

LA ESCUELA MEDIA: EL PUNTO CRÍTICO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Ricardo Bruera*

I. PRECISIONES CONCEPTUALES Y TERMINOLÓGICAS

Denominaré genéricamente «Escuela Media» a una organización ideal del sistema de enseñanza, que puede corresponderse o no con la realidad institucional que se manifiesta actualmente en las estructuras adoptadas en los diferentes países. Se trata de una escuela concebida en función de las necesidades de aprendizaje de un segmento de la población de alumnos comprendida entre los 11 y los 14 años de edad, de características particulares por las condiciones específicas de la etapa del propio desarrollo que transcurren.

Se hace referencia, así, a la que distingo como «escuela de la pubertad», aunque este último término tiene alguna resistencia entre los especialistas, ya que encuentran cierta dificultad en admitir el vocablo por su referencia explícita a la aparición de caracteres secundarios como comienzo de la madurez sexual. Pero la palabra asume aquí una significación plena, en tanto referencia a una etapa del crecimiento que se distingue, más allá de las particularidades sexuales, como un momento evolutivo caracterizado por determinadas condiciones cognitivas, emocionales y motrices que la distinguen.

Parece conveniente admitir la denominación que propongo, ya que otras alternativas delimitan la extensión del concepto tratando de definirlo precisamente por lo que no es. Ello vale especialmente para el permanentemente utilizado término pre-adolescencia, inadecuadamente comprensivo porque explica por la negativa. De cualquier manera la indeterminación terminológica acompaña ciertas impreci-

* Rosario – Argentina.

siones organizacionales y docentes que dificultan la delimitación de los alcances institucionales de esta etapa escolar. No resulta raro, entonces, que la ambigüedad se haya adueñado de la caracterización tipológica de la Escuela Media; existen demasiados nombres y alternativas para designarla y su «objeto de enseñanza» —la pubertad— se diluye entre conceptualizaciones relacionadas con la posniñez o la preadolescencia.

No me parece arbitrario, por ello, proponer los términos «Escuela Media» y «pubertad» para definir con mayor precisión los alcances del tema del que se ocupará este trabajo. De todas maneras, se trata de una articulación que no puede escapar a las dificultades de indeterminación que le plantea el hecho de encontrarse entre dos referencias colindantes: la inicial escuela de la niñez —o escuela primaria— y la terminal escuela de la adolescencia —o escuela secundaria superior—. Por ello, como lo indica su nombre, la Escuela Media se caracteriza por su condición de «elemento de enlace», posición que explica tanto sus limitaciones cuanto su significación en la estructura total del sistema y su apreciación como punto crítico para analizar el rendimiento global de la enseñanza.

Entonces, esta «escuela que está en el medio» debe asumir características muy especiales. Se constituye, de hecho, en un «eje central» de toda la problemática escolar. Sus desafíos enlazan las condiciones de dos puntos bien definidos del régimen de enseñanza: debe «completar» la formación de base iniciada en la escuela elemental y debe «preparar» para la modelización compleja que caracteriza a la escuela secundaria superior. Por ello se la denomina «escuela bifronte», con una cara que resguarda las adquisiciones primarias y con otra cara que la proyecta a los requerimientos secundarios.

Precisamente, para entender la confusión que, de hecho, la rodea, resulta preciso reconocer y admitir este bifrontismo que afecta su identidad, ya que desdibuja la intencionalidad de su funcionamiento distintivo al subordinarlo a condiciones y necesidades ajenas. Esta inespecificidad —no inevitable pero realmente existente— le obliga a cargar con errores generales o ajenos. Entonces los diagnósticos le abruma con responsabilidades que, quizás, no deberían atribuírsele de manera excluyente porque se fundan en condiciones constitutivas que dependen de factores exógenos a su naturaleza originaria.

II. LAS HIPÓTESIS CENTRALES QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DE ESTE TRABAJO

A partir de la anterior delimitación del problema básico que aqueja el funcionamiento de la Escuela Media, deseo expresar, en dos proposiciones, las hipótesis fundamentales que soportan la argumentación que pasaré a expresar en los puntos siguientes:

1. La Escuela Media no obtiene buenos resultados porque se ha desconstruido la organización que, como nivel escolar específico, le corresponde.
2. La Escuela Media origina fracasos escolares porque enseña menos de lo que debería enseñar en relación con las necesidades de aprendizaje propias de la etapa de la pubertad.

III. LOS ORÍGENES CONTEMPORÁNEOS DEL DISLOQUE

El verbo dislocar significa «sacar una cosa de su lugar», pero el sustantivo «disloque» asume una significación peyorativa vinculada con la idea de una confusión algo extravagante. Constituye ello, en cierta medida, la caracterización de lo que ha sucedido con el funcionamiento de la Escuela Media. Las causas de este «sacamiento» deben buscarse en distintas razones convergentes:

1. Las políticas de ampliación de la escolarización global de las poblaciones, en pleno auge en el mundo, encuentran a la Escuela Media en el epicentro de las nuevas organizaciones de sistemas de enseñanza que deben reconvertirse o reordenarse para asumir el imperativo político que promueve la extensión de la obligatoriedad, redefiniendo los términos de ampliación del cursado exigible al conjunto de la sociedad.
2. La anterior determinación ha llevado, no pocas veces, a integrar a la Escuela Media en una caracterización genérica denominada «escolaridad básica», que la incluye en un solo bloque con la escuela primaria. ¿Qué se quiere explicar con ello? ¿Que esta organización escolar es básica porque establece el límite mínimo de los aprendizajes políticamente requeribles o porque a la Escuela Media le cabe una función sólo complementaria en la consolidación

de las formaciones elementales o porque, en contrario sentido, su misión es la de «fundamentar» los conocimientos propios de la escuela secundaria posterior? Cualquiera que fuere la interpretación, lo cierto es que todos los argumentos tienden a diluir la condición escolar específica de la escuela de la pubertad.

3. Por supuesto que al adquirir estos sesgos distractores hacia propósitos de formación general complementaria de la escuela elemental o como función enlazada a las diversidades de los cursos posteriores, la Escuela Media —que pierde entonces su particularidad natural— comienza a carecer de «exigencias» propias: es una escuela primaria prolongada que no responde al rigor didáctico ordenado en función de fines organizacionales específicos y, además, en tanto soporte de la escolarización secundaria, se le requiere no detener la progresión obligada de los alumnos hacia la instancia superior. Bajo cualquiera de las dos perspectivas, la Escuela Media carece de la disponibilidad del control propio de los conocimientos que debieran distinguirla. Se tiende a disminuir su «selectividad», para lo cual se diluyen las particularidades de sus enseñanzas. Ello implica, lamentablemente con bastante frecuencia, que el factor «retención obligada», de tipo meramente cuantitativo, comience a operar en contra del ordenamiento cualitativo que debe ir unido, de manera necesaria, a toda situación de enseñanza.

Se produce, así, un doble fenómeno: por un lado se genera la inadecuación entre enseñanzas brindadas y aprendizajes potencialmente posibles en la pubertad; por el otro, el «facilismo» le quita motivación para el esfuerzo y funcionalidad identificable en el sistema.

4. Dentro del mismo orden de razonamientos, la mayoría de las más recientes reformas producidas en los distintos países —contrariamente a las que se generaron en la década de los '70, planteadas entonces como una expansión escolar fundada en un desafío ampliado para la franja de edad correspondiente—, centran su caracterización en la exigencia de que la Escuela Media se constituya en factor determinante del «igualitarismo» social. El cambio de matiz, entre ambas reformas, estaría en los acentos: en aquel momento de las políticas escolares se imaginó que la creación de la Escuela Media debía fundarse en un criterio de mayor exigencia al conjunto de la población; hoy la misma escuela se piensa en relación con una imperativa «igualación de oportunidades», que en

la práctica equivale a bajar el rigor sistemático del nivel para hacer que su cursado resulte accesible a todos.

Por ello la «igualdad de oportunidades» se entiende, en el lenguaje actual, de manera muy diferente a la del criterio que se tenía en la década del 70: entonces se trataba de brindar posibilidades universales para el **ingreso** a la Escuela Media. Ahora se interpreta el mismo principio como un «seguro de **egreso**» para que nadie quede excluido, por una suerte de derecho natural, al acceso progresivo hacia los estudios secundarios superiores.

Esta tendencia, muy generalizada, puede percibirse con claridad si se analizan, por un lado, las directivas ministeriales de enseñanza (innecesariamente facilistas) o, por el otro, si se revisan los regímenes de promoción que impiden toda validación objetiva de los aprendizajes en función de la dilución de los regímenes de evaluación.

La cuestión central, emergente de esta situación, es la siguiente: ¿pueden asignarse responsabilidades y fracasos a una escuela a la que se le niega la capacidad de medir aprendizajes según ponderaciones propias? Porque la cuestión no consiste ni en relacionar unívocamente selectivismo con calidad ni en sostener que el permisivismo es la solución conveniente para evitar los fracasos escolares.

Todos estos cuatro factores de distorsión de la Escuela Media se explican según una interpretación mediante la cual las autoridades ministeriales de diferentes países suponen que un nivel de enseñanza debe subordinar su condición de tal al cumplimiento de metas políticas, sociales e ideológicas prioritarias por sobre cualquier otra consideración. Se deja por ello de lado la necesaria adecuación entre cursos de enseñanza y ritmos de aprendizaje (teoría de la centración del servicio y de la calidad en el **sujeto**, cuyo desarrollo cabal justifica la organización del sistema docente), en correspondencia con la sistematicidad del saber exigible. Es que —en contraria posición— hay quienes piensan que las limitaciones individuales y sociales deben quedar redimidas por una escuela encargada de resolver omnímodamente todos los conflictos personales y sociales. Entonces no resulta relevante que el sistema de enseñanza sea «respondiente» o no a la realidad que debe atender, como objeto propio de su tarea docente, sino que su organización debe quedar supeditada a los criterios de redentorismo social de quienes, a través de la escuela única, ejercen el poder escolar. Sin valoración del saber que debe ser aprendido y sin

consideración por el potencial de aprendizaje de los alumnos de la franja de edad correspondiente.

IV. DIAGNÓSTICO Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ESCUELA MEDIA COMO EXPLICATIVOS DEL BAJO RENDIMIENTO DEL SISTEMA EN SU TOTALIDAD

Por su condición central, la Escuela Media es representativa de todas las ponderaciones de desempeño que indican el rendimiento global del sistema de enseñanza. Es así que, al momento de efectuar diagnósticos generales, se particularizan en ella todas las carencias significativas que manifiesta el conjunto de los niveles. En parte esto es razonable, ya que no se puede juzgar con excesiva severidad lo que por naturaleza es «elemental» y, por lo tanto, se le conceden a la escuela primaria tolerancias de rendimiento (no siempre justificables), en razón de los «disritmos» propios del aprendizaje de los niños. Por su parte se justifica a la escuela secundaria explicando su bajo rendimiento en el «escaso tiempo de reacción» en el que queda encerrada después del transcurso de los años de la escolaridad media.

Thierry Desjardins¹ manifiesta, con cáusticas palabras los alcances del diagnóstico generalizado que se realiza con respecto al bajo rendimiento de la Escuela Media, particularizando la apreciación en la estimación que merecen los *Collèges* franceses:

«Todo el mundo, y aún en los despachos de la calle Grenelle, afirma que (*le collège*) es el «eslabón débil» (es la expresión consagrada) de nuestro sistema educativo, que es responsable de todas las catástrofes, del fracaso escolar en general, del desmoronamiento del nivel cultural en Francia y que es lo que hace falta reformar, de arriba abajo, antes que nada».

Si se leen con detenimiento muchos documentos políticos que analizan el problema, se encontrará que la Escuela Media se ha convertido en el «chivo expiatorio» de las dificultades y fracasos de todo el sistema. Estas ponderaciones negativas hacen referencia a aspectos cualitativos en la producción de aprendizajes y a

¹ DESJARDINS, T. (1999): *Le scandale, de l'Éducation Nationale –ou pourquoi (et comment) l'école est devenue une usine à chômeurs et à illetrés–* (París, Robert Laffont), p. 164

aspectos cuantitativos en orden a la continuidad de los estudios hacia la escuela secundaria superior. Deseo ejemplificar esta baja ponderación que merece la estimación de la Escuela Media mediante el análisis del caso español, con la aclaración de que si tuviese que explicar la realidad argentina o de otros países muy poco habría que cambiar sobre la valoración de la situación en sí.

Tomaré como referencia para España uno de los mejores y más completos trabajos internacionales referidos al «diagnóstico del sistema educativo». Me refiero a la publicación en seis volúmenes de los Estudios del INCE². En el tomo 1º, de diagnóstico, se toma al producto terminal de la ESO (Escuela Secundaria Obligatoria) como la instancia que mejor revela los resultados globales del sistema. No se trata de una elección arbitraria: la posición de la ESO —particularmente en su Primer Ciclo— en la estructura institucional permite comprender con mayor claridad ciertos problemas que en verdad afectan a la totalidad de la enseñanza.

He aquí algunas de las conclusiones del Informe del INCE sobre el análisis cualitativo de los datos expuestos como formulación del diagnóstico:

IV.1. Los síntomas preocupantes

— El primer síntoma preocupante es el bajo rendimiento escolar de los alumnos españoles a lo largo de la escolaridad obligatoria, demostrado antes

² GARCÍA GARRIDO, J. L. (Coord.) (1998): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español: diagnóstico del sistema educativo. 1997: el sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria: la escuela secundaria obligatoria* (Madrid, INCE).

Se trata, en verdad, de un trabajo excelente, en el que intervinieron numerosos colegas y especialistas. Deseo destacar la completitud del estudio en sus 6 volúmenes, la concepción global de la obra, la metodología empleada y las técnicas estadísticas que otorgan consistencia a la investigación. En este sentido, me parece oportuno mencionar que Arturo de la Orden frecuentó reuniones del Ministerio de Educación en Buenos Aires, tratando de impulsar, sin éxito manifiesto, criterios, parámetros y metodologías estadísticas similares. Pero, para desdicha argentina, sin demasiado éxito. Reitero: el conjunto del Informe representa un esfuerzo ponderable que honra al Ministerio español y a todos los colegas intervinientes. Su realización se cumplió durante el período en el cual José Luis García Garrido actuó como Director del INCE: todo un logro personal de concepción y ejecución.

Los títulos de los otros volúmenes son los siguientes: 2. Los resultados escolares (1997) // 3. Planes de estudio y métodos de enseñanza // 4. Funcionamiento de los centros // 5. La profesión docente // 6. Familia y Escuela.

y demostrado con creces en esta evaluación que ahora hemos llevado a cabo. Esto significa no sólo que «ellos» rinden académicamente poco, sino sobre todo, que «nuestras escuelas» tienen un rendimiento muy por debajo del que sería esperable y exigible en función de los medios que se les destinan (Tomo 1, p. 161).

— El fracaso escolar. En referencia a las materias básicas de aprendizaje, un promedio del 25 % de los alumnos de 14 años se sitúa en el límite de la distribución con resultados claramente insatisfactorios (Tomo 1, p. 145).

— La mediocridad no debe constituir un objetivo común. Sólo el 30 % de los alumnos de 14 años consiguen en España, como promedio, unos resultados que podrían considerarse netamente «satisfactorios» (Tomo 1, p. 146).

— Una considerable mayoría de los alumnos (alrededor de un 41 % o un 42 %) se concentra en el intervalo en torno a la media; aunque no obtienen resultados claramente «insatisfactorios», parece que tampoco los obtienen claramente «satisfactorios». Se sitúan por tanto en una ancha banda de resultados dudosos, discutibles, que en el mejor de los casos podríamos catalogar de «mediocres» (Tomo 1, p. 146).

Se podría pensar que el excesivo rigor de las pruebas de evaluación generó estos resultados tan negativos para la escuela y los alumnos que la cursan en la edad correspondiente a los 14 años. Pero no es así. La metodología aplicada es impecable, más allá de las posibles opiniones personales con que siempre se pueden apreciar estas verificaciones masivas.

El rendimiento escolar de los alumnos que queda reflejado en el diagnóstico no viene determinado en función de lo que se considera «deseable», sino en función de lo que objetivamente se observa. Con otras palabras, las escalas de rendimiento que han sido utilizadas indican sólo la «educación que se tiene» y no la «educación que se desea».

Insisto en la idea acerca de que este sincero diagnóstico no parte de un malhumor español sobre el estado de su Escuela Media. Las conclusiones consignadas —síntomas preocupantes, fracaso escolar, mediocridad— se consignan también, como justificación de las reformas que se ponen en marcha, en otros países. Por lo demás, los resultados obtenidos por el INCE no varían de manera significativa con los de las evaluaciones de los sistemas escolares,

medidos en su rendimiento, realizados por otras agencias nacionales o internacionales.

La cuestión, entonces, radicaría en preguntarse el por qué. Quizás podamos encontrar una línea de respuesta dando vuelta a la misma frase que nos proponen los colegas españoles y trasladándola de la función de evaluación a la función de enseñanza: ¿qué pasaría en la Escuela Media de nuestros países, si, en vez de mantener esta «educación que se tiene» pusiésemos en práctica una «educación adecuada y deseable según las condiciones potenciales de aprendizaje de los alumnos»? Porque, de manera indubitable, estos resultados actuales no pueden razonablemente imputarse ni a la «mediocridad» de los alumnos ni al «fracaso» de los profesores.

Este es un aspecto de la cuestión. El otro es el cuantitativo. El rendimiento de la Escuela Media expresa altos porcentajes de fracaso escolar, tanto en su desarrollo interno —que presenta una cantidad significativa de repetidores— cuanto en la promoción en el sistema, ya que una parte de sus alumnos no aprueba el cursado y otra abandona los estudios. Para el caso español, el Informe del INCE³ resume el problema de la siguiente manera:

— Los altos índices de fracaso, especialmente al final de la Educación General Básica —si bien han tenido una evolución favorable— manifiestan que un 80,1 % no consigue el título de graduado escolar. La existencia de una quinta parte de alumnos que no consiguen alcanzar los objetivos mínimos constituye un motivo de honda preocupación.

— En la ESO, sólo promocionan 87 de cada cien alumnos evaluados en el Primer Ciclo, por lo que 13 han de permanecer un año más en el ciclo. Aproximadamente uno de cada tres alumnos ha de repetir el Tercer Curso de la ESO, y por lo tanto no logra el título de Graduado en Educación Secundaria uno de cada 3 alumnos.

Como consecuencia de esta situación de «fracaso escolar» generalizado en todos los niveles, los índices de abandono son muy elevados en las enseñanzas no obligatorias.

³ Tomo 1, pp. 19 y 23.

En casi todos los países europeos, en general, la expresión «uno de cada tres» se suele emplear con bastante frecuencia para explicar el «insuceso» de la Escuela Media. Es la cifra que se encuentra en documentos italianos que justifican la «reforma de los ciclos» y aparece, también, —como porcentaje del 30 %— en los estudios franceses y en los análisis de la matriculación que posibilitan las estadísticas nacionales y los Indicadores de la OCDE.

En la Argentina, la situación es mucho más crítica. La «exclusión», en este caso, es manifiestamente peor. Para tornar la situación más favorable, puede recurrirse a la descripción de la realidad escolar en el sistema de la Provincia de Buenos Aires, el de mejor rendimiento en todo el país, junto al de la Capital Federal. De la siguiente manera presenta el problema un documento oficial⁴:

«En la actualidad, pueblan la Provincia de Buenos Aires 1.158.035 adolescentes que tienen entre trece y diecisiete años de edad. Sólo el 70,9 % de ellos constituía la tasa de escolarización de este segmento poblacional en 1996, año en que se inició la Transformación Educativa. La gravedad de la situación se incrementa cuando se observa en el Nivel Medio (Ciclo Básico entre 12 y 14 años + Ciclo Superior entre 16 y 17) de educación una tasa de promoción del 57,13 %, en tanto que el 42,87 % de la matrícula conforma las tasas de repitencia y deserción».

La realidad es que tanto la repitencia cuanto la deserción se expresaban, de manera significativamente mayoritaria, durante el desarrollo del Ciclo Básico (12-14 años). Puede imaginarse cuál será la situación en el resto del país, castigado por peores resultados. Precisamente, en función de esta realidad, la Ley Federal de Educación de 1993 institucionalizó la implantación del 3^{er}. Ciclo de EGB (entre los 12 y los 14 años). La Provincia de Buenos Aires es, precisamente, la que más avanzó en la Reforma y, se afirma, con resultados satisfactorios en cuanto a la retención de alumnos en el sistema.

⁴ Anexo documental de la Resolución N° 4625/98 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁵ W. Edward Deming fue el iniciador de los temas de la calidad en las organizaciones y orientador del milagro japonés. Cfr.: DEMING, W. E. (1982): *Out of the Crisis* (Cambridge, MA: Mit Center for Advanced Engineering Study).

De una manera u otra, parece evidente que la Escuela Media representa una instancia de conflicto en el sistema. «No sólo es necesario detectar el error, sino descubrir sus causas», diría Deming⁵. Como los mayores fracasos se concentran en las poblaciones más desfavorecidas, se saca una conclusión casi obligada: «la Escuela Media es inequitativa con las clases pobres». En principio, me parece que esta afirmación —repetida hasta el cansancio en todos los países— confunde, como suele ser frecuente, «correlación» con «causa». Solamente me permito presentar una duda sobre la reiterada proposición y dejar en pie la pregunta: ¿realmente es incuestionable aceptar esta afirmación, casi como un dogma universal?

V. LAS TENDENCIAS MANIFIESTAS EN EL PROCESO DE REESTRUCTURACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Para mejorar el rendimiento cualitativo y cuantitativo, los diferentes países ponen en marcha reformas escolares. Ha sido frecuente la modificación de las estructuras institucionales que, por lo general, introducen variaciones en la organización de la Escuela Media. De alguna manera se pone el acento en los resultados de esta etapa de la escolaridad, destacando sus fallas en el logro de adecuados niveles de formación o sus fracasos en la retención de alumnos en el sistema.

Para resolver el primer aspecto se generan «nuevas modalidades de enseñanza», particularmente mediante el reordenamiento de los ciclos a los que se asignan funciones didácticas reorientadas. Para evitar el desgranamiento y la deserción se opta, generalmente, por extender los alcances de la escolaridad obligatoria.

Para reconocer las líneas de tendencia que caracterizan los actuales criterios de las reestructuraciones escolares, es conveniente efectuar un análisis de las reformas introducidas en la última década. Como ejemplos mostrativos, presentaré distintos modelos escogidos sin criterios previos a fin de tratar de sacar algunas conclusiones generales. Para reconocer mejor las variantes emergentes, en todos los casos cotejaré la perspectiva de la estructura anterior con las modificaciones introducidas en fechas más recientes.

V.1. El caso español

Sistema según la Ley General de Educación, Ley 14 de 1970

| Edades | | Educación Básica Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | 15 | 16 | 17 | 18 |
|--------|--|------------------------------|---|--------------------|---|--------------------------|---|---|---|----------|---|----|----|----------------------|----|-----|----|----|----|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | | | |
| | | Jardín de Infantes | | Centro de Párbulos | | 1ª Etapa | | | | 2ª Etapa | | | | Bachillerato | | COU | | | |
| | | Educación Preescolar | | | | Educación General Básica | | | | | | | | Enseñanza Secundaria | | | | | |

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
de octubre de 1990

| Edades | | Educación Básica Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | 17 | 18 | |
|--------|--|------------------------------|---|---|---|---|--------------------|---|---|---|---|----|--|----------|----|-----------------------|----------------------|----|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | | 14 |
| | | Educación Infantil | | | | | Educación Primaria | | | | | | 1er. ciclo | 2º ciclo | | Bachillerato 2ª etapa | | |
| | | | | | | | | | | | | | Educación Secundaria Obligatoria (ESO) | | | | Educación Secundaria | |

En el actual sistema se percibe un desplazamiento de la 2.ª etapa de la anterior EGB, en función de un alargamiento de la escolaridad primaria y la confor-

mación de la ESO (Escolaridad Secundaria Obligatoria) con el propósito de prolongar tanto la formación básica cuanto la obligatoria. La articulación de la ESO, entonces, aunque intermedia entre la Primaria y el Bachillerato —2.^a etapa de la Secundaria—, prolonga hacia la adolescencia las formaciones básicas, dejando buena parte del «momento» de la pubertad bajo competencia de la escuela Primaria. La denominación de «Secundaria» en este caso, no resulta suficiente para balancear los equívocos que ya se habían introducido en la denominación de la EGB.

La tendencia a «alargar» la Primaria y, por consiguiente, a «desplazar» la Escuela Media, no parece responder a otro criterio, en general, que a otorgar más «tiempos escolares» para que se logren, por tal artilugio, los propósitos de formación que no resulta posible obtener en los períodos correspondientes a la edad de los alumnos. El prolongar un 2º «Ciclo» hacia la Secundaria Superior quita tiempos propios al nivel, con la reducción de intencionalidad formativa específica que le corresponde.

V.2. El caso argentino

Sistema tradicional vigente hasta 1993 (no había hasta entonces ley de enseñanza media y secundaria)

| Edades | Obligatoriedad | | | | | | | | | | | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|--------|--|---|---|------------------|----|----|----|----|----|----|-----------------|---------------|---|----|----|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | |
| | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | | | | | | |
| | Nivel Inicial Jardín de Infantes | | | Escuela Primaria | | | | | | | Ciclo Básico | | Ciclo Superior del Bachille- rato | | | |
| | | | | | | | | | | | | Escuela Media | | | | |

Ley Federal de Educación 24.195 del año 1993

| Edades | Obligatoriedad | | | | | | | | | | | | 15 | 16 | 17 | | | |
|--------|----------------|---|----------------------------|-----------|----|----|----------|----|----|-----------|----|----|----|----|----|-----------------|----|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | | | | | |
| | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º | | | | 1º | 2º | 3º |
| | Nivel Inicial | | | 1º. Ciclo | | | 2º Ciclo | | | 3º. Ciclo | | | | | | Nivel Polimodal | | |
| | | | Escolaridad General Básica | | | | | | | | | | | | | | | |

El primer esquema muestra el funcionamiento histórico del sistema escolar argentino, ordenado en razón de la organización de una Escuela Primaria de 7 años y una posterior Secundaria de 5 años, sin alternativa de Escuela Media, y con la sola articulación de un Ciclo Básico constituido en el seno de la propia Escuela Secundaria. Con la promulgación de la denominada Ley Federal de Educación de 1993, se establece una Escolaridad General Básica, concebida en función de la obligatoriedad escolar cuyo término se extiende hasta los 15 años. La influencia española es manifiesta.

En este caso, nuestra Escuela Media se correspondería, en alguna medida, con el Tercer Ciclo de la EGB. Pero su caracterización quedó muy desdibujada en razón de que, organizativamente, pasó a depender de la administración de la Escuela Primaria, con las consecuencias naturales en estos casos: la dirección que paga los sueldos y que ordena el funcionamiento se constituye en «mandante» de la didáctica. Por lo demás, el cuadro de primarización se complementa con regímenes de promoción permisivos que establecen una aprobación prácticamente inevitable de los cursos de estudio del Tercer Ciclo.

En estas condiciones, el Polimodal quedó debilitado: no tiene «espacios» suficientes para continuar sólidamente la incompleta formación general no lograda y se diversifica en cargas horarias que no «cabén» en la realidad de las Escuelas Secundarias argentinas (que funcionan en turno único).

V.3. El caso de Francia

Estructura vigente según la Reforma Haby (11.07.95)

| | | Enseñanza Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|-----------------------|---|---------------|-----------------|------------------|--------------------|------|------|---------|-------------|----|----------------------|-------|----------------------|----|----|--|
| Edades | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | |
| | | Pequeña Sección | | Sección Media | | Sección Grande | Curso Preparatorio | | CE 1 | CE 2 | Curso Medio | | Ciclo de Observación | | Ciclo de Orientación | | | |
| | | | | | Curso Elemental | | CM 1 | CM 2 | 6° | 5° | 4° | 3° | 2° | 1° | Terminal | | | |
| | | Escuela Materna | | | | Escuela Primaria | | | | Collège | | | | Liceo | | | | |

Reforma actual: Decreto N° 96-465 de 1996. Reforma del Collège de 1999

| | | Enseñanza Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------------|-----------------------|---|---|------------------|---|---|---|----|----|---------------------|------------------|------------------|----------------------|------------------|----|----|--|
| Edades | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | |
| | | | | | | | | | | | | 6 ^{ème} | 5 ^{ème} | 4 ^{ème} | 3 ^{ème} | | | |
| | Escuela materna | | | | Escuela Primaria | | | | | | Ciclo de Adaptación | Ciclo Central | | Ciclo de Orientación | Liceo | | | |
| | | | | | | | | | | | | Collège | | | | | | |

El primer modelo corresponde a la reconocida reforma Haby, en su identificación de la Escuela Media y sus dos típicos ciclos de Observación y Orientación.

La reforma actual mantiene la estructura, pero modifica los ciclos: establece el primero como una especie de prolongación (adaptación) de la Escuela Primaria, focaliza en el central de 2 años los propósitos formativos del *Collège* y deja el tercer ciclo —en el curso 3^{eme}. (15 años)—, como orientador para las formaciones secundarias posteriores.

A mi entender, Haby caracterizó bien, desde el punto de vista estructural, el funcionamiento de la Escuela Media. Pero generó en Francia una polémica que continúa hasta nuestros días, al establecer la condición de «común» a la enseñanza que se brindan en los *Collèges*.

Con respecto a la reforma de 1996⁶, lo cierto es que se acentúan las líneas de dilución con respecto a la estructura anterior. Resulta poco convincente que el alumno de primaria deba consumir un año para «adaptarse» a la Escuela Media. Por lo demás, tal como se presenta, el «Ciclo de Orientación» —descontextualizado de actividades específicas— se asemeja más bien a un año preparatorio para la Escuela Secundaria.

Como sistema de «enlace», la estructura de Haby resultaba estructuralmente mucho más convincente (observación/orientación + cultura general).

V.4. El caso de la Provincia de Québec (Canadá)

Sistema tradicional

Enseñanza Obligatoria

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------------------|-------------------------|---|---|----------------------|---|----|-------------------------|----|----------------------|----|----|----|----|----|--|--|
| | Enseñanza Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Edades | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | |
| | Preescolar | 1 ^{er} . Ciclo | | | 2 ^o Ciclo | | | 1 ^{er} . Ciclo | | 2 ^o Ciclo | | | | | | | |
| | | Primaria | | | | | | Secundaria | | | | | | | | | |

⁶ Para entender mejor los alcances de la Reforma francesa del *Collège*, resulta de lectura inexcusable el texto de la *Conférence de presse de Ségolène Royal, Ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire –Mardi 25 mai 1999–: «Le collège des années 2000: Un collège pour tous et pour chacun»*. Pese a la conjunción *et* no se alcanza a comprender bien si, en el fondo, *tous* y *chacun* no son opuestos inconciliables en la concepción de la Viceministro. De hecho, parece que la complejidad no está asumida cabalmente, por lo que podría suponerse que se intenta una conjunción reduccionista (unir lo que se piensa «separado»).

Reforma según el Decreto 651 de junio 2000

| | | Enseñanza Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|------------|-----------------------|----------|-------------------------|---|----------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|----------------------|----|----|----|--|--|
| Edades | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | |
| | Preescolar | | | 1 ^{er} . Ciclo | | 2 ^o Ciclo | | 3 ^{er} . Ciclo | | 1 ^{er} . Ciclo | | 2 ^o Ciclo | | | | | |
| | | | Primaria | | | | | Secundaria | | | | | | | | | |

Observaciones:

Las variaciones estructurales son mínimas entre uno y otro modelo. Obviamente, nuestra Escuela Media queda ubicada en relación con el Primer Ciclo de la Escuela Secundaria. Pero resulta interesante destacar, en el actual régimen, las alternativas de articulación y de promoción que se ofrecen para el cursado de los distintos niveles. La idea central es que una competencia lograda permite acortar los cursados normales, en tanto quienes no alcanzan el cumplimiento de los objetivos de enseñanza pueden extender su permanencia en el nivel. Así, el pasaje de la Escuela Primaria al 1^{er}. Ciclo de la Secundaria ofrece estas posibilidades:

- Cursado normal: 6 años de Escuela Primaria (pasa al secundario a los 12 años).
- Cursado especial: si alcanza las competencias establecidas con anterioridad y manifiesta madurez afectiva y social, a criterio del Consejo Escolar, puede concluir la Escuela Primaria un año antes (pasa al secundario a los 11 años).
- Cursado límite: si se presentaran dificultades en el ritmo de los aprendizajes, el alumno puede permanecer un año más de lo normal en la Escuela Primaria que tendría, entonces, una extensión de 7 años (pasa al secundario a los 13 años).

A su vez, los dos ciclos del secundario pueden cursarse en menos de 5 años, si se alcanzan antes los objetivos de los programas de estudio, pero, también, pueden durar más de 7 años si los objetivos no son logrados en el término normal.

Se trata de una propuesta atractiva. Se establecería, de tal manera, una Escuela Media flexible, que se adapta a las necesidades de los alumnos de la edad correspondiente, porque contemplaría la situación de todos, sin detener el avance de los más capaces.

En resultados, el sistema de Québec se ubica por su eficiencia entre los primeros del mundo, en muy diversos cuadros y referencias comparativas: escolarización plena, retención muy alta, destacada posición en las evaluaciones internacionales. Pero, como en todas partes, no faltan problemas. La Provincia se encuentra empeñada en una nueva reforma curricular que intenta solucionar problemas de rendimientos cualitativos. En Québec los temas hoy dominantes son el curriculum por competencias, los conocimientos transversales y el *transfert* de los aprendizajes. En general, la carga horaria es baja, si se consideran los programas de otros países y, particularmente, de la Argentina.

V.5. Reino Unido de Gran Bretaña

Sistema vigente hasta 1988 - Education Act 1944

| | | Enseñanza Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-----------------------|---|---|----------|---|---|---|----|----|--------------|----|----|----|---------------|----|----|
| Edades | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| | | Preescolar | | | Primaria | | | | | | Secundaria I | | | | Secundaria II | | |

Reformas: Education Reform Act 1988 - Further and Higher Education Act 1992. Education Act 1992

| | | Enseñanza Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--|--|------------------------------------|-------------------------|----|----------------------|----|---|---|-----|------|----------------------|--|---|-----|------|----|
| Edades | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Cursos escolares | | | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | |
| | | | | 1 ^{er} . Nivel | | 2 ^o Nivel | | | 3 ^{er} . Nivel | | | 4 ^o Nivel | | | | | |
| | | Preescolar <i>Nursery Schools and classes</i> | Primaria <i>Primary Schools</i> | | | | | | Media Middle <i>Grammar and Secondary Modern Schools</i> | | | | Secundaria <i>Comprehensive Schools</i> | Secundaria II <i>Comprehensive Schools</i> | | | |

La organización del sistema de enseñanza de Gran Bretaña no indica demasiado por sí mismo si no se atiende a su funcionamiento. La organización, más allá de una estructura que, además, ofrece variaciones diversas en alternativas de organización, se distingue por su articulación en *Stages* (ciclos y niveles) definidos por la correspondiente edad de los alumnos.

El curriculum se ordena, en consecuencia, en 4 *Key Stages* (fases clave):

KS1 — 5 - 7 años: se evalúa por test

KS2 — 7 - 11 años: se evalúa por test

KS3 — 11 - 14 años: se evalúa por test

KS4 — 14 - 16 años: se evalúa por examen (GCSE, Certificado General de Educación Secundaria).

La Escuela Media puede ubicarse, de tal manera, en el nivel 2, años VII, VIII y IX de la escolaridad, que se cumple entre los 11 y los 14 años, con la referencia de la KS3 como clave de pase.

Aunque existen variaciones, la etapa se corresponde con las *Grammar Schools* y con las *Middle Schools* de la modalidad secundaria correspondiente a las *Comprehensive Schools*.

Si bien el diseño de la estructura está formalizado por años de edad de los alumnos, la organización didáctica y la progresión gradual en el sistema se realizan en función de «estándares», o niveles mínimos de «conocimientos, habilidades y competencias».

El *National Curriculum*, vigente desde la *Education Reform Act* de 1988, constituye un instrumento de una enorme calidad técnica. Ha sufrido atenuaciones prescriptivas —lo caracterizaba, una fuerte rigidez inicial— en 1995, con fuertes cuestionamientos políticos. Más allá de estas discusiones —que no siempre permitieron analizar sus valores didácticos—, el *National Curriculum* parece no haber llegado con suficiente claridad a las escuelas, al menos ésta es la respuesta de colegas ingleses obtenida a través de una informal encuesta electrónica que he realizado privadamente⁷.

⁷ Me parece importante, en el caso inglés, revisar la producción técnica de la Agencia encargada de diseñar y desarrollar el *National Curriculum*. Se trata de trabajos de excelente calidad didáctica. Para la comprensión general del funcionamiento del sistema es necesario recurrir a la consulta de los documentos de la QCA —*Qualification and Curriculum Authority*—, organismo encargado de verificar los aprendizajes curriculares en relación con las evaluaciones realizadas sobre los cuatro *Key Stages*. Es importante su tarea de definición de los estándares y, como consecuencia, de las orientaciones con que guía la diversificación de la matrícula en el sistema.

V.6. El caso de Italia

Sistema vigente hasta nuestros días

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---------------------|---|---|-------------------|---|---|---|----|---------------|----|----|-----------------------------|----|----|----|----|----|--|--|--|--|
| | Escuela Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Edades | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | | | |
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | | | | | | | | | |
| | Escuela Maternal | | | Escuela Elemental | | | | | Escuela Media | | | Escuela Secundaria Superior | | | | | | | | | |

Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione,
2 febbraio 2000

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---------------------|---|---|--------------|---|---|---|----|----|----|---------------|----|----|----|----|----|----|--|--|--|
| | Escuela Obligatoria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Edades | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | | |
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | | | | | | | | |
| | Escuela Maternal | | | Primer Ciclo | | | | | | | Segundo Ciclo | | | | | | | | | |

Observaciones:

Anterior: La escolaridad concluye a los 19 años.

Reforma: La escolaridad concluye a los 18 años.

El Segundo Ciclo incluye dos etapas:

La 1.^a obligatoria y la 2.^a abierta hacia 5 orientaciones: clásico humanístico; científico; técnico-tecnológico; artístico y musical.

La *Legge della Riforma dei Cicli* de febrero de 2000⁸, que terminó por aprobar el Proyecto del Ministro Luigi Berlinguer, introduce, como podrá apreciarse,

⁸ Con el título *Riforma dei Cicli o riformismo scolastico ciclico?* acabo de contestar una entrevista para la revista italiana *Dirigenti Scuola* de la Editrice *La Scuola*, de Brescia. En verdad, resul-

cambios significativos en la estructura del sistema italiano. La primera consecuencia es que desaparece la Escuela Media, un buen logro histórico, cuyo ordenamiento estructurado había sido definido por ley en 1962 y cuyos buenos Programas de enseñanza fueron establecidos por Decreto N° 50 de la Presidencia de la República en febrero de 1979.

A la actual *legge quadro* le falta todavía desarrollo y contenido. No desconoce ciertas particularidades propias de la Escuela Media a ser cumplidas como apertura curricular progresiva de la Escuela Primaria, pero el motor de expansión del sistema italiano, como lo fue la Escuela Media en la década de los años 60 mediante una significativa ampliación de la población escolarizada, ahora deberá desaparecer. Las razones no resultan suficientemente comprensibles, salvo el conocido diagnóstico sobre las deficiencias y el desgranamiento escolar que se endilgan, sin analizar las causas, a la Escuela Media tradicional (*insuccessi e espulsioni precoci* del sistema).

El proyecto Berlinguer —al igual, por ejemplo, del que generó los cambios en el *Collège* francés— se conforma a partir de una idea política —igualitarismo, garantismo, igualdad de oportunidades, extensión de la escolaridad—, en el que la variable «alumno que aprende» casi no entra en consideración estructural. Tampoco por supuesto, las exigencias propias del «saber a enseñar» en esta etapa.

ta algo difícil, desde el exterior, entender el texto de la *Legge quadro in materia di Riordino dei cicli dell'istruzione*, aprobado por el Senado el 2 de febrero de 2000. De todas maneras me parece importante, para analizar intenciones y delimitar los alcances de la ley, recomendar la lectura de la *Relazione* que precede al anteproyecto elevado al Parlamento el 3 de junio de 1997: allí consta, con bastante minuciosidad, todo el desarrollo de lo que podría considerarse como «doctrina» del Ministro propulsor, Luigi Berlinguer. Por lo demás resulta de interés —para conocer cuáles son los criterios sobre un «saber-sabio» no didactizado— la consulta del documento de la «Comisión de los Sabios» encargada de *individuare le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni* (13 maggio 1997).

Se trata de un texto con el que resulta muy difícil disentir porque contiene afirmaciones generales. Pero tampoco se entiende muy bien cómo será posible trasladar estas «ideas» a la realidad escolar, de manera muy diferente a la actualmente en vigencia, por ejemplo, con respecto al período de la Escuela Media según el diseño curricular de los correctos programas de 1979.

VI. LA PRIMARIZACIÓN DE LA ESCUELA MEDIA

Ciertamente los resultados de la Escuela Media no son buenos, pero las tendencias que señalan los remedios políticos para subsanar el problema no resultan convenientes. Creo que las causas que generan los errores actuales están mal analizadas y, por consiguiente, que no es dable esperar una mejora del rendimiento hacia el futuro con las propuestas de reconversión que se ponen en marcha.

La cuestión central —por otra parte histórica— radica en que las reformas se desarrollan siempre sobre decisiones voluntaristas acerca de ciertos contenidos nuevos que hay que enseñar, pero muy pocas veces se tiene en cuenta la variable acerca de «cómo es posible aprender» en cada etapa de la escolaridad. Al alumno, entonces, se le protege con nuevos reordenamientos externos para asegurar su éxito, pero no se analizan las necesidades propias de su crecimiento. De tal manera, en el caso de la Escuela Media, se implanta un novedoso «iluminismo» didáctico: «todo para el púber, pero sin el púber».

En verdad, las reformas de los años 70 —aunque entonces sabíamos mucho menos de lo que ahora conocemos sobre los procesos de construcción de los conocimientos— eran más atentas y respetuosas acerca de la «etapa evolutiva» (así se denominaba en los documentos de aquella época) que lo que ahora manifiestan los reformistas actuales.

Al púber no hay que protegerlo de coacciones inexistentes, sino posibilitar que aprenda hasta el límite de sus posibilidades. La tendencia manifiesta en los cambios estructurales del sistema, en la organización escolar de articulación de la enseñanza, en la formulación de los diseños escolares y en los criterios dominantes en las situaciones de clase, ha sido por el contrario, establecer un criterio didáctico a partir de un principio: «si el rendimiento no es bueno, se hace necesario bajar las exigencias para lograr mejores resultados». La consecuencia ha sido manifiesta: la Escuela Media se ha primarizado.

No se trata de afirmar una conclusión a partir de una mera elucubración. Basta con recurrir a las carpetas de trabajo de los alumnos de diferentes países para comprobar la veracidad de la afirmación. Ninguna escuela podrá lograr enseñanzas suficientes en estos momentos, en tanto se atenga al currículum y a las instrucciones ministeriales que orientan el desarrollo de las clases. Realidad

que no se mejora porque obliguemos ahora a los docentes a introducirse en el intrincado laberinto de los «conocimientos y competencias transversales», la necesidad de generar el «*transfert* interdisciplinario» y asegurar la «procedimentalización de los contenidos» en todas las áreas. Con la prescripción de una didáctica abstracta, no se soluciona el bajo nivel de los sistemas de representación y de estructuración cognitiva que se mantiene, generalizadamente, en este nivel de enseñanza.

Más allá de los documentos, la tendencia a la primarización puede encontrarse en la literatura didascálica en uso en los distintos países. En una casi uniforme manifestación, los textos de estudio para los alumnos de la Escuela Media, además de otras deficiencias en su concepción didáctica, expresan una manifiesta puerilización. Por comenzar, mediante el abuso de tontas consignas aññadas, inadecuadas para púberes en desarrollo. Ejemplo: ¡Ánimo! ¡A trabajar! ¡A pensar! ¡Razonemos! Y así por el estilo.

Para que se entienda bien a qué estoy haciendo referencia, me permitiré ejemplificar con un caso preciso extraído de dos libros de Matemática para 8° y 9° Año de EGB —Tercer Ciclo— editados en España en 1998 y 1999. Allí se presenta el desarrollo del didácticamente histórico «Teorema de Pitágoras». La «demostración» del teorema, en ambos casos, se reduce a una lectura gráfica mediante la consideración de la inscripción de un triángulo rectángulo —con el trazado de los cuadrados de los respectivos lados— en papel cuadriculado. La consigna, para los alumnos de 13 y 14 años es la de calcular las áreas de los catetos y de la hipotenusa considerando como unidad los «cuadraditos de la cuadrícula». Es decir, se induce una conclusión comparativa por adición simple de las unidades de medida.

A esta operación de adición de unidades de medida para el cálculo de superficies, que se correlacionan entre sí para obtener el resultado, se denomina «demostración». Pero ciertamente no se plantea aquí un razonamiento tendiente a probar una conclusión a partir de premisas. Se propone, en cambio, una «mostración de una verdad que se evidencia» por simple percepción de reconocimiento gráfico del objeto. ¿Es este último, realmente, el tipo de operación cognitiva que se corresponde con la edad de alumnos de 13 y 14 años? Ciertamente no. En el ejemplo analizado, al alumno se lo «primariza», es decir, se le baja el nivel del registro de formulación de la enseñanza como si se tratase de un niño de la Escuela

Primaria que sólo opera con un pensamiento sincrético mediante conexiones simples y unificadas del sistema nocional⁹.

Pero no es el mismo caso del alumno de la Escuela Media, cuyo sistema de representaciones, aunque todavía en sets integrados, accede a la comprensión de la acción abstracta que supone el reconocimiento del algoritmo de la resolución. Entonces, reducir el pensamiento del púber al «conteo de cuadraditos» para reconocer una evidencia concreta, significa reducirlo al papel elemental del esclavo en la mayéutica socrática, con el propósito de que alcance un resultado «correcto y fácil», sin los esfuerzos necesarios que exige el rigor deductivo de la geometría en tanto método didáctico de construcción del pensamiento hipotético, dentro de la lógica propia de las disciplinas escolares.

No se piense que he citado ejemplos editoriales españoles porque se distinguen particularmente de las variaciones similares que se producen en otros países. Alguna vez analicé este tema con los directivos de una importante casa editora de Italia, quienes, ante un cuestionamiento similar, me contestaron con una irrefutable frase que condensa el «nivel de aspiraciones» de nuestros sistemas de enseñanza: «Sabemos y podemos hacer mejores libros que los que estamos produciendo, pero resulta que si los compusiésemos en el nivel de dificultad adecuada, ningún profesor recomendaría nuestros textos». La inteligencia debe construirse con los aprendizajes posibles en el momento correspondiente, porque si no crece según su ritmo potencial, en lugar de crecer involuciona o, lo que es lo mismo, desaprende.

En esta desviación de su naturaleza docente debe buscarse la causa de buena parte de los fracasos y debilidades de la Escuela Media. De manera tal que los psicologismos docentes y el igualitarismo y el permisivismo políticos se conjugan, por igual, para negar al púber sus posibilidades de aprender; al querer redimirlo de sí mismo le niegan sus posibilidades de ser. No encuentro otra justificación para explicar por qué los alumnos de la Escuela Media —según todos los diagnósticos— no sólo no aprenden lo que deberían para ingresar con solvencia a la escuela

⁹ He tratado el tema del diseño articulado del curriculum en BRUERA, R. (1996): *La didáctica como ciencia cognitiva* (Rosario, CEDIE). Allí presento técnicas para conciliar —según los distintos niveles de enseñanza— el «sistema de representaciones de los alumnos» con el correspondiente «registro de formulación» de las matrices disciplinarias.

la secundaria superior sino, además, por qué dejan de saber lo que ya sabían durante el cursado de su Escuela Primaria.

Ruego que no se me acuse de retrógrado ni se asigne a la reflexión siguiente una simple connotación nostálgica, ya que sólo intento una reflexión didáctica. Pero no puedo sino recordar aquí la enseñanza gimnasial de las escuelas de gramática, cuando el púber debía superar los obstáculos propios de la ascesis dura, pero adecuada y conveniente a sus posibilidades cognitivas, de operar con su propia lengua y con el latín y el griego en actividades de comprensión y transposición interlingüísticas, por lo mismo transferogénicas por el intercambio de estructuras, transversales por su condición integrativa en la totalidad del sistema de formación y procedimental, y por su metodología procesual de reconocimiento de las reglas sintácticas de la codificación (y acabo de escribir todas las palabras sacras mediante las cuales se intenta, ahora, redimir los males de la Escuela Media).

Si la escuela desperdicia el potencial de aprendizaje, no deben extrañar los resultados de las verificaciones nacionales e internacionales que validan, al término de la Escuela Media, las capacidades de escritura y comprensión lectora y conocimientos matemáticos básicos. Antes se suponía que sabían leer, escribir y contar al término de la Escuela Primaria. Ahora las evaluaciones de la Escuela Media ponen de manifiesto que estas habilidades básicas están en retroceso a pesar del mayor tiempo de escolarización. Como consecuencia, la debilidad de los aprendizajes de nuestros alumnos púberes los invita a la dejadez y al abandono.

En efecto, nadie se motiva si no enfrenta un desafío: ¿quién se puede entusiasmar ante una escuela que no lo involucra en ningún problema y que en lugar de proponerle la superación de un obstáculo suficiente lo desgasta en alternativas de pasos hacia atrás? Entonces, cuando los especialistas se conmueven ante la multiplicación de objetores escolares en la Escuela Media, por mi parte sólo alcanzo a manifestar mi asombro porque los índices de quedantismo y deserción no resultan mayores de los que ahora padecemos.

Y aquí se encuentra la falacia mayor de las reformas actuales en sus intentos por crear condiciones escolares para los más desfavorecidos. Siempre se opta por la escuela más fácil. Con lo cual se castiga peor a los que más se quiere apoyar, porque los desfavorecidos carecen de otros apoyos externos en relación con una escuela que no les es ni significativa ni atrapante. La idea de la escuela fácil para contener a los pobres, termina por convertirse en una pobre escuela, carente de

significado personal para los alumnos con dificultades y sin fuerza social para que las familias puedan interpretarla como un factor de progreso. No ha fallado, por sí misma, la escuela de la masificación. Ha fallado, a mi entender, la sociología de la masificación que han desplegado políticos y pedagogos desubicados frente al gran tema de la realización humana.

Ciertamente a muchos reformadores escolares podríamos aplicarles una adaptación de los famosos versos de Sor Juana Inés: «...necios que acusáis a la escuela sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis». Y aquí creo que lo de necio habría que tomarlo en serio, devolviendo al término su primigenia valoración etimológica: no se trata de malicia, sino, realmente, de no saber (*ne-scire*).

VII. CONCLUSIONES

1. La retención en el sistema —por obligación o por permisión— no supone, por sí misma, que se ha resuelto el problema del fracaso escolar. Se trata, sí, de un problema cuantitativo: una mayor cantidad de población escolarizada significa ciertamente un más grande potencial de inteligencia nacional. Pero importa, fundamentalmente, considerar el rendimiento del sistema en relación con la producción de aprendizajes significativos, tanto para el sujeto cuanto para la sociedad.

Entonces es equivocada la política de retener de cualquier manera y, muy particularmente, el hecho de bajar los niveles globales de formación con el supuesto pretexto de igualar las oportunidades. En contrario sentido, esta política escolar ha traído como consecuencia el ahondar las diferencias entre sectores favorecidos y desfavorecidos, ya que aquéllos poseen recursos y apoyos extraescolares de los que éstos carecen. En verdad, los falsos progresistas de hoy, terminan por resultar empecinados conservadores del *statu quo*.

El único camino democrático para asegurar a todos un trato equilibrado frente a las condiciones del sistema de enseñanza, es generar una didáctica del esfuerzo, relacionada no con la igualación de todos, sino con la consideración de las diversidades. Lo importante es que todas las diversidades sean exigidas, por igual, al límite de sus posibilidades particulares.

2. Sólo bajo esta perspectiva encuentran explicación las causas que generan, al día de hoy, los fracasos y errores de la Escuela Media. En la manera en que actualmente se propone, su concepción escolar está condenada a no servir. Desnaturalizada y añorada en función de intereses y encuadramientos ajenos a su naturaleza constitutiva, la Escuela Media termina no sólo por no satisfacer las necesidades propias generadas por los propósitos particulares que deben fundar su existencia, sino por incumplir las mismas metas que se le imponen en estructuras destinadas al cumplimiento de otros objetivos.

3. El problema, entonces, es centralmente didáctico y no político. No pueden generarse reformas escolares fundadas en un vago discurso teórico sobre los destinos de la sociedad, con desconocimiento —y a veces negación— de las necesidades del sujeto que aprende y del saber necesario. Al socializar sin discriminaciones la constitución de los sistemas escolares, se están negando derechos individuales inexcusables, como es el de aprender según las posibilidades particulares.

Los sistemas escolares deben articularse en función de las etapas y ritmos del crecimiento de los alumnos, ya que es la mejor manera de asegurar su éxito. Ello requiere articulaciones curriculares y una concepción de las tecnologías de la enseñanza que establezcan una adecuada correlación entre los modos de conocer de los alumnos con los ordenamientos correspondientes del objeto y de la función de la enseñanza.

4. Parece llegado el momento de obligar a centrar el esfuerzo de los sistemas escolares en la preocupación de desarrollar en las escuelas programas particulares y autónomos de mejoramiento continuo, para dejar de lado las permanentes reformas estructurales uniformes que las sucesivas administraciones plantean como políticas redentoristas de males generales, las que, en lugar de mejorar con las innovaciones, terminan por empeorar los resultados globales de los sistemas.

También con las instituciones escolares es preferible asumir el riesgo de la diversidad de las situaciones para que busquen empeñosamente su propia mejora que pretender resolver el todo de la realidad escolar de los sistemas de enseñanza con ideas iluministas, producidas por gestiones ministeriales transitorias. Cada vez se complican más las realidades de aulas, con docentes divertidos, es decir, volcados a obligaciones ajenas a las propias posibilidades del ejercicio sensato de su propia profesión. Parece llegado el momento de apoyar y promover los proce-

tos de cambio en el trabajo cotidiano del aula, sin asumir la actitud demiúrgica de pretender resolver el universo escolar mediante decisiones globales y unificadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUERA, R. (1996): *La didáctica como ciencia cognitiva* (Rosario, CEDIE)
- DEMING, W. E. (1982): *Out of the Crisis* (Cambridge, MA: Mit Center for Advanced Engineering Study).
- DESJARDINS, T. (1999): *Le scandale, de l'Éducation Nationale —ou pourquoi (et comment) l'école est devenue une usine à chômeurs et à illetrés—* (París, Robert Laffont).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (Coord.) (1998): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español: diagnóstico del sistema educativo. 1997: el sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria: la escuela secundaria obligatoria* (Madrid, INCE).

RESUMEN

El concepto de la Escuela Media ha sido objeto de múltiples discusiones durante la última década. Todavía no se ha llegado a un acuerdo sobre la definición precisa de este concepto. Tras diversos estudios exhaustivos se ha comprobado que el principal problema de la Escuela Media es que es utilizada, bien para completar, o bien para introducir otras formaciones.

Son dos las hipótesis que argumentan esta problemática: a) la Escuela Media no obtiene buenos resultados y b) la Escuela Media origina fracasos escolares.

El origen de este problema radica en las nuevas políticas de ampliación de la escolarización global en las poblaciones y en la falta de un conocimiento propio que la distinga.

La Escuela Media representa, por tanto, un conflicto dentro del sistema educativo. Una posible solución es mejorar el rendimiento cualitativo y cuantitativo.

El artículo realiza un análisis de las reformas educativas de la última década en diferentes países (España, Argentina, Francia, Canadá, Gran Bretaña e Italia). Sin embargo, estas reformas no parecen adecuadas para subsanar tan compleja problemática, ya que su origen es más didáctico que político. Es necesario, además, tener en cuenta las necesidades propias de crecimiento del alumno y realizar acciones más concretas para asegurar el éxito de la Escuela Media, y no sólo limitarnos a bajar los niveles globales de formación para mejorar el rendimiento.

ABSTRACT

The concept of Middle School has been an object of many discussions during the last decade. An agreement about the precise definition of this concept hasn't been reached yet. After sundry exhaustive studies it has been proved that the main problem of Middle School is that it's used, either to complete or to introduce other formations.

There are two hypothesis that argue this problem: a) Middle School doesn't obtain good results and b) Middle School causes scholastic failures.

The origin of this problematic consists in the new extension politics of the global schooling in populations and in the absence of an own knowledge that distinguishes itself.

Middle School represents, therefore, a conflict inside the educative system. A possible solution is to improve the qualitative and quantitative output.

The article makes an analysis of the last decade educative reforms in different countries (Spain, Argentina, France, Canada, Great Britain and Italy). However, these reforms doesn't seem adequate to make good so complex problematic because is more

didactic than politic. It's also necessary to take into account the own necessities of pupil's growth and to make more concrete actions to secure Middle School's success, and not only limit to us to lower global levels of formation to improve the output.