

¿Hay que salvar la educación media? Modestas reflexiones de una docente de inglés sobre algunas cuestiones que aquejan a la educación argentina del siglo XXI.

Sandra Gargiulo

sbgargiulo@gmail.com

Conflicto social, conflicto generacional, plan de salvataje, estigmatización, enfrentamiento, exclusión, agresión física, violencia verbal, discriminación... *palabras que se han vuelto moneda corriente para referirse a la realidad de muchas escuelas medias en la Argentina, palabras que aluden y abarcan a todos los actores de la vida educativa, a la cual también pertenecen los docentes de inglés; difícil realidad cotidiana de la cual ninguno de los actores del sistema educativo escapa...*

Este breve artículo pretende mostrar una modesta mirada sobre cuatro cuestiones fundamentales, el vínculo educativo y su frágil y delicada naturaleza, las subjetividades juveniles cambiantes que emergen en este siglo XXI, el mapa social desigual y las pasadas reformas educativas, todas ellas elementos que configuran el entramado complejo que aqueja a la educación media argentina. Esta breve mirada se ofrece con el ánimo de despertar y motivar la reflexión acerca de dichas cuestiones, para abrir la posibilidad de repensarlas y recrearlas, antes que para brindar respuestas concluyentes sobre las mismas.

“Para emancipar a un ignorante, es necesario – y basta con – estar uno mismo emancipado, es decir, ser consciente del verdadero poder de la mente humana.”

Jacques Rancière, El maestro ignorante

“Críticas de docentes al plan de salvataje del [ex] Normal 3 [E.E.S.N°34]

Manifestaron un profundo desacuerdo con la metodología y denunciaron que no se los tiene en cuenta

En el marco de las derivaciones del violento episodio que se produjo el 10 de junio [de 2011] en las inmediaciones del Normal 3, cuando un enfrentamiento entre estudiantes finalizó con una alumna gravemente herida, profesores y administrativos de la escuela de 8 y 58 decidieron dar a conocer ‘ante las autoridades de la dirección general de Educación de la Provincia’ su ‘profundo desacuerdo con la metodología empleada para intentar solucionar el conflicto social que afectó entre otros a nuestro colegio’ a partir de aquella fecha, ‘por cuanto dicho proceder implica fundamentalmente menoscabo y desvalorización tanto de directivos como de docentes frente a padres y alumnos’.

Los profesores y administrativos expresaron que 'los padres y alumnos fueron los únicos actores con los que se ha dialogado sobre el conflicto', por lo que entienden que para los funcionarios de Educación serían 'supuestamente los únicos posibles constructores de la solución adecuada'.

(...)

Finalmente resaltan que 'el resto de la comunidad debería escuchar nuestra posición. Sentimos que se está estigmatizando a una escuela que en sus casi cien años de historia ha construido un camino importante defendiendo la educación pública y atendiendo las demandas que se generan en otros espacios pero que tienen su resonancia dentro de la escuela'.

Fuente: <<http://www.eldia.com.ar/edis/20110701/criticas-docentes-plan-salvataje-del-normal-educacion12.htm>> [Consulta: 1 de julio de 2011]

Ante la repetición cotidiana de noticias como ésta, aparecida recientemente en un matutino de la ciudad de La Plata, cabe preguntarse, como docente de inglés, y por tanto partícipe y actor necesario del sistema educativo argentino, si la educación (media) está en peligro, si hay que salvarla, y en ese caso, de qué. ¿Es acaso que se ha producido una ruptura del vínculo educativo o un deterioro tal que lo hace imposible de sostener? ¿Serán responsables las nuevas subjetividades juveniles para las cuales los adultos (profesores, directivos, padres, autoridades de la cartera educativa) no estén preparados? ¿Será, quizás, culpa del mapa social actual signado por la desigualdad, la pobreza y lo intercultural, que la escuela no sabe, no quiere o no puede leer? ¿O tal vez las reformas ensayadas en la educación media que no han estado a la altura de las circunstancias?

Lo que sigue es una brevísima reflexión sobre estas cuestiones para intentar echar algo de luz y dejar planteados algunos interrogantes.

El vínculo educativo

Todo acto educativo presupone la existencia del llamado triángulo herbatiano: agente de la educación – contenidos de la educación – sujeto de la educación. El vínculo que se establece entre el agente y el sujeto es un vínculo intergeneracional, asimétrico y de naturaleza fugaz. Corresponde al agente sostener el acto pedagógico y garantizar la transmisión de los contenidos de la educación a quien está en proceso de enculturación, lo cual implica que no dimita en el sostenimiento de los límites y que

"...esté interesado en los saberes a impartir y, a la vez, tenga en cuenta a los sujetos, a sus tiempos y a sus disposiciones" (Núñez, 2003: 32).

Esto nos lleva a pensar en dos cuestiones: por un lado, la de los profesores de escuela secundaria reconvertidos gracias a las sucesivas reformas educativas, que tal vez sean incapaces de involucrarse con los saberes a compartir, entre otras cosas, por no sentirlos como propios; por el otro, la del conocimiento de los sujetos de la educación,

"...los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños" (Giroux, 1990: 178),

que nos remite al posible desconocimiento por parte de los docentes de las nuevas subjetividades juveniles que asoman en el siglo XXI o al desinterés por sus sueños (o ausencia de ellos) y realidades cotidianas. Tal vez aquí esté la raíz del desgaste/ quebrantamiento/desaparición del vínculo educativo. O tal vez la raíz del mal esté en las ideologías instrumentales, tecnocráticas, que han reducido al profesor a ser un mero ejecutor, un técnico especializado, negándole su carácter de

intelectual transformador y creador, de profesional activo y reflexivo, reduciendo su autonomía, su derecho a interpelar y decidir el qué, el para qué y el cómo enseñar, retirándole la confianza en su capacidad de ejercer un liderazgo intelectual y moral entre los jóvenes (Giroux, 1990).

Las subjetividades juveniles

Así como a los profesores se les niega su derecho a voz y voto, también la voz juvenil (que es un plural de voces) carece de representación o es silenciada. Esta imposibilidad de inscripción en los discursos de la cultura no impacta de igual manera en todos, ya que

“...la desesperanza y el descrédito compartidos por muchos jóvenes tienen alcances y rostros distintos según qué lugar se ocupe en la estructura social [e] implica para los más desprotegidos y desfavorecidos una carencia de mecanismos institucionales que favorezcan y garanticen su incorporación social” (Reguillo, 2008). ([1])

Mecanismos institucionales entre los que están los de la escuela, que cada vez logra menos despertar el interés de los jóvenes, que pierden el deseo de aprender, de

“[c]onsentir al acto de des-poseción que inicialmente representa un aprendizaje...” (Núñez, 2003:23),

al menos en lo que respecta al ámbito escolar; escuela que ya no garantiza la posibilidad de movilidad social o de lograr la inclusión (Kessler, 2002). Son estas subjetividades “desconectadas y desiguales” las que emprenden en medio de una creciente desafiliación una búsqueda de “identidad alternativa” y de estrategias de sobrevivencia en contextos marcados por la contingencia y la precariedad; búsqueda que resulta en violencias caóticas (como las que menciona el artículo periodístico citado al comienzo de este trabajo) o en la adscripción a organizaciones con reglas claras, como las pandillas juveniles, las bandas o el crimen organizado, en la “transforma[ción] del estigma en emblema” (Reguillo, 2008).

El mapa social

Jóvenes excluidos que pertenecen a familias excluidas, jóvenes en posiciones de alta precariedad, sin horizonte estable, jóvenes “favorecidos y ya incorporados” (Reguillo, 2008), jóvenes que pertenecen a diversas culturas étnicas, jóvenes a quienes el discurso sobre una supuesta equidad y multiculturalidad divide, separa, fragmenta... Equidad que se basa en

“...los cálculos acerca de lo que el otro puede y de lo que el otro necesita para poder, desplazando el problema de la igualdad de la oferta a la receptividad de la oferta” (Serra, 2007: 123),

impulsando una educación para los incluidos e iguales y otra para los excluidos y diferentes, olvidando que la educación es un derecho para todos por igual, asimilando al diferente (Martinis, 2006; Sinisi, 2001), culpabilizando a los sujetos por el propio fracaso escolar por pertenecer a “poblaciones de riesgo” : ser pobres, ser sin techo, ser otros culturales atrapados en la mirada estigmatizadora de los grupos culturales hegemónicos (Sinisi, 2001), dejar de ser sujetos de la educación para pasar a ser niños (y jóvenes) carentes (Martinis, 2006) . Cuando ello sucede,

“...se abandon[a] cualquier tipo de interrogante sobre las históricas formas de lo escolar; sobre la enseñanza y sus presupuestos, sobre las propuestas curriculares” (Serra, 2007: 130),

se produce lo que Serra da en llamar la pedagogización de la pobreza. Como advierte con agudeza Rancière,

“...la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la

cual viven y, por lo tanto, reproducen si cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes” (Rancière, 2007: 9).

Las reformas

En la década de 1990, bajo el lema de permitir un mayor y mejor acceso a la educación, la Ley de Educación Federal 24 195 provocó la fragmentación y segmentación del sistema educativo argentino, dando lugar a múltiples maneras de organización de la hasta entonces Educación Secundaria (que pasó a ser Tercer Ciclo de EGB y Ciclo Polimodal en la provincia de Buenos Aires). Esta reforma que no transforma, sino deforma, produjo un cambio de fachada en la arquitectura escolar, sin modificar el núcleo duro de la misma. La ley 26 206 de Educación Nacional, sancionada en 2006, dispuso la recuperación del Nivel Secundario como tal y propuso una serie de alternativas transformadoras ([2]), que por ahora parecen difíciles de implementar (Terigi, 2008); la razón, lo que Terigi llama el trípode de hierro:

“la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008: 64).

Cualquier cambio que se intente en alguna de estas disposiciones, afectará a las otras, por lo que se requerirá de una

“...transformación profunda en el formato escolar que asumió históricamente el nivel, y [que] esa clase de transformación es extremadamente difícil, tanto que ha sucedido pocas veces en la historia de la educación general” (Terigi, 2008: 69).

No obstante, esta investigadora destaca los esfuerzos institucionales (a veces impulsados por políticas estatales) por aplicar nuevas estrategias que apunten a generar inclusión y a revalorizar el nivel ante el descreimiento en la educación (especialmente la secundaria) y la falta de confianza en su capacidad para generar movilidad social.

A manera de conclusión

No se trata, entonces, de salvar la educación media con manotazos de ahogado, sino más bien de repensarla, de redefinir lo que por ella entendemos en nuestro aquí y ahora, de abrir caminos de cambio en la cultura institucional escolar y, especialmente, de volvernos sobre el vínculo educativo para recrearlo (Núñez, 2003), encontrando ese delicado equilibrio entre el sostenimiento de límites por parte del agente de la educación y la

“...conce [sión] a los estudiantes de voz y voto en sus experiencias de aprendizaje” (Giroux, 1990: 178),

cediéndoles la responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje, porque

“...nada se le debe a una persona que puede tomar por sí mismo lo que quiere [pues] la instrucción es como la libertad: no se da, se toma” (Rancière, 2007).

¿Cómo sostener el acto educativo ante la falta de horizontes? , planteaba en 2004 Patricia Redondo en Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación ([3]), obra en donde afirma que el acto educativo se hace posible cuando la escuela se incluye en el barrio y el barrio se incluye en la escuela. ¿Cómo sostener el acto educativo en la escuela media argentina de los albores del siglo XXI? Parafraseando a Redondo, tal vez sea cuestión de que la escuela se incluya entre los jóvenes y los jóvenes se incluyan en la escuela.

Bibliografía

- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Paidós/MEC, Madrid, Cap. IX.
- o, dir. (2006) *Para que el día nazca feliz* (Pro Dia Nascer Feliz), DVD, Globo Filmes, Brasil. Jardim, Joa
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, IPE, UNESCO. Consultado julio 4, 2011 en <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf>
- Martinis, P. (2006) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al sujeto de la educación”. En Redondo, P., Martinis, P. (Comps.), *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*, del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Núñez, V. (2003) El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Gedisa, Barcelona.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires, Cap. IV: Las familias, el barrio y la escuela.
- Reguillo, R. (2008) Instituciones desafiadas, Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Serra, Ma. Silvia (2007) Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En Baquero, R., Diker G. y Frigerio G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*, del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Sinisi, L. (2001). La relación Nosotros-Otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racionalización. En Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel (Comp.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa*, 29, 63-72.

[1] Algo que puede comprobarse en el excelente documental brasileño *Para que el día nazca feliz*.

[2] Terigi menciona el artículo 32 de dicha ley, que ofrece “... una serie de propuestas que en líneas generales es difícil no compartir: la revisión de la estructura curricular del nivel, la generación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, la concentración institucional de las horas cátedra o los cargos de los/as profesores/as, la creación de espacios extracurriculares, entre otras propuestas” (Terigi, 2008: 29).

[3] Véase especialmente el capítulo IV, “Las familias, el barrio y la escuela”. Dice Redondo: “La construcción de un espacio propio para la comunidad se posibilitó cuando los problemas del barrio entraron a la escuela, lo cual fue posible cuando la institución se vinculó de otra manera en la trama barrial para pensar con la comunidad estrategias colectivas vinculadas a los derechos, principalmente el derecho a la vivienda y la educación. (...) En el momento en que se llevó a cabo esta experiencia barrial, la escuela ocupó un lugar clave y estratégico, en términos materiales y simbólicos”.

