

Sobre sujetos y escenarios en una escuela pública pre-universitaria argentina.

Diálogos incompletos y simultáneos

Martha Ardiles ¹

Este texto forma parte de una investigación en curso, de corte cualitativo, que llevamos a cabo en la cátedra de Didáctica Especial de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, sobre "Vida y Escuela, la Experiencia escolar de alumnos y profesores en una escuela secundaria pre-universitaria". El propósito es presentar aquí aspectos del escenario escolar donde se realiza dicho estudio describiendo la trama que caracteriza a la escuela, los sujetos que la habitan, su cultura institucional y algunas dificultades del plan de estudios vigente. Al mismo tiempo nos interrogamos sobre el proyecto emancipador que impregna las intenciones educativas de la escuela desde sus inicios y el impacto que tiene sobre las subjetividades de los alumnos la experiencia escolar vivida.

Escuela - Cultura - Plan - Evaluación

This text is part of an ongoing research regarding quality, which is being carried out by the chair of Special Didactics, National University of Cordoba, Argentine Republic, on "Life and School, the school experience of students and teachers at a pre-university high school". The purpose of this paper is to present aspects of the school background where the research is carried out by describing the scheme that characterizes the

¹ Magíster en Ciencias Sociales. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba. Asesora Pedagógica de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC). Córdoba, Argentina. Email: mardiles@arnet.com.ar

school, the individuals inhabiting it, its institutional culture and the difficulties of the existing curriculum. At the same time we discuss the emancipating project that permeates the educational intentions of the school since its beginning, and the impact of the school experience on the student's subjectivity.

School - Culture - Plan - Evaluation

*Y por eso cuando todo se calle,
El diálogo que falta seguirá percutiendo
Como un ariete loco contra todas las puertas,
Porque detrás de alguna tiene que estar la parte
que falta en este diálogo incompleto.*

Roberto Juarroz (2005, p. 390)

1. Introducción

Este texto es una "carta de invitación" un diálogo abierto del que se desprende una posición y una toma de posición en relación al trabajo pedagógico y didáctico que se despliega en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, escuela pre-universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con la idea de mostrarlo, ya que en el mismo proceso de mostrar, narrar, hay una instancia de creación que permite continuar pensando las escenas escolares, ahí donde el tiempo las hace espacio.²

Esta escuela pre-universitaria tiene un nivel de complejidad importante.

Creada en 1938, por ordenanza del Consejo Superior, durante el rectorado del Dr. Sofanor Novillo Corvalán, cuenta también con un Nivel Terciario creado posteriormente en 1978, que se inicia con dos carreras cortas que actualmente llegan a cinco. Hoy cuenta con dos mil alumnos, casi trescientos profesores y aproximadamente cien preceptores.

Este texto no pretende mostrar un inventario, ni todas las entradas y salidas posibles a la hora de pensar la escuela, sino más bien, dejar planteado que las múltiples entradas y salidas quedan abiertas para seguir pensando, resistiendo en un punto la tentación de la economía de la complejidad.

² Este trabajo se desprende de la investigación que venimos realizando en la cátedra de Didáctica Especial de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, sobre la Experiencia escolar en una escuela pre-universitaria. La misma cuenta con aval y subsidio de SECyT.

En esta escuela sus docentes trabajan en la línea de explorar la posibilidad de la emancipación del pensamiento de los sujetos que la componen, en la de cartografiar sus deseos, al decir de Guattari y Rolnik (2007), de la mano de su mandato fundacional: preparar para la Universidad. Este trabajo se realiza con el acompañamiento del equipo técnico que con acciones transversales y oblicuas atraviesa los procesos escolares como así también colabora para asegurar la justicia de la escolarización de los alumnos, vía la recuperación de la compleja experiencia formativa de docentes y alumnos en el campo.

2. El contexto social, cultural y político

Hoy se asiste a un mundo que es un estallido de las certezas y a una multiplicación de las incertidumbres, a estados de excepción, idea que Agamben (2004) toma de W. Benjamin, cuando dice que "la tradición de los oprimidos nos enseña que 'el estado de excepción' en el cual vivimos es la regla" (p. 6). Un mundo en el que se acentúa la asincronía entre el desarrollo material, el orden simbólico y el desarrollo social. Los beneficios de la revolución tecnológica se expanden rápidamente y en prácticamente todos los países del mundo donde la población de mayor riqueza ingresa a una nueva era, mientras la inmensa mayoría de las personas viven excluidas de dichos beneficios pudiéndose enterar de su existencia a través del televisor, pero sin acceder a ellos. Dice Ignacio Lewckowics:

Transitamos un espacio caracterizado por la destitución de la soberanía del Estado en nombre de los

poderes del capital neoliberal. No se trata, como imagina la mirada anacrónica, de la misma flor con distinto aroma [...] se abre una dinámica que destituye la concepción soberana de los Estados [...] ya no descansan sobre la solidez del territorio: se agitan en la fluidez de los capitales. (2006, pp. 194-195).

Este pareciera ser un mundo alejado de las oposiciones binarias, centro/periferia, opresores/oprimidos; podemos caracterizarlo mejor por la condición fronteriza de migrantes, colonizados y refugiados políticos (Bhabha, 1994).

En este contexto las organizaciones humanas en el presente tienen grandes desafíos: por un lado, redefinir su misión, el sentido de su presencia en la sociedad, construir y reconstruir nuevas visiones que orienten su labor; simultáneamente, buscar nuevos formatos para su trabajo de tal manera que posibilite revisar la gramática del discurso pedagógico en la línea de desestructurar viejas estructuras aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente.

Por otra parte, Zygmunt Bauman, sociólogo polaco, expresó en una conferencia, ante una multitud de profesionales en Londres, que esa cualidad imaginaria en la que política y poder confluyen está siendo atacado por dos frentes (Libedinsky, 2004). Por un lado, el poder se está evaporando hacia arriba, al espacio planetario, que es el dominio de los negocios extraterritoriales. Por el otro, la política se escapa hacia el espacio de las fuerzas del mercado. Así, las instituciones políticas heredadas de los tiempos en que el poder y la política estaban al nivel del Estado-nación moderno se man-

tienen atadas sin la posibilidad de resistir -y ni qué hablar de controlar- las presiones de los poderes globales. De esta manera, expresa Bauman, están imposibilitadas de desempeñar sus papeles tradicionales y los ceden a las fuerzas del mercado o los dejan abiertos a la iniciativa y a la responsabilidad individual. El resultado final es el sentimiento generalizado de que cada uno de nosotros está por las suyas, de que nada se gana uniendo las fuerzas y que preocuparse por una buena sociedad y una buena educación es una pérdida de tiempo: hoy prima el debilitamiento de la solidaridad social con la consecuente fragilidad de los lazos humanos. Entiendo que la única ruta que está abierta es la de aprender a respetar al otro y negociar un "modus vivendi" a través del diálogo y que éste se sostenga en el tiempo.

"Estar ahí", "ser para otros", dice Emanuel Levinas (1993). El "ahí" del "estar ahí" no se reduce a un punto de un espacio geométrico, es la concreción de que unos están con otros. Este mundo está teniendo la dificultad de reconocer al "otro", un travestismo discursivo campea el espacio social. ¿Es posible comprender que personajes como Haiden o Le Pen convivan con el discurso de la diversidad? Ni las palabras, ni las respuestas son neutras, las formas de narrar la alteridad son al fin y al cabo formas de traducción y de representación de los otros. El otro, para muchos, es "la fuente de todo mal", el marginal, el loco, el drogadicto, el homosexual, estereotipo que

no es ingenuo. El multiculturalismo es la respuesta, pero quizá esta palabra pueda ser una manera elegante de racismo distante, de una óptica folklórica, tolerar a ese otro, mientras no entre en mi vida. El pobre, el boliviano, el de aritos, el raro, puede ser tolerado pero no pertenece a mi mundo. El denominado respeto a la cultura del otro hasta puede ser una suerte de fatalidad para ese otro, "deficiente", de la "calle" y "negro".

Entonces, ¿será imposible educar en la diferencia? Será imposible si el sentido es formatear, fabricar como dice P. Meirieu (1998). Tal vez sea atractivo pensar la educación como una puesta a disposición del otro, una educación que apueste por itinerarios plurales y creativos alejados de reglas rígidas, tratando de que la excepción no sea la regla y que los horizontes de posibilidad se abran en la liquidez de este mundo.

3. La Universidad y la escuela pre-universitaria

La Universidad es parte de la sociedad; pero a la vez la Universidad y la sociedad tienen, cada una, su definición y reglas de juego en el espacio social que les son propias. La tremenda crisis de sentido que anidó en las universidades con los 90' confirma las palabras de académicos cuando problematizan el lugar de la Universidad pública, al expresar: "la educación superior no puede escapar a la historia con mayúscula".³ Podemos ejemplificarlo ahí cuando el mo-

³ Clark Kerr, Rector de la Universidad de California, 1994, citado por Mollis, 2008.

delo salvaje de acumulación capitalista del segundo milenio deja sus estampas semejantes a los momentos de transición feudal al capitalismo moderno.

En las universidades de los 90', según investigadores argentinos (Mollis, 2008; Riquelme, 2003) se advierte el corrimiento del Estado como garante del servicio educativo y como principal responsable del financiamiento, la ausencia de políticas del conocimiento, el protagonismo del mercado como fuente de innovación o satisfacción de las demandas, el absoluto respeto al consenso de Washington, documento que fue presentado por D. Williamson en 1989 para una conferencia organizada por el Instituto de Economía Internacional con un paquete de medidas económicas, entre ellas: disciplina fiscal, reordenamiento de las prioridades del gasto, reforma impositiva, liberalización de las tasas de interés, privatizaciones, desregulación.

El consenso de Washington está asociado a las siglas FMI, BID, BM, y Reserva Federal.

Frente a estas decisiones que los gobiernos latinoamericanos fueron asimilando, como así también las políticas universitarias, intelectuales de la talla del premio nobel de economía Joseph Stiglitz y Noam Chomsky levantaron sus voces, sólo escuchadas por honrosas minorías.

Marcela Mollis (2008), investigadora argentina, habla de las "identidades alteradas" en las universidades, y del secuestro de la palabra "autonomía" en esos momentos, ya que el encanto de la autonomía se encontraba prisionero del "encantador" que la promovía. Así el acostumbrado contrato social entre

las universidades públicas y el Estado se quebró, resolviéndose la cuestión con la fórmula "mínimo Estado, máximo mercado", en el marco de las pautas del consenso de Washington.

Este agotamiento del Estado va de la mano de la alteración de las formas de subjetividad, de la ruptura de los lazos ciudadanos.

Las escuelas pre-universitarias no quedaron afuera de estas políticas educativas independientemente de los límites de su "autonomía" (Schavarstein, 2007) en el marco de la autonomía universitaria.

Dicho en otros términos, la escuela como institución y esta escuela más específicamente, se constituyó en sede de las macropolíticas y, a la vez, de propuestas de innovación, de diseño y fortalecimiento de nuevas micropolíticas educativas, que se reconfiguraron en juegos simultáneos para resistir, y enriquecer aquellas. La incorporación de un nuevo formato al plan, los talleres de integración curricular de 1° a 8° año van en la línea de conformar una nueva gramática escolar y al mismo tiempo generar una nueva gramática del discurso pedagógico.

Hoy es importante reconocer que los docentes de las escuelas pre-universitarias han implementado y alterado selectivamente las propuestas de la reforma de los 90' la descentralización para el caso de esta escuela implicó un fuerte trabajo de posicionamientos, luchas y conflictos en el campo, siendo asumidos los problemas "domésticos", como problemas políticos. De la lucha y de los conflictos en el campo, surge el actual Plan de Estudios.

En este sentido, asumir un proyecto de educación pública supuso pensar los modos de articular nuestras propias iniciativas y responsabilidades, siempre con un horizonte, "justo para todos" y no sólo "bueno para nosotros". En esta línea, la dimensión institucional de la escuela toma un lugar preponderante y alcanza el estatus de asunto político cuando se quiere integrar a un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres, solidarios con fuerte compromiso social.

4. El cambio en educación: algunas discusiones sobre la escuela secundaria

Desde hace más de dos décadas, a partir de la recuperación de la democracia en 1983, proliferan en nuestro país cambios en la escuela secundaria que se inscriben mayoritariamente en la reformulación de planes de estudios y contenidos, que obedecen a modelos centralizados de reformas a las que no ha escapado esta escuela y en menor medida representan innovaciones puntuales a escala institucional. Como ha sido suficientemente estudiado, estas lógicas de cambio (la de las reformas a nivel de sistema educativo y la de las innovaciones a nivel de cada escuela) plantean problemas relativos a la apropiación del cambio por parte de los docentes y a su sostenibilidad e impacto. Por otra parte, la sobrecarga de cambios que cada nueva gestión política inaugura ha ido fortaleciendo las barreras institucionales y personales frente al mismo.

El problema del cambio en educación ha sido estudiado por Larry Cuban

(1993), con la "metáfora del huracán", que se ha vuelto insoslayable cuando pensamos en modificaciones en educación. El autor mencionado afirmaba que los cambios en educación -y hace referencia a las reformas- son como los que produce un huracán: devastadores y tremendos en la superficie, mientras que en las profundidades todo parece permanecer igual. Es decir, el huracán hace caer los edificios, pero los cimientos se conservan.

Pareciera que ciertas gramáticas escolares, formatos y sentidos profundos tienden a permanecer inmutables. Por ejemplo, el modo en que se organiza el tiempo escolar, la relación que se establece con el conocimiento, ciertas regularidades normativas, la concepción del espacio, el tipo de agrupamiento de los alumnos, son algunos aspectos que parecen haber cambiado poco y nada.

Lo que estaríamos en condiciones de afirmar es que hay una huella y que el mayor impacto del paso del tiempo es estar en *transición*.

Este estado en transición nos permite seguir pensando la escuela alrededor de problemas centrales: escuelas selectivas, profundización de la fragmentación y estructuras organizativas de tipo colección, junto a miradas inciertas del futuro. A ellas se suman el aún escaso presupuesto destinado a educación a pesar de los incrementos realizados en estos últimos años y las dificultades económicas de orden general, a las que se agrega la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información para acompañar el trabajo de alumnos y docentes.

5. La escuela, sujetos y la cultura institucional

Rastrear la memoria es el primer estallido de mi pensamiento al pensar en esta escuela y los sujetos que la habitan, por lo que entiendo que es posible pensarla desde cartografías del tiempo y del espacio.

Salvador Dalí pinta *La persistencia de la memoria*, y en la tela, los relojes encienden el óleo. Los relojes ahí nos marcan los tiempos. Tiempos transcurridos, vividos, por-venir, amores sólidos y líquidos, violencias de Estado,⁴ trabajos silenciados, enseñanzas históricas, aprendizajes a fuego, pasajes de historias, vida, muerte, timbres del reloj. Crisis, pasión, siempre pasión. Jóvenes ansiosos, con miedo, confusos, decididos, arrepentidos, arriesgados, vulnerables, memoriosos, herederos, en banda, enamorados...

Profesores jóvenes, históricos, progresistas, memoriosos, sabios, obstinados, perplejos, abatidos, esperanzados... que en el contexto de la escuela asumen la realidad como desafiante y compleja.

Familias seducidas, orgullosas, confortadas, ilusionadas, progresistas, tradicionales...

Edgar Morín (1994) nos habla de un mundo complejo, en este caso observamos la complejidad con que se pue-

den armar las redes vinculares que a la vez avanzan en el modo en que lo institucional se inscribe en la subjetividad de los sujetos actores y se ensamblan los vínculos que conforman la comunidad educativa. Comunidad, entendida como muy bien lo explica Roberto Espósito (2007), el profesor italiano nos dice la comunidad:

No es una posesión, sino, por el contrario, una deuda, una prenda, un don-a-dar. Y es por ende lo que va a determinar, lo que está por convertirse, lo que virtualmente ya es, una falta. Un deber une a los sujetos de la comunidad-en el sentido de "te debo algo", pero no "me debes algo" - que hace que no sean enteramente dueños de sí mismos. (p. 30)

Entonces es cuando nos preguntamos como comunidad de esta escuela, siguiendo a Espósito, ¿qué nos falta?

5.1. El "rostro" de los sujetos en el escenario de la escuela

En el seno de una sociedad con nuevas formas de producción de la cultura, con nuevos rasgos de consumo globalizados, de dilución de la idea de sociedad como totalidad, de desplazados y de despedazados, la población estudiantil del nivel secundario en estos últimos años se ha mixturado nota-

⁴ En 1976 cuando la junta militar tomó el poder en Argentina, desaparecieron al menos 11 estudiantes del "Manuel Belgrano" de entre 16 y 18 años. También se quemaron libros en el patio de la escuela.

blemente. Hoy el 35 % de los alumnos proviene de familias con ambos padres universitarios, y en general el interés principal de los padres, según lo expresan cuando sus hijos ingresan a la escuela, en entrevistas individuales y/o grupales, está centrado en la conservación de la estructura y volumen del capital cultural y social poseído por las familias -muchos tienen un familiar que ha sido alumno de esta escuela- como así también, su interés, se focaliza en el estilo pedagógico de los docentes, en la infraestructura escolar, en el deporte y en la preparación para el ingreso a la Universidad.

Otras cuestiones no escapan a las características que viven las familias en la actualidad. La maternidad y la paternidad se muestran muchas veces alejadas de aquel sentido heredero de la tradición cultural. Un número importante de familias ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad, sino que parece tratarse de lugares simbólicamente destituidos. Algunos investigadores sociales (Lewckowics, 2006) arriesgan que nos encontramos frente a la disolución de posiciones de autoridad. Abona estas posiciones subjetivas la desocupación creciente en estos últimos tiempos que nos habla de nuevas condiciones erosionantes de autoridad. Padres que "no pueden", hijos que viven las mutaciones familiares. Padres que "pueden" bajo las condiciones imperiales de la seducción del mercado.

Aquí las familias no escapan al incremento del individualismo, reforzado por la tecnología digital, que altera drásticamente los modos de convivencia en la casa con *bunkers* para el entretenimiento solitario y para comunicarse con el mundo.

Creemos junto a Levinas (1993) que el rostro y en particular la mirada es el principio de la conciencia emotiva, ya que la identidad sólo puede constituirse a partir de la mirada del otro; "frente a ella desvelamos nuestra frágil desnudez, nos volvemos vulnerables y comprensibles, somos traspasados [...] por la fisonomía del rostro, por el acento de un gesto facial" (Vázquez Rocca, 2008, p. 124).

En este escenario de fragilidad de los vínculos humanos es que la institución escuela, y esta en particular, despliega sus acciones para que los alumnos aprendan.

6. Aspectos de la cultura institucional⁵

Los departamentos en la escuela

Los profesores, de la escuela portan la memoria viva de un pasado cercano y del presente, utilizando en sus narraciones estructuras episódicas que aumentan la potencialidad de lo narrado: "*Yo soy, casi, uno de los profesores fundadores*". El conocimiento profesional de los profesores se adquiere en

⁵ Algunos de estos conceptos han sido desarrollados en Ardiles, 2009.

diferentes momentos de su trayectoria y forma parte de ese acervo cultural construido y narrado. Este conocimiento tiene un lugar importante en el desarrollo de los profesores, ya que se convierte en una ficha de juego fundamental para sostenerse en el campo y jugar. *"He dictado clases en todos los cursos de historia de esta escuela"*. Se ha dicho que un campo (Bourdieu, 1998) es un espacio de conflictos y competición. En este sentido, cabe aclarar que en lo que respecta al capital cultural de los profesores, sus conocimientos profesionales están constituidos tanto por los conocimientos científicos como por el saber de la experiencia.⁶ Así, éstos son saberes teóricos y prácticos, son una apropiación y producción constante por parte de estos profesores, que se generan en el marco de un conjunto heterogéneo de discursos y que contribuyen en la conformación de sus propias historias. Tanto lo dicho como lo no dicho funcionan en esta construcción como una red relacional entre los elementos que la constituyen; en este sentido podemos afirmar que el conocimiento profesional de estos profesores no es únicamente teórico referenciado en sus títulos y en su formación académica, sino complementario y simultáneamente práctico, lo cual

orienta y optimiza la actuación de los profesores en las prácticas pedagógicas y de la enseñanza (López Ruiz, 1999).

En el escenario de la escuela y en el contexto social en que han desarrollado la docencia, se despliegan una infinidad de conocimientos, saberes y experiencias. El trabajo continuo en la elaboración de material didáctico, guías de estudio y de trabajo para los alumnos, por ejemplo, les permite aprender, mejorar sus propuestas y reflexionar sobre su puesta en acción. Las urgencias de la práctica que mencionan, *"falta de recursos para material didáctico"*, los obligan de alguna manera, a apartarse de los dogmas, de los retratos institucionales, para orientarse más hacia "los problemas" de la práctica: *"en 5º año hay un cambio drástico en el uso de las guías de estudio"*, *"hay otras formas de evaluar y los alumnos se sienten conmovidos"*. Los profesores producen conocimiento a medida que los itinerarios de las prácticas los van interrogando. El rendimiento escolar en 5º año se presenta como una situación compleja y se abren diversas propuestas de trabajo desde el equipo técnico en un trabajo articulado con la regencia, que permiten interrogarlo,

⁶ En un trabajo anterior (Ardiles, 2002), hablamos de diferentes momentos en la carrera docente. Ellos son: el del "extranjero" en los inicios del trabajo docente, ahí cuando el "entre dos" se hace dificultoso; luego, un momento en el que el territorio se convierte en "morada", en el que los profesores tejen el territorio con la posibilidad de crear significados y valores compartidos; finalmente, se encuentra un momento que se abre en dos: "Esplendor" o "Una suerte poco anunciada". "Esplendor" cuando han logrado posicionarse en el campo siendo coordinadores de departamento, escribiendo un libro, etc.; y "una suerte poco anunciada", cuando sienten que su horizonte se contrae y que no tienen más posibilidades que treinta horas de clase (p. 77).

cartografiarlo para atrapar la singularidad del juego, más específicamente, las relaciones con el saber.

En la escuela secundaria los departamentos docentes ocupan un lugar central en su organización. Las definiciones respecto a los departamentos u organización por disciplinas afines, áreas, etc., según los docentes de la escuela y la documentación reconstruida, han sido primero políticas y organizativas, y tienden a ordenar el trabajo de los docentes alrededor del conocimiento. No obstante, esto se fue convirtiendo, según los decires de ellos mismos, en un "refugio" desde el cual percibir la escuela, reproducir acciones y producir otras. Es una estructura dentro de la estructura mayor de la escuela, o un escenario dentro de otro escenario, donde confluyen intereses distintos, motivaciones variadas o dispersas e instancias de decisión diversas. Tal como expresa S. Ball (1989), poder, diversidad de metas, ideologías, conflictos y control tejen un entramado que configuran su cultura. En el agrupamiento por carreras del nivel terciario podemos advertir también esta matriz institucional.

Los departamentos en el nivel secundario son estructuras, no entendidas como objetos corpóreos, sino como trazos de memoria (Giddens, 1995) que delimitan el campo de acción de los agentes; delimitación que no es concebida, siguiendo al mismo autor, sólo en su aspecto coercitivo sino también como facilitadora de la acción. El tiempo dedicado a la preparación de materiales, separatas, guías, etc. es aún desorganizado y la falta de criterios consensuados para la producción es

una ausencia notable. Según lo dicho por los profesores, la asistencia a reuniones suele generar conflictos: *"el clima es difícil antes de empezar"*, *"nos reunimos una vez por semana"*, *"pero cuando estamos trabajando estamos muy metidos en eso"*. Buena parte de las producciones de la escuela proviene de los departamentos y, en general, se desarrolla en torno al replanteamiento de las *"innovaciones"*, *"el estudio de las nuevas reglamentaciones"*, *"las cuestiones de disciplina escolar"*, *"los sistemas de evaluación"*.

El departamento también tiene otra cara, cuando el coordinador dice: *"La tarea más nefasta, más agria, la que muchas veces me hizo decir 'yo dejo esto' es escuchar a los profesores y compatibilizar sus opiniones"*. A esto se suman otras preocupaciones: *"ponerse en juez de un docente cuando viene la época de las evaluaciones de ellos"*. Se producen choques por la antigüedad en la escuela o en la profesión. Este lugar es también un espacio difícil para construir con las autoridades de la escuela: *"me piden que no dé opiniones desde los sentimientos, sino opiniones concretas, lo más objetivas posible, esto era una situación sumamente incómoda"*.

También se puede advertir que la estructura al interior del departamento de secundaria se fragmenta; hay coordinadores generales y hay coordinadores de disciplinas: *"yo coordino formación matemática, terceros y cuartos años nada más. Hay cuatro coordinadoras en formación matemática, de primero a octavo"*; *"yo tengo diez profesores a cargo"*.

A la hora de articular propuestas en el departamento y entre departamen-

tos, un obstáculo se hace presente: *"El lenguaje"*. *"Nos reunimos con Contable y cuánto nos cuesta entender los enfoques... y mucho es porque hablamos distinto. El lenguaje matemático no es el lenguaje de Contable"*. La dificultad aumenta cuando de comunicarse con otros departamentos se trata: *"con el resto de los departamentos prácticamente no hay comunicación"*.

Los departamentos están tanto física como organizacionalmente separados. Cada uno tiene un territorio, su espacio físico, su cultura, su lenguaje, sus atributos culturales, sus ídolos en una compleja mixtura de unidad y diversidad, estas últimas destacadas en los lenguajes de sus "tribus académicas". No obstante hay algo que los une: el nivel de autoridad formal sobre la enseñanza de las disciplinas. El contenido de los cursos que se dictan, la bibliografía que circula, el nivel de los seminarios que se programan, son el "mejor criterio" para mejorar la enseñanza. Y a pesar de estos mejores criterios, se vuelve recurrente aquí, la ausencia de la reflexión crítica sobre la cuestión pedagógica y didáctica, presentándose en la escuela casi como un extranjero en campo ajeno.

Los coordinadores de los departamentos y los coordinadores de carrera son una figura clave en la institución, una coordinadora dice: *"el tema del último cambio del Plan de Estudios fue muy fuerte. Es lo más fuerte que hicimos. En sociales siempre fue muy particular eso, porque... la escuela tiene una tradición en innovación"*. La posición que van ocupando en el campo los profesores les permite construir un enca-

denamiento de relaciones particulares y éstas van haciendo a las características de la escuela, forma que se vuelve dialécticamente sobre sí misma, para seguir generando otras actividades y relaciones.

Nada aquí es exclusivamente teórico o práctico, lo que sí puede advertirse es que el punto de partida de la reflexión son los problemas de la práctica, *"las pasantías"*, *"los alumnos que repiten"*, *"las materias que rinden a fin de año"*, *"el número creciente ahora desde primer año, antes eso no se veía"*, *"las formas de evaluar"*. Esto es lo que irá abriendo nuevas posibilidades alternativas de aprendizaje y de enseñanza, de descubrimiento y construcción de nuevos sentidos y significados articulándose con el programa de formación docente en situación que se desarrolla durante el año.

Los departamentos en la escuela secundaria son lugares de organización de la capacitación-formación de los docentes. En estos últimos años la misma se ha reconfigurado con avances y retrocesos, según palabras de los actores, preocupación que nos convoca a reflexionar sobre la enseñanza y la formación. Enseñar a enseñar es también una acción compleja, sabiendo que al decir de Zambrano Leal, la "enseñanza es un empuje hacia la partida. Cuando les enseñamos a nuestros alumnos un saber los estamos empujando hacia la vida. Es un evento político cuya conciencia está regida por el poder" (2007, p. 137) en esta línea volver a enseñar a enseñar a nuestros docentes es un empuje a nuevas partidas, la generación de ciertas despedidas y la creación de nuevos itinerarios.

7. Del análisis del actual plan de estudios

Entendemos por currículo escrito la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial y legítimo. Y por currículum en acción la construcción cultural que deviene de las interacciones entre los sujetos y el currículum escrito, en situación.

En la escuela, en el nivel secundario, para citar un mojón de su historia desde 1994 hasta 1999, se sucedieron años de trabajo, conflictos, compromisos e invenciones, para elaborar el plan escrito. Cabe destacar en ese momento, el trabajo colaborativo de docentes de distintas facultades de la Universidad en la revisión y selección de los saberes que han devenido en prescripciones curriculares y transposiciones didácticas, sabiendo como dice Frigerio (Frigerio & Diker, 2010) de sus alteraciones en los territorios educativos. Alteración de los saberes que se presentan en la vida cotidiana de la escuela, siguiendo a la autora antes mencionada, bajo la forma de prejuicios, naturalizaciones, neutralizaciones, saberes que se alteran por nuestras elaboraciones inconscientes, saberes que alteran la relación pedagógica.

En el año 2000 se implementa el nuevo plan y en 2007 se inicia el proceso de autoevaluación del currículum en

acción.⁷ La "autoevaluación" es una decisión de la escuela, ya que los actores institucionales optaron por participar del proceso con la ayuda de un asesor externo. La argumentación se abrió como la vía más adecuada para abrir el diálogo evaluativo (Celman, 2009).

Una primera acción estuvo a cargo de docentes e investigadoras de la FLACSO, quienes iniciaron el trabajo realizando grupos focales tomando como eje central la finalidad de la construcción de la ciudadanía de la escuela secundaria. El trabajo se suspendió, por las tensiones propias de las instituciones y la tarea quedó inconclusa en ese momento.

Posteriormente se reinició el trabajo con el asesoramiento externo de profesionales de la UBA y hasta el momento en que se escribe este trabajo, los resultados arrojan algunas de las siguientes cuestiones como nudos claves a tener en cuenta y para seguir profundizando:

- El dispositivo curricular posee un formato innovador: el taller de integración curricular de 1° a 8° año, al que los docentes otorgan valor en "teoría", pero en la implementación observan muchas dificultades. Entre ellas, la falta de acuerdos con los profesores responsables de los campos que se integran, las fronteras y aduanas entre disciplinas se hacen problemáticas; también se advierten dificultades.

⁷ Cabe señalar que en el año 2002 se realizó un estudio sobre la construcción del actual plan de estudios. Ver Ardiles, Biber, Demaría, Ferreyra, Conforte, Alday & Juri, 2002.

tades en los criterios de evaluación, los profesores debaten permanentemente, por ejemplo, si la producción de trabajos grupales puede llevar una nota y a qué refiere esa nota. Otras cuestiones las vinculadas a los tiempos y espacios del trabajo en taller y otra no menor relacionada con las condiciones de trabajo de los docentes, especialmente el que utilizan para la preparación, reuniones para planificar y revisar los trabajos de los alumnos, lo que les lleva al menos el doble de las horas pagas.

La escuela secundaria, en general, tiene una larga historia en la que prevalecen las asignaturas con clasificaciones fuertes (Berstein, 1978); estas no sólo constituyen comunidades intelectuales, sino que son también comunidades sociales y políticas, Becher (2001) habla de tribus académicas. En este sentido las asignaturas en esta escuela conforman un espacio importante de la gramática institucional, lo que al decir de Tyack y Cuban (2001), la hace "una verdadera escuela". La irrupción de un formato que promueve el trabajo de integración encuentra resistencias en esa historia y es necesario llegar a definiciones claras para avanzar en la propuesta ya que el trabajo en el aula a través de problemas, o casos por ejemplo, lleva necesariamente a integrar disciplinas en el currículo, a reconfigurar

el discurso pedagógico.⁸

- Otra de las dificultades observadas es la edad de elección por parte de los alumnos de las orientaciones que ofrece el plan en el cursado del 5° año. El criterio de elección de los alumnos al finalizar el 4° año es por "los amigos", quedando las orientaciones (en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Instituciones) que ofrece la escuela en un lugar secundario en la ponderación.
- Complejiza la situación de 5° año, el rendimiento de muchos alumnos no es el esperado, un número considerable de ellos rinde materias en los turnos de diciembre y marzo.

Creemos que ese "barajar y dar de nuevo" en 5° año crea nuevas complejidades en términos de relaciones interpersonales y de las relaciones con el saber dificultando las enseñanzas y los aprendizajes. Advertimos una crisis de los sentidos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que empieza rizomáticamente de nuevo a crear raíces en 6° año.

Otra cuestión que surge con fuerza es el "no lugar" del arte en el plan.

8. El arte, un "no lugar" en la propuesta curricular

Dice Gilles Deleuze (2002), "ciencia y poesía", las dos son saber. Si bien la

⁸ En un trabajo que continuó con los mismos investigadores en 2003 ya se sostenía la importancia de la formación en el trabajo con los talleres de integración curricular (Ardiles, Schargorodsky, Forestello, Ferreyra, Conforte & Biber, 2003).

incorporación del arte y la educación física se impusieron en el currículum en 1870 en Europa y formaron parte del currículum moderno desde sus inicios, la mayor parte de los países no los adoptaron como centrales.

En relación a esta escuela la formación física desde sus inicios conquista uno de los lugares centrales en el currículum, ocupando las *olimpiadas un prestigio reconocido en el desarrollo curricular*, casi como un ritual de integración; no ha ocurrido lo mismo con el arte; también sabemos que el arte, la música, la poesía, la imagen, el cine, la fotografía, la danza, en síntesis, el campo del arte, es un espacio amado por estos alumnos. *"Esta escuela tiembla con el Belgrano Rock"*,⁹ dice un preceptor de la escuela. Es inevitable la pregunta, ¿cuáles son los espacios formativos que estamos ofreciendo a nuestros alumnos? Estas ceremonias de comunicación junto a otras como "el campamento" o "el grupo juvenil", "el centro de estudiantes" de los que devienen otras figuras se constituyen en rituales que hacen a su conformación identitaria que facilitan experiencias cognitivas y emocionales por fuera de la propuesta curricular escrita.

No estamos pensando el arte como sector del currículum reservado sólo a la creatividad o como un saber de elite, válido para quienes tienen ya otros saberes, y no estamos pensando el arte como experiencia descontextualizada.

Estos modos de pensar el arte de una manera reduccionista nos vinculan con el concepto de justicia curricular de Connell (1997) cuando habla de currículum injusto. No favorecer la incorporación de los alumnos a este mundo de relaciones es injusto va a decir el autor, porque esto tiene impacto no sólo en los sujetos que no reciben esa formación sino en todo el conjunto de relaciones en las que está inmerso y al que está unido el sistema educativo. La escuela es un lugar que puede hacer vivir el "no lugar" que hoy padece el arte por lo que al interior de la escuela hay sectores que están proponiendo resguardar y promover el derecho a estudiarlo, vivirlo, a incluir los sentimientos, que ayuden a los jóvenes a buscarse a sí mismos.

9. Conclusiones provisionarias

Al procurar identificar dificultades, simultaneidades, condiciones de escolarización, el juego de expectativas se abre, ¿qué esperamos de nuestros alumnos?, ¿qué esperan nuestros alumnos de nosotros? Se torna inevitable recuperar aquí los espacios de formación de los docentes en sus propios escenarios de trabajo, siempre en situación y en el escenario social y político en el que se entrama el proceso educativo.

Hargreaves, Ryan y Ryan (1998) dicen que:

⁹ El Belgrano Rock es un espacio habilitador y promotor de identidades. Esta fiesta es convocada por el Centro de Estudiantes. Una fiesta de solidaridades y rivalidades entre los grupos musicales de rock de Córdoba, bandas de Córdoba vs. bandas de Buenos Aires, rock punk vs. un estilo diferente.

hemos aprendido mucho acerca del cambio y una de las cosas más importantes que aprendimos tiene que ver con que el cambio no se realiza de manera individual, sino de manera colegiada y colaborativa [...] lo que más puede beneficiar a todos los alumnos es lo que se ha dado en llamar "comunidades de aprendizaje profesional" [...] Hay mucha evidencia de que cuando se tiene una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, se crea una gran diferencia en los logros de los alumnos y la brecha entre los estudiantes privilegiados y los que no lo son, se hace más pequeña [...] construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta la cultura toda de la escuela porque permite mostrar cuánto te interesan tus alumnos, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros. (p. 53)

En este punto, entendemos que la formación de los docentes afecta la cultura de la escuela en su complejidad, para pensar no sólo el futuro de nuestros adolescentes, sino también para pensar el presente, interrogar las nuevas preguntas del presente, porque hay algo de estas escenas de las que somos partícipes que no estamos pudiendo escuchar. Hoy, la formación de los docentes en escenarios de trabajo necesita articularse con los saberes más renovados y plurales, académicos, pedagógicos y aquellos provenientes de la experiencia formativa, de la relación y del encuentro con el otro.

Sería oportuno un camino que retome los vínculos con los docentes de nuestras universidades y los convoque en el marco de una responsabilidad co-

lectiva a la formación docente. Edelstein (2003), recuperando a Morin, dice "es preciso abrir una brecha en las clausuras territoriales [...] para que por fin podamos concebir no sólo la complejidad de toda la realidad, sino la realidad de toda complejidad" (p.12).

Mientras tanto y entre tantos...

Mientras se escribe este texto se anuncia que la escuela ha sido "tomada" por los alumnos en reclamo a mejores condiciones para desarrollar la educación, como así también en solidaridad con sus compañeros del resto de la universidad y de escuelas provinciales de Córdoba cuando se presenta un nuevo proyecto de ley de educación que sigue teñido de las heridas que provocó el neoliberalismo de los 90 en nuestro país. La cercanía de los acontecimientos dificulta el análisis en su complejidad. Sí podríamos arriesgar que no hay formación en la que no haya pasaje de herencias, en la que no haya un adulto a disposición, y como dice Meirieu (2001) el educador promueve la emancipación, más aún, sostiene el autor, su tarea es armar el brazo de esa emancipación, equipar al otro para su liberación. Entonces nos preguntamos, ¿este entretiem po, este mientras tanto, será un signo de un proyecto emancipador?

A modo de cierre y para seguir mirando la vigencia de un proyecto

El texto presentado muestra acciones de la escuela teniendo conciencia de las contradicciones entre "instruir y emancipar, liberar y retener, encerrar y

redimir", como expresa Zambrano Leal (2010, p. 168), retomando a Meirieu.

Una de las obras del pintor belga René Magritte, denominada *La condición humana*, óleo sobre lienzo que se expone hoy en Ginebra, nos hace reflexionar, sobre el hecho de que cada cosa que vemos, cubre otra, y además nos hace sentir que nos gustaría mucho ver lo que nos oculta lo visible.

Este óleo me permite pensar que hay mucho más que ver, ocultado por las visibilidades que me posibilita el color de

los ojos con que miro. El trabajo cotidiano en la escuela nos llevará a seguir escudriñando más allá de lo visible, aunque sabemos también que hay señuelos que devienen de las miradas, como así también de las ausencias y ellas seguramente nos procurarán los mejores rostros, las mejores escenas desde donde se puedan nombrar las imprecisas formas de esta indefinida búsqueda.

Original recibido: 27-06-2011

Original aceptado: 08-02-2012

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ardiles, M. (2002). Los profesores de secundaria en escenarios de trabajo. Puentes que inspiran otros puentes. *Cuadernos de Educación, Año II. N° 2*, 77- 87.
- Ardiles, M. (2009). Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. En I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor, *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 101-127). Barcelona: Octaedro.
- Ardiles, M., Biber, G., Demaría, G., Ferreyra, S., Conforte, J., Alday, J. & Juri, M. I. (2002). *Entre el currículum escrito y el currículum en acción. El caso de la Escuela Superior Comercial Manuel Belgrano. Parte 2* [informe de investigación]. Secretaría de Ciencia y Técnica.
- Ardiles, M., Schargorodsky, P., Forestello, R., Ferreyra, S., Conforte, J. & Biber, G. (2003). *Entre el currículum escrito y el currículum en acción. El caso de la Escuela Superior Comercial Manuel Belgrano* [informe de investigación]. Secretaría de Ciencia y Técnica.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

- Berstein, B. (1978). *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Celman, S. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentido en el nivel universitario. *Revista EDUCERE, Año 13, N° 46, 777-784*.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias. *Revista Iberoamericana, N° 33, 23-42*.
- Espósito, R. (2007). *Comunitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. & Dicker, G. (Comps.). (2010). *Educación saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guattari, F. & Rolnik, A. (2007). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Hargreaves, A., Ryan, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Juarroz, R. (2005). *Poesía Vertical I*. Buenos Aires: Emecé.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Texto.
- Lewckowics, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Libedinsky, J. (2004, diciembre 26). Entrevista a Z. Bauman: El imperio del individuo. *La Nación, Sociedad e Ideas*, pp. 3-5.
- López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: el cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Mollis, M. (2008, diciembre). Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior. *Revista del IICE, Año XVI, N° 26*, 24-29.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Riquelme, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y de mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schavarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, D.F.: FCE.

Vázquez Rocca, A. (2008). Individualismo, modernidad líquida y terrorismo hipermoderno, de Bauman a Sloterdijk. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo. Año V, N° 17*, 122-130.

Zambrano Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Colección Magisterio.

Zambrano Leal, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Córdoba: Editorial Brujas.