

## **SOBRE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: LA ENSEÑANZA COMO PROBLEMA**

*Flavia Terigi*<sup>1</sup>

Numerosos países de América Latina han generado cambios en sus normativas sobre educación en dirección a la prolongación de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario. En determinados casos,<sup>2</sup> hacia lo que podemos denominar genéricamente “secundaria básica” (usualmente, tres años de escolaridad con posterioridad al nivel primario); en otros,<sup>3</sup> hacia el completamiento del nivel medio (abarcando lo que, también de manera genérica, podemos denominar “secundaria superior”).<sup>4</sup>

Es interesante hacer notar que, de acuerdo con las disposiciones legales referidas, la ampliación de derechos educativos se propone fundamentalmente a través de la escuela. Pese a que la escuela secundaria es objeto de numerosas críticas, cuando los órganos legislativos de los países de la región aprobaron ampliar los derechos educativos de la población adolescente y joven, lo hicieron bajo el supuesto de que tal ampliación debe realizarse dentro del formato escolar.<sup>5</sup>

De concretarse en los próximos años el cumplimiento de aquellas leyes, por primera vez en la historia los sectores más pobres de las poblaciones de nuestros países accederán universalmente a la escuela secundaria. Semejante proceso de ampliación de derechos no sucederá sin dificultades.

Estas referencias iniciales tienen por propósito situar el asunto que trataremos en este artículo, la enseñanza en la escuela secundaria, en este marco de ampliación

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Magister en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora titular de la UBA, profesora adjunta de la Universidad Nacional de general Sarmiento, y profesora de la Escuela Normal nº 7 de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Entre ellos, Colombia estableció, en su Ley General de Educación de 1994, una educación básica obligatoria que comprende nueve grados. Lo mismo hizo Paraguay en su Ley General de Educación de 1998.

<sup>3</sup> Entre ellos Uruguay, cuya Ley General de Educación de 2008 establece que “es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”.

<sup>4</sup> Argentina es un caso interesante porque se suceden en un lapso relativamente breve dos leyes que amplían en dos oportunidades la obligatoriedad escolar, primero hacia nueve años de Educación General Básica (Ley Federal de Educación de 1993, a tono con otras normas de su época, como las ya citadas de Colombia y Paraguay), y luego “hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Ley de Educación Nacional de 2006).

<sup>5</sup> Vale la pena subrayar que la determinación legal de que la ampliación de derechos educativo se realice en el formato escolar ofrece una protección contra la posibilidad de que se generen circuitos diferenciados para escolarizar a los grupos vulnerabilizados que accederán universalmente a la escuela secundaria: contra la distinción entre la secundaria tradicional para el estudiantado tradicional, y nuevas formas de escolarización para los nuevos estudiantes.

de derechos educativos. No es una entrada cualquiera en el tema, ni un recurso de estilo: este trabajo se centra en la enseñanza porque se considera que, sin ella, la ampliación de los derechos educativos acaba realizándose bajo formas educativas empobrecidas, aun si no se generan circuitos diferenciados de escolarización.<sup>6</sup>

En Argentina, la expansión educativa que supone la escuela secundaria obligatoria acontece tras un largo período de profundización de las desigualdades sociales, que ha producido un considerable deterioro en las condiciones de crianza de muchos de los niños que hoy, adolescentes o jóvenes, acceden a la escuela secundaria. Los niños y niñas que en el año 2001<sup>7</sup> tenían cinco o seis años hoy tienen entre 15 y 16 años. De haber realizado trayectorias escolares continuas y regulares, estarían promediando la escuela secundaria. Pero sabemos que muchas trayectorias no son continuas ni regulares, en particular para los sectores más vulnerabilizados,<sup>8</sup> por lo cual muchos de aquellos niños y niñas que iniciaban su escolaridad en el 2001 están apenas ingresando al nivel secundario, inclusive finalizando todavía el nivel primario.

Es generalmente aceptado que para que los grupos sociales en situación de pobreza accedan a la escuela, permanezcan en ella y aprendan los contenidos previstos, las políticas que se requieren no son sólo educativas: es necesaria una intersectorialidad precisa para dar respuesta a las situaciones no específicamente escolares que afectan la escolaridad.<sup>9</sup> No podemos soslayar este asunto en un escrito que vincula la enseñanza con los derechos educativos, pues estaríamos desmintiendo las dificultades que enfrentan escuelas y profesores cuando se trata de enseñar en el nuevo escenario generado por la ampliación de los derechos

---

<sup>6</sup> De todos modos, reclamar protección contra la generación de circuitos diferenciados de escolarización no es lo mismo que reclamar que la escuela secundaria tradicional quede intacta: se considera necesario cambiar la escuela secundaria para todos, porque presenta problemas de pertinencia y de calidad que afectan a toda la población estudiantil.

<sup>7</sup> Año emblemático en el pasado reciente del país, debido a la implosión del sistema político, del modelo económico y de garantías sociales básicas que se referencia con las fechas de 19 y 20 de diciembre de 2001 (recuérdese que en los hechos de aquellos días murieron 39 personas a manos de las fuerzas policiales y de seguridad, incluyendo 9 menores de 18 años), aunque desde luego la crisis ha sido mucho más extensa y tuvo un fuerte impacto pauperizador en 2002.

<sup>8</sup> Tomamos la expresión “vulnerabilizados” de la documentación oficial del programa *Centros de Transformación Educativa* de la Ciudad de México, según se reporta en Loyo y Calvo (2009), en tanto los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

<sup>9</sup> Ciertas medidas de política educativa procuran generar mejores condiciones de oportunidad para asistir a la escuela, como los programas de becas, que han comenzado a generalizarse en la región (de Andraca, 2006), o los programas que la literatura llama “de renta mínima”, como la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1602/09 del gobierno argentino).

educativos y el ingreso masivo a la escuela media de los adolescentes y jóvenes más pobres de nuestros países.

Pero así como no debemos abonar a la desmentida respecto de las condiciones no específicamente escolares que afectan a la escolaridad de estos adolescentes y jóvenes, tampoco se trata de ofrecer coartadas para soslayar las cuestiones específicamente escolares que la afectan; dentro de ellas, este trabajo se centra en la enseñanza, no porque la consideremos la única función que debe intervenir en la ampliación de los derechos educativos, sino porque, como se dijo, sin ella tal ampliación acaba realizándose bajo formas educativas empobrecidas.

La perspectiva asumida para el análisis de la cuestión de la enseñanza en las escuelas secundarias no será la del diagnóstico de la situación, tampoco la de la normatividad sobre los cambios necesarios, sino la de la elucidación de dos nudos (que no suponemos sean los únicos) que es necesario enfocar y aprender a desatar con vistas a la universalización de este nivel educativo. El primero de ellos se localiza en la matriz organizacional de la escuela secundaria; el segundo, en el modelo pedagógico predominante. En lo que sigue, desplegaremos este argumento. En el primer apartado, retomaremos conceptos que permitan reconstruir las restricciones de la matriz organizacional; en el segundo, trabajaremos para presentar una definición institucional de la enseñanza, que analice esta función no sólo en términos de lo que sucede cuando un profesor se encuentra cara a cara con sus estudiantes, sino en términos de las restricciones del sistema de actividad que resultan productoras de aquello que sucede; finalmente, analizaremos las relaciones entre el saber pedagógico- didáctico disponible y las propuestas que pretenden introducir cambios organizacionales en la escuela secundaria, para localizar en el desajuste entre uno y otras un problema sustantivo que amenaza las posibilidades de cambio en la escuela media.

### **Las condiciones institucionales para la enseñanza en la escuela secundaria**

En otro trabajo (Terigi, 2008a) localicé en el patrón o matriz organizacional básica de la escuela secundaria argentina una poderosa razón por la que resulta difícil introducir los cambios que consideramos necesarios en este nivel escolar. Propuse que el trípode conformado por un *currículum* fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes. Este trípode es el primer nudo que debemos desarmar para promover el cambio en la escuela media, porque responde a supuestos sobre el funcionamiento del nivel secundario (como la clasificación del saber decimonónico, o la selectividad de la escuela

secundaria)<sup>10</sup> que fueron estructurantes del nivel durante mucho tiempo, pero que hoy no puedan sostenerse desde la perspectiva del derecho a la educación.

Planteé por entonces que en el *currículum* de la escuela media, fuertemente clasificado, la mayor parte de los contenidos se transmiten en unidades curriculares cerradas (las asignaturas) cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas. Debe tenerse en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX; por lo cual el *currículum* del nivel afronta además una cierta condición de anacronismo.

Señalaba también que no es forzoso que un currículo clasificado requiera docentes especializados; el caso del nivel primario muestra que un currículo donde los límites entre las asignaturas también están claramente establecidos, ha sido confiado a docentes con formaciones generalistas. En un balance entre extensión y profundidad, en el caso de los maestros prevalece la extensión. En el caso de la enseñanza secundaria, su tradición pedagógica se fundó sobre el principio de profundidad/ especialidad. La correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de reclutamiento y formación de los profesores por especialidad. El sistema formador de profesores, por consiguiente, se estructuró según la misma lógica; produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas. Esta tradición formativa genera una serie de dificultades para el trabajo colaborativo entre profesores cuya formación no les proporciona claves para el diálogo con colegas de otra especialidad.

Al principio de designación por especialidad y a la clasificación del saber se le sumó un tercer rasgo constitutivo del nivel medio: la organización del trabajo de los profesores por tiempos rentados que eran isomórficos respecto de las horas de clase de los estudiantes. En la escuela secundaria la lógica del *currículum* mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo de los profesores: estos fueron designados por horas de clase a dictar, y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio, excluyéndose de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no fueran las de dar clase. Hubo, como sabemos, excepciones, como son los maestros de taller en las escuelas técnicas, el Régimen de profesores designados por cargo docente conocido como “Proyecto 13”, entre los más estables en el tiempo. Pero, en

---

<sup>10</sup> Puede requerir alguna explicación la relación que proponemos entre la matriz organizacional - que representamos con la figura del trípode- y la selectividad de la escuela secundaria. Bajo las condiciones fijadas por su matriz organizacional, el nivel secundario tradicional había encontrado la manera de preservarse de la cultura y la vida juveniles, planteando sus propias reglas del juego. La asistencia a clases como único modo y motivo para estar en la escuela, a clases dictadas en el marco de asignaturas tradicionales con un perfil netamente disciplinar, son consecuencias de aquel trípode. En los últimos años, ha crecido la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil; esta distancia, considerada una de las causas de la crisis de sentido de la escuela secundaria, es particularmente notoria con relación a los sectores más recientemente incorporados (Jacinto y Terigi, 2007).

general, el régimen de trabajo de los profesores es el que hemos descrito, y los docentes con mayor concentración institucional no son los profesores, sino figuras como los preceptores u otros agentes de docencia indirecta.

El régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos escritos como uno de los principales problemas de la escuela media, y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación del personal. Los actuales Planes de Mejora<sup>11</sup> irían en dirección a generar otras condiciones en escuelas atoradas por la falta de recursos y con tiempos docentes restringidos al dictado de clases; sin embargo, el puesto de trabajo del profesor no se reestructura todavía.

Bajo las restricciones establecidas por su matriz organizacional básica, el nivel secundario presenta condiciones que hacen difícil el trabajo de enseñar en una clave más ajustada a la contemporaneidad. Entre estas condiciones, cabe sumar a la estructura curricular enciclopedista y clasificada en materias, el sistema de evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar, etc. Iniciativas para atenuar la clasificación del *currículum* (como las cátedras compartidas o los proyectos) o para incorporar electividad para los estudiantes, tropiezan con la composición de la planta docente, con la organización de los horarios de trabajo de los profesores en distintas escuelas y con las tradiciones pedagógicas construidas en el nivel. Se procura la incorporación de nuevas temáticas al *currículum* (como las tecnologías,<sup>12</sup> la llamada “alfabetización mediática” o la introducción al mundo del trabajo), pero la falta de docentes formados en esas temáticas y la rigidez de las plantas funcionales de los establecimientos deja incompleta la cobertura de los cargos o lleva a que la novedad de los contenidos se vea diluida (Jacinto y Terigi, 2007).

---

<sup>11</sup> Los Planes de Mejora fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09. Con los Planes de Mejora se asigna a las escuelas secundarias del país fondos especiales para planificar acciones de desarrollo institucional que “fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje, y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente” (Resolución CFE 84/09, página 27). Los Planes de Mejora hacen posible que los profesores dispongan de tiempos rentados para otras tareas complementarias al dictado de las clases regulares.

<sup>12</sup> En la actualidad han comenzado a llegar a las escuelas secundarias las *netbooks* del programa “Conectar Igualdad”. El decreto 459/10 crea este programa con el fin de proporcionar una *netbook* a cada alumna/o y docente de educación secundaria de establecimientos públicos, de educación especial y de Institutos de Formación Docente. Se abre una serie de expectativas respecto de la capacidad de esta iniciativa para modificar la enseñanza y para facilitar una mayor relación entre los contenidos escolares y la información a la que los estudiantes pueden acceder *on line*. Algunos interrogantes se refieren al desafío que implica para los profesores el aprovechamiento pedagógico de una herramienta que probablemente muchos estudiantes manejen mejor que ellos, considerando la hegemonía de un modelo de autoridad pedagógica para el cual el docente está colocado por definición en una posición de mayor dominio con respecto al saber.

## Una definición (institucional) sobre la enseñanza:

Un contenido principal del trabajo docente como es la enseñanza, ha sido –como cabe esperar- objeto de numerosos esfuerzos de conceptualización antes y a lo largo del desarrollo de la escolarización de masas. Entre las distintas definiciones que es posible encontrar, se selecciona para los propósitos de este trabajo una fórmula de Fenstermacher y Soltis (1999) que tiene la virtud de representar a tantas otras en los componentes básicos que considera, y que añade el esfuerzo por encontrar un modo de codificar los componentes básicos de la enseñanza de modo tal que sea posible, tomándolos como base, analizar los rasgos significativos de la enseñanza según distintos enfoques. Esquematizamos la propuesta de estos autores (Fenstermacher y Soltis, 1999:26):

Esquema 1

**La enseñanza según Fenstermacher y Soltis**

$$D\phi Exy$$

Referencias:

D: docente  
 $\phi$ : enseña  
E: estudiante  
x: contenido  
y: propósito

La fórmula se lee del modo siguiente:

“El docente enseña al estudiante cierto contenido a fin de alcanzar cierto propósito”.

(Basado en Fenstermacher y Soltis, 1999, capítulo1)

Dos componentes de esta definición son de especial interés para el análisis de la enseñanza en la escuela secundaria: el contenido y los propósitos. La fórmula de Fenstermacher y Soltis nos permite destacar estos componentes del siguiente modo:

- la consideración del contenido resulta de importancia debido a que modula la relación didáctica y las identidades profesionales docentes de maneras específicas;

- la consideración del propósito da lugar al planteamiento del problema de los motivos.<sup>13</sup>

A pesar de las virtudes señaladas en esta definición, la consideramos una manera incompleta de definir la enseñanza en la escolarización de masas. Por ejemplo, la fórmula soslaya que el docente enseña en condiciones colectivas, aunque lo haga promoviendo muchas veces resultados y tareas individuales.<sup>14</sup> El ejemplo ha sido deliberadamente seleccionado pues nos permite subrayar el carácter colectivo de la clase -rasgo sustancial del modo en que se ha resuelto la escolarización de masas- y abrir a partir de él la necesidad de una definición distinta de la enseñanza, que denominaremos *institucional*.

Podría considerarse que la definición de Fenstermacher y Soltis sobre la enseñanza es ella misma *institucional*, en tanto docente, estudiante, contenido, propósito, son todos componentes de una actividad que sólo existe en cuanto tal en un marco institucional. Sin embargo, consideramos que no alcanza con que la definición se refiera a una actividad que tiene sentido en un marco institucional: se requiere que la definición de la enseñanza no se realice por fuera de ese marco, se requiere conceptualizar a la enseñanza en un sistema de actividad (en el sentido de Engeström, 1991, 2001) en el que la institucionalidad funciona produciendo restricciones –si se quiere, condiciones- determinadas a la función que se pretende definir.

Procurando una definición institucional de la enseñanza, encontramos un apoyo en el análisis que realiza Feldman (2002), quien sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. La definición de Fenstermacher y Soltis se encuadraría, según entiendo, en el primero de estos modos. Enfocada la enseñanza como proceso interactivo, la pregunta a la que debe responder la didáctica es conocida: ¿cómo enseñar? Enfocada la enseñanza como sistema institucional, la pregunta didáctica cambia radicalmente: ya no es cómo enseñar, sino *cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales*.

---

<sup>13</sup> La cuestión del propósito es un tema susceptible de ser reducido a variables personales, sin atender a las particularidades de los escenarios donde se sitúan los aprendizajes. De hecho, la lectura del texto de Fenstermacher y Soltis nos deja con esa impresión.

<sup>14</sup> Es llamativo el contrasentido de que en las aulas se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados... individuales. Si bien los procesos de enseñanza en el contexto escolar son colectivos, que se haya definido una instancia colectiva para la escolarización no significa que, en el saber pedagógico por defecto (Terigi, 2010a), la clase escolar haya sido concebida como un *grupo de aprendizaje*.

## Esquema 2

### La enseñanza (y la pregunta de la Didáctica) según Feldman

Enfoque sobre la enseñanza	Enfoque sobre el docente	Modo de formular la pregunta didáctica
1) Como proceso interactivo, <i>cara a cara, artesanal</i>	Artesano individual elaborando el conjunto del resultado	¿Cómo enseñar?
2) Como sistema <i>institucional, industrial</i>	Persona que trabaja en una gran organización, siendo ésta la responsable del resultado	¿Cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales?

(Basado en Feldman, 2002)

Según el análisis de Feldman, la didáctica y la pedagogía han tendido más frecuentemente a considerar la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara o artesanal, en desmedro de su consideración como un sistema que trabaja en la escala de las grandes redes de instituciones. La distinción importa, pues el resultado de esta desconsideración es una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen.

### La enseñanza en la escuela secundaria: modelos organizacionales y saberes disponibles

¿Por qué detenerse en estas disquisiciones sobre la definición de la enseñanza? Porque ofrecen elementos que nos permiten comprender algunas de las dificultades importantes que enfrentamos cuando pretendemos mejorar la enseñanza y nos apoyamos para ello en el saber disponible. Es posible que exista una importante producción de saber didáctico, y que el saber producido esté en condiciones de ofrecer respuestas diversas y valiosas a nuestros problemas de enseñanza en la escuela secundaria: el problema residiría en que la mayor parte de ese saber ha sido formulado como si la enseñanza fuera un asunto artesanal, cara a cara. Bajo estas condiciones, buena parte del saber producido no estaría en condiciones de escalar, operación indispensable en tanto la enseñanza es una



actividad institucional cuya masividad requiere de saberes que puedan transmitirse y utilizarse con cierto desapego de su contexto de producción (Terigi, 2010b).

Tomando esta línea de análisis, encuentro pertinente introducir una nueva distinción, ésta de elaboración propia, entre lo que podemos llamar modelo organizacional y modelo pedagógico. Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica, que inevitablemente se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente (Terigi, 2008b). Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido.<sup>15</sup>

Son ejemplos de distintos modelos organizacionales el aula monogrado,<sup>16</sup> el plurigrado, la clase «particular», las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo, y muchos más. Asistimos por cierto en los últimos años a la multiplicación de modelos organizacionales, resultado de los esfuerzos que gobiernos, escuelas y docentes llevan delante para poner en tensión la forma escolar (Padawer, 2007). Cada uno de estos “modelos” establece formas específicas de agrupamiento de los alumnos, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en cada uno de ellos se mueven (aunque pueden no saberlo) dentro de las restricciones que establecen esas formas.

Son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua, las llamadas adecuaciones curriculares... y no mucho más. En esta distancia entre la proliferación de modelos organizacionales y la escasez de modelos pedagógicos radica otro nudo<sup>17</sup> del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar la enseñanza. Porque, si tenemos diversos modelos

---

<sup>15</sup> No se desconoce que la utilización de la expresión “modelo pedagógico” tiene sus inconvenientes. El uso consuetudinario del término “modelo” en educación acerca su sentido usual a la idea de norma o patrón al que deberían ajustarse las prácticas. En este trabajo, utilizamos la idea de “modelo” en un sentido distinto, para referirnos al resultado de una operación intelectual, la modelización, que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico (Terigi, 2008b).

<sup>16</sup> El aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que cursan un mismo grado de su escolaridad y que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

<sup>17</sup> Se recordará que el primero es el trípode conformado por el *currículum* fuertemente clasificado, el principio de especialidad disciplinar en la formación y reclutamiento de los profesores, y los puestos de trabajo isomórficos con el *currículum* y restringidos a las horas de clase.

organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza en determinados modelos organizacionales.

En general, los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico – didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado.<sup>18</sup> Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo. Puestos en otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros), se abre la pregunta por las modalidades de enseñanza apropiadas. Veamos el caso de las llamadas “clases de apoyo”, que suelen centrarse en las asignaturas que concentran dificultades de rendimiento de los estudiantes según revela el mayor número de fracasos en las evaluaciones, y que son simultáneas con respecto a las clases regulares.

Esquema 3  
**El problema del saber pedagógico en la clase de apoyo. Parte I.**


	<b>Aula monogrado</b>	<b>Clase de apoyo</b>
<b>Modelo organizacional</b>	Sección simple Programa común Grupo intacto	Pequeño grupo/ individual
<b>Modelo pedagógico</b>	Enseñanza graduada y simultánea  Cronología de aprendizajes unificada	¿?

Lo que en el esquema anterior aparece bajo la forma de un interrogante cuya respuesta debe ser elaborada, en las prácticas concretas de muchos profesores se resuelve (una resolución en falso, como se verá) mediante una extensión del modelo pedagógico del aula monogrado (conocido debido a su biografía escolar, a

<sup>18</sup> La calidad de la enseñanza que pueden desarrollar en el aula monogrado es materia de otra clase de análisis, que no podemos desarrollar aquí.

su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) al contexto organizacional de la clase de apoyo.<sup>19</sup>

Esquema 4  
**El problema del saber pedagógico en la clase de apoyo. Parte II.**

	<b>Aula monogrado</b>	<b>Clase de apoyo</b>
<b>Modelo organizacional</b>	Sección simple Programa común Grupo intacto	Pequeño grupo/ individual
<b>Modelo pedagógico</b>	Enseñanza graduada y simultánea  Cronología de aprendizajes unificada	

Cuando eso sucede, los estudiantes expresan sus quejas porque en las clases de apoyo el profesor “hace lo mismo” que en la clase regular; el profesor dice que los alumnos “son pocos” (¡pero para eso se generó el modelo organizacional “clase de apoyo”!), y que no saber cómo dar clase con tan pocos alumnos (y, en ese punto, tiene toda la razón). Estas expresiones, corolarios de la resolución en falso del problema didáctico de la clase de apoyo, deben ser tomadas en cuenta, porque expresan en el lenguaje del malestar un problema central que puede dar por tierra con los esfuerzos por introducir nuevas condiciones organizacionales en las escuelas secundarias.

Dictado de clases en “parejas pedagógicas”; producción de materiales y apoyos pedagógicos que permitan a los estudiantes que se ausentan por períodos prolongados recuperar el tiempo perdido; planes especiales para preparar materias pendientes de aprobación; clases de apoyo o de consulta; tutorías;

<sup>19</sup> Analizando las clases de apoyo desarrolladas por las escuelas porteñas en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria, Jacinto y Freytes Frey encuentran dos dificultades principales: la sobrecarga en el horario semanal de los estudiantes (agravada por su frecuente disposición en el contraturno, que obliga a mayores gastos para solventar la asistencia a la escuela) y la reiteración en estas clases de las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular. Aunque en estas clases se abordan temas que los alumnos no entendieron, o bien problemas puntuales que necesitan resolver, los métodos de enseñanza suelen ser los mismos que se aplican normalmente en el aula regular (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

proyectos de acción social en el barrio; reclasificación de los alumnos con sobreedad, son algunas de las numerosas propuestas en desarrollo en el nivel medio, tanto por iniciativa gubernamental como por iniciativa de los establecimientos (Jacinto y Terigi, 2007). Aun con todas las dificultades de la matriz organizacional, parece más factible introducir cambios en ese plano, pero en contraposición se verifica un importante desajuste con respecto a las capacidades efectivas de los profesores para pensar y llevar adelante la enseñanza bajo estas nuevas condiciones organizacionales.

Las consideraciones que hemos desarrollado deberían permitirnos entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera. Es frecuente que la introducción de innovaciones en las aulas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. Cuando esto sucede, no es válido explicar el “fracaso” en el impacto innovador de algunas medidas por la “resistencia” de los profesores a introducir cambios en su trabajo. La conclusión debería ser bien diferente: muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuentan los profesores, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica del nivel secundario. Bajo esas condiciones, las políticas educativas deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender las problemáticas planteadas, sino también hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico.

## **Bibliografía citada**

De Andraca, Ana María. 2006. *Programas de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas*. IIPPE-UNESCO.

Feldman, Daniel (2002), “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica” en *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

Engeström, Yrjo (1991). “Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning”. En: *Learning and Instruction*, 1, 243-259.

Engeström, Yrjo (2001). “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la

asistencia básica”. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*, París, IIPE – UNESCO.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Editorial Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- sede París.

Loyo, Aurora y Calvo, Beatriz (2009). *Centros de Transformación Educativa. México D.F (México)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Padawer, Ana (2007). “Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones conceptuales sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivo de socialización”. En: *Propuesta Educativa*, año 16, n° 28, pp. 67-74. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Terigi, Flavia (2008a). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, pp. 63-71. Junio de 2008. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Terigi, Flavia (2008b). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>

Terigi, Flavia (2010a). “Docencia y saber pedagógico- didáctico”. En: *El Monitor de la educación*, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N° 25, 5ª época, junio de 2010. Dossier “Ser docentes hoy”, pp. 35/ 38. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

Terigi, Flavia (2010b). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires. Del Estante.