

La reforma de Iván "el tonto". Prácticas de enseñanza para una escuela media más justa

The reform of Ivan "the fool". Teaching practices for a more just middle school

Cazas, Fernando

Fernando Cazas
fercazas@gmail.com
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires,
Argentina

Archivos de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN-e: 2346-8866
Periodicidad: Semestral
vol. 14, núm. 17, 2020
revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/109/1091628004/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e081>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El presente artículo retoma la discusión sobre cuán justa es la escuela secundaria actual. No lo hace desde la perspectiva de las políticas educativas o de la Pedagogía más tradicional, sino desde la mirada de la Didáctica. ¿Cómo participan las prácticas de enseñanza en esta discusión sobre una escuela media justa? El propósito de este artículo es discutir en qué modo participan las distintas configuraciones de la clase escolar en el debate por una escuela media más justa. Para avanzar sobre este interrogante se toman datos de una investigación reciente sobre modos de enseñar en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. A partir del análisis de estas prácticas relevadas, se recupera el debate entre mérito y derecho.

Palabras clave: Escuela secundaria, Justicia social, Mérito, Didáctica.

Abstract: This paper takes up the discussion about just how fair today's high school is. It does not do so from the perspective of educational policies or the more traditional Pedagogy, but from the perspective of Didactics. How do teaching practices participate in this fair middle school discussion? The purpose of this article is to discuss how different configurations of the school class participate in the debate for a fairer middle school. To advance on this question, data are taken from a recent research on ways of teaching in secondary school in the City of Buenos Aires. From the analysis of these surveyed practices, the debate between merit and right is recovered.

Keywords: High school, Social justice, Merit, Didactic.

INTRODUCCIÓN

Desde el retorno de la democracia a la Argentina en 1984, la escuela media o secundaria ha sido objeto de extensos debates. La cuestión casi hegemónica es la discusión sobre si ésta debe ser de acceso para todos o solo para aquellos que demuestren poseer ciertas aptitudes. En ambas posiciones se pone en juego una concepción de justicia social (Dubet, 2010). ¿Es más justa una escuela secundaria para todos o solo para los que pueden aprovecharla mejor? ¿Para todos o para los más aptos? Esta discusión no solo se da entre los especialistas y entre los políticos. También es una discusión que se viene dando al interior de las escuelas. Tanto entre los docentes como entre los estudiantes (e incluso entre las familias) la cuestión encuentra espacio para el debate.

Esta discusión nos llevará, hacia el final del artículo, a retomar el argumento del conocido relato de Tolstoi *Iván, el tonto*. Allí el protagonista enfrenta un dilema similar al aquí planteado.

En una investigación reciente¹, sobre las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, hemos podido observar una serie de cambios y permanencias en los modos de enseñar que podrían guardar relación con la discusión arriba planteada. El propósito de este artículo es discutir en qué modo participan las distintas configuraciones de la clase²(Litwin, 1997) en el debate por una escuela media más justa.

CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LAS FORMAS DE ENSEÑAR

La investigación a la que hemos hecho referencia ha dado sustento a la tesis *Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984 – 2010*(Cazas, 2019). El objetivo de ese trabajo era relevar qué sucedía con las prácticas de enseñanza durante un período en el que se sucedieron varios intentos de reformar a la escuela secundaria. ¿Habría cambios o todo seguiría igual que en 1984? ¿Si hubo cambios, en qué sentido se habían dado?

Al finalizar la última dictadura cívico-militar en la Argentina en diciembre de 1983, el nivel de educación media o secundaria fue especial objeto de críticas. Considerado un nivel en crisis casi permanente (Tedesco; Braslavsky y Carciofi, 1983), la educación media argentina fue descrita como discriminadora (Braslavsky, 1985), autoritaria y con contenidos propios del humanismo clásico y de posturas pre-científicas (Tedesco; Braslavsky y Carciofi, 1983). Otros investigadores describían procesos institucionales hegemónicos poco democráticos (Krawicyk, 1989) en los colegios secundarios argentinos. A partir de estos duros diagnósticos, los diferentes gobiernos que se sucedieron entre 1984 y 2010 abordaron la cuestión de la mejora del nivel secundario. Varias leyes a nivel nacional y numerosas normas de menor jerarquía intentaron reformar la escuela media. Estas tuvieron particular repercusión en las políticas educativas aplicadas en la Ciudad de Buenos Aires, en dónde se llevaron adelante diversos proyectos y experiencias de cambio.

En líneas generales, las normas no han considerado lo que sucede al interior de la clase escolar. A pesar de que la mayor parte del tiempo que pasa un alumno en el sistema educativo lo hace dentro de una clase, este hecho no fue objeto principal de las diversas medidas políticas adoptadas tanto a nivel de la Nación como de la jurisdicción³. La *caja negra*, como algunos autores definieron a aquello que sucede dentro de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983 / Viñao Frago, 2003), o también descrita como una *zona de silencio*(Ezpeleta, 2004) parece escapar al texto de las normas regulatorias de la educación. Por ello, para este trabajo nos parece relevante poner el foco en las prácticas de enseñanza que efectivamente se despliegan al interior de las clases escolares.

El principal obstáculo metodológico que enfrentó esa tesis fue ¿cómo indagar sobre prácticas pretéritas? La investigación pretendía saber que sucedía con las prácticas de enseñanza entre 1984 y 2010. Si bien se desarrolló bajo los principios generales del enfoque etnográfico hay que considerar que la observación era una opción vedada dado el tiempo transcurrido. Para resolver este problema, se recurrió a la metodología utilizada por la Historia Oral (Diamant, 2014), la Historia Reciente (Levín, 2016) y el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2006). De esta manera, se trabajó con los testimonios de docentes y ex estudiantes que habían sido los protagonistas de estas prácticas de enseñanza. Se realizaron un conjunto de diecisiete entrevistas en profundidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2018) a sujetos que se hubieran desempeñado como docentes o como alumnos de escuela media en la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2010. La muestra intencional no probabilística se conformó con sujetos tanto de escuelas de gestión pública como privada y de diferentes modalidades (bachillerato, técnica, normales). Las entrevistas se organizaron en tres períodos: 1984-1991; 1992-2002; 2003-2010. Estos cortes temporales obedecen a momentos de cambios

en las políticas educativas nacionales. El primer período corresponde a las políticas implementadas bajo el gobierno del Dr. Alfonsín. El segundo corresponde a las políticas instrumentadas por el Dr. Menem, con la Ley Federal de Educación como principal herramienta. El tercer período corresponde a las políticas educativas del gobierno del Dr. Kirchner y el de la Dra. Fernández de Kirchner que tuvo como principal norma la Ley de Educación Nacional. Se sumó a la información recogida en los testimonios, los materiales que pudieron aportar los entrevistados (carpetas escolares, fotos, boletines de calificación, etc.) y el análisis de los documentos oficiales que contenían recomendaciones para la enseñanza en el nivel.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS

En los primeros años posteriores a 1984, la configuración de clase que aparece como predominante en las descripciones es la clase frontal (Dussel y Caruso, 1999). En los testimonios que describen ese período, las menciones a esta configuración del dispositivo son recurrentes. Hemos identificado los testimonios con una letra D en el caso de los docentes y con una letra A para el caso de los estudiantes.

“(...) en esa época se trabaja generalmente con libros de texto (...) los alumnos estaban muy acostumbrados a trabajar con el libro, trabajar con cuestionarios, exponían después las cosas que ellos leían. Se acostumbraba mucho también a que el profesor pueda explicar y exponer durante un tiempo importante del bloque, tal vez una hora se podía estar hablando del tema y el alumno siempre leía para las clases, participaba, traía ejemplos, tenía una actitud de aceptación de lo que uno le explicaba y a su vez participaba.” (D4)

Algunos de los testimoniados estudiantes, aportaron sus carpetas escolares en las que se observa que el trabajo en clase consistía muchas veces en extensos dictados (de tres o cuatro carillas) y una ejercitación al final basada en el texto escolar.

“Dictado. Mucha copia del pizarrón...no había una interacción, era más el profesor dictaba, copiabas, y no había trabajos en equipo y esas cosas...no existían.” (A4)
“Las clases eran aburridas (...) Para mí, más bien tenía la onda trámite: hay que ir, hay que hacerlo...y eran todas parecidas no había algo que se diferenciara...” (A7)

Otra cuestión que se destaca en los testimonios, tanto de estudiantes como de docentes, es lo referente a la evaluación, vista como un procedimiento para distinguir entre los alumnos que estudian y los que no. Así, el examen escrito individual se presenta como una de las modalidades de evaluación más utilizada junto a las lecciones orales en este período.

“La evaluación era bastante formal, o sea con escrito y con las lecciones orales. (...) Escrito individual, riguroso individual, los orales y participación en clase.” (D4)
“(...) no con mucha opinión, digamos. No para explayarse demasiado sino para recordar de memoria lo que decía el libro.” (A3)

El aula aparece como lugar casi exclusivo para el despliegue del dispositivo clase. Son escasas las menciones a otros espacios físicos.

Para los años 90⁴, la clase frontal mantendrá todavía su predominancia por sobre otras formas de enseñar de acuerdo a los testimonios de estudiantes.

“Mucho tiempo de profesores hablando y hablando, eran horas... y tomando nota...” (A2)
“Era rutinario...la profesora que entraba daba la clase y...respondíamos hasta cierto punto...no sé si daba tanto lugar al intercambio.” (A1)

Hacia los últimos años de la década del 90 y principios de la siguiente, comienzan a mencionarse algunas configuraciones diferentes.

“Me acuerdo de... de como si hubiera distintos tipos de clases. Por ejemplo Biología de primer año, historia de primer año era como más de memoria... más parecidas a la primaria” (...) Y después...capaz los años superiores, teníamos...había un espacio de

radio entonces hacíamos como un ejercicio de un programa, con todas las tareas. (...) hacíamos un trabajo práctico pero era más divertido (...) era más interesante, menos teórico, como que era teórico pero también era más integrado con la vida adolescente de ese momento.” (A5)

“Hacíamos un trabajo práctico en grupo, pero era como lo de menos, porque después lo exponíamos entre todos, lo poníamos en común, y ahí lo íbamos corrigiendo juntos.” (A2) (Referencia a una profesora con una propuesta de clase diferente)

En cuanto a los espacios, tampoco el aula pierde su lugar principal, pero al igual que en los casos anteriores, comienzan a surgir tímidamente nuevos espacios para la clase. Algunos estudiantes recuerdan que:

“(...) en esas sí había mucho trabajo en equipo, incluso los espacios cambiaban porque el secundario tenía un espacio de radio (...)” (A1) (La entrevistada refiere a las clases del ciclo superior orientado en Comunicación Social)

“Había un aula de teatro.” (A5)

En materia de evaluaciones, el examen escrito individual de corte memorístico pierde su lugar predominante, y comienzan a mencionarse algunas experiencias que rompen con su hegemonía.

“Nos evaluaban más en el trabajo en la clase, en lo que habíamos analizado de los textos, pero no se basaba tanto en exámenes escritos.” (A2)

El siguiente testimonio docente muestra un cambio de mirada sobre el examen:

“Las evaluaciones en principio eran múltiple choice o verdadero falso, mal hechas y a partir del cambio...mi cambio en la mirada para dar la materia...y de cambio en la metodología de trabajo, empecé a armar otro tipo de evaluaciones en las que pedía...o el análisis de alguna situación concreta...como lo veían ellos. En general a libro abierto. (...) les hacía la devolución de la evaluación (...) (D7)

Varios alumnos entrevistados facilitaron ejemplos de evaluaciones en los que puede verse el surgimiento de los trabajos prácticos domiciliarios y elaborados en pequeños grupos o en parejas.

En las entrevistas referidas a los años 90 aparecen referencias, tanto de parte de docentes como de estudiantes, a proyectos desarrollados en las clases que parecen apuntar a una vinculación de la tarea escolar con el *mundo real* extramuros de la escuela.

“Cuando quería dar Ética no iba con la teoría de Epicuro, Aristóteles o Kant. Primero iba y planteábamos casos, veíamos qué pasaba con bioética, con manipulación genética (...) casos concretos, actuales que en algún punto los pudiera convocar.” (D7)

Ya avanzada la primera década de los 2000, resulta difícil encontrar en los testimonios una configuración que resulte preponderante. Se recuperan una variedad de configuraciones que conviven al interior de la escuela secundaria. Si bien la clase frontal sigue apareciendo, ya no es la única opción. Los testimonios de docentes traen otras configuraciones con otro lugar para el docente, con otro rol para el alumno, con otro tipo de actividades.

“(...) aprendo con lo que pueden aportar los propios alumnos. (...) ellos con las nuevas tecnologías, permanentemente aportan información, datos...” (D2)

“Trabajar con material cinematográfico, con lecturas de algunos otros materiales...textos no solamente de los libros de psicología que tenían los chicos o que estaban en la biblioteca, sino buscar algún otro material como una película que sirva de eje motivador (...) ‘La guerra del fuego’ porque trabajamos un proyecto de antropología. (...) trabajamos algunas cuestiones de autores...con Serrat y lo vinculamos con algunas escuelas filosóficas...bueno era casi un taller...” (D8)

“Mi idea era construir a partir del diálogo, para después pasar a una cuestión escrita que tenía que ver, no con responder preguntas, sino con una forma de producción o que lo pibes elaboraran algo que tuviera relación con eso pero que no fuera de responder al texto.” (D9)

En materia de enfoques e instrumentos de evaluación, los relatos de docentes muestran un cierto retroceso de la evaluación de resultados final y del examen de corte memorístico junto al surgimiento de nuevas formas de pensar la evaluación.

“Se evalúa a través de un trabajo práctico. La evaluación...la evaluación no es una evaluación tradicional. Una evaluación que puede ser domiciliaria, a carpeta abierta...” (D2)

“Tomar un trabajo práctico a través de un video. Después de haber visto un video, tratar de aprovechar ese material para que saquen información y tomarlo como un trabajo práctico.” (D5)

“Intenté con trabajos prácticos, con una evaluación escrita...y me di cuenta que mucho sentido no tenía. Había trabajo grupal, trabajos en pareja...fue toda una exploración sobre la evaluación en secundario.” (D8)

“...me di cuenta que el proceso de laburo es mucho más rico que la evaluación puntual.” (D9)

La revalorización del trabajo en equipos o en grupo⁵ cobra fuerza por estos años. Este tipo de actividades casi inexistentes en los testimonios de principios del período, ahora surgen como algo más habitual. El trabajo en grupos es mencionado reiteradamente por estudiantes y docentes. En cierto modo, en relación con esto, cambian las menciones con respecto al vínculo con los estudiantes. Mientras que al inicio de los 80, la disciplina y el *manejo* de grupos son objeto de la preocupación de los profesores entrevistados, hacia el 2010, se observan algunos cambios en relación con los vínculos y la convivencia.

“...las cosas que más me preocupaban (en los '80) era (sic) el tema de...de...lo que en ese entonces yo misma llamaba el manejo del grupo. Que hoy me parece detestable llamarlo así. (...) (Actualmente...)...más que mi preocupación por cómo manejar al grupo, mi preocupación pasaba por cómo vincularme con los chicos, y cómo poder llevar un proceso de aprendizaje en esas circunstancias...” (D6)

“Yo siempre digo que la Biología es importante, pero también hay otros aspectos de la materia, que también no son menos importantes, como el trato con el chico. Tratar de que aprenda desde algún lugar, desde lo que le guste.” (D5)

“Lo que yo tenía como muy presente era la idea de profe y de clase que yo había recibido en la secundaria. En donde el chabón estaba ahí en el saber y yo era algo que tenía que ir a morder ese saber o esa clase o a repetir lo que quisiera. Y entonces empecé a entender que ese sujeto de derecho (el alumno) tiene cosas para decir y por ahí mi función no sería tanto decirle lo que tiene que decir sino potenciar su discurso.” (D9)

Surgen también nuevos espacios para el desarrollo de la clase. Ya no es el aula el único espacio físico para una clase, sino que aparecen en los testimonios de docentes otros ámbitos como talleres, laboratorios y aulas especiales.

“En realidad las clases ‘normales’ se dan en las aulas. Al tener un laboratorio bastante bien instalado, las clases (en el laboratorio) se daban desde otro lugar (...) (D5)

En apoyo a estos testimonios, algunos entrevistados aportaron fotografías de esos años en las que puede verse a docentes con sus grupos de alumnos desarrollando su clase en el laboratorio o en el jardín.

Por estos años, gana espacio la planificación por proyectos como modalidad de configuración de las clases. Algunos docentes recuerdan que:

“Hubo momentos memorables para mí, de proyectos que se llevaron a cabo en la escuela como el de la huerta con los frutales, el del cultivo de hongos, en donde también hacíamos uso de otros espacios, pero que los tratábamos de incorporar a las clases.” (D6)

Hacia los últimos años del período en estudio, aparece en escena la cuestión de las denominadas nuevas tecnologías, transformadas en política de Estado a partir de 2010 con la implementación del Programa Conectar-Igualdad⁶, y se observa el uso de este recurso al momento de diseñar las clases.

“Tenía la suerte de tener un cañón que lo podía llevar al laboratorio.” (D5)

“(...) teníamos una computadora donde teníamos un ‘backup’ de un montón de videos que utilizábamos regularmente y el cañón que lo buscábamos y lo proyectábamos ahí mismo...” (D6)

“Otra cosa que facilitó mucho fue la entrega de netbooks. (...) Eso me permitía escanear textos, meter los textos allí, que los chicos escriban y entonces el proceso de escritura es diferente (...)” (D9)

UNA SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Los primeros años (1984 a 1991) muestran a la clase frontal como predominante sobre otras alternativas, en la que el docente se ubica en el lugar de quien posee el saber, el alumno se posiciona en el lugar del no – saber y la exposición es el medio privilegiado para la transmisión. El recurso por excelencia es el libro. El

examen escrito individual es el instrumento casi exclusivo para la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Avanzando en la década de los 90 (1992 a 2002), empiezan a aparecer con más fuerza propuestas de clase que rompen con algunas características de la clase frontal. Hay testimonios que dan cuenta de cambios en los lugares del docente y los estudiantes. El docente ya no ocupa con exclusividad el lugar del saber y el alumno no lo hace desde el lugar del no-saber. El conocimiento comienza a ubicarse en una tercera posición dejando de estar “encarnado” en el docente. Este aparece valorando los aportes de los alumnos, y éstos valoran esta actitud. Es interesante observar cómo en algunos testimonios estas novedades aparecen en los ciclos superiores orientados de los bachilleratos. Estas orientaciones son relativamente nuevas para el sistema educativo (como el caso de la orientación en Comunicación Social), y presumiblemente más permeables a cambios que otras instancias.

Ya en los 2000, y en especial a partir del año 2003 (y hasta el 2010), pareciera que se da una *explosión* de formas de enseñar⁷. En muchos casos estas variedades aparecen como en una etapa experimental. Cabe aclarar que muchas de estas *novedades* no lo eran en sentido estricto. En la Argentina, la Escuela Nueva había puesto en marcha muchas de estas *novedades* (como el trabajo en grupos) desde los inicios del siglo XX. Sin embargo, la escuela secundaria había permanecido refractaria a este tipo de configuraciones de clase escolar. Lo auténticamente novedoso es que los docentes de la escuela secundaria comiencen a ver con interés este tipo de experiencias. Los docentes manifiestan estar en la búsqueda de nuevas modalidades de enseñanza. Los estudiantes, en las nuevas configuraciones, ganan en protagonismo y los docentes se ubican en el lugar de guía del proceso de aprendizaje de éstos. El trabajo grupal aparece como una alternativa a la hora de pensar nuevas configuraciones de clase. Los docentes cuestionan los dispositivos de enseñanza por los que ellos transitaban en su escuela secundaria e incursionan en nuevos formatos de clase para la escuela secundaria, en nuevas formas de vincularse con los estudiantes. El manual escolar, deja de ser la única fuente de saberes. Con la incorporación de las nuevas tecnologías, se pone al alcance de la mano de docentes y alumnos el video, la internet y las aulas virtuales.

También surgen *novedades* en cuanto a los instrumentos de evaluación. El trabajo práctico de producción domiciliaria es reconocido como una opción posible para calificar, así como el seguimiento de la producción en grupos.

Podría decirse que hay un proceso que lleva a las configuraciones de clase desde el modelo de la clase frontal como forma de enseñar casi excluyente, a una diversidad de modelos de clase que la incluye. Es decir, no es que se observe el reemplazo de una configuración de clase por otra. No se trata de que el modelo de la clase frontal haya cambiado, sino que se trata de la ausencia de un modelo con fuerte predominio sobre otros. Llegando al 2010, encontramos que se aceptan como válidas distintas formas de enseñar y todas merecen la misma consideración.

Es pertinente destacar que en los testimonios de los ex – alumnos, la referencia a la clase frontal aparece con la expresión *clase tradicional*. Esta expresión siempre se asocia a las nociones de aburrimiento, poca significatividad, poco interesante y docentes que solo hablan y dictan.

En cambio, cuando refieren a otras experiencias, éstas siempre van vinculadas a la noción de clase entretenida, significativa y a propuestas interesantes para los adolescentes.

En el caso de los docentes también se refieren a la clase frontal como *clase tradicional* pero, aunque la describen, no todos hacen juicios de valor sobre esta configuración. Es también de destacar que la clase frontal aparece, en especial en los testimonios de los ex estudiantes de los años '80, como un formato ligado al autoritarismo.

Corresponde dedicar un punto especial al resurgimiento de la mención del grupo como instancia de aprendizaje. Vedado expresamente por las órdenes de la dictadura cívico-militar de 1976⁸, el trabajo en grupos casi no aparece en los testimonios de principios del período en estudio. Sin embargo, a medida que transcurren los años, las menciones a configuraciones de clase que incluyen el trabajo en grupos de los

estudiantes aumentan considerablemente. Esto también comienza a aparecer en lo relacionado al trabajo del docente: las propuestas de proyectos conducidos por varios docentes de la misma asignatura o en formato interdisciplinario. También surgen las denominadas parejas pedagógicas.

Desde una mirada global de la información recogida, podría decirse que hay una tendencia, en materia de configuraciones de clase, a pasar de los modelos únicos a una pluralidad de modelos. Pareciera que durante el período 1984 – 2010 no se produjo el reemplazo de un modelo viejo por uno nuevo, sino que junto al modelo existente surgieron otros alternativos que, en los testimonios, aparecen con la misma importancia y jerarquía. De alguna manera los testimonios parecen mostrar cambios y permanencias que, en parte, están en línea con las normas reformistas pero también reconocen otros factores que motivan los cambios, entre ellos diversas situaciones que surgen en el contexto social. Para algunos autores (Cazas, 2018), los cambios en el orden social se entraman con los cambios en la escuela secundaria y en sus modos de enseñar. Al orden social moderno/capitalista-fordista le correspondió una escuela secundaria moderna con una fuerte predominancia de la clase frontal y con una concepción de la autoridad y la disciplina rígida y poco permeable a la participación de los estudiantes. El siglo XXI se encuentra inmerso en lo que algunos denominan una era post fordista y post moderna (Tenti Fanfani, 2003). La escuela secundaria ya no aparece como una institución sólida. En esta modernidad líquida (Bauman, 2002) la escuela secundaria y sus formas de enseñar, parecen adaptarse a los nuevos tiempos, flexibilizándose y diversificándose. Dos características muy propias de la post modernidad (Virno, 2005). El sujeto adquiere un protagonismo desde lo individual en estos tiempos (Byung-Chul Han, 2020) y lo mismo parece suceder con los estudiantes en la escuela secundaria. Evidentemente, estos cambios que observamos en las configuraciones de clases escolares, parecen estar en línea con los cambios producidos en el orden social. Si bien parece haber coincidencias con relación a que estos cambios son superadores del pasado, no todos coinciden en cómo debe encararse el presente para pensar el futuro de la enseñanza en el nivel medio.

CAMBIOS MODERNIZANTES Y DEMOCRATIZANTES

En un trabajo anterior (Cazas, 2015), hemos planteado la idea de pensar los cambios en la escuela media como el producto de la tensión entre dos fuerzas: una modernizante y otra democratizante. De algún modo, este planteo retoma una idea que Tedesco expresaba en el *Proyecto Educativo Autoritario* (1983). En ese ya clásico texto, se plantea que las reformas al nivel medio durante la década del 60 y principios de los 70 estaban encuadradas por “...las teorías y políticas desarrollistas y modernizadoras vigentes...” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). También refiere el autor que durante el lapso 1973 – 76, las reformas del nivel medio “...se justificaron más en términos democratizadores que en términos económicos.” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983) También podemos marcar puntos en común con lo que plantea Tiramonti (2018) cuando habla de reformas o cambios con *el mercado como modelo de organización* (en referencia a las reformas de los 90 en la Argentina) y lo que aquí llamamos fuerza modernizadora o también cuando la autora habla de *las propuestas diseñadas bajo el imperativo de la inclusión* y lo que aquí llamamos fuerza democratizadora. Podemos decir que a partir de los años 60, las fuerzas modernizadoras y democratizadoras alternan períodos de mayor influencia de una con períodos de mayor influencia de la otra, llegando hasta nuestros días. Si bien el planteo es más abarcativo, a los efectos del presente trabajo, nos interesa retomar las implicancias que esta idea tiene sobre las prácticas de enseñanza. Tanto una fuerza como la otra tienen como punto de referencia la crítica a lo que, en algunos testimonios, se denomina *clase tradicional*. Los cambios que se promueven tienen que ver con plantear modos de enseñar superadores de aquella. En el caso de lo que denominamos fuerza modernizadora, los cambios apuntan efectivamente a modernizar la enseñanza en el ámbito de la escuela media. Aquí modernizar significa adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad, a los nuevos requerimientos de los sistemas productivos, a las necesidades del desarrollo económico (tanto individual como a nivel país). El tipo de configuración de clase que se promueve desde esta perspectiva se caracteriza por:

- Un docente ubicado como líder del grupo clase.
- Un alumno participativo, disciplinado, respetuoso del liderazgo del docente.
- Un enfoque de la enseñanza tecnicista / eficientista (Cols, 2007).
- Una concepción del aprendizaje constructivista, en donde el individuo ocupa el lugar central del proceso de aprendizaje.
- El uso de nuevas tecnologías para potenciar la enseñanza.

En el caso de la fuerza democratizadora, se trata de cambios que apuntan fundamentalmente a facilitar el acceso a la escuela media a todos. Se considera a este nivel educativo como un espacio central para la formación de ciudadanos críticos que puedan ejercer su ciudadanía en pleno. Aquí el tipo de configuraciones de clase que se recomiendan, se caracterizan por:

- Un docente ubicado en el lugar de un guía que acompaña al grupo desde su lugar de experto.
- Un alumno protagonista de sus aprendizajes. Crítico, curioso, gustoso del debate.
- Un enfoque de la enseñanza donde ésta se piensa en contexto. (Cols, 2007)
- Una concepción del aprendizaje constructivista, en donde el grupo de pares ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje. Un aprendizaje situado. (Lave, 1996)
- El uso de recursos en función del contexto.

Si analizamos los cambios y permanencias que se han recogido a través de las entrevistas realizadas, podemos ver que no hay predominancia clara de una de las dos fuerzas. Podría pensarse que lo observable es producto de una combinación de ambas. Una resultante de ambas fuerzas, en donde los cambios no terminan de ir en una dirección o en otra. Sin embargo, es notorio el avance progresivo a lo largo del período estudiado (1984 – 2010), de la fuerza democratizadora en las prácticas de enseñanza. El trabajo en grupo, los trabajos de investigación, los docentes que acompañan de cerca a los estudiantes en sus tareas de aprender, las evaluaciones que apuntan a los procesos y no solo a los resultados, tienen fuerte presencia en particular en los últimos años del relevamiento. En este sentido pareciera que las formas de enseñar en la escuela secundaria se encaminan hacia una efectiva democratización. No solo porque así lo establecen las políticas educativas, sino porque en el cotidiano de la escuela han empezado a cambiar las prácticas. Desde esta perspectiva podríamos pensar que se trata de modos de enseñar que se encaminan a lograr una escuela secundaria más justa. La igualdad en el acceso, el levantamiento de instancias selectivas (como el examen de ingreso), los cambios en los formatos institucionales, y estos cambios descriptos en las formas de enseñar parecen echar por tierra esa idea meritocrática de que la escuela media es solo para los más aptos, o para aquellos que se lo merecen. (Bolívar, 2012; Dubet, 2010)

EN BUSCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA JUSTAS

Al iniciar este artículo nos preguntábamos ¿Cuál es la escuela secundaria más justa? Ahora podríamos preguntarnos ¿Cuáles son las configuraciones de clase más justas? ¿Las que están en línea modernizadora o las que están en línea democratizadora? Este es un debate que no está saldado ni entre los docentes, ni entre los estudiantes, ni entre las familias. De alguna manera este debate abierto puede percibirse en la simultaneidad de prácticas de enseñanza que se da al interior de las aulas. Si analizamos la línea democratizadora podríamos decir que es la más justa. Permite que todos accedan, sin importar su *herencia sociológica* (Elias y Scotson, 2016) o su *capital cultural* (Bourdieu, 2014). Todos tienen derecho a recibir educación media y por tanto las prácticas de enseñanza deben cambiar para adaptarse a todo tipo de estudiante. Si nos ubicamos como críticos de esta postura, podríamos sostener que este tipo de prácticas genera una baja en el nivel de los aprendizajes ya que se tiende a nivelar hacia abajo para facilitar el acceso de todos. Si observamos a la línea modernizadora podríamos decir que es la más justa porque premia a aquellos que se esfuerzan por ser los mejores y por tanto

merecen recibir una educación secundaria de calidad acorde a sus capacidades. Si nos ubicamos como críticos, podremos sostener que, en la cotidianeidad de la vida escolar, se fomenta una competencia que pondera no solo los méritos académicos sino también el origen social del estudiante (Dubet, 2010). Las distintas instancias de evaluación buscan seleccionar y no fomentar el aprendizaje. De esta manera se restringe el acceso de muchos a las posiciones privilegiadas (en el reparto de bienes de la sociedad), garantizando el acceso a unos pocos provenientes de ciertos sectores dominantes.

LA REFORMA DE IVÁN “EL TONTO”

Para continuar analizando la cuestión de los modos de enseñar más justos, tomaremos las categorías de “igualdad de posiciones” e “igualdad de oportunidades”⁹ que plantea Dubet (2010). La primera no está comprendida en ninguna de las dos líneas que hemos planteado (modernizadora y democratizadora). Ambas están lejos de sostener esa posición. En cambio, podríamos decir que ambas fuerzas promueven cambios en las configuraciones de clase que están alineadas con la igualdad de oportunidades. En el caso de la línea modernizadora, podemos decir que sus prácticas son justas desde esa perspectiva. Todos aquellos que se esfuerzan en alcanzar los méritos necesarios podrán acceder a la escuela media y a obtener su título secundario. Pero esto no es tan así. ¿Quién es el *árbitro* que determina los méritos necesarios para acceder a la educación secundaria? No necesitamos que se trate de un sujeto real que enuncie a viva voz el listado de méritos. Las propias prácticas de enseñanza establecen ciertos méritos aun sin que el propio docente (que lleva adelante esa configuración de clase) sea consciente de ello. Unos modos de enseñar en línea modernizadora requieren de un estudiante competitivo, decidido al esfuerzo individual, disciplinado en el trabajo escolar, y con ciertas formas de comportarse que deben aprenderse en el ámbito familiar. El estudiante que no reúne estos méritos, difícilmente atraviese con éxito esta propuesta de enseñanza. Aquel que los reúne, podrá acceder a su título secundario y a posiciones sociales más aventajadas.

Las formas de enseñar que están en línea democratizadora, parten de la idea de la educación como derecho para todos. Pero esto no significa que el estudiante no debe reunir ciertos méritos para avanzar en su educación. También las prácticas de enseñanza en línea democratizadora establecen sus condiciones para tener éxito en la escuela. Estas formas de enseñar requieren del estudiante que sea protagonista de su aprendizaje, que sea crítico, que sea bueno trabajando en grupo de pares y que sea curioso. Aquel que no reúna estos méritos, difícilmente atraviese con éxito su escolaridad secundaria. Seguramente, no quedará fuera del nivel medio, pero su trayectoria escolar pasará a desarrollarse en otros formatos institucionales, que muchas veces son vistos como ofertas de menor calidad hasta por los mismos estudiantes que se benefician de ellas. (Kessler, 2002).

En el clásico relato de Tolstoi, *Iván “el tonto”*¹⁰, el más joven de tres hermanos (Iván) es nombrado Zar al igual que sus otros dos hermanos. Estos últimos, monarcas que buscan apoderarse de la riqueza de reinos vecinos a través de sus poderosos ejércitos y de su ingenio para producir elaboradas artimañas, terminarán en bancarrota. Ambos recurren a su hermano Iván para que les dé cobijo y alimento. Este se ha convertido en un Zar poco convencional. Sale todos los días a trabajar el campo con sus súbditos. A la hora de repartir los beneficios del trabajo, Iván adopta el siguiente criterio: los que tienen las manos callosas por estar trabajando la tierra, comen primero. Los que no tienen las manos callosas, comen las sobras. Este criterio sorprende a los hermanos acostumbrados a que los monarcas y sus cortes suelen ser los beneficiados a la hora del reparto en los otros reinos. El mismísimo Diablo quiere convencer a Iván de lo errado de su criterio. Sin embargo, éste decide sostenerlo y así se cumple. ¿Qué pasó en este relato? Sencillamente Iván cambió los criterios respecto de los méritos necesarios para acceder. No es que ahora todos acceden a comer en igualdad de condiciones. Se trata de que ahora los que quedan afuera son otros. Iván tiene un recurso finito (el alimento) y entiende que no alcanza para todos, por tanto, establece un sistema de méritos. Lo que sorprende es que no es el que usan otros Zares. Al igual que la reforma de *Iván “el tonto”*, los cambios que plantea la fuerza democratizadora,

también están basados en la igualdad de oportunidades. La diferencia es que no lo lleva a cabo de la misma forma que la fuerza modernizadora.

Un orden meritocrático, implica necesariamente un cierto grado de desigualdad. No está previsto que todos accedan a todo. Si esto no fuera así, no se necesitaría establecer un orden de acceso. La meritocracia funciona como el juego de la lotería: todos pueden ganar el primer premio y algunos podrán ganar premios menores, pero la mayoría va a perder. Si no hay perdedores no puede haber un premio mayor para el ganador. Los cambios en línea modernizadora están sospechados de tener amañados los resultados de la *lotería educativa*. Los cambios democratizadores denuncian esto, y tratan de garantizar que el sorteo sea transparente y sin trampas, pero seguimos jugando a la lotería. Unos ganan y otros pierden.

Nuestro próximo desafío será encontrar unas configuraciones de clase que logren salir de la *lotería educativa* y nos permitan avanzar otro escalón en la búsqueda de una escuela media socialmente justa.¹¹

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2002) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Byung-Chul Han (2020) *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. Barcelona: Herder Editorial
- Bolivar, A. (2012) Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 1 (1), 9-45 Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolivar, A. y J. Domingo (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12 Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bourdieu, P. (2014). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Cazas, F. (2015). Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. *Multiárea Revista de Didáctica*. 7, 167-182. Castilla – La Mancha: UCLM
- Cazas, F. (2018). ¿Para los “herederos” o para los “des - heredados”? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual. *Revista de Educación*, 0 (13), pp.73-86. Disponible en: [de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2432](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2432)
- Cazas, F. (2019). *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Buenos Aires: Ed. Teseo
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A y otros (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Diamant, A. (2014). *La historia oral. En la búsqueda de narrativas escolares*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros. Ministerio de Educación
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI
- Dubet, F. (2010) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Dussel, I. y M. Carusso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados*. México DF.: FCE
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), pp 403-424. México
- Kessler, G. (2002). *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO
- Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos. *Propuesta Educativa*, año I, nº1. FLACSO. Buenos Aires
- Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

- Levín, F. (2016). El problema del sentido en la historia argentina reciente. Apuntes teórico-metodológicos para el estudio de los procesos sociales de subjetivación de la experiencia del terrorismo de Estado. *Papeles de Trabajo*, 10 (17), 148-160. Buenos Aires: IDAES
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). Manual de metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 212. Colombia
- Tedesco, J.C. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post 2015*. Santiago de Chile: UNESCO
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO – GEL
- Tenti Fanfani, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa*. Año III - N° 109.
- Tiramonti, G. (Directora) (2018). Introducción. En *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO
- Viñao Frago, A. (2003). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata
- Virno, P. (2005). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue

NOTAS

- 1 Nos referimos a la Tesis de Maestría *Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984 – 2010*. (2018) Flacso – Argentina del mismo autor de este artículo. Dirección de Tesis: Dra. Ana Diamant. Jurado de Tesis: Dra. Felicitas Acosta; Dra. Dora Niedzwiecki; Dr. Guillermo Ruiz.
- 2 Edith Litwin define la configuración didáctica como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.
- 3 La Argentina es un país federal, por tanto hay normas educativas que emanan del gobierno federal y otras de los estados provinciales o jurisdicciones educativas.
- 4 A partir del retorno de la democracia, en 1984, comienzan a circular autores que plantean otras formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Los autores de clara orientación constructivista como Vigotsky, Ausubel o Piaget encuentran un lugar entre los docentes críticos de la clase frontal y enciclopedista. Los textos de pedagogía de Freire también recuperaron protagonismo en las carreras de formación docente.
- 5 Seguramente hay más de un factor que promueve esta revalorización. Muy probablemente, entre ellos se encuentre la difusión de teorías psicológicas que recuperan al grupo como instancia positiva de trabajo (Anzieu, Käes, Vigotsky) y la consolidación de corrientes dentro de la didáctica basadas en estas ideas (Souto).
- 6 El Programa Conectar – Igualdad fue un ambicioso plan que distribuyó cerca de 3.000.000 de netbook a estudiantes del nivel secundario de toda la Argentina. Iniciado en el año 2010, fue desactivado en 2016 con el cambio de autoridades a nivel nacional.
- 7 Sin duda no podemos dejar de asociar esto a la situación política y social que se vivía en la –argentina en esos momentos. En circunstancias en que el orden político establecido era severamente cuestionado, es esperable que también se cuestione al “orden educativo establecido”.
- 8 Durante la dictadura de 1976 se puso especial énfasis en prohibir todo aquello que tuviera que ver con la valorización positiva del trabajo grupal. Las prohibiciones llegaron al extremo de impedir que se enseñara la teoría de conjuntos en la asignatura Matemáticas.
- 9 Para Dubet ambas concepciones de la justicia social ambicionan un mismo fin: reducir las tensiones que generan las desigualdades en las sociedades democráticas. Por tanto, entenderemos como prácticas de enseñanza más justas aquellas que comparten ese mismo fin.
- 10 Nos referimos a la obra *La muerte de Iván Ilich* de León Tolstoi, que incluye el cuento *Iván “el tonto”*.
- 11 Para avanzar en esta línea, son recomendables los trabajos de Tedesco (2014) y de Dubet (2016).