiones de su carácter público. La escuela es un espacio donde debemos construir un ámbito público, precisamente porque trabajamos con el conocimiento, de allí que la convivencia, como una forma de postular y realizar la justicia, requiere conocimientos acerca de la sociedad, los derechos y las obligaciones. Son conocimientos históricos que fueron sedimentándose sobre la base de saber qué son los derechos humanos, por qué un orden democrático avala mejor esta justicia de la convivencia, y por qué se nos reclama una intervención activa para modificar lo que dificulta y lo que predispone a legitimar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido que atenta contra la cohesión social. Por consiguiente, la convivencia es ciudadanía, es reconocer el espacio de lo público, fundarlo, custodiarlo y señalar todo aquello que entorpezca su conformación. ***Que la escuela enseñe la convivencia y la participación ciudadana tiene estricta relación con el modo en que los docentes concebimos el conocimiento***, con las formas como entendemos y enseñamos las relaciones del conocimiento con la práctica social, con las relaciones económicas y políticas, y por lo tanto con los valores, los principios de libertad, justicia e igualdad, como así también el reconocimiento de las diferencias. Avanzando en la realización de pequeñas utopías en la construcción ciudadana, a partir de prácticas en las que los alumnos puedan ser actores en pro de revertir lo libresco, enciclopedista, centrado en la cabeza de los adultos; problematizando la idea de política, de vida en común, para transformar la participación en un hecho que posicione a los alumnos frente a situaciones que requieran la

¹¹⁷ Si bien la familia también enseña a vivir con otros, la escuela tiene la obligación formal y sistemática de hacerlo.

toma de decisiones. Si estamos seguros de lo que enseñamos, por qué y para qué lo enseñamos, entonces no podemos abandonar la idea de enseñar:

*Conocimientos **destinados a todos**, sin restricciones ni exclusiones, sin discriminaciones de ninguna especie; conocimientos **críticos**, porque vinculan la teoría a la práctica, lo instrumental a lo valorativo, lo científico a lo político, lo comprensivo a lo transformador; conocimientos **solidariamente responsables**, porque están orientados por un interés emancipatorio, en relación con todas las violencias internas y externas (Cullen, C., 1997).*

Educación secundaria y trabajo

La preocupación por el vínculo entre educación y trabajo fue un tema central en el proceso de organización de los sistemas educativos, en el marco de uno de sus mandatos más profundos en América Latina como fue el de construir sociedades modernas. Era urgente formar la fuerza de trabajo que permitiera la inserción en el orden mundial naciente¹¹⁸.

Hacia mediados del siglo pasado, en el proceso de industrialización, la cultura política generada por el peronismo colocó al trabajo en un nuevo lugar, articulándolo al plano de la ética, la justicia y la política. ***De esta manera, el trabajo se consolidó como un espacio central de construcción de identidad.***

Durante las últimas décadas y particularmente en los años '90, como resultado de la globalización y los cambios asociados a ella, en América Latina se produjo un deterioro en las condiciones sociales y en los mercados de trabajo. No sólo se originó un aumento del desempleo, sino un deterioro en la calidad y generación de empleo lo cual impactó en las formas de protección y seguridad social que tendieron a desaparecer o resultaron de difícil acceso para gran parte de un sector de la población, mientras que en otras épocas de la mano del Estado de Bienestar, dichas formas de protección y seguridad social, eran sistemáticas y muchas veces inmanentes a la condición de trabajador.

Durante gran parte del siglo XX el trabajo fue en la Argentina un fuerte organizador de sociedad, su pérdida de centralidad en el proceso de consolidación de regímenes neoliberales en el plano económico y en el de la cultura de la sociedad fue uno de los principales elementos que colaboraron en la destrucción de un tejido social que había logrado arduamente construirse a lo largo del siglo.

Hace un tiempo que se viene presenciando la disputa en torno al valor del trabajo como eje central de las sociedades contemporáneas. El trabajo no es un hecho universal que representa lo mismo en cualquier sociedad, en cualquier tiempo y en cualquier cultura. ***El trabajo es una construcción social***, está referido a un contexto histórico, a una cultura concreta, a unas experiencias y a un modo de vida de los sujetos, así como un sistema de relaciones simbólicas que se desarrollan en su entorno.

¹¹⁸ Estas ideas las podrán encontrar en: Puiggrós, A (Dirección) y Rodríguez, L (Coordinación) (2009): *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

En la actualidad, a escala global, el trabajo ya no está caracterizado por la estabilidad, el salario, los derechos sociales y económicos, el respaldo nacional por la negociación colectiva, la identidad entre trabajo y ciudadanía, la productividad y el esfuerzo colectivo y político por lograr el pleno empleo, sino que está subordinado a la competitividad y al mercado. La valoración que se hace hoy del trabajo es totalmente diferente al del período fordista¹¹⁹, en tanto que los procesos de fragmentación, individualización y desafiliación o pérdida de los soportes institucionales son aspectos que cuestionan la centralidad social del trabajo así como su devaluación como objetivo político real (Alonso, L, 1999).

En la Argentina de la última década del siglo pasado, frente al crecimiento del desempleo y la pobreza, los programas de formación y capacitación constituyeron uno de los instrumentos de intervención más utilizados por las políticas de empleo y también por las políticas sociales. El soporte ideológico de estos programas situaba en los propios trabajadores la responsabilidad de su desocupación, dada su escasa o nula calificación que los convertía en “inempleables” en un escenario de supuesta reestructuración económica-productiva. Se apelaba a una interpretación tradicional sobre el mercado de trabajo basada en el déficit de calificación de los desocupados y que eludía el análisis de la escasa demanda de trabajo del aparato productivo (Herger, N., 2009) *Se omite de este modo la relación entre la lógica económica y la cohesión social.*

Interesa la vinculación educación y trabajo en la medida en que esta colabore en la construcción de sociedad, antes que en la medida en que sea capaz de ofrecer fuerza de trabajo capacitada para la acumulación del capital. Es preciso un crecimiento integral que apunte a la generación de trabajo como un elemento central en el desarrollo humano y no medir sólo el crecimiento a partir de los indicadores macroeconómicos. Por ello, una dimensión clave en la relación entre educación y trabajo es el modelo productivo del país.

La educación y el trabajo constituyen universos con racionalidades o lógicas muy distintas, por lo tanto producir una mejor interrelación entre ellos es una labor difícil. La enorme mayoría de la población transita tanto por el sistema educativo como por el mundo del trabajo, sin embargo hay una gran desarticulación entre ambos. Esta articulación no implica que uno esté al servicio del otro sino que el sistema educativo y la estructura laboral mantengan un intercambio concreto considerándose y respetándose mutuamente.

La educación secundaria en su vinculación con el trabajo está obligada a pensar qué es trabajo en el marco de la crisis del mercado del empleo y de la crisis del paradigma de la planificación, debido a que lo que está cambiando es el paradigma “moderno” de entender el mundo del trabajo. En este sentido, la educación al poseer una racionalidad educativa es

¹¹⁹ Alonso, E. (1999) nos aclara al respecto: Si el fordismo supuso una desocialización forzada de los modos de vida comunitarios para resocializar al trabajo en los esquemas normalizados de producción y consumo en masa, el proceso que estamos viviendo es un paso paradójico de desocialización del trabajo estabilizado y normalizado y la reestructuración de éste en modos y estilos de vida yuxtapuestos, casi impermeabilizados, crecientemente diferenciados –modos de vida que van desde un nuevo pauperismo a una nueva opulencia- y enlazados con dinámicas legitimadoras, cada vez más desligadas de lo estrictamente productivo, y de la relación salarial, y mucho más cercanas a los aparatos simbólicos, de control social (estilos de vida, símbolos de *status*, discursos *massmediáticos*).

imprescindible pensarla a largo plazo, por lo cual no puede estar dando respuestas a cada cambio que aparece en el mundo del trabajo cuya racionalidad es netamente productiva¹²⁰. La capacidad de renovación del sistema educativo es limitada y es razonable que así sea. La educación no sólo tiene que servir para el trabajo, también tiene que servir para la formación ciudadana y para la integración social.

La educación básica¹²¹ en la Argentina fue anterior a la evolución del mercado de trabajo y persiguió una lógica política de cimentación de la Nación en el siglo XIX, en cambio la educación secundaria fue siguiendo al mercado de trabajo materializando esta tendencia en el surgimiento de las escuelas técnicas y comerciales. ***En el marco del contexto actual es imposible e incongruente intentar “adecuar” la educación al trabajo*** debido a que este último no es tan previsible como se creía, las ocupaciones cambian, desaparecen y aparecen otras nuevas y el margen de incertidumbre es muy grande respecto a la evolución de los mercados. ***Formar para el trabajo, no es formar para un trabajo específico***, sino formar en un sentido mucho más polivalente; no se trata de formar para un determinado empleo ni de ver si la educación se ajusta a un empleo en particular. Esto nos lleva a plantear el controvertido tema de las interrelaciones entre las capacidades generales y las específicas para el trabajo en el mercado laboral. En la década del '90 priorizar las capacidades generales¹²² condujeron al debilitamiento de las escuelas técnicas, que si bien estaban en crisis y exigían una articulación superadora entre teoría y práctica de la que tenían, hoy se comprende que la subvaloración de la importancia de lo especializado desembocó en la toma de decisiones políticas que no siempre funcionaron. Todavía ***no se ha encontrado la mejor forma de articular las formaciones globales con las específicas***, queda aún un largo camino por recorrer en este sentido.

Si bien se ha masificado el ingreso a la educación básica y ha aumentado el acceso al nivel secundario esto no compensó la fragmentación social que en un escenario de concentración económica hizo persistir la desigualdad, entre los jóvenes de distintos grupos sociales, en relación con la obtención de los certificados de nivel secundario. En un mercado competitivo, con el surgimiento de nuevas capacidades en una sociedad de conocimiento, haber completado la educación secundaria aparece cada vez más como condición necesaria para insertarse con relativo éxito, pero paradójicamente, cada vez es más insuficiente. No obstante, cuanto más alcance un sujeto los niveles superiores del sistema educativo, más posibilidades tiene de ingresar a un trabajo formal con condiciones de empleo mejores. Quienes poseen menor nivel de escolaridad acceden, en el mejor de los casos, a empleos precarios, “changas”, trabajos no formales, “en negro”.

Ahora bien, el escenario no es tan sencillo porque con sólo tener un título universitario no se logra tener el mundo del trabajo a disposición. Los jóvenes, por ser quienes protagonizan el

¹²⁰ Gallart y Jacinto (2003) ponen el siguiente ejemplo: para formar un ingeniero se necesitan muchos años por lo que no se puede estar cambiando todos los años el plan de estudios.

¹²¹ Se refiere a la educación primaria.

¹²² Claudia Jacinto (2005) denomina capacidades generales a la capacidad de abstracción, capacidad de pensamiento teórico, capacidad de planificación, capacidad de toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo.

ingreso a la vida laboral, han sido especialmente afectados por la crisis del empleo, en especial los más vulnerables. Hoy es difícil poder identificar con claridad cuáles son los trayectos posibles que permitan conformar verdaderos circuitos de inclusión laboral, que vengan de la mano de mayor inclusión social. La desigualdad representa una profunda violencia simbólica, donde algunos pocos acceden a consumos lujosos y otros muchos apenas sobreviven, lo que ocasiona un profundo desfasaje entre expectativas y posibilidades reales, es decir una polarización de las oportunidades laborales¹²³. La fragmentación laboral se refleja en la discriminación que sufren los más pobres para acceder al trabajo ya que los dispositivos de selección no sólo tienen en cuenta su nivel de escolaridad formal o sus títulos sino la escuela de la que provienen, el aspecto físico, las actitudes, el lenguaje, el lugar de residencia, sumado a que a muchos trabajos se llega a través de las redes de relaciones sociales con las que se cuenta. (Jacinto, 2005)

En la educación, de lo que se trata es del conocimiento, mientras que en el trabajo, cada vez más se trata del valor del conocimiento. De allí, que ***la relación entre educación y trabajo, primordialmente es, un problema político, porque es preciso que interactúen ambos procesos en la construcción de lo social.*** En estos tiempos de reconfiguración del Estado es preciso *reafirmar que la escuela debe ser el territorio de vigencia de lo público*, que legitima el conocimiento que transmite y que es una institución que se caracteriza por ser un espacio de mediación del sujeto social; como así también es fundamental resaltar que *la orientación del trabajo debe ser la solidaridad*, y que su rasgo principal se define también por ser un lugar de mediación en la construcción del mismo sujeto social (Cullen, 1997). Es en este sentido, que el Estado debe configurarse como el impulsor primordial del crecimiento económico con cohesión social, definiendo y ejecutando políticas públicas con visión estratégica de corto, mediano y largo plazo.

A pesar de esta compleja realidad existe un gran consenso en torno al valor de la educación y de la formación para la vida y el trabajo y su aporte al desarrollo socio-económico. Para ello, es necesario apoyar las trayectorias escolares, sobre todo de aquellos sectores que están en riesgo de interrumpirlas, a través de estrategias institucionales de convivencia, estrategias para mejorar el acceso a la educación formal, regímenes más flexibles, acciones tendientes a mejorar la articulación entre la teoría y la práctica, como así también, preguntarse desde dónde enseñamos que el trabajo involucra al hombre con el medio, al sujeto con la naturaleza, a la razón con las necesidades¹²⁴. También sería conveniente mejorar la vinculación de la escuela con el contexto y crear ciertos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo,

¹²³ Esta polarización está representada en dos patéticos extremos: por un lado, los yuppies” súper educados, con “educación cuaternaria”, que son la representación del modelo de la sociedad del conocimiento, creativos, millonarios a los 25 años, analistas simbólicos y, por otro lado, los “inútiles”, los “inempleables”, como llaman algunos a aquellos que son el producto de la sociedad de exclusión, la sociedad donde algunos simplemente no serían “necesarios” (Jacinto, C., 2005).

¹²⁴ Educar para el trabajo no es educar para dominar la naturaleza, extraerle su riqueza, usarla “racionalmente”, para satisfacer las necesidades. Hoy el sujeto que trabaja no se instala frente a la naturaleza sino que se encuentra en una extraña ecuación con ella, donde hombre y naturaleza no se enfrentan sino que están involucrados, tramados, mutuamente contruidos y limitados. (Cullen, C., 1997).

como por ejemplo, fortalecer la obtención de los títulos, instalar pasantías¹²⁵ como mecanismo de socialización laboral o talleres de orientación sociolaboral¹²⁶.

Por último, la educación no crea trabajo. Y si el mercado de trabajo no da oportunidades la educación se ve condicionada en sus alcances de intervención, es decir, limitada en su campo de acción. No obstante, es preciso visualizar que para muchos adolescentes y jóvenes la escuela secundaria, tal vez sea, la última institución educativa pública con la que tendrán contacto, entonces no desaprovechemos la ocasión para contribuir a la ampliación de las oportunidades de nuestros alumnos.

Educación secundaria y continuación de estudios superiores

Desde la creación de las escuelas secundarias esta finalidad ha sido un motivo primordial por el cual los estudiantes ingresaban a este nivel. Ya se ha dicho que la educación secundaria fue concebida como un canal de ascenso selecto y de prestigio social, vinculado fuertemente a lo académico-propedéutico y al poder político dominante, como un instrumento para la ilustración de los hombres que integraban las elites. Con el correr del tiempo y la expansión de este tramo de la escolaridad, se podría arriesgar que posiblemente la selección social puesta en el nivel medio tal vez sea arrastrada y profundizada en el nivel superior. Desde esta óptica, resultan inminentes las acciones tendientes a mejorar no sólo el ingreso y permanencia, sino, y sobre todo, el egreso de la escuela secundaria en la cual se ofrezcan herramientas y un contexto educativo que permita a los alumnos pensar un proyecto personal profesional¹²⁷, como así también, facilitar el tránsito de los alumnos de la escuela media en sus trayectorias escolares, promoviendo su inclusión a la cultura académica de las instituciones abocadas a estudios superiores.

En la actualidad la educación argentina es sustentada con fondos públicos y es de acceso irrestricto, sin embargo ello no significa igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo, a pesar de las crisis que históricamente ha atravesado el sistema educativo, la educación, sigue siendo un derecho constitucional. ***Las instituciones públicas dedicadas a estudios superiores (universitarios o terciarios) deberían responder a la necesidad de los sujetos de aprender y aplicar lo aprendido para integrarse a la comunidad. El acceso a la educación es un mecanismo de inclusión social. Es un derecho, pero también es un medio que habilita el ejercicio de derechos.*** El Estado garantiza la libertad de pensamiento cuando el ciudadano tiene posibilidades de acceder al conocimiento.

¹²⁵ El aprendizaje en el trabajo debe ser parte de la formación, pero para que tengan sentido deberían iniciarse, por lo menos, tres años antes del egreso de los estudios secundario acompañando a los pasantes a través de un tutor, para asegurar que el dispositivo no se desvirtúe y el pasante realice las tareas pertinentes a la formación en curso (Jacinto, C., 2005).

¹²⁶ Estos talleres muchas veces incluyen visitas a empresas o lugares de trabajo, un día de acompañamiento en la vida laboral de alguien. Los alumnos observan y analizan cómo se trabaja en ciertas áreas o profesiones. Hacen juegos de simulación de situaciones de búsqueda de trabajo. Este formato sería de los más simples y debería tenderse a que estos espacios promuevan una comprensión global del mundo del trabajo en un sentido más amplio (Jacinto, C., 2005).

¹²⁷ El Programa del Ministerio de Educación de la Nación denominado “Aprendizaje Servicio” tiene entre sus acciones este objetivo. El “Plan Fines” destinado a la finalización del nivel secundario, también aportaría al respecto.

En el escenario actual, es posible observar que el acceso a la educación superior representa una etapa necesaria, en contraposición con las expectativas pasadas, que determinaban un sistema educativo más fragmentado pero bien delimitado en sus funciones formativas y su rol social. En el contexto actual los roles y las funciones se han corrido. Las credenciales ya no habilitan para el trabajo, ni garantizan un tránsito armónico hacia la educación superior. De allí que la brecha existente, entre los niveles medio y superior del sistema educativo, se evidencia en las dificultades de inserción de los estudiantes al ámbito universitario que muchas veces se torna traumática, por disociación de conocimientos entre el egreso y el ingreso al nivel siguiente. Desde esta perspectiva, resulta necesario tener en claro los rasgos de aquellos estudiantes que aspiran a continuar estudiando, a los efectos de desarrollar políticas acordes que posibiliten una inclusión valiosa a los estudios superiores de sectores sociales cada vez más amplios, y que orienten a los ingresantes para su inserción y contextualización en el medio universitario y no universitario. La articulación entre diferentes niveles de educación, que asegure la coherencia e integración del sistema educativo, garantizando la inclusión, igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, es uno de los desafíos que se está impulsando desde el Ministerio de Educación Nacional¹²⁸.

Pero las acciones de articulación también deben ser dirigidas hacia el intercambio enriquecedor entre niveles en la medida que se entienda que las enormes transformaciones de nuestro tiempo no solo obedecen a factores políticos-económicos sino también culturales y científico-tecnológicos. Las prácticas institucionalizadas de los distintos niveles comparten la dificultad de despojarse de las categorías positivistas que arraigan en las formas de enseñar y aprender. Dichas prácticas están cristalizadas y se fundan en un modo sesgado de concebir los saberes y de enseñarlos, que afectan el rendimiento estudiantil. Replantear los modos en los cuales se transmite el conocimiento no es un problema ajeno al propio conocimiento. En este sentido, se impone la necesidad de ensayar una concepción de la educación que privilegie la actividad de conocer, que presente las ideas y los contenidos en sus respectivos contextos, vinculados con la práctica social, con las restantes disciplinas, con los saberes y la vida cotidiana de los sujetos. Las carencias académicas o la desactualización de los paradigmas de las disciplinas tal vez puedan disminuir con las actividades de articulación, no sólo hacia la universidad la cual puede derivar en la producción de algún material educativo como espacio de diálogo entre saberes, actores e instituciones o en la innovación didáctica, sino también hacia centros de investigación científica o prácticas comunitarias; estableciendo un trabajo en red con otras instituciones de la comunidad.

Resaltamos como una experiencia muy enriquecedora y valiosa dentro del ámbito de la escuela secundaria, el diseño y la ejecución de proyectos de intervención socio-educativa (lo que implica, entre otras cosas, la atención a los emergentes, el manejo de los tiempos y los recursos); el trabajo grupal; la construcción de un espacio educativo alternativo al modelo

¹²⁸ Se podría mencionar el Programa del Ministerio de Educación de la Nación denominado: “los Planes de Mejora”, el cual está dirigido entre otros temas a mejorar el ingreso (articulando con la escuela primaria), la permanencia y el egreso (articulando con el mundo del trabajo y los estudios superiores)

tradicional, que sitúa a los docentes y estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento y que incluye la apuesta a procesos de problematización de la propia realidad por parte de los involucrados. Vivimos en un mundo globalizado en el que los saberes se vuelven vetustos en poco tiempo y la escuela tiene la obligación de preparar también para la duda y para la flexibilidad, y es en este sentido que consideramos que la continuación de estudios terciarios o universitarios no tiene que ser un fin en sí misma. Las experiencias pedagógicas que provea la escuela deberán garantizar también un mejor acceso a las artes (la pintura, la literatura, la música, el teatro, la danza...), a las ciencias y a otros campos del conocimiento que mejorarán la calidad de vida y permitirán la toma de decisiones adecuadas en el momento oportuno.

Sin embargo, ante la necesidad de impulsar acciones que acerquen la universidad (o los estudios superiores) a los estudiantes en general y a los sectores de bajos recursos económicos en particular, las escuelas deberán elaborar proyectos que sustenten experiencias acordes con este objetivo. La orientación vocacional ocupacional podría entenderse como una primera iniciativa al respecto, ya que uno de los problemas que tienen los jóvenes, con intenciones de seguir estudios superiores, es la falta de elementos para discernir de qué se tratan las carreras en general y menos aún su campo ocupacional. Esta propuesta no sólo debe tener una intención informativa, sino también, una práctica de escucha y guía de los jóvenes que finalizando el secundario se los ayude a preguntarse por su futuro y su inserción en él, acompañando a alumnos que tal vez no cuenten con alicientes emocionales y materiales para sostener un emprendimiento de envergadura como la universidad u otros estudios superiores. Es importante también, que este espacio funcione como amortiguador de las conflictivas emergentes en torno a la elección vocacional-ocupacional.

A lo largo de este apartado, se fueron desarrollando las tres legendarias y emblemáticas finalidades o propósitos que aún conserva la Educación Secundaria. Si bien, los modos de regulación de los sujetos sociales se fueron modificando, como producto de los avatares históricos, la función social de la escuela corresponde ser revisada y resguardada no sólo por el Estado, como garante de los derechos al trabajo, la continuidad de estudios superiores y el ejercicio ciudadano que nos asiste a todos (y a los más desfavorecidos en particular), sino también, compromete a los actores sociales, que componemos el espacio público y común, velar para que esos derechos alcancen su materialización.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. (1999). *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*, Madrid, España. Trotta.
- Arroyo, M. (2011) *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Libros Libres. *Colección Educación- nuevas ideas* FLACSO Argentina.

- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010). *Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso*. En Tiramonti, G (dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario. FLACSO y Homo Sapiens.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*, volumen 2, Madrid: Akal.
- Capelletti, B. y Byk, E. (2008). Juventud y trabajo en la Argentina: diagnóstico y visión de los actores. *Revista de Trabajo* • Año 4 • Número 6
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires. Kapelusz.
- Chavéz, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Revista Última Década N° 23, CIDPA Valparaíso, pp. 9-32.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires. Noveduc.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Falconi, O. (2004) *Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?* Revista de Ciencias Sociales, Año 8- N°14, KAIRÓS Universidad Nacional de San Luis.
- Farrán, G. (2010). *Otros modos de pensar la gestión educativa. Gestión, gestionar, gestar: parecidas pero diferentes*. Buenos Aires. Revista Novedades Educativas.
- Ferreira, H. (coord). (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*, Buenos Aires. Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps). (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.
- Gvirtiz, S. y otros. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires. Aique

- Herger, N. (2009). *La apropiación de saberes frente a la fragmentación de la educación y formación para el trabajo*. Ponencia presentada en el Noveno Congreso Nacional de Estudios del trabajo. Buenos Aires.
- IIPE- BUENOS AIRES. (2003). *Entrevista a María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, especialistas en el área educación y trabajo*, Buenos Aires, informe periodístico para su publicación N° 19.
- IIPE- BUENOS AIRES N° 26 (2004). *La escuela como formadora de los ciudadanos del siglo XXI*, Buenos Aires, informe periodístico para su publicación N° 26.
- Jacinto, C. (Coord). (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía.
- Jacinto, C. (2005). *Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina*. En M.E.C.C.yT . Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Seminario internacional “La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas”. Huerta Grande, Córdoba.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol 5 n°. 47. México.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente
- Puigrós , A. (Dirección) Y Rodriguez, L. (Coordinación) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Southwell, M. (2008). *¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades*, en Revista Propuesta Educativa, año 17, n° 29. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (Comp) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación Osde, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F., (2006). *Los cambios en el currículo de la Escuela Secundaria ¿Por qué son tan difíciles?* En: *Revista PRELAC*, N° 3. UNESCO.