



La Nueva Escuela Secundaria. Contradicciones de la nueva política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Por GRISELDA FERNÁNDEZ

gri.fernandez@yahoo.com.ar

1. Una “nueva” política para una mejor *calidad* educativa.

El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pone como eje central de toda política educativa el aprendizaje significativo de los estudiantes. Ahora bien, para que ese aprendizaje se produzca se plantea, y se reitera en varias ocasiones, la importancia fundamental de considerar los cambios y transformaciones propios de la sociedad del conocimiento del mundo actual, que en su proceso de emergencia demanda nuevos modos de alfabetización y de actuar afines a competencias cada vez más exigentes. Es frente a tales demandas entonces, y respondiendo a la lógica de centrar el interés de la educación en el alumno, que surge como uno de los principales propósitos de esta reforma, el “derecho a recibir una mejor *calidad* educativa”.

Partiendo de este propósito fundamental, la educación parece ser pensada desde uno de esos puntos de vista que, como recuerda Larrosa, no resulta ser tan novedoso, un enfoque científico-positivista que concibe la *mejor* educación en términos de *calidad*, de eficacia, de técnicas nuevas, de evaluación y de objetivos¹. Suele ser una de las estrategias más comunes a las reformas actuales de los países latinoamericanos. Por un lado la promoción de la *mayor calidad* con miras a la competitividad, y por el otro pero ligada a ella, el supuesto interés en la *autonomía* de las instituciones. En la presente reforma es posible observar ambos intereses, la búsqueda de la mejor calidad como uno de los objetivos centrales, pero también la de otorgar la autonomía necesaria para favorecerla. De aquí el énfasis puesto por la NES de “la legítima pluralidad y libertad de enseñanza, tanto en instituciones estatales como privadas”².

¹Cfr. J. Larrosa (2003), pg. 1.

²DCNES., pg. 2





Se trata de un espacio de “autonomía” para que cada institución pueda tomar por sí misma las decisiones necesarias y resolver de la mejor manera posible los problemas que se presentan y las demandas del medio para poder medir el tipo de respuesta “pedagógica” que competitivamente, supone mayor eficiencia y eficacia. Pero el problema surge cuando en la realidad de su concreción empieza a percibirse que la “autonomía” concedida no parece estar pensada desde una identidad fuerte, tendiente al intercambio y al diálogo democrático, sino “para que cada escuela *negocie* con su medio desde una lógica puramente utilitario-pragmática, proyectos educativos, estilos institucionales, formas de gobierno y, sobre todo, adaptación a las demandas y control de la oferta”³.

Para dar prueba de ello, algo de esto ya se podía entrever en las Jornadas EMI (Espacios de Mejora Institucional) que se realizaron en el transcurso del 2013. Se hablaba en términos de “proyecto”, de “diálogo democrático”, pero la sensación de muchos era que se trabajaba sin tener en cuenta la realidad, la historia, los intereses y las prioridades de cada institución. En el 2014 las “discusiones” continuaron en la misma dirección, y solo en algunos casos excepcionales, y tras contraponer una fuerte resistencia de algunos sectores que se verían perjudicados con la nueva “política”, o en la disminución de sus horas, o en el perjuicio de algún proyecto institucional con resultados favorables ya comprobados, se logró dar marcha atrás a algunas decisiones que parecían inamovibles en eso que igualmente decía llamarse un “pre-proyecto”⁴. Durante el 2015, la consigna a nivel institucional es la elaboración del PCI

³. C. Cullen, (2004), pg 72

⁴ Para citar un ejemplo, a partir de la resistencia que se generó desde un profesor de esa misma escuela se logró, luego de una extensa e insistente discusión, y con la debida y trabajosa justificación, que Informática (Tecnologías de la Información) fuera parte de la Formación del Ciclo Orientado, y una materia transversal (Educación Digital) en el Ciclo Básico. Cfr. Ariel Torres, “La informática ya forma parte del plan en la CABA”, en *LA NACIÓN*, sábado 9 de mayo de 2015, en <http://www.lanacion.com.ar/1791189-la-informatica-ya-forma-parte-del-plan-en-la-caba>.

Cabe mencionar este ejemplo como otro signo paradójico de la NES: por un lado se apunta a “la promoción de estrategias de cambio e innovación” que respondan a los nuevos modos tecnológicos de “saber”, por el otro, se intenta reducir la carga horaria o directamente, quitar Informática de los planes de estudio del Ciclo Básico con la justificación de priorizar su “transversalidad”. Otra de las cuestiones que podría analizarse desde la distancia entre el discurso y las posibilidades y condiciones concretas para llevarlo cabo.



(Proyecto Curricular Institucional), en los márgenes de una “libertad”⁵ fuertemente supervisada y por un sistema que, fiel a los nuevos modos de información y de comunicación, pretende y exige la elevación digital de cuanto dato pudiera reflejar la “vida” de cada escuela. ¿La consecuencia probable?, tal como si se hubiera escrito para esta ocasión, “una *precarización* (llamada flexibilización) de las condiciones laborales del trabajo docente, cada vez más sujeto a controles y exigencias, que no dimanen de la lógica misma de la educación, sino solamente de las hegemonías que se instalan en la diversidad de situaciones locales”⁶.

Desde aquí entonces, “el diseño curricular de la NES responde a ese objetivo fundamental (el acceso a una educación de calidad) y propone formas para que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el siglo XXI plantea”⁷. En varias ocasiones se menciona, que de la concreción de dichos propósitos depende la formación integral de los estudiantes, el desarrollo personal y social, que apunta sobre todo, al “ejercicio pleno, informado y responsable, de la ciudadanía, para continuar estudios superiores progresivamente especializados y para incorporar un núcleo de saberes básicos con el objetivo de integrarse al mundo del trabajo”⁸. Nuevamente, y de forma más que explícita, otra de las estrategias tan comunes a este tipo de reformas: “la *actualización* de los contenidos y de los planes de enseñanza (...) para fijar las *competencias básicas* cuya adquisición o aprendizaje permitirá una inserción laboral para la ‘competitividad internacional’ y una ciudadanía adecuada a los ‘códigos de la modernidad’”⁹

⁵ “En el Proyecto Curricular Institucional (PCI) cada escuela definirá su fundamentación pedagógica y didáctica, su concepción de alumno, de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de las áreas curriculares y la concreción. institucional del diseño curricular”. *Diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (DCNES). Ciclo básico 2014-2020*, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pg. 16

⁶ C. Cullen (2004), pg. 73

⁷ *DCNES*, pg. 17

⁸ *Ibid.*, pg.. 17

⁹ C. Cullen (2004), pg 73.





De esta manera, y más allá de la estructura unificada que se intenta implementar, y que da continuidad a lo que se buscó ya con la Ley de Educación Nacional dictada en el 2006¹⁰, se apunta a las competencias que la UNESCO señaló como decisivas a la hora de integrarse a un mundo globalizado: “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, y aprender a vivir juntos”¹¹. Poniendo como ejemplo los países avanzados, cuyos *sistemas* económicos se habrían adecuado a su contexto inmediato, alcanzando así un mejor desarrollo económico y social, la NES se propone para esto básicamente tres estrategias: el aprendizaje de todos a lo largo de toda la vida, la educación a distancia y el aprendizaje distribuido, y la institucionalización de las redes.

Lo que se observa es la centralidad dada a la operatividad de la información, y no tanto a los intereses de los alumnos: “las competencias básicas tienden a ser interpretadas en un sentido más bien *formal*, independizadas de los contenidos históricos de los saberes; y porque son formales son generalizables y flexibles para la adaptación inteligente a cualquier problema”¹². Por eso la insistencia en “los nuevos formatos y responsabilidades más que en el contenido curricular de las disciplinas”¹³. La prioridad parece ser el “estar informados”, sin importar demasiado el qué, el para qué o con qué finalidad. Y una vez más el resultado esperado, “una creciente confusión del conocimiento con la información”¹⁴? Tanto acento puesto en el desarrollo tecnológico y en las nuevas demandas del mundo actual, que la información preseleccionada termina limitando, en términos husserlianos, la misma intencionalidad significativa del sujeto que conoce¹⁵.

De ahí también la importancia otorgada a la adquisición de *habilidades* como criterio de evaluación, lo que puede entenderse asimismo desde su “utilidad”, “porque son complejos

¹⁰ “(El Sistema Educativo Nacional) Tiene una estructura unificada en todo el país que asegura su ordenamiento y cohesión, la organización y particulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”. *Ley de Educación Nacional* N° 26.206/2006

¹¹ *DCNES*, pg. 18

¹² C. Cullen (2004), pg. 74

¹³ *DCNES*, pg. 15

¹⁴ C. Cullen, *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 2007, pg. 105.

¹⁵ Cfr. *Ibíd.*, pg. 105 y 106





de respuestas cognitivas para *operar eficazmente*¹⁶, al margen de su sentido histórico o de los intereses particulares. Otra de las cuestiones que no parece ser tan nueva. Hace ya algunos años que se venía insistiendo en la centralidad que los contenidos “procedimentales” debían tener en las planificaciones y en su aplicación como criterio de evaluación, pero mientras que en las planificaciones de algunas escuelas simplemente se los consideraba un tipo de contenido más junto a los otros dos (“conceptuales” y “actitudinales”), el nuevo proyecto curricular reforzó el hincapié en las *habilidades* con la debida justificación que de esta manera se intenta focalizar la educación en el alumno y no en el docente. La pregunta es, ¿el énfasis puesto en los *procedimientos* garantizan dicha prioridad, o más bien prioriza cierto tipo de “alumno”?¹⁷

Hasta aquí todo parece indicar que la Nueva Escuela Secundaria se fundamenta en una concepción de la educación *instrumental-funcional*, que “sirve para” responder mejor a las necesidades y desafíos del mundo actual. Pero cabe preguntarse entonces si con todo, y la finalidad primera de lograr un “aprendizaje significativo” que les sirva a los adolescentes para responder y “adaptarse” mejor, se está pensando igualmente en la formación de los mismos como subjetividades críticas?, ¿acaso la educación pensada desde la *funcionalidad* no tiende a debilitar el pensamiento crítico, y con ello, la posibilidad de relacionar los “conocimientos” con las prácticas que dan lugar a verdaderos cambios?, y si es así, ¿no se trata en realidad de una política educativa “despolitizadora”?

No resulta tan obvia la respuesta cuando se observa que la veta *crítica*, el otro polo “agotado” de la discusión según Larrosa, no está del todo ausente en la propuesta de la “nueva política” educativa. Junto al énfasis puesto en la *calidad*, se advierte asimismo un interés por la promoción del pensamiento crítico, el desarrollo autónomo, y a ello ligado, el deseo de revertir problemáticas vinculadas con la exclusión, la marginalidad, la desigualdad, la deserción.

¹⁶ C. Cullen (2004), pg. 74



Pero entonces aparece la segunda cuestión, ¿es este tipo de interés político compatible con aquel otro más centrado una mejor *calidad* del sistema educativo? ¿No son conceptual y políticamente excluyentes? ¿Desde qué criterios se legitima ésta política del desarrollo individual y social, de la integración, del reconocimiento y del respeto por la diversidad.

2. Ni autonomía, ni heteronomía.

El Diseño Curricular de la NES expresa que el perfil del egresado al que se apunta involucra una serie de dimensiones, entre ellas: “el pensamiento crítico, la iniciativa y la creatividad, el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal y social”¹⁸. De igual modo, cuando enumera las características resultantes del nuevo modelo pedagógico, además de reiterar aquellas dimensiones, se menciona la importancia de valorar el conocimiento “como agente transformador de la realidad”. He aquí otro de los ejes que remarca la nueva Política Educativa de la CABA y que refleja aquella intención primaria de centrar en el alumno la orientación de la educación. Si no se apunta a esto, difícilmente se pueda hablar de un cambio verdadero en la escuela secundaria. ¿Pero cómo se interpreta la autonomía que aquí se anuncia a la luz de la visión instrumental-funcional antes analizada?

La referencia al “aprendizaje autónomo” se opone claramente a lo que Freire llama “educación bancaria”, a concebir el sujeto pedagógico meramente como un receptor pasivo de los conocimientos que le transmite el educador. En el plano del discurso se observa que en el perfil del alumno al que aspira la NES, se destaca la capacidad crítica y la creatividad como condiciones necesarias para que “los educandos se vayan transformando en sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso”¹⁹.

Pero Freire también señala que para evitar la “alienación esclavizante” del alumno es necesario generar las condiciones del “verdadero aprendizaje”. Y un nuevo ejemplo hace cuestionar si esas condiciones se están generando en la “realidad”. A lo largo de los debates abiertos durante el 2013, y en medio del pre-anuncio de estos “ejes” de la Política Educativa

¹⁸ *Ibid.*, pg. 6.

¹⁹ P. Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997, pg. 28



de la CABA, se puso en discusión entre otras cosas, la obligatoriedad de una disciplina como la Filosofía. Se hablaba de formar en el pensamiento crítico pero, se anunciaba que la Filosofía, disciplina que tiene fuerte incidencia en ese tipo de “formación”, pasaría a ser opcional²⁰. Es verdad que en muchas ocasiones la enseñanza de la Filosofía fue utilizada como instrumento para la justificación o promoción de determinados valores, creencias o ideologías. En esos casos, la formación del pensamiento “libre” fue muy relativa. Puede pensarse como ejemplo lo que se instaló en los diseños curriculares a partir de las reformas educativas de los años noventa, como la materia “Formación ética y ciudadana”. Tras esta multifacética formación se escondía la decisión política, de cuño neoliberal y utilitarista, de enlazar filosofía, política y Estado. ¿Resultado? El debilitamiento de una Filosofía autónoma y con ello, del sentido político colectivo que pusiera en cuestión aquella formación.

Dar lugar a la “opción”, o poner en duda su obligatoriedad, refleja de ambos modos que la dificultad de aceptar la “necesidad” de una disciplina que supone el riesgo siempre latente de despertar las conciencias y redireccionar las acciones individuales y colectivas hacia intereses que no responden a la lógica de la “funcionalidad” y en última instancia, a la finalidad de los aparatos burocráticos del Estado. Aún cuando se le concediera a cada escuela la libertad de optar qué disciplina dar, si Filosofía o Psicología, el tinte “democrático” del discurso más bien hacían sospechar las verdaderas intenciones en la práctica, ¿promoción de sujetos libres, o formación de sujetos obedientes? A juzgar por la decisión final y el espacio ganado de 2 horas de Filosofía en el Ciclo Orientado, es posible, al menos por un momento, suspender la segunda opción.

De todos modos, la racionalidad crítica no se agota en esta concepción de la educación que pone el eje en el desarrollo de la autonomía. Varios autores han pensado la educación desde otra veta crítica, más bien ligada a la heteronomía, a la relación con el otro. Una

²⁰ Y no acordar por ejemplo, con las recomendaciones que la UNESCO habría planteado para la enseñanza de la Filosofía en Europa y Norteamérica. En esas recomendaciones se hace énfasis, entre otras cosas: en el status autónomo y completo de la enseñanza de la Filosofía en los currícula de la Educación Secundaria y Superior; en que la educación contribuya a construir la autonomía de los individuos y rechace la reducción del proceso educativo a una enseñanza de técnicas instrumentales y competencias; en reafirmar la importancia crucial de la enseñanza de la Filosofía para el pensamiento crítico, etc. Cfr. UNESCO, *Recomendaciones sobre la enseñanza de la Filosofía en Europa y Norteamérica*, Milán, febrero de 2011.



relación que, fundada en la responsabilidad y en la hospitalidad, se plantea no como una mera finalidad sino como la condición de posibilidad misma de la acción educativa. Y es desde esta respuesta al otro originaria, que se funda la autonomía, y no al revés²¹. La diferencia fundamental en este tipo de “racionalidad crítica”, es precisamente que la prioridad de la educación no está en formar sujetos autónomos, como se desprende de la “racionalidad ilustrada”²², o incluso aunque de modo diverso, en la “pedagogía de la libertad” de Freire.

Pero, ¿cómo pensar en una educación cuyo eje es el otro, y no el cuidado de sí, la libertad propia? Porque hay algo anterior a ese cuidado de sí, que es el Otro, quien irrumpe y escapa a toda lógica totalizante de lo Mismo²³. Así lo expresa Levinas, se trata de no reducir lo Otro a lo Mismo, en este caso al alumno, a lo que sería aquella lógica funcional que prioriza la calidad educativa en orden a las mejores respuestas, o “aprendizaje significativo”, que los alumnos “deben” dar afín de desempeñarse con eficacia y eficiencia, sea como ciudadano de la sociedad democrática, del mundo globalizado, de la tecnocracia, o de todo lo que se entiende como parte de una misma lógica de “exigencias del siglo XXI”. Contrariamente, en la “lógica” de la alteridad, el alumno escapa a toda finalidad instrumental, porque está incluso más allá de cualquier acto de conciencia que intenta comprenderlo, aún en términos de “desarrollo autónomo” o de “pensamiento crítico”. El “otro” alumno, queda siempre por fuera de cualquier “discurso”, “perfil”, “diseño curricular” o “política educativa” que, aún “bien intencionada”, no deja de ser producto del lenguaje totalizador de la mismidad. Por un lado entonces, el riesgo de que en la práctica el alumno quede distante de una teoría que lo instrumentaliza, como al parecer se desprende de la teoría de la NES; pero por el otro, el alumno, en tanto Otro radical estaría ya desde siempre por fuera de cualquier teoría, aún quizá, de una pedagogía de la autonomía.

Para ilustrar otro caso basado en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria, allí se hace mención por cierto, a ese cuidado del otro en términos teóricos, pero algunos detalles de la práctica, aunque también descuidados del “discurso,” hacen sospechar si responde

²¹ Cfr. F. Bársena y J-C. Mèlich, *La educación como acontecimiento ético*, Buenos Aires, Paidós, 2000, pg.126

²² AAVV, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, La Crujía, 2004, pg. 22

²³ Cfr. I. Levinas, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 1977.





a la consideración del alumno en su alteridad radical, o en cambio, a un “cuidar” de que responda de una manera determinada. Por un lado se reconoce que “la educación es uno de los instrumentos más eficaces para lograr el desarrollo social necesario para el consiguiente crecimiento de la Ciudad, protegiendo y promoviendo la identidad cultural y, a su vez, respetando la diversidad”. Planteado de esta manera, puede pensarse que, efectivamente, ese cuidado del otro, (de su identidad cultural y de su diferencia) es condición para el desarrollo social. Pero no parece reflejarse una misma mirada cuando se lee en el párrafo siguiente: “En cuanto a las expectativas del mercado laboral, la globalización plantea nuevos desafíos a la educación (...) En la actualidad, el mundo del trabajo valora más la cultura general, la capacidad de asociación, el trabajo colaborativo, el saber cuáles son las cualificaciones requeridas para las tareas que deben realizarse, dónde buscarlas, cómo aprenderlas, y cómo aplicarlas”²⁴. Nuevamente reaparece el “tinte” instrumental-funcional, que piensa al sujeto pedagógico en orden a las exigencias del mundo moderno, independientemente de los propios intereses y/o necesidades.

Además, se apunta a “una escuela equitativa que asegure la retención del total de la matrícula: que considere la heterogeneidad y los acompañe respetando sus propias características, ritmos y límites, y evitando la discriminación”. Otra de las características de la Nueva Escuela Secundaria que da muestra de la importancia de la inclusión, aunque quizá no en términos de alteridad.

Piénsese lo que por ejemplo sucede cuando se insiste, y en esto también se percibe un aumento con la aparición de la NES, en el “cuidado del otro” en los modos de evaluar. Se deben considerar los procesos, ponderar las calificaciones en base a ese proceso, procurar un seguimiento personalizado, atender a los múltiples factores (especialmente de las habilidades) que ponen en tela de juicio la posibilidad de una valoración objetiva, etc., etc. Todo ello sin que se piense en las diversas cuestiones que el mismo sistema impone como contradictorios con aquel “cuidado”, por citar algunas: la sobrepoblación de alumnos en los cursos, las pocas horas del profesor frente a ellos, la falta de flexibilidad de las innumerables

²⁴ DCNES, pg. 19



formalidades que se deben “cumplir” por parte de los directivos (cada vez más supervisados), la aplicación de escala de valores tendientes a una imposible “objetividad”, el control de criterios y formas de evaluar, etc., etc. Todo esto combinado, para asegurar la retención en nombre de la “equidad” y el respeto de la “heterogeneidad”.

Si se tiene en cuenta por último, que lo que se busca alcanzar es “una escuela donde se vivan valores compartidos, se respete a todos los miembros y que sea promotora de solidaridad y cooperación entre la comunidad educativa”, parecería que lo que hay detrás de ello es la búsqueda de una “conciencia moral” pero ligada a una “experiencia de valores”, y no tanto, como sostiene Levinas, “a un acceso al ser exterior del Otro”²⁵. La finalidad última en todo caso es que se aprenda a convivir en la diferencia, no a vivir la experiencia genuina del Otro, como irreductible y absolutamente original. Y aquí otro de los riesgos de la educación de hoy, exaltar la diferencia por la diferencia misma, como expresa Cullen, la “convivencia de paradigmas”, pero para conformar “sujetos pedagógicos disciplinados corporativamente, por su pertenencia a una comunidad”²⁶.

Son todas estas contradicciones las que, no solo no resultan novedosas, sino que se acrecientan cuando el “discurso” exige un ideal que sobrevuela la realidad. ¿La gran paradoja resultante? la prioridad es el alumno sí, pero un alumno abstracto, “funcional”, que responde a intereses que le vienen de afuera. Alumnos que son pensados como sujetos individuales, pero en tanto se adaptan o a una lógica de “lo mismo”, o a una lógica de la “diferencia”, pero no de la alteridad. Lo que se promociona con la NES no parece ser ni la autonomía como la entiende Freire, ni la heteronomía como la observa Levinas, sino más bien una “autonomía” en el sentido kantiano, en donde se es “libre” de acuerdo a principios universales e impersonales, y una “heteronomía”, que contempla la diferencia pero como parte de una comunidad de valores comunes. Y entonces, nuevamente Levinas, “la adaptación de lo Otro a la medida de lo Mismo en la totalidad no se obtiene sin violencia, Guerra o Administración, que alienan incluso a lo Mismo”²⁷. Desde esa adaptación, tanto los propios intereses o deseos,

²⁵I. Levinas., “Sinatura”, en *Difícil libertad*, Buenos aires, Lilmód, 2005, pg. 275.

²⁶ AAVV, op.cit., pg. 34.

²⁷ I. Levinas., (2005), pg. 275.





como la presencia del otro, aparecen obstaculizando el logro de un “mejor” aprendizaje según los “nuevos” criterios de la Nueva Escuela Secundaria.

Quizá por eso también sea posible compatibilizar desde la *teoría* de esta nueva política educativa, la mirada *positivista* de la educación, que prioriza la *calidad* y los resultados en términos de eficiencia y eficacia, y piensa en sujetos pedagógicos *adaptables y funcionales*; y la mirada *crítica* que por el contrario, pondera el desarrollo de *sujetos autónomos* y con *capacidad crítica* para un mejor desarrollo individual y social. Porque se busca, desde el *discurso*, “una escuela que genere sujetos democráticos y activos”, pero pensando en *realidad* sujetos pedagógicos abstractos.

Desde una u otra mirada el mismo riesgo, como expresa Agamben, la “expropiación de la experiencia”²⁸, de aquello que en definitiva “es lo que forma, lo que nos hace como somos, lo que transforma lo que somos y nos transforma en otra cosa”²⁹. Sin experiencia no hay educación, ni aprendizaje significativo, ni cambio posible. En la misma línea Cullen: “no hay sujeto de conocimiento sin ‘experiencia’ (teórica y práctica) y no hay realidad enseñable sin ‘formación’ (social e histórica)”³⁰.

Lo que ha ocurrido en el siglo XX, parece acentuarse con las innumerables exigencias y demandas que el siglo XXI trae y que la Nueva Escuela Secundaria se ha dispuesto “la misión” de recordar. Tanto hincapié en la nueva sociedad, en los nuevos paradigmas, en los nuevos modos de información, en el mundo globalizado que, nuevamente la misma, pero acentuada paradoja que señalaba Kertész en el siglo anterior: “experiencias” que determinan la persona y la personalidad, pero que finalmente las termina destruyendo³¹. Cabe preguntarse si no será esa la razón por la cual muchos adolescentes terminan rechazando o

²⁸ G. Agamben, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2011, pg. 7

²⁹ J. Larrosa, (2003), pg. 7

³⁰ AAVV, op.cit., pg. 30

³¹ Cfr. I. Kertész, “Ensayo de Hamburgo” en *Un instante de silencio en el paredón*, Barcelona, Herder, 1999. (En J. Larrosa, La experiencia y sus lenguajes, en op. cit., pg. 7)





sintiendo apatía como un modo de “defensa legítima” contra aquello que saben, no les pertenece³².

Y por eso también, lo que expresa Larrosa a propósito de esa “expropiación”, al no haber experiencia, tampoco hay lenguaje que lo exprese, palabras que tengan sentido, y mediante las cuales sea posible conectar el “discurso” con la “realidad”. Al no haber tal experiencia, o darse una experiencia falsa, la *teoría* sigue resultando ajena, sin posibilidades de provocar verdaderos cambios, en los adolescentes primeramente, pero también en los docentes, y en todos los actores que “juegan” un rol en este sistema. Porque, efectivamente, falta aquello que se necesita primero, “encender la luz” para ver primero dónde se está parado³³.

¿Y qué significaría hoy “encender la luz”?, en medio de tantas decisiones que se toman, y se imponen, desde un “discurso” que cree ya estar *iluminando* “la experiencia” educativa de los adolescentes.

Resistir con inteligencia, diría Cullen: “la única forma de constituirnos en causa adecuada, es decir, en *agentes*, es entender *críticamente*, lo que acontece, y no quedar sometidos a un mero juego de causas exteriores, que nos despotencia y nos entristece, porque entonces “no tenemos nada que hacer”, o “nadie lo cambia”, o “no queda otra para seguir en carrera”³⁴. Por el contrario, procurar la autonomía como la entiende Spinoza, como *potencia de actuar*, “para la libertad de actuar y para la alegría...ser agentes y no quedar sometidos al mero juego de causalidades exteriores”³⁵. *Saber estar*, en términos de Kusch, intentando evitar aquel defasaje, entre el que “piensa” y el que “gesta”.

Reivindicar la experiencia, dice Larrosa. “Y eso significa, pensar la experiencia no desde la acción, sino desde la pasión, (...) que es lo que hace que, en la experiencia, lo que se descubra es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez se nos escapa a nuestro saber, a nuestro poder, a nuestra

³² Cfr. G. Agamben, (2011), pg. 12

³³ Agamben cita a su vez a una comparación de Francis Bacon para referirse al “verdadero orden de la experiencia”. *Ibíd.*, pg. 13

³⁴ C. Cullen, *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, op. cit., pg 102.

³⁵ *Ibíd.*, pg. 109



voluntad”³⁶. Precisamente porque es lo único que resiste, porque solo *acontece*, cualquier intento de determinación. Pensar la experiencia, “no como algo que hemos perdido o como algo que no podemos tener, sino como algo que se da de otra manera, de una manera para la que quizá aún no tenemos palabras”³⁷.

Conclusión

Si se tiende a informar independientemente de los intereses y procesos históricos, descartando la importancia de los contenidos “conceptuales”, el “qué” se enseña, en pro de *habilidades* “vacías”; si se piensa al “sujeto pedagógico” en orden a su “mejor” respuesta y “adaptación” para la sociedad democrática y el mundo globalizado, desde una lógica *funcional*; difícilmente se pueda establecer puentes entre la teoría (mera información) y la práctica (“su” realidad social e histórica), hacer “experiencia” del conocimiento y encontrarle “significatividad”.

Atender en exceso los requerimientos de la sociedad del siglo XXI, no solo no provoca el cambio buscado, y funcional para algunos solamente, sino que además puede acentuar la sensación de “sin sentido”, de “extrañeza”, de “frustración”, de “resignación”, de “más de lo mismo”, que suelen generar las reformas cuando no se atiende a las demandas, intereses, y necesidades, “reales” y de “fondo” de los adolescentes

¿Será por eso que las palabras de Larrosa vienen a explicar la razón de lo que muchos docentes sentimos sin saber muy bien por qué? Porque “la experiencia de escuela que vivimos no tiene que ver nosotros, es extraño a nosotros”, y por eso, “volvemos exhaustos y mudos”. Cuánto más ante la impotencia de ver que tantos, y aún sin darse cuenta, reproducen activa y mecánicamente, este “exilio” educativo³⁸. Lo bueno, y esperanzador también, es que hay “algo” que paralelamente desafía esa “extrañeza” alienante. Basta un instante “vulnerable” frente a lo rostro del alumno, que cualquier sinsentido es aplastado para rescatarnos, conjuntamente a alumno y profesor, del adormecimiento. Es entonces que surge

³⁶ J. Larrosa, *La experiencia y sus lenguajes*, en op.cit., pg. 4

³⁷ *Ibíd*, pg. 11.

³⁸ En referencia a la expresión de Zambrano. Cfr. M. Zambrano, “El Exiliado”, en: *Los bienaventurados*, Madrid, Siruela, 2004 pgs. 30 y 31.





una “resistencia inteligente”, de forma silenciosa, cómplice, de eso que simplemente *acontece* y que no *se dice* en el lenguaje de lo *dicho*³⁹, que no está ni previamente planificado ni posteriormente registrado, y que por suerte, se impone sin permisos y a costa incluso, de los innumerables intentos de control y supervisión. De un lado, la extrañeza, la “falsedad” de una “nueva” política educativa y su lenguaje expropiador; del otro, el mero *estar*, puro y genuino, alegre y potente, que desborda todo intento de manipulación y de estrategia utilitaria en nombre de una educación para una sociedad mejor.

Referencias

- AGAMBEN, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2011
- AAVV, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, La Crujía, 2004
- BÁRSENA F. y MÈLICH J-C., “Emanuel Levinas: educación y hospitalidad”, en *La educación como acontecimiento ético*, Buenos Aires, Paidós, 2000
- CULLEN, C., *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2004
- , *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 2007
- , *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996
- FREIRE P., *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997
- , *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985
- LARROSA, J., *La experiencia y sus lenguajes*, Conferencia dictada en Serie: “Encuentros y Seminarios”, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2003
- LEVINAS I., “Sinatura”, en *Difícil libertad*, Buenos Aires, Lilmod, 2005
- , *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Madrid, Ed. Nacional, 2002

³⁹ En Levinas lo “dicho” remite al lenguaje del ser, a la *mismidad*, y se opone al *Decir* de lo *Otro que el ser*, la *alteridad*. Cfr. I. Levinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Madrid, Ed. Nacional, 2002, cap I.



-----, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 1977

UNESCO, *Recomendaciones sobre la enseñanza de la filosofía en Europa y Norteamérica*, Milán, febrero de 2011.

ZAMABRANO, M., “El Exiliado”, en: *Los bienaventurados*, Madrid, Siruela, 2004.

Diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo básico 2014-2020, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014web.pdf>

Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria Orientada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo, en proceso de edición, Marzo de 2013

Características generales de la Nueva Escuela Secundaria, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/caracteristicasgeneralesnuevaescuelasecundaria.pdf>