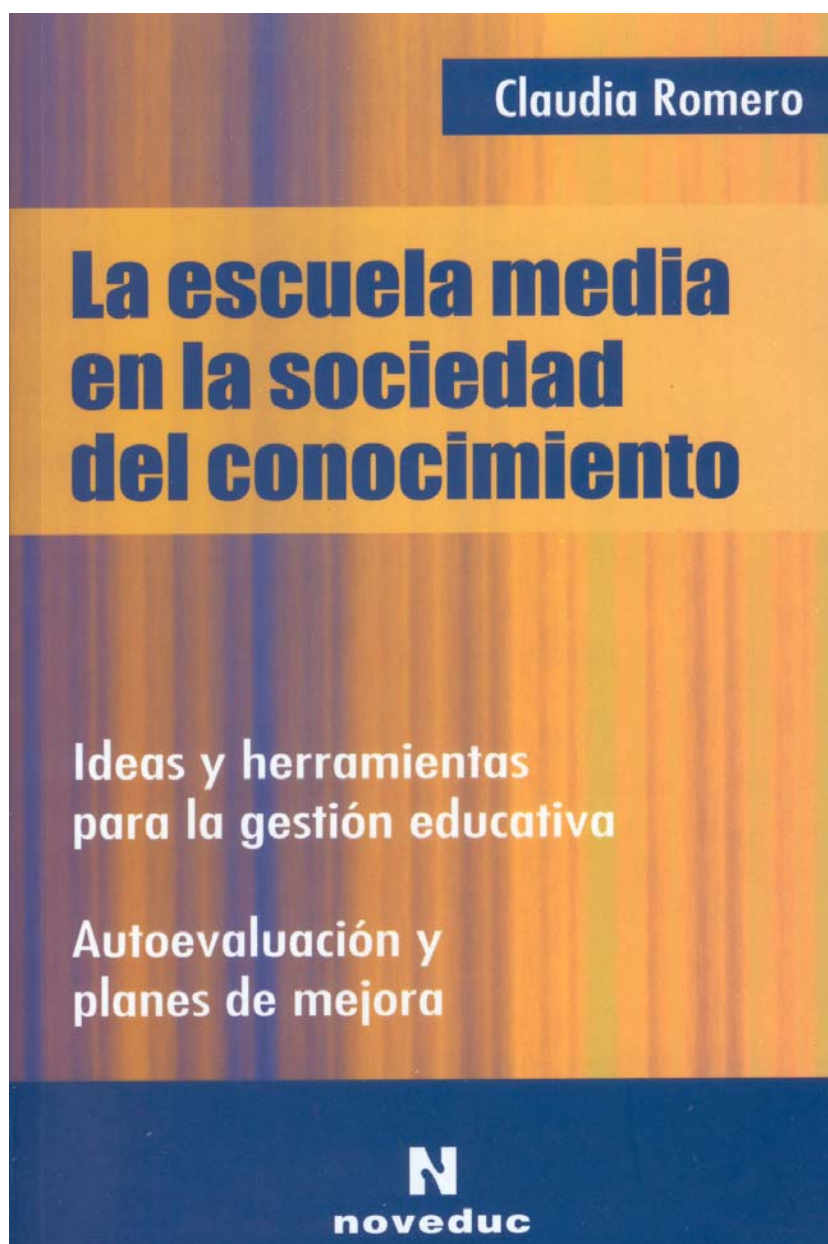


La escuela media en la sociedad del conocimiento

Ideas y herramientas para la gestión educativa.
Autoevaluación y planes de mejora

Por
Claudia Romero.



**Ediciones
Novedades
Educativas.**

**Primera edición:
abril del 2004.**

**Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.**

PRÓLOGO

de Antonio Bolívar.....	5
-------------------------	---

INTRODUCCIÓN.....	11
--------------------------	-----------

PRIMERA PARTE: PERSPECTIVAS SOBRE EL CAMBIO y LA GESTIÓN

CAPÍTULO 1: LA ESCUELA MEDIA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

1. La sociedad del conocimiento y el lugar de la escuela.....	19
2. Procesos globales e impactos sociales: entre la inseguridad y la comunidad.....	25
3. Demandas de la sociedad del conocimiento a la escolarización.....	38
4. Paradojas y contradicciones del nuevo contexto: posibles escenarios futuros.....	43
I. NOTAS SOBRE LA ESCUELA MEDIA: CARACTERÍSTICAS y PRINCIPALES TENSIONES.....	49
El contrato fundacional: la escuela selectiva	
El exceso de demandas: la pugna de intereses	
La cultura organizacional: la anarquía organizada	

CAPÍTULO 2: NUEVAS MIRADAS SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO y LA GESTIÓN ESCOLAR

1. La dinámica del cambio y la dramática de la gestión.....	55
2. La gramática del cambio: representaciones, metáforas y sentidos subyacentes.....	59
3. Tres lógicas de gestión en los procesos de cambio: reforma, innovación y transformación.....	70
4. La gestión escolar en contextos de crisis.....	79
II. NOTAS SOBRE LA ESCUELA MEDIA: PROCESOS RECIENTES y NUEVOS FENÓMENOS.....	86
La expansión del nivel y la democratización aparente	
El crecimiento de la pobreza y la escuela que asiste	
Los cambios demográficos y la escuela vacía	
Las reformas y la reestructuración superficial	

CAPÍTULO 3: HACIA LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DEMOCRÁTICA DE CONOCIMIENTO y APRENDIZAJE

1. Aprender en la sociedad del conocimiento.....	93
2. Los docentes, adultos que aprenden.....	98
3. El modelo contrafáctico de la escuela que aprende.....	113
4. La escuela como comunidad democrática de conocimiento y aprendizaje.....	118
III. NOTAS SOBRE LA ESCUELA MEDIA: LOS DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN.....	123
El desafío de la democratización	
El desafío de la transformación	

SEGUNDA PARTE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN y LA PRÁCTICA

CAPÍTULO 4: LA GESTIÓN ESCOLAR COMO GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

1. La gestión del conocimiento: un proceso de conversión y cambio.....	127
2. Aportes teóricos-prácticos de la gestión del conocimiento en organizaciones escolares: el planeamiento estratégico, la investigación acción, la mejora de la eficacia escolar y el aprendizaje organizativo.....	146
3. Nuevas funciones y roles para la gestión escolar como gestión del conocimiento.....	152
4. El liderazgo y los equipos en la escuela media: mito y realidad.....	165
RECURSOS: LAS CAPACIDADES PARA EL TRABAJO EN EQUIPOS DE GESTIÓN. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	172
"Perdidos en el mar"	

"Roles de equipo"
 "¡Houston, tenemos un problema!"
 "Hoja de problemas"
 "Técnica de grupo nominal"
 "Nuestro viaje"

CAPÍTULO 5: LA ESCUELA COMO PROYECTO Y LOS PROYECTOS EN LA ESCUELA

1. El proyecto institucional o hacer de la escuela un proyecto.....	187
2. La gestión por proyectos.....	193
3. La participación, también para los alumnos.....	197
4. Dispositivos para la gestión escolar del conocimiento: la autoevaluación y los planes de mejora.....	202
RECURSOS: LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS ESCOLARES.....	216
"Una jornada institucional"	
"Un proyecto de autoevaluación y planes de mejora"	
EPÍLOGO. Sobre movimientos e inquietudes.....	251
BIBLIOGRAFÍA.....	253

CAPÍTULO 1

La Escuela Media en la Sociedad del Conocimiento

“No es cierto que no podamos enseñar porque la realidad es menos esencial de lo que creíamos y la verdad menos cierta de lo que imaginábamos. Tenemos que aprender a relacionarnos con el conocimiento sin estas ilusiones.”

C. Cullen, Crítica de las razones de educar, 1997: 138

1. La sociedad del conocimiento y el lugar de la escuela

Los tiempos actuales describen transformaciones que pertenecen a un orden no trivial ni acumulativo y que asumen la forma de cuestionamiento de todas las certezas, entre ellas la *certeza escolar de la modernidad*. La escuela secundaria es quizás el segmento del sistema escolar que más crudamente muestra la ruptura de certezas, sin embargo, su historia y su destino no se explican por sí mismos, sino en el diseño de una lógica de sistema.

Los sistemas escolares modernos, como sistemas de estilo fabril de educación de masas, fueron diseñados a partir de una estructura jerárquica y piramidal que aseguraba el control, dividía a los alumnos por grupos de edad, les impartía un currículo estandarizado a través de unos métodos expositivos y de trabajo individual, poniendo como protagonista al docente. De esta manera, *"la escuela quedó imbricada con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y el mercado"* (Tedesco, 1995, pág. 30) y se constituyó en la puerta de acceso a la modernidad, siendo extraordinariamente eficaz. (Romero, 1989).

En efecto, el modelo escolar que perdura en nuestros días corresponde a la escolarización masiva que marchó de la mano de la Revolución Industrial. Ingresar a la "galaxia Gutenberg", atender a los nuevos requerimientos de la economía moderna y desarrollar el sentimiento nacional fueron las demandas sociales de aquel momento y la estandarización del proceso educativo posibilitó su progresiva extensión. (Brunner, 2000). Con el tiempo, las escuelas fueron adquiriendo las señas de identidad de las instituciones modernas: departamentalización y burocratización, y también se volvieron predecibles, estables y cómodas (Stoll y Fink, 1999). Pero la estabilidad y la comodidad que brinda la rutina y la estandarización son incompatibles con la realidad de un mundo cada vez más cambiante, cada vez más impredecible.

El advenimiento de una nueva sociedad, posindustrial, poscapitalista, posmoderna, sociedad en red (Drucker, 1993; Toffler, 1990; Thurow, 1992; Reich, 1993; Castells, 1997), encuentra en el concepto "sociedad del conocimiento" la denominación que apunta al elemento central de las transformaciones que se están sucediendo: el uso intensivo del conocimiento como factor primordial de producción. De esta manera, la sociedad del conocimiento supone nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que redefinen el sistema de valores en que se asentaba la modernidad y presenta nuevos desafíos para las organizaciones educativas.

El problema fundamental, como señala Hargreaves (1996 a), radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas: un mundo que cambia aceleradamente y una escuela que pretende permanecer idéntica a sí misma.

Por una parte, está el mundo, cada vez más posindustrial y posmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles.

Hargreaves, 1996.

Hay quienes afirman que la escuela de hoy es prácticamente la misma que la de hace un siglo. ¿Es esto cierto? ¿La escuela permanece idéntica a sí misma? No es una pregunta de fácil respuesta. Hay ciertos rasgos que marcarían que se ha cambiado y mucho, y otros que nos hablan de una continuidad asombrosa.

Hoy un acto en la escuela no es lo que era, pero sigue habiendo fechas patrias y actos escolares. En general, el lenguaje coloquial que caracteriza los intercambios entre estudiantes y docentes asume en muchos casos las características de "otro idioma" respecto del pasado, aunque a veces retorne la distancia de una palabra con autoridad. *"En mi época -recuerda un profesor de secundaria- a los alumnos se los trataba de usted, cosa curiosa, cuando yo me enojo con mis alumnos me sale decirles de usted."* Continúan manteniéndose los ritos de egreso que, bajo nuevas formas, conservan la elocuencia y la condensación de sentidos sociales. Del cerdo embadurnado de grasa de *Juvenilia*, que corría aterrorizado por los claustros del colegio emblemático hasta ser atrapado, pasando por la versión vandálica de las vueltas olímpicas que se sancionaron por TV, a las actuales fiestas privadas de egresados que se realizan fuera de la escuela y que habilitan consumos diversos, mucha agua ha corrido bajo el puente. Agua que, como la del río de Heráclito, nunca es la misma.

Tensión entre cambio y estabilidad. ¿Qué permanece? ¿Qué ha cambiado? y ¿bajo qué mecanismos perdura lo que perdura y cambia lo que cambia?

Nuestra tesis es que los cambios que vienen sucediéndose en los últimos tiempos en la escolaridad obedecen a movimientos de origen extraescolar que, al impactar sobre las estructuras profundas, sobre la gramática de la escuela, producen efectos imprevisibles. La sociedad del conocimiento, en sus manifestaciones fácticas y simbólicas, genera una situación inédita que pone a la cultura escolarizada ante la alternativa de cambiar los principios de su lógica moderna de producción o estallar.

Los principios de la modernidad -*progreso, universalidad y regularidad*- explican la lógica escolar y moldean sus aspectos sustantivos. Los nuevos principios que caracterizan a la posmodernidad -*diferencia, particularidad e irregularidad*-¹ describen fenómenos inéditos que comienzan a imponerse en la práctica educativa no sin vacilaciones y conflictos (Elkind, 2003).

Así analiza D. Elkind la vigencia de los principios de la modernidad en la escolarización:

El curriculum estaba organizado en forma jerárquica de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, suponiendo que ése era el camino normal del progreso intelectual. De manera análoga, la clasificación por edades del curriculum se basaba en la presunción de un aumento escalonado y regular de las destrezas, los conocimientos y los valores de los alumnos. Un niño que no progresaba al mismo ritmo que sus pares era considerado deficiente en algún sentido.

La educación moderna también reflejaba la creencia en la universalidad. Los libros de texto, por ejemplo, contemplaban poco o nada a los niños pertenecientes a minorías y presuponían la universalidad de un niño angloamericano con el que todos los demás podían (y debían) identificarse.

¹ Los principios de *progreso, universalidad, regularidad y diferencia, particularidad e irregularidad* son usados por Elkind (2003) para describir los aspectos que caracterizan a la modernidad y posmodernidad y los hemos seleccionado por la visión sintética que expresan. Sin embargo, reconocemos que los conceptos de modernidad y posmodernidad han sido objeto de desarrollos teóricos extensos y profundos que dan cuenta de su complejidad y también de su controversia. La posmodernidad, sobre todo, es un concepto que alienta debates que llegan incluso a impugnar el concepto mismo. Aunque estos debates son interesantes, hemos preferido soslayarlos por representar una desviación de los objetivos planteados para este trabajo. De todos modos, destacamos aquí algunos de los autores más notables que, con matices particulares, aplican en sus análisis los recursos teóricos provenientes de la posmodernidad a la pedagogía, como modo de superar las rémoras de la modernidad: Aronowitz y Giroux (1991); Popkewitz (1994a); Apple (1996).

La regularidad se reflejaba en gran parte de la práctica pedagógica moderna. Se suponía que el rendimiento educativo seguía una curva de probabilidad normal en la que la mayoría de los niños se acercaba a la media y su cantidad disminuía cada vez más a medida que se alejaban de la norma... Se consideraba que los niños que no aprendían del modo esperado, según las reglas, tenían algún tipo de déficit de aprendizaje, y no se prestaba mayor atención a las irregularidades en el aprendizaje que eran específicas de los niños con necesidades especiales.

David Elkind (2003)

Las nociones posmodernas de *diferencia, particularidad e irregularidad* comienzan a generar cambios en la educación desde la década del '60 en las sociedades desarrolladas. Veamos algunos ejemplos:

- El reconocimiento más o menos extendido de que no todos los alumnos progresan con el mismo ritmo ha permitido implementar grados multiedad en los primeros años de la escolaridad, entre otros cambios.
- La constatación de la existencia de distintos tipos de inteligencia y de estilos de aprendizaje particulares ha llevado a muchos docentes a modificar su forma de preparar y desarrollar una clase. Hoy muchos docentes consideran que lo que para un estudiante puede ser motivo de distracción, para otro es un estímulo necesario.
- La aparición de nuevos métodos de evaluación no basados en pruebas, como son los proyectos y portafolios, muestran la vigencia de la noción de irregularidad, toda vez que se entiende que los estudiantes expresan aquello que han aprendido de maneras singulares que no pueden ser capturadas por pruebas estandarizadas.
- Las adecuaciones curriculares, los cambios físicos en los edificios escolares para desterrar las barreras arquitectónicas, el desarrollo de programas para estudiantes talentosos, hablan de una mayor receptividad a los alumnos con necesidades especiales.
- Las políticas compensatorias y antidiscriminatorias implementan "acciones afirmativas" o "discriminaciones positivas", dirigidas a fortalecer a los estudiantes que se encuentran en situaciones claras de desventaja.

El caso de “AFFIRMATIVE ACTION”

Un ejemplo de política institucional basada en discriminación positiva es el caso reciente de la Universidad de Michigan, que tuvo repercusión mundial.

La University of Michigan – Ann Arbor, de Estados Unidos, es una universidad estatal que implementa hace varios años un sistema de ingreso que incluye medidas de discriminación positiva o de acción afirmativa (“affirmative action”). La affirmative action que sostiene esta universidad favorece con un 20% más de puntos a los alumnos que pertenecen a minorías étnicas (negros, hispanos y aborígenes) para calificar en el ingreso a la universidad. Se considera que estos alumnos por el hecho de pertenecer a estas minorías; han visto afectado su derecho a la igualdad de oportunidades ellos, sus padres o sus abuelos y la universidad despliega esta medida como acción compensatoria. Esta política de ingreso llevó a que la universidad resultara demandada por dos estudiantes blancos que se sentían discriminados al no haber podido ingresar a la escuela de Derecho de la Universidad. El caso llegó a la Corte de los Estados Unidos y fue ganado en un fallo histórico para la Universidad de Michigan en julio de 2003.

Este caso asumió gran envergadura convirtiéndose en tema nacional por varios meses. Una política definida institucionalmente removía profundas desigualdades sociales. Tuve la oportunidad de estar por esos meses de 2003 en la Universidad de Michigan y pude constatar de modo personal que la discusión no era sólo una cuestión educativa institucional, la ciudad entera discutía el tema de la acción afirmativa, la comunidad académica obviamente, pero también los maestros de escuela, los taxistas, los vendedores de los comercios, todos se sentían incluidos en el debate. El presidente Bush tomó partido y en declaraciones públicas criticó el sistema de la Universidad defendiendo la posición de los estudiantes blancos de situación acomodada que reclamaban sus dos lugares (ocupados por estudiantes de minorías favorecidas por el sistema de puntuación compensatorio). Con esto el debate se hizo nacional y los medios de comunicación cubrieron sostenidamente el caso hasta la obtención del fallo.

Para nuestro análisis, más allá de las controversias de la política específica de la discriminación positiva, este caso muestra cómo el reconocimiento de la diversidad y de condiciones de desventaja va más allá de declamaciones abstractas y se convierte en políticas activas. Y ese territorio, en el de los hechos, donde se plantea el conflicto que genera la introducción de formas “posmodernas” en la escolaridad. El reconocimiento de la diferencia transforma un sistema basado en la igualdad para intentar hacerlo más justo.

Este caso invita a formularnos preguntas: ¿puede hacerse algo en el nivel del sistema y de las instituciones educativas o las desigualdades sociales se originan y se subsanan por fuera de las escuelas?, ¿qué acciones concretas pueden desarrollarse en el sistema educativo y sus instituciones para hacer lugar a la diferencia, para afirmar no sólo las intenciones sino en los hechos la igualdad de oportunidades?

En nuestro contexto, el ingreso a las universidades públicas se supuestamente sin restricciones y se asienta en el valor de una justicia igualitarista donde se presume que todos los estudiantes gozan de, de hecho, de igualdad de condiciones para el acceso. Estas políticas confrontan con otras que proponen una selección de los estudiantes basadas en exámenes de ingreso o promedios obtenidos en la escuela media. Sin embargo, al suponer igualdad de oportunidades como punto de partida, tal confrontación es sólo aparente. Los jóvenes en condiciones de ingresar a la universidad son jóvenes que no solo arrastran las desigualdades socioeconómicas de sus orígenes, sino profundas desigualdades en cuanto a su capital cultural, entre otras cosas por haber egresado de escuelas de calidad diferente. A ello se suma la cantidad de jóvenes, por lo menos la mitad del total de nuestros jóvenes, cuyo ingreso a la universidad queda vedado por no haber terminado la escuela secundaria.

En los últimos tiempos comienzan a desarrollarse, en el ámbito de la educación media, políticas compensatorias e incentivos que parten del reconocimiento de las desigualdades en la línea de partida y definen estrategias de afirmación, como por ejemplo la asignación de incentivos a los mejores alumnos del secundario para continuar la carrera docente o el sistema de becas para estudiantes secundarios basado en el análisis de la situación de vulnerabilidad social de los estudiantes. Sin embargo, y aceptando que se trata de medidas necesarias y acertadas, la acción afirmativa debe reducirse a compensaciones o incentivos económicos, sino que requiere modificar aspectos estructurales y normativos del sistema educativo y, en ese sentido, es muy poco lo que se ha avanzado.

Un sinnúmero de innovaciones muestran el avance global de la sociedad posmoderna sobre la educación, que va perforando con cada cambio la lógica moderna con que se pensó y se hizo la escuela, en medio de tensiones, paradojas y contradicciones.

La gestión escolar ha venido cumpliendo un papel básicamente reactivo ante los cambios del entorno, pero no ha sido potente para refundar la escuela bajo otros principios. Ése es su principal desafío.

En este primer capítulo vamos a analizar algunos fenómenos que describen la sociedad del conocimiento (globalización, nuevas tecnologías, exclusión social, cambios en la familia) y sus impactos sobre la escolarización. Luego se identificarán las nuevas demandas sociales a la educación escolar, para terminar señalando las paradojas que se inauguran y los posibles escenarios futuros que definen, en cada caso, lugares y sentidos diversos para la escuela.

2. Procesos globales e impactos sociales: entre la inseguridad y la comunidad

¿Cuáles son los procesos que describen el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento? ¿Qué sentimientos suscitan en las personas y en los grupos estos nuevos procesos?

Nos interesa rescatar cuatro procesos que están en la base de la nueva configuración social de la sociedad del conocimiento: *la globalización, el avance de las nuevas tecnologías, la exclusión social y los cambios en la familia*. Hay un registro económico, sociológico, político y cultural de cada uno de estos procesos y de sus múltiples relaciones. Aquí nos interesa particularmente analizar el registro que de ellos puede hacerse en el nivel educativo y fundamentalmente el registro de los sentimientos personales y grupales que generan: *la inseguridad y la comunidad*.

Globalización, nuevas tecnologías y exclusión social

El primero de los procesos es el de *globalización*, que comprende el movimiento transnacional de bienes, servicios, inversiones, tecnologías e incluso personas, ideas y valores. (Filmus y otros, 2001). El segundo, que alimenta y se retroalimenta del primero, es la aceleración de las transformaciones tecnológicas, especialmente de las referidas a las *nuevas tecnologías* de la información y la comunicación (Brunner, 2000). El tercero es el proceso de desigualdad creciente y *exclusión social* originado por una inequitativa distribución de bienes y servicios, entre ellos el conocimiento. Vamos a referirnos brevemente a los efectos de los dos primeros sobre la educación para luego analizar las condiciones más específicas en el contexto escolar del tercero de ellos.

Como consecuencia de la globalización y de la revolución tecnológica se comprimen las variables espacio temporales, los procesos simbólicos se vuelven parte esencial de las fuerzas productivas y se requieren relaciones en red. En seguida se advierte que estos nuevos fenómenos empujan hacia una reorganización de las actividades sociales, económicas, culturales y educativas, que necesitarán rediseñarse mediante el desarrollo de relaciones flexibles, sin centro fijo, multidireccionales, de alta velocidad y alcance global y con una creciente intervención y control por parte de quienes participan en ellas.

La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone, en los alumnos pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial. La escuela deja de ser el único canal de conocimiento e información para las nuevas generaciones. La palabra del profesor y el texto escrito ya no son los soportes exclusivos de la comunicación educacional. El conocimiento se visualiza no como posesión de información sino como competencia para resolver problemas ambiguos y cambiantes. Todo esto ha llevado a que, como afirma Brunner (2000), la educación se encuentre frente a un nuevo cambio de paradigma y la escuela media se visualice como cada vez más necesaria, al tiempo que se la percibe como cada vez más insuficiente (Filmus y otros, 2001).

Ahora bien, los efectos de esta transición hacia un cambio de paradigma no son alentadores. Los primeros análisis sobre la sociedad del conocimiento resultaron optimistas y se basaron en el carácter democrático e infinitamente ampliable del conocimiento. Como fuente de poder y de producción, el conocimiento es inagotable, su uso no lo desgasta sino que lo reproduce y, además, su producción requiere de un ambiente de creatividad y de libertad que lleva a la disolución de las formas autoritarias

y burocráticas de gestión. (Tofler, 1990). Sin embargo, la sociedad posmoderna puede verse también como la "sociedad del riesgo" (Beck, 1999).

Como sociedad del riesgo, se produce el retorno de la incertidumbre, no sólo en el sentido de que se pierde la confianza en que las instituciones clave del mundo industrializado (economía, derecho y política) estén en condiciones de contener y controlar las consecuencias amenazadoras que ellas engendran con los instrumentos a su disposición; sino también en el sentido de que (de manera transversal a las clases de ingresos) las biografías del bienestar se conviertan en biografías de riesgo, que pierdan la seguridad material futura y la identidad social.

Beck. 1999. *íbid.* 23.

De modo que las transformaciones sociales y económicas producidas en función de la globalización y de la revolución tecnológica también tienen una contracara riesgosa: no sólo están provocando el aumento de la desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión.

La exclusión, en la sociedad del conocimiento tiende a reemplazar la relación de explotación propia de la sociedad industrial. Mientras la explotación expresa un tipo de relación social que puede provocar movilización y conflicto, la exclusión representa un fenómeno de des-afiliación, desligamiento y ruptura que transcurre casi silenciosamente (Tedesco, 2000).

En este sentido, cabe destacar que en muchos países no ha finalizado el proceso de modernización, generándose una situación de "posmodernidad premoderna", en la que conviven los fenómenos de explotación y exclusión. Es el caso por ejemplo de América Latina, que no es la región más pobre de la tierra, pero sí la que evidencia los mayores índices de disparidad entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres² y en la que coexisten islas de hiperdesarrollo con situaciones de pobreza extrema. El correlato de esta situación en educación es evidente. Los estudios recientes sobre la influencia social en el acceso a la educación (BID, 1998) siguen mostrando que los alumnos que viven en peores condiciones socioeconómicas tienen mayor probabilidad de estudiar menos años o de quedar excluidos del circuito escolar.

En el sistema educativo, los mecanismos de exclusión se han vuelto más sutiles y sofisticados y en muchos casos quedan legitimados por discursos que los justifican en nombre de teorías neoconservadoras o neodarwinianas, verdaderas "teorías de la desigualdad" (Tedesco, 2000).

Las investigaciones sobre el tema de la marginación en el sistema escolar argentino (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1987; Aguerrondo, 1993 a; Fernández, Lemos y Wiñar, 1997) describen una situación de segmentación que define circuitos diferenciados de acceso al conocimiento a través de tres tipos de marginación educativa: la marginación por exclusión total, la marginación por exclusión temprana, y la marginación por inclusión. Esta última consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantía de aprendizajes.³ Vale aclarar que los fenómenos de marginación educativa se registran indistintamente tanto en el sector educativo de gestión pública como en el privado, aunque quienes quedan excluidos de las escuelas de gestión pública habitualmente quedan fuera de toda posibilidad de acceso al conocimiento.

La metamorfosis de la familia

El siglo XX fue decisivo para hacer tambalear los principios de la modernidad. Las guerras mundiales, el Holocausto, la bomba atómica, la degradación del medio ambiente, son algunos hechos que socavaron la fe en el progreso humano. Desde la ciencia se muestra que la regla de universalidad ya no sólo resulta inaplicable para el mundo humano sino para el mundo físico, al aceptar lo irregular o caótico como una expresión legítima de la naturaleza. Y, sobre todo, el siglo XX fue testigo de los

² Mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población de América Latina era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces (fuente: Londoño y Szekely, *Persistent poverty and inequality: Latin American, 1970-1995*, BID, 1997, citado por Tedesco (2000)).

³ En el capítulo 4 desarrollamos un caso que comienza siendo un caso típico de marginación por inclusión: El caso de la escuela de "la escalera vacía".

cambios operados en la familia como *"nivel base sobre el cual se cimenta el orden social establecido"* (Lapassade, 1985).

En el análisis de D. Elkind (2003), la familia nuclear moderna, caracterizada por una clara separación entre el hogar y el trabajo, el mundo adulto y el infantil, la vida pública y privada, basada en el amor romántico, el amor maternal y la domesticidad y en el valor de la unidad, dio paso a la familia permeable posmoderna, que incluye varios patrones de parentesco, donde las fronteras entre el hogar y el trabajo, los niños y los adultos, la vida privada y la vida pública son porosas, que está basada en el amor consensual, la paternidad compartida y la urbanidad, y cuyo valor predominante es la autonomía.

Si la familia nuclear moderna era, en palabras de Elkind, el *"tibio refugio ante un mundo desalmado"*, la familia permeable posmoderna es una *"bulliciosa estación de trenes donde descansar un rato antes de abordar el próximo tren"*.

La metamorfosis de la familia evidencia el impacto de muchos de los procesos económicos y sociales producidos sobre todo desde la década del 60 y a su vez retroalimenta dichos procesos.

Considérese el impacto de la incorporación de las madres a la fuerza laboral. En la actualidad, más de 60% de las madres con hijos menores de seis años trabajan media jornada o el día entero. Más de treinta millones de personas, incluidas muchas madres, trabajan en su casa gracias a las computadoras, los modems y los aparatos de fax. En otros casos, las madres tienen a sus hijos cerca mientras trabajan, en las guarderías de las organizaciones en las que trabajan. Así en el mundo posmoderno, la frontera entre el lugar de trabajo y el hogar se ha desdibujado.

Las luchas de las minorías y de las mujeres por la igualdad de derechos se extendieron en forma inadvertida a los niños y jóvenes. Proteger los derechos de los niños se convirtió en más importante que proteger a los niños mismos. El hecho de ver a éstos como iguales con respecto a los derechos condujo a la creencia en su igualdad en todos los sentidos, y que eran, en sustancia adultos pequeños. Los niños se visten ahora como adultos, a menudo practican desde temprana edad los mismos deportes y hasta se espera que, con un poco de entrenamiento, puedan defenderse de los mayores que quieran hacerles daño.

La atesorada frontera entre la vida privada y la vida pública, que era una parte importante de la familia nuclear, casi ha desaparecido. Muchos conductores de "talk shows" televisivos se dedican a revelar los aspectos más desagradables y ruines de lo que ocurre a puertas cerradas en algunas familias. La televisión no sólo entra en nuestros hogares, sino que nos hace entrar en las casas y la vida de otras personas.

D. Elkind, 2003.

Los niños competentes y los adolescentes mundanos

En el seno de la metamorfosis familiar, es interesante destacar especialmente el cambio operado en las representaciones acerca de los niños y los jóvenes. De la percepción de la inocencia infantil y la inmadurez adolescente, que llevaba a controles exhaustivos sobre las actividades que desarrollaban los niños y jóvenes -como por ejemplo a tutelar picnics y bailes y a censurar contenidos de libros y conversaciones consideradas inconvenientes-, se ha pasado a la representación de "niños competentes" y "adolescentes mundanos", capaces y con derecho a participar de cualquier tema o debate, de iniciar a los adultos en ciertas habilidades -como por ejemplo en el uso de las nuevas tecnologías o el consumo de drogas-, de elegir a qué escuela ir e incluso con quién vivir en el caso de divorcio de sus padres.

Por imposición de situaciones de pobreza y marginalidad o de sobreocupación de los padres de los sectores medios, por descuido o por nuevas formas de cuidado vinculadas a la autonomía y el derecho a una libertad sin restricciones, el fin de la infancia inocente y de la inmadurez adolescente ha acontecido, y con él ha acontecido también una transformación del "conflicto intergeneracional". Los "niños competentes" y los "adolescentes mundanos" son funcionales a las familias y a la sociedad posmoderna y por eso, decimos, no hay ya conflicto intergeneracional en el sentido tradicional en que se daba. En virtud de la consideración de la juventud como un valor y el afán de prolongar el estado de

juventud durante toda la vida, en todo caso ya no hay conflicto por oposición generacional, sino más bien por semejanza.

Los "niños competentes" y los "adolescente mundanos" son fenómenos extendidos entre los distintos sectores sociales y económicos, por obra de esa condición posmoderna bifronte de exceso e indigencia. Los "niños competentes" y los "adolescentes mundanos" son hijos que pueden sobrellevar el divorcio, aceptar desde muy pequeños que los cuiden personas que no son sus padres, o cuidar desde muy chicos a sus hermanos menores, sobrevivir a la propaganda y a otros tipos de violencia; todo eso los hermana. Luego la pobreza agregará lo suyo.

Los jóvenes que asisten hoy a las escuelas medias argentinas tienen en común tres cosas: nacieron en democracia, durante prácticamente todas sus vidas la moneda nacional resultó tan fuerte como el dólar y en su mayoría se encuentran debajo de la línea de pobreza. Todo lo demás es imposible de generalizar. La fragmentación ética y estética en infinitas subculturas y tribus define, junto a los elementos mencionados como comunes, el perfil de nuestros jóvenes. Sus profesores, que tienen entre 40 y 50 años, fueron adolescentes entre 1965 y 1975, cuando ser joven parecía ser "una fiesta", había lugar para una rebeldía contra el mundo adulto que alentaba expresiones artísticas y políticas de la juventud.

Ser joven hoy no es una fiesta, por el contrario, se ha transformado en "una cosa seria", toda vez que los valores y modelos de comportamiento son abiertos y configurables y cuando faltan aquellos pilares de la vida social que ofrecían seguridad. La juventud ya no es un período transitorio entre los mundos relativamente claros y sólidos de la niñez y la edad adulta. Hasta podría considerarse, como extrema en su análisis Brater (1999), que ya no sería válido pensar en la juventud como una instancia en la que acontece la "socialización" o "enculturación", puesto que estos conceptos parten del modelo fundamental de una aceptación de reglas y normas culturales validadas y establecidas colectivamente y sostenidas institucionalmente que, como tales, han sido eliminadas.

Las generaciones anteriores de jóvenes tenían sólo el problema de encontrar la conexión con el mundo exterior y superar el abismo entre interior y exterior, entre yo y mundo. Por más que ese mundo exterior hubiese sido subjetivamente puesto en duda, combatido o rechazado, estaba igualmente presente con todo su peso normativo. Hoy los adultos ya no encarnan el mundo de objetivos de la adultez por antonomasia, sino, a lo sumo, una determinada solución individual a los problemas de volverse adultos, sumándose a esto el deseo de permanecer siempre jóvenes.

LOS SUPERCHICOS

El cine viene retratando desde hace varios años estas nuevas representaciones de "niños competentes" y "adolescente mundanos", que transmutan el mito de "Superman" por el de "Superboys", pero a diferencia de aquél que resaltaba el carácter superior y excepcional del personaje, en las historias de los Superboys hay bastante de realismo y "normalidad". Los Superboys o Supergirls son chicos como cualquier otro o, lo que es lo mismo, cualquier chico puede ser un Super. Algunas películas representativas de este fenómeno son "Mi pobre angelito", "De prisa, de prisa", "Belleza americana" e incluso "Toy Story", una película infantil donde los atributos de competencia y mundanidad pertenecen ya a los propios juguetes de los chicos, otrora inocentes objetos. En esas historias encontramos niños capaces de manejarse muy bien sin sus padres y hasta de superarlos en su capacidad para autoabastecerse; adolescentes desenvueltos, sexualmente activos y experimentados en las drogas y el delito, habilitados para sobrellevarlo casi todo.

Familia y escuela: nuevas relaciones

A partir de la metamorfosis de la familia y de los cambios en las representaciones de la infancia y la adolescencia, ¿cómo se plantea la relación entre la escuela y la familia?

Vamos a referirnos a estas relaciones a partir de dos fenómenos complementarios: *la secundarización de la socialización primaria y la primarización de la socialización secundaria*.

En la situación típica del siglo XIX, la escuela era una continuación de la familia en cuanto a la socialización moral y los estilos de vida. En el seno de la familia se llevaba a cabo la socialización primaria (construcción de sentidos originarios con fuerte adhesión emocional a los adultos significativos) y la escuela reconvertía al sujeto en aquellos aspectos que fortalecían la cohesión social en una segunda socialización. La alianza era fuerte, los roles estaban claros. Y en caso de disputa, generalmente la familia apoyaba a la escuela.

En el siglo XX, la metamorfosis de la familia lleva a un debilitamiento en su papel socializador. Y no es sólo por la disminución del tiempo real que los padres y madres pasan con sus hijos, sino porque los adultos no se sienten seguros y con capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones, ya que las nuevas formas del individualismo ponen el énfasis en la autoexpresión, la autodeterminación, la autonomía de cada uno a elegir su propio e irrepetible estilo de vida. El sueño de "*m' hijo el doctor*" ya no es legítimo, y no únicamente porque muchas familias de sectores populares y aun medios hayan perdido la esperanza del ascenso social a través de la educación escolar, sino porque todo parece indicar que, a lo sumo, lo que es esperable que un buen padre desee es que su hijo sea feliz, "*con lo que él quiera, pero feliz*".

La metamorfosis de la familia y del proceso de socialización primaria, tradicionalmente a su cargo, llevan a enunciar la hipótesis de que son las instituciones de socialización secundaria, como la escuela y los medios de comunicación, los que se hacen cargo de la socialización primaria (Tedesco, 1995), generándose así *la secundarización de la socialización primaria*. Así, las escuelas brindan cuidados, apoyos, abrigo, alimento y lidian con los sentimientos y emociones de niños y jóvenes que atraviesan en el ámbito escolar lo más elemental de la formación moral.

Pero así como se produce *la secundarización de la socialización primaria se primariza la socialización secundaria*. La escuela y los medios asumen la construcción de los sentidos originarios ocupando los espacios vacantes que deja la familia y, en consecuencia, se primarizan, se incorpora mayor carga afectiva, responsabilidad y compromiso a las acciones y relaciones secundarias. ¿Qué educador no ha sentido en los últimos tiempos que la vida, la vida concreta, de algunos alumnos en situaciones límites dependía de sus acciones o de su palabra?

Estas nuevas formas de socialización que se imponen a la escuela resultan necesarias, aunque conflictivas y riesgosas. Son necesarias porque apuntan a garantizar las condiciones de educabilidad de los alumnos. Son conflictivas porque, acontecida la "democratización de la familia", como llama Beck (1999) al fenómeno de metamorfosis de la familia que lleva a la secundarización de sus funciones, es decir, cuando en la familia se ha establecido la diferenciación, el respeto a la diversidad y a los espacios de elección; tal proceso de democratización no se ha operado aún en las escuelas que, en virtud de la lógica moderna y de sus principios, mantiene la indiferenciación, y en las que las opciones son reducidas y la diversidad es resistida. Finalmente, son riesgosas ante la posibilidad de que la asistencia primaria colonice todo el tiempo y las energías docentes y se desplace la función específica de la escuela, la socialización secundaria, hacia ningún lugar. Aquí se presenta el siguiente estudio⁴:

⁴ El estudio se realizó a través de una encuesta representativa a docentes de localidades urbanas de todo el país, de educación básica y polimodal, de establecimientos públicos y privados, a partir de una muestra probabilística de 2400 casos, Buenos Aires, UNESCO IPE, 2000.

INFORME: DOCENTES ARGENTINOS

En una encuesta realizada a los docentes argentinos por UNESCO – IIPE sede Buenos Aires, en 2000,⁴ hay dos conclusiones que pueden resultarnos interesantes para reflexionar sobre lo que venimos trabajando.

La primera cuestión se refiere a la *visión que los docentes tienen de la juventud*. Las respuestas de los docentes frente a los sistemas de valores de los jóvenes se caracteriza por un predominio del pesimismo y la crítica. Según la opinión de la mayoría de los docentes, valores tales como el compromiso social, la responsabilidad, el sentido de la familia, la seriedad, el sentido del deber, la disposición al esfuerzo y el respeto a los mayores, estarían debilitados en la juventud. Sólo aparecen percepciones de fortalecimiento en valores como el amor a la libertad y el cuidado de la naturaleza. Los datos indican que se trata de una posición generalizada en todos los subgrupos que conforman la docencia y se presenta en forma más intensa en las regiones más pobres del país. Ese dato induce a pensar que se trata de una actitud relacionada con la función y posición objetiva del adulto docente frente a las nuevas generaciones de alumnos. Esta imagen seguramente afecta la calidad de sus relaciones con los alumnos, en especial en lo que concierne a sus expectativas y valoraciones y debería ser un tema de reflexión para quienes tienen la responsabilidad de definir políticas de formación inicial y permanente de docentes, en especial para la enseñanza media.

La segunda cuestión se relaciona con *los fines asignados a la educación desde la perspectiva de los docentes*. Los datos de la encuesta indican que, para una significativa mayoría de docentes, “la creatividad y la conciencia crítica” predominan netamente cuando se trata de pensar el sentido de la educación. La transmisión de “conocimientos actualizados y relevantes” sólo fue elegido como fin prioritario de la educación por menos de un tercio de los docentes entrevistados. También fueron relativamente pocos quienes señalaron “la formación para el trabajo” como un objetivo de la educación. Esta baja proporción se registra incluso entre los docentes del nivel medio, de los cuales se podría esperar una mayor sensibilidad ante esta expectativa social. La misma preocupación surge al analizar el predominio que tiene la imagen del docente como “facilitador del aprendizaje” contra la definición alternativa como “transmisor de conocimiento y cultura”. La identificación con esta segunda imagen es mucho mayor entre los profesores varones de enseñanza media en comparación con los maestros de enseñanza primaria. Entre los profesores es frecuente encontrar profesionales universitarios, sin formación pedagógica formal y por lo tanto más predispuestos a valorar el contenido de las disciplinas que enseñan. Sin embargo, esta orientación positiva hacia el conocimiento probablemente esté acompañada de un déficit de pedagogía que potencialmente neutraliza sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos.

La problemática de los jóvenes hoy entraña para la educación escolar una paradoja y también un conflicto. La paradoja resulta del hecho de exigir a los jóvenes mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas mientras se prolonga el período de dependencia a través del aumento de los años de escolaridad, las dificultades en la inserción en el mercado laboral, de acceso a la vivienda.

El conflicto reside en que todos los dispositivos escolares se sustentan en la idea de preparación de los jóvenes para la vida futura y se oponen a la idea de un protagonismo concreto de los jóvenes en la construcción y elección de su propio estilo de vida. En este conflicto, la escuela corre el peligro de

convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica, de introducir en sociedades que ya no existen o que sólo tienen significación para pequeñas subculturas.

La impronta homogeneizante y universalista de la escuela moderna está en la base de esa paradoja y ese conflicto. En ese contexto, los docentes, que ya no son las huellas a seguir, ni los espejos en los que reflejarse, buscan desesperadamente ser reconocidos y asumen para ello actitudes pendulares, regresivas y premodernas. En los extremos vemos a docentes que o bien resisten con violencia, atrincherándose en sus cátedras y esgrimiendo sus vetustos programas cual espadas de cruzados, o bien se someten sin más a las demandas de asistencialismo, convirtiéndose en confidentes y confesores, guías espirituales de las más diversas problemáticas existenciales apelando muchas veces a la estética mediática de los "tal k show" como metodología para "soportar" tanta angustia. Entre ellos, algunos docentes buscan abrir otros caminos.

Entre la inseguridad y la comunidad

A comienzos de 2003, cuando escribía parte de este libro, tuve la oportunidad de mantener, en la ciudad de Toronto, una extensa entrevista con A. Hargreaves, cuyo tópico central giró en torno a la sociedad del conocimiento y su relación con los procesos de escolarización. En ese diálogo, A. Hargreaves destacó una idea fundamental para el análisis que deseamos realizar aquí: *la sociedad posmoderna nos ha puesto entre dos sentimientos poderosos, estamos entre la inseguridad y la comunidad.*⁵

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA A ANDY HARGREAVES

*En su exitoso libro *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*, de 1994,⁶ usted analiza el nuevo marco de condiciones y relaciones sociales que se ha dado en llamar "posmodernidad" y sus consecuencias sobre el modo en que se piensa y se organiza la educación escolar. Usted describía tensiones y posibilidades en ese trabajo, quisiera volver sobre ellas...*

- En ese libro yo describía un conflicto, una tensión fundamental entre dos cosas: de un lado un mundo que había cambiado muy rápido, que había entrado en una era de gran incertidumbre, complejidad en las organizaciones, flexibilidad en la economía, mayor diversidad cultural, velocidad debido a las nuevas tecnologías y que iba generando nuevas demandas educativas; y de otro lado las escuelas, que por su estructura y su cultura no estaban en condiciones de lidiar con estos cambios, de responder con responsabilidad a las necesidades de todos los alumnos. Frente a esa tensión imaginaba dos posibilidades: una era que las escuelas, los maestros y los sistemas educativos fueran capaces de reorganizarse para poder lidiar con esa complejidad; la otra posibilidad era que prevaleciera el temor a la complejidad y a la diversidad y se respondiera tratando de controlar todo aún más cayendo en la estandarización. Esta segunda posibilidad era muy factible, porque es natural que en la incertidumbre busquemos la seguridad de lo conocido; por ejemplo, volvemos a la seguridad de las cosas que pensamos nos hicieron sentir seguros cuando éramos niños, la clase de escuelas que recordamos, la clase de conocimiento que adquirimos. En este sentido, la incertidumbre puede ser una enemiga del cambio.

⁵ La entrevista fue realizada en febrero de 2003 en la ciudad de Toronto, Canadá, en el International Centre for Educational Change (ICEC) OISE/Universidad de Toronto. Su versión completa será publicada en la *Revista Propuesta Educativa* N° 27, FLACSO (en prensa).

A casi 10 años de la aparición de aquel libro, ¿cómo cree que se han ido resolviendo las tensiones vislumbradas entonces y cómo han afectado a las escuelas y a los docentes?

–Yo creo que lo que pasó, en los últimos diez años, es que la complejidad es aún mayor. La complejidad se ha convertido en inseguridad. En unos meses saldrá un nuevo libro que hice pensando justamente en los cambios acontecidos en los últimos diez años, el libro se llamará *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*.⁷ Estoy convencido de que entramos en la era de la inseguridad. Inseguridad económica, por lo que está pasando en las economías del mundo, lo que le pasa a tus jubilaciones, lo que le pasa a tus ahorros, esto en la Argentina lo saben muy bien. También inseguridad personal, en términos de crimen, e inseguridad nacional, en esta era de terrorismo y guerra con naciones que quedan excluidas de los beneficios del capitalismo. La inseguridad en todas sus formas genera la creencia de que no puedes depender de nadie, nadie te va a cuidar, sólo puedes cuidarte a ti mismo. Y este mundo de inseguridad reclama enormes necesidades de comunidad, comprensión e inclusión.

De modo que a mayores niveles de inseguridad en el contexto social, mayores necesidades de comunidad, de cuidado e inclusión escolar. Eso parece lógico y muy necesario en sociedades democráticas, pero ¿cómo se logra, cómo puede la escuela constituirse en espacio de inclusión y de construcción democrática?

– Como ya lo decía Adam Smith, no puede haber democracia a menos que se desarrolle la capacidad de empatía con los que te rodean, ésa es la función emocional de la democracia. De manera que las escuelas en contextos democráticos necesitan ser comunidades, necesitan ser inclusivas, constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo que todos accedan al conocimiento, y que no sólo atienden a un tipo de alumno en particular, los mejores o los más inteligentes, sino a todos. Porque es cierto que estamos en la sociedad del conocimiento donde el éxito como nación, como organización, como individuo, depende de nuestra habilidad de crear el conocimiento, de inventarlo. Pero nuestro futuro como sociedad depende de lo que se llama "inteligencia colectiva", la inteligencia de toda la comunidad. En este sentido, todos los estudiantes de todas las clases sociales necesitan tener la oportunidad y la expectativa de desarrollar todo tipo de capacidades. Las escuelas tienen que poder enseñar a todo tipo de alumnos, no sólo a unos pocos, y para eso hay que poder ser muy creativo y flexible. Sin embargo, lo que vemos es que se optó por la posibilidad de la estandarización escolar y esto es exactamente lo opuesto a lo que necesitamos en términos de creatividad y flexibilidad y en términos de comunidad e inclusión.

Romero, C., *Entrevista a A. Hargreaves*, 2004.

⁶ Traducido al español: Hargreaves (1996a).

Como se verá entonces, hay tareas de la educación moderna aún pendientes relativas a la universalización de la educación básica, que en la actualidad comprende también a la educación secundaria. Pero llevar a cabo las tareas pendientes de la modernización sólo podrá hacerse si se abandonan los principios modernos de *progreso, universalidad y regularidad*. Paradójicamente, los ideales modernos de una educación para todos sólo se completarán en tanto se asuman los principios posmodernos de *diferencia, particularidad e irregularidad*.

Partimos entonces de la idea de que la educación y la escuela, como "lugar específico de la educación sistemática" (Gairín, 1996:60), se encuentran ante la necesidad de tener que hacer un cambio radical y profundo frente a un nuevo contexto mundial que deja vislumbrar un futuro particularmente inseguro y necesitado de comunidad.

3. Demandas de la sociedad del conocimiento a la escolarización

¿Cuáles son las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a la escuela?

Vamos a organizar las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a la educación escolar en tres tipos de demandas que constituyen a su vez desafíos específicos: las vinculadas a las finalidades de la educación, las relativas al modelo pedagógico y las concernientes a la estructura organizativa escolar.

a) Demandas y desafíos sobre las finalidades de la educación

Tedesco (2000) señala tres grandes cuestiones que constituyen el contenido de las finalidades de la educación en la sociedad del conocimiento:

- *la competitividad económica,*
- *el desempeño ciudadano,*
- *la equidad social.*

Por un lado, la *competitividad económica* que necesitan los sistemas productivos de un mundo globalizado donde el mercado es la regla, demanda una educación de muy buena calidad que permita desarrollar las competencias necesarias, no ya para el puesto de trabajo sino para el proceso productivo. Por otro lado esta sociedad necesita formar un *ciudadano distinto* al ciudadano moderno, donde el concepto de ciudadanía estaba basado en la lealtad al Estado-nación. Hoy se forman entidades supranacionales, se plantean problemas que tienen dimensiones universales (defensa del medio ambiente, delito internacional, nuevas tecnologías de la información y sus redes, etc.) que indican que la formación del ciudadano también necesita ser reformulada. Y, por último, la demanda de *equidad social* para garantizar niveles altos de cohesión social frente al aumento de la exclusión, donde la posesión del conocimiento está concentrada. Sin equidad social no hay economía competitiva ni democracia política sustentable.

Es importante rescatar el carácter sistémico de este análisis para repensar el tipo de educación necesaria. No es posible satisfacer sólo las demandas de competitividad económica (la "sociedad del conocimiento" no puede agotarse en una "sociedad de mercado"). De la misma manera que no se puede satisfacer las demandas de equidad social y de ciudadanía si no se es competitivo económicamente, porque no habría recursos para distribuir.

La centralidad de la educación en la sociedad del conocimiento proviene, como concluye Tedesco, del hecho de que es la única variable de intervención política que influye simultáneamente en estos tres aspectos del desarrollo de una sociedad.

b) Demandas y desafíos con relación al modelo pedagógico escolar

La sociedad del conocimiento requiere revisar el modelo pedagógico y didáctico, pero es necesario advertir que el nuevo modelo no puede surgir de una respuesta adaptativa a las demandas del contexto, sino proceder en sintonía con ellas, pero a través de la generación de conocimiento producto de la

⁷ En septiembre 2003 se publicó en Estados Unidos su último libro: *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York, Teachers' College Press and Buckingham, Open University Press.

investigación educativa. Los aportes de la pedagogía y la didáctica han sido importantes en las últimas décadas y es desde estos aportes desde donde conviene articular las nuevas respuestas.

Aguerrondo (1993 b; 2002) propone redefinir el modelo pedagógico a partir de la revisión de tres áreas: epistemológica, pedagógica y didáctica.

En cuanto al área epistemológica, y frente a la tradicional caracterización academicista del conocimiento que se organiza a partir del recorte de campos disciplinares fragmentados y atomizados centrados en contenidos, surge la demanda de una opción epistemológica basada en un modelo de investigación y desarrollo en el que el conocimiento asuma un carácter problematizador de la realidad y se organice alrededor de competencias.

En cuanto al área pedagógica, las demandas corresponden a la construcción de un paradigma pedagógico en el cual aprender supone una actividad del sujeto que, en sucesivas etapas evolutivas, construye el objeto de conocimiento, siendo el docente un organizador y orientador de situaciones de aprendizaje que favorecen ese proceso de construcción.

Por último, el área didáctica requiere organizarse alrededor de un marco curricular abierto a adecuaciones que atiendan a la diversidad del aprendizaje y construido a partir de espacios curriculares flexibles. Dentro de ese marco, la planificación didáctica asume un carácter estratégico situacional en el que la evaluación pasa de ser un instrumento de poder a una herramienta para monitorear el aprendizaje.

En esta línea, y frente a una organización curricular rígida y pobre que caracteriza a los planes y programas de la escuela secundaria latinoamericana, se verifica la necesidad de elaborar marcos curriculares dotados de flexibilidad y riqueza. Un marco curricular "rico" es aquel que no se refiere exclusivamente al qué enseñar, sino que además se refiere al para qué, al por qué, al cuándo, dónde y quién. Por marco "flexible" se entiende aquel que admite variantes de acuerdo con las características de cada una de las diferentes instituciones (Braslavsky, 2001 a).

c) Demandas y desafíos sobre la estructura organizativa escolar

En nuestras representaciones, que se apoyan en el modelo clásico de organización de la educación, la unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo es el establecimiento escolar. La homogeneidad que evidencian las escuelas en materia organizativa (en cuanto al diseño del tiempo, del espacio, del tipo de agrupamiento de los alumnos, de la presencialidad, de los órganos de gestión) y cierta dificultad para el análisis crítico y la elaboración de alternativas creativas a esas estructuras, estaría hablando de un proceso de naturalización de éstas que se traduce en la creencia de que las escuelas deben estar organizadas tal como lo están porque de otro modo no serían escuelas.

Por esa razón, la estructura organizativa es quizás el elemento que ofrece mayores dificultades para ser revisado, más aún que las finalidades e incluso que el modelo pedagógico sobre los cuales la discusión social, las investigaciones educativas y la formación docente han ido construyendo un discurso con cierto consenso (aunque con escaso impacto en las prácticas, debido justamente a las limitaciones estructurales). La dificultad también estriba en el hecho de que sobre los aspectos estructurales existen pocos desarrollos teóricos realistas y factibles y porque en general se asocian con grandes inversiones económicas.

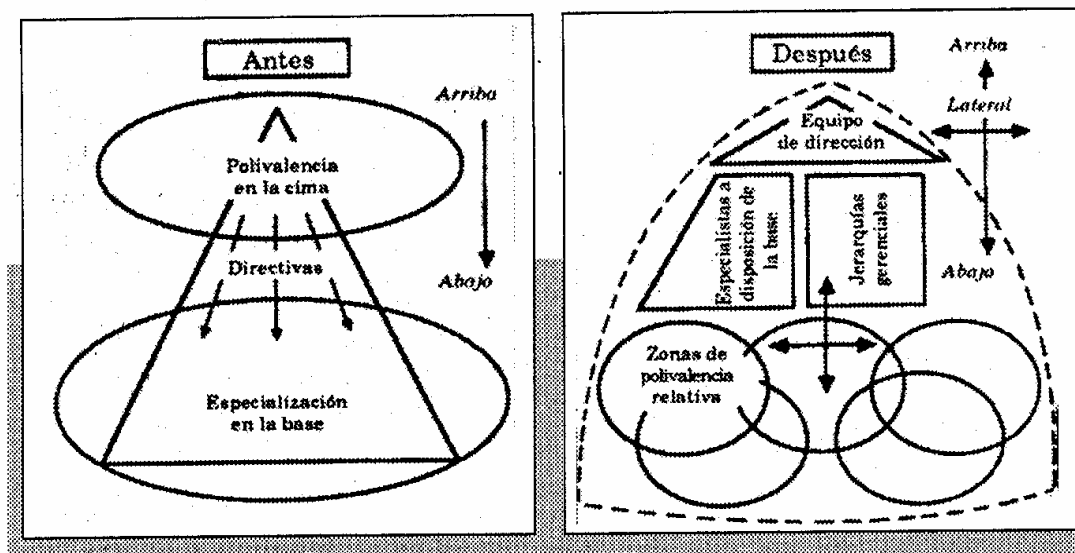
La sociedad del conocimiento demanda que las organizaciones se conviertan en organizaciones que creen, generen y gestionen conocimientos (Drucker, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995; Harvard Business Review, 2000). Esto define la necesidad de contar con estructuras polivalentes, versátiles y flexibles que resulten más aptas para la circulación, el procesamiento y la producción del conocimiento interno y externo.

Sobre este punto voy a tomar el análisis realizado por Domínguez (1999), basado en el trabajo de Bartoli (1992), que plantea, dentro de un proceso evolutivo de las estructuras, la necesidad de generar una *estructura reticular*.

El modelo organizativo tradicional de la escuela moderna, piramidal y jerárquico, cuenta con una alta especialización en la base (docentes especializados en diferentes materias, áreas de conocimiento) y una cierta polivalencia en la dirección o cima de la estructura (directivos sin formación específica para su cargo que atienden múltiples áreas de gestión y problemáticas diversas). La comunicación fundamentalmente se desarrolla en sentido vertical ascendente y descendente entre estamentos que guardan relaciones de jerarquía y es horizontal entre compañeros, configurándose grupos estancos y subculturas que compartimentan el funcionamiento de la organización. Este modelo resulta funcional a

la escuela factoría de la sociedad industrial porque facilita la *compartimentalización*, el control y el trabajo en serie.

MOVIMIENTO DE EVOLUCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS



E

GRÁFICO 1: Evolución de las estructuras según Bartoli (1992, pág. 63)

sociedad del conocimiento implica una "organización comunicante" (Bartoli, 1992) con una alta polivalencia en la base (atención diversificada a las necesidades de aprendizaje), un grupo intermedio de especialistas, asesores o *staff* y una alta especialización y profesionalización en la dirección. La comunicación fluye en todas las direcciones y más rápidamente, facilitando la coordinación y la capacidad de autonomía en todos los niveles para responder a situaciones diversas y complejas.

En esta nueva forma de concebir la organización escolar se operan tres modificaciones sustanciales respecto de la organización escolar actual:

1) Un rol docente basado en la polivalencia, más apto para ejercer la nueva función de orientación del aprendizaje y atención a la diversidad que un especialista en asignaturas. Sus funciones serían muy diferentes a la tradicional enseñanza de unos contenidos disciplinares y se centrarían en la detección de necesidades, el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica, el uso de recursos y medios tecnológicos, la orientación y tutoría, la coordinación de proyectos de aprendizaje, la evaluación de proyectos, etcétera. En esta misma línea, constituye un avance la propuesta de Braslavsky (1999) al mostrar que en el estudio de las prácticas de docentes competentes se pueden discriminar cinco dimensiones: la pedagógico-didáctica, la político-institucional, la productiva, la interactiva y la especificadora. De ellas, las dos últimas resultan especialmente significativas dentro de la nueva *estructura reticular*: la dimensión interactiva se refiere a la comprensión y a la empatía con "el otro" (un alumno, un padre o las diversas comunidades). Por su parte, la dimensión de especificación, que es diferente de la especialización, refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos e instituciones educativas.⁸

2) Aparece un nivel que no existía anteriormente incluido dentro de la organización escolar: el del asesoramiento a cargo de especialistas con alto nivel de cualificación, cuya función es servir de apoyo al equipo directivo y a los docentes actuando como formadores de formadores; conformando equipos institucionales de investigación; decodificando la información acerca de necesidades y transformándolas en problemas complejos; aportando en la construcción de estrategias de solución facilitando la toma de decisiones en el nivel institucional.

⁸ Las características del nuevo rol docente serán profundizadas en el capítulo 3.

3) Por último, las nuevas estructuras reclaman mayor profesionalización y especialización en los equipos directivos vinculadas a los procesos de dirección y gestión. En las estructuras vigentes, la función directiva está a cargo de docentes que no necesariamente han recibido una formación en gestión, siendo que ésta constituye un campo de conocimiento específico y diferente al de la enseñanza sobre el cual sí recibieron formación.⁹

En síntesis, lo que aparece entonces con claridad es la demanda y el desafío de elaborar un nuevo modelo de organización escolar que sea capaz de concretar un "continuum cultural" entre la cultura social, la cultura institucional y la cultura curricular (Domínguez, 2000). Este continuum no significa mera adaptación y ajuste de la escuela a los requerimientos sociales, sino por el contrario una interacción permanente en la que siempre están presentes procesos de reproducción y transformación.

4. Paradojas y contradicciones del nuevo contexto: posibles escenarios futuros

El contexto posmoderno entraña una serie de contradicciones y paradojas que afectan de manera directa a la escuela. Hargreaves (1996 a), en su agudo análisis que intenta comprender cómo afecta la situación postmoderna a la escuela y sus profesores, señala las contradicciones y las paradojas que se presentan:

- a) la flexibilidad de la economía debe orientar la preparación de los alumnos teniendo en cuenta los cambios en el mercado laboral, pero también debe desarrollar una capacidad crítica frente a ellos;
- b) la globalización apunta hacia una visión más internacional de los conocimientos, pero provoca al mismo tiempo una inseguridad de las identidades nacionales que puede conducir a reforzar los contenidos curriculares más tradicionales;
- c) la incertidumbre moral y científica reduce la confianza en el significado de lo que se enseña, el profesor debe buscar un nuevo tipo de certezas;
- d) la fluidez de las organizaciones puede servir para que las escuelas encuentren respuestas más autónomas y ágiles, pero también puede ser una estrategia para responsabilizar y culpabilizar a los profesores de las disfunciones educativas;
- e) el desarrollo personal de los profesores puede conducir a su compromiso con el cambio, pero también puede servir de coartada para la autocompasión y la indulgencia antes las dificultades existentes;
- f) la influencia del mundo de las imágenes puede conducir a que las relaciones sean superficiales y cambiantes, evitando la profundidad y la vitalidad que caracterizan a la cooperación más constructiva;
- g) la compresión del tiempo y del espacio puede conducir a una mejor capacidad de respuesta de la escuela, pero también puede provocar una excesiva presión laboral y una mayor desorientación.

Las demandas a la escuela describen una realidad contradictoria, que en muchos aspectos asume la forma de trampa mortal o al menos devela cierta hipocresía social y política respecto de ella. En un trabajo reciente, en el que se analizan los cambios sociales y los cambios educativos en América Latina, Marchesi (2001) señala las principales contradicciones que existen en las demandas hacia la educación escolar:

1) La sociedad es cada vez más exigente con la escuela, pero no se compromete en la práctica con ella. Crecen las expectativas sobre la escuela en su obligación de atender demandas primarias de cuidado y de desarrollo de nuevas capacidades, pero la sociedad y los poderes públicos no definen nuevas condiciones para que la escuela pueda atender esas nuevas funciones.

2) Los problemas educativos no tienen un origen exclusivamente educativo, pero se intenta resolverlos sólo desde reformas educativas. Por ejemplo, en el caso del abandono escolar; se acepta la multidimensionalidad del fenómeno, pero se sigue responsabilizando casi exclusivamente al funcionamiento del sistema educativo y se diseñan iniciativas orientadas solamente al ámbito escolar. Sin embargo, sólo estrategias más globales pueden combatirlo eficazmente.

⁹ Las características de la función directiva y los nuevos roles de dirección y supervisión escolar unida a la función de asesoramiento son trabajados en el capítulo 4.

3) Las escuelas deben realizar nuevas tareas, pero su modelo organizativo continua invariable. Los profesores han de realizar nuevas funciones, pero se mantienen los esquemas tradicionales en la formación y en la organización de su trabajo. Por ejemplo, se requiere un profesor que desarrolle funciones de orientación y tutoría, que trabaje en equipo, que colabore en la gestión institucional, pero no se observan modificaciones sustanciales en su formación y en sus condiciones laborales.

4) Los sistemas de evaluación deberían reflejar la realidad pluridimensional del hecho educativo, pero se orientan casi exclusivamente al rendimiento académico de los alumnos.

5) Se exige más y mejor educación, pero se está perdiendo su sentido y su valor. No están claros cuáles son los aprendizajes principales a los que debería apuntar el proceso de enseñanza ni cómo articular en torno a ellos las áreas o disciplinas en las que se organiza el currículo. Se plantean nuevas exigencias, como por ejemplo que la escuela eduque en valores cuando la escuela, como institución social, atraviesa la misma crisis que envuelve a toda la sociedad.

6) Existe un discurso muy avanzado frente a una realidad con enormes carencias. Los análisis sobre la sociedad del futuro y el desarrollo de sofisticadas tecnologías de formación no van acompañados de desarrollos de cómo saldar las brechas con una realidad donde, por ejemplo, miles de niños no concurren a la escuela. Esta situación desigual en el desarrollo del conocimiento entraña el grave riesgo de que las desigualdades existentes no sólo se mantengan sino que se amplíen.

ACTIVIDAD

Relea las paradojas y contradicciones que hemos señalado.
Piense junto con sus colegas ejemplos de cómo se manifiestan en la vida cotidiana de su comunidad y su escuela.
¿Qué otras paradojas y contradicción puede señalar?

Tomar conciencia de estas contradicciones nos permitirá ser cautelosos a la hora de analizar los posibles escenarios futuros.

Posibles escenarios futuros y las opciones de cambio

La sociedad del conocimiento está en construcción y por tanto no hay certezas respecto de qué escenario se irá consolidando. Hoy es posible pensar en dos alternativas de sociedad a construir a modo de polos opuestos: una es la sociedad inclusiva del conocimiento para todos y autosustentable, la otra consiste en una vuelta a la Edad Media que, como señala Braslavsky (2002 pág. 18), *"se caracteriza por mucha gente en el camino, gente que no tiene dignidad, que no tiene trabajo, que no sabe dónde está, que se siente cada vez más desposeída desde el punto de vista material y cultural"*.

Entre ambos extremos, entre la inclusión y la exclusión, existen diversos escenarios futuros en materia educativa. Braslavsky (2003) imagina un ideal "el escenario de sistema reticular, universalista y democratizador", pero a la vez advierte sobre otros escenarios posibles: "el escenario del vacío", como en Nigeria, donde el 70% de los niños no asiste a la escuela; "el escenario de la desintegración", como en Rusia, donde las tasas de escolarización están bajando; "el escenario del repliegue privado", como ocurre en Gran Bretaña, donde los padres desocupados no tienen dinero para costear escuelas privadas, pero tienen capital cultural para enseñarles a sus hijos; "el escenario del mercado", con su sistema piramidal y de desigualdades autojustificadas.

A modo de síntesis de este apartado, diremos que la "gramática escolar" (Tyack y Tobin, 1994), lo más profundo del sentido de nuestras escuelas, responde a un código moderno que en su certeza monolítica se resquebraja ante el nuevo contexto. Que responder a las demandas de éste, de globalización y revolución tecnológica, no implica responder linealmente, desarrollar ajustes y adaptaciones, sino transformar las fuerzas del entorno en fuerzas que fortalezcan a la escuela como lugar privilegiado de generación y distribución equitativa del conocimiento social, resignificando sus fines, modelos y estructuras y en muchos aspectos adoptando posiciones contraculturales.

ACTIVIDAD

Vamos a hacer un ejercicio de imaginación...
• **¿Cómo imagina usted la escuela media dentro de 20 años? Describa una clase.**

- ¿Se anima a dibujar una escuela del futuro?
- Plantee a sus colegas estas preguntas.
- Formule estas preguntas a sus alumnos.
- ¿Qué elementos nuevos aparecen en la escuela imaginada? ¿Cuáles persisten?

I. NOTAS SOBRE LA ESCUELA MEDIA

Características y principales tensiones

ESCENAS DE LA VIDA ESCOLAR

Septiembre 2003. Escuela secundaria pública de clase media / media baja en la ciudad de Buenos Aires. Recreo en la sala de profesores.

Dos profesoras de geografía conversan acaloradamente: María Rita (58) y Silvana (46), Margarita (56) escucha.

MR.: *Nosotros aprendíamos mucho más de lo que los chicos aprenden ahora. Hoy no saben nada.*

S.: *Yo no creo que sea así, nosotros aprendimos en una escuela enciclopedista, sabíamos muchas cosas de memoria, que olvidábamos después de la prueba.... La verdad es que yo me aburría bastante en la escuela, por lo menos ahora los chicos hacen cosas más interesantes: investigan, usan computadoras en la escuela y hasta pueden hacer una evaluación en grupo.*

MR.: ...

S.: *¿Te acordás de tu profesora de geografía?, ¿te acordás del plumín y la tinta china y del tiempo que nos llevaba calcar el mapa y ubicar las montañas y los ríos? ¿Eso era aprender? Ya sé que es un gran esfuerzo para nosotras, que hoy somos las profesoras de geografía, enseñar posfordismo, megalópolis, ambientes geográficos... ¿pero no es más interesante, incluso para nosotras?*

MR.: *Sí, pero lo que nosotros sabíamos al salir de la secundaria nos alcanzaba para conseguir un trabajo. Nosotros decimos que cuando los chicos salen de la primaria no saben leer, pero desde la universidad y desde el trabajo nos dicen que nuestros chicos, los de secundaria, tampoco saben comprender un texto.*

Con sarcasmo interviene Margarita, profesora de lengua:

M.: *Bueno, estoy leyendo un libro de Michael Moore, el director de la película "Bowling for Columbine" donde dice que el presidente Bush tampoco tiene comprensión lectora, por eso sus asesores no le pasan documentos escritos, todos son informes orales. Así que...*

MR.: *Sí, ya sé adónde vas, los chicos también pueden ser jugadores de fútbol y tener el futuro asegurado... Pero yo no me refiero a eso, digo que antes sabíamos más. Por ejemplo un egresado del se-*

cundario, un perito mercantil, podía llegar a ser gerente de un banco y ahora sólo puede ser repositor en un supermercado.

S.: ¿Y te parece que eso es sólo por un problema de la escuela, porque ese chico de hoy sólo es capaz de acomodar productos en una góndola? El problema acá es que no hay trabajo, pero además que los trabajos son más complejos, un gerente de banco tiene que saber muchas más cosas hoy...

M.: (Con ironía) ¡Por supuesto!, el gerente ya no se ocupa de que no roben en el banco, ahora se dedican ellos a quedarse con la plata de la gente. ¡Mirá si es complejo ser gerente hoy!

MR.: Los empresarios sólo piden que los egresados sepan leer, comprender, entender órdenes simples, lo lei ya hace tiempo en un informe que hicieron para las escuelas... y ni siquiera eso logramos enseñar.

M.: Tal vez... estamos enseñando otras cosas un poco inconvenientes, como a discutir las decisiones. Eso debe inquietar a más de un empresario.

MR.: No seas ingenua, al que discuta lo echarán y tomarán a otro de la cola de desocupados.

S.: ¡Qué día que tenemos hoy! Entre las ironías de Margarita y tu onda de "todo tiempo pasado fue mejor" tengo suficiente por este recreo. Ya tocó el timbre, me voy a dar clase.

El debate por el sentido de la escuela secundaria es omnipresente. Cualquier análisis sobre la escuela termina o comienza ineludiblemente en una pregunta por su sentido. Una pregunta, un cuestionamiento, que emerge bajo la forma de la ironía, de la melancolía, del escepticismo, de la preocupación. Las utopías arcaizantes, las biografías que no volverán, conviven con la resignación que imprime el realismo más desesperanzado. Sin embargo el timbre sigue sonando y los profesores y los alumnos acuden a las aulas.

A pesar de todo, la escuela media existe.

Las escuelas secundarias representan, y sobre esto existe acuerdo general, el segmento del sistema educativo con mayores problemáticas y su crisis es mucho más profunda que en el resto de las instituciones de los otros niveles. Intervienen en esto al menos tres factores que recogen las principales tensiones que atraviesan a la escuela: a) el contrato fundacional, b) el exceso de demandas y c) la cultura organizacional.

a) El contrato fundacional: la escuela selectiva

La organización de los sistemas educativos en tres niveles: primario, secundario y superior, se fijó a principios del siglo XX y corresponde a una marcada estratificación social ya una estructura piramidal del mundo del trabajo. En la base de la pirámide, los sectores populares (obreros y campesinos) requerían de los aprendizajes básicos de la lectoescritura y el cálculo y del disciplinamiento para el trabajo que ofrecía el nivel primario. En la secundaria se formaban los mandos medios; la elite y los dirigentes se formaban en el nivel superior. La educación secundaria tenía un doble objetivo: seleccionar a quienes iban a ingresar a la universidad y formar al segmento técnico-administrativo del mercado laboral (Caillods y Hutchinson, 1999, en Filmus y otros, 2001).

En efecto, en el momento fundacional la razón de ser de la escuela secundaria tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las elites en un contexto de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de expansión del sistema capitalista mundial (Tenti, 2003:15-16). Por eso, la racionalidad de la escuela media era claramente selectiva y también todo su funcionamiento.

Pero las importantes transformaciones socioeconómicas y políticas en escala global ocurridas en las últimas décadas, que hemos señalado al referirnos al nuevo contexto de la sociedad del

conocimiento, han ido modificando profundamente la función social que cumple la educación media a la luz de las necesidades de aprendizaje permanente y su distribución equitativa. La universalización del nivel medio, su reconocimiento como parte de la educación básica, es asumida por los discursos que circulan en América Latina, pero también, y desde antes, por el hecho de su significativa expansión cuantitativa en casi todas las sociedades modernas.

De manera que, desde los hechos y ahora desde los discursos, lo que está en discusión en la escuela secundaria es su contrato fundacional. Una escuela creada "*para pocos*" (los sectores medios que constituirían la burocracia del Estado, el magisterio de las escuelas primarias o proseguirían su formación universitaria como clase dirigente) debe transformarse en una escuela "*para todos*" por imperio de las necesidades de expansión educativa producidas por los requerimientos de la sociedad centrada en el conocimiento.

b) El exceso de demandas: la pugna de intereses

El impacto de la sociedad del conocimiento en la escuela secundaria ha generado un "*exceso de demandas*" (Tedesco, 2000). El "*exceso de demandas*" está dado por un lado por las demandas que realizan los sectores integrados a la educación secundaria (sectores medios y altos) relativos a la calidad ya la innovación del currículo y, por otro lado, las demandas de los sectores de menores ingresos que pugnan por ser integrados, donde la demanda básica es el acceso.

En contextos de este tipo, la pugna por obtener los escasos recursos disponibles asume características de verdadera lucha. El riesgo más visible es que las decisiones acerca de prioridades se tomen a favor de aquellos que tienen mayor capacidad de expresar demandas y de ejercer presión para satisfacerlas. Otro riesgo es la reacción negativa de los sectores integrados hacia las políticas destinadas a promover mayor acceso y participación de los excluidos.

La población de alumnos que acceden hoy a la escuela secundaria presenta un perfil totalmente diferente al perfil de los alumnos de principios del siglo XX, tal como ya hemos analizado. La expansión del nivel trajo consigo la heterogeneidad del perfil del alumno y de las demandas educativas.

De manera que la expansión de la escuela secundaria no sólo modifica la función social de selección y diferenciación que contenía el contrato fundacional sino que, en virtud del exceso de demandas y del perfil heterogéneo del alumnado, se alteran y entran en crisis otros componentes del sistema: los contenidos curriculares, el perfil docente, la relación pedagógica, el diseño de las instituciones.

c) La cultura organizacional: la anarquía organizada

Las escuelas secundarias son, en su inmensa mayoría, instituciones modernistas paradigmáticas, símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. De gran tamaño, constituyen gigantescos laberintos de diversas asignaturas distribuidas en horarios irracionales, impersonalidad en los alumnos y profesores e inflexibilidad burocrática de toda la organización. Se las ha llegado a comparar con centros comerciales o aeropuertos atestados de gente (Powell y otros, 1985, en Hargreaves, 1996 a).

Hargreaves (1996 a) utiliza el concepto de "*balcanización*" para definir su característica dominante. La "*balcanización*" se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de las materias y de su marginación de mentalidades más "prácticas"; modelo que restringe el aprendizaje profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que caracterizan su vida cotidiana como institución. Estas instituciones *balcanizadas* y ultra modernas inhiben la innovación, retrasan la capacidad de respuesta de la organización, son incapaces de promover el aprendizaje, ya no sólo de la organización sino de sus alumnos.

En otro trabajo, Hargreaves y otros colegas suyos (1998) señalan tres factores dominantes e interrelacionados que caracterizan la cultura de la escuela secundaria: a) la orientación académica, b) la polarización del estudiante y c) el individualismo fragmentado.

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA A ANDY HARGREAVES

En la entrevista que realizamos a A. Hargreaves, él recordaba su propia experiencia como estudiante de escuela secundaria.

La escuela secundaria, la escuela para los adolescentes, es un tema recurrente en sus publicaciones e investigaciones. ¿Por qué le interesa ese nivel de la enseñanza? ¿Qué le atrae de él?

- Estoy muy interesado en las escuelas secundarias por dos razones. Una razón es que constituyen instituciones modernas paradigmáticas, sus estructuras y sus prácticas condensan el sentido de una modernidad que ha perdido su fuerza y relevancia. La otra razón es más íntima. Personalmente la odié. Viví en una comunidad de clase trabajadora y me seleccionaron para una escuela secundaria muy académica en el otro lado de la ciudad. Entonces fui a esa escuela cuyo programa no tenía manera de comprometerme, no lograba conectar ni con mis intereses, ni con mis necesidades, ni con el estilo de vida que yo tenía. Aprendí a jugar el juego para obtener los resultados, pero nunca me sentí en casa en mi escuela. La escuela no era parte de mi vida, no estaba conectada con mi vida, yo todavía lo siento. En general, las escuelas secundarias no están conectadas con la vida de los estudiantes, por diferentes factores: raza, clase social, pobreza. El programa no logra ser interesante y además no hay comunidad que incluya a todos esos jóvenes. Éste es mi dolor, que motiva mi misión, porque creo que el trabajo viene de tu vida.

Romero, C., "Entrevista a A. Hargreaves", 2004.

La fuerte orientación académica del currículo lleva a la polarización de los estudiantes: aquellos que están en condiciones de responder con logros académicos de aquellos que, imbuidos de otros códigos y prácticas culturales, no están en condiciones de interactuar fácilmente con el registro académico. Se naturalizan situaciones de ausentismo, fracaso, abandono por parte de estos últimos. El currículo académico, basado en la definición de disciplinas, convierte a la escuela secundaria en una experiencia fragmentada, de aislamiento e individualismo, ya no sólo para los estudiantes sino para los docentes y sus modos de trabajo.

Existe una articulación entre las formas organizativas, la estructura y la cultura de la escuela, y los formatos curriculares con los cuales se organiza el contenido escolar. Pero, además, existe una particular configuración entre diseño racional y funcionamiento anárquico en las escuelas medias. Al respecto dice M. Poggi (2003:112): *“el nivel medio se caracteriza por una combinación particular de organización taylorista y burocrática y, al mismo tiempo, de sistemas débilmente articulados o anarquías organizadas; forma que se articularía con la organización curricular disciplinaria parcelada y fragmentada que ha caracterizado el currículo de este nivel, fundamentalmente durante el siglo XX”*:

En efecto, en la escuela media el modelo de funcionamiento organizacional es complejo ya que se combinan el diseño formal jerárquico y burocratizado, con división de tareas y responsabilidades, con un funcionamiento anárquico basado en la fragmentación y en la debilidad de las articulaciones.

En este sentido, la experiencia de enseñar y aprender en la escuela media se asemeja a la experiencia del viajero de una gran ciudad. Antes de partir consultó el mapa, ordenado, cartesiano, comprensible; al llegar y caminar por las calles se encontró con otra ciudad, laberíntica, caótica, inaudita. Múltiples sentidos y experiencias contradictorias, en la ciudad como en la escuela.