



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Entre docentes

(lectura para compartir)

SUBSECRETARÍA *de*
Equidad y Calidad

DIRECCIÓN NACIONAL *de*
**Gestión Curricular y
Formación Docente**

**Dirección Nacional
de Educación Primaria**

Documento de Trabajo Recuperar los proyectos.

“... la lengua sólo aparece como tal cuando se da en su dificultad, cuando nos faltan las palabras, o cuando nos traicionan las palabras o cuando se nos resisten las palabras...”

Jorge Larrosa

Los conceptos “proyecto institucional”, “proyecto escolar”, “proyecto educativo” o nombres similares, han tenido y tienen mucha presencia en el discurso pedagógico de las últimas dos décadas. Con mayor o menor resonancia, su apelación vuelve a hacerse más intensa en los primeros días del año, cuando el conjunto de colegas se reúne nuevamente a pensar la tarea que los convoca.

Nos gustaría detenernos un rato en las diversas imágenes que se han construido alrededor de este concepto, así como en algunos efectos que su inclusión ha conllevado en la manera de planificar el trabajo colectivo.

De la ausencia a la desmesura.

Para iniciar este recorrido valga un relato recogido en una escuela de nuestro país. Su directora nos comenta que, a principios de año, se reúne con el equipo de trabajo para elaborar durante varias jornadas de trabajo los proyectos a desarrollar en ese año. Como finalización de la tarea, invita a volcar las iniciativas en afiches. La directora nos muestra las láminas, donde organizado por ciclos se encuentran enunciado un conjunto de iniciativas que entrecruzan áreas de enseñanza y grados. Cada “proyecto” tiene un nombre y ocupa una etiqueta en el afiche, de él parte y hacia él llega un voluminoso conjunto de flechas que vinculan títulos entre sí, grados de la escuela, materias, responsables de cada uno de ellos, etc.

Un enlace multicolor de marcadores parece necesario para resaltar el carácter

vinculante de cada acción programada, con otras existentes también en el papel. La directora, satisfecha con la producción, les pregunta entonces: “¿Cuál es el proyecto institucional de la escuela?”.

A lo que el equipo de trabajo responde, un tanto acongojado: “No...aquí no está...no lo tenemos”.

La anécdota puede dar seguramente para mucho. Algunos lectores pensarán: “el proyecto de esa escuela lo constituye el conjunto de intenciones expresadas en ese afiche, si puede leerse en él un sentido común que atraviesa cada iniciativa”; otros podrán argumentar, “un conjunto de iniciativas vinculadas quizás forman parte, pero no alcanzan a definir un proyecto”. En algún caso se dirá: “tantas acciones pecan por desmesura, y en ese sentido, aseverarán que esa dispersión de acciones es la mejor muestra de la ausencia de proyecto”....

Otros interrogantes pueden plantearse: ¿Es el proyecto un texto escrito?, ¿Puede nombrarse como tal el conjunto de acciones planificadas para un año?, ¿Define la condición del proyecto institucional la unidad y la consistencia?, ¿Cómo se conjugan en el proyecto institucional el consenso en los criterios y la diversidad de iniciativas?

En los últimos años del siglo XX, el discurso que pugnaba por la consolidación de la idea de proyecto como central a la tarea que encaran las instituciones escolares se instaló fuertemente en nuestra cultura escolar. Hoy no es discutida su relevancia para

el eficaz funcionamiento de la vida escolar y el alcance de cierto grado de previsibilidad de las acciones del conjunto en pos del logro de los objetivos prefijados.

Pero a la vez, y quizás por las propias condiciones estructurales en las cuales estos discursos lograron fuerza, sumadas a las propias tradiciones de nuestro sistema educativo, han quedado fuertemente subrayadas como relevantes las tareas que se vinculan con la comunicación escrita de lo que entendemos es el proyecto institucional por sobre las prácticas de construcción de sentidos compartidos. Y así también, de las dimensiones político pedagógicas que estas construcciones suponen, y por ende, de las discusiones, explícitas o no, de esos sentidos. Por estas razones pareciera que el proyecto es más aquello que se escribe que aquello que se vive, pero como bien sabemos, por algún extraño motivo, cuando escribimos algo en el terreno escolar nos vemos obligados a plasmar nuestras mejores intenciones pedagógicas aunque luego ello esté sustancialmente alejado de nuestras acciones (y esta diferencia puede ser aceptada como natural, incluso, desde el inicio mismo de la escritura). Este es un punto por demás interesante, porque aquello que escribimos puede estar lejos de lo que efectivamente terminamos construyendo entre todos, pero lo construido está

La primacía del nosotros.

Invitamos a pensar el proyecto escolar como algo que va más allá de aquel documento escrito, elaborado con mayor o menor participación de diferentes actores escolares, en determinado momento del año, sobre la base del diagnóstico que cada escuela hace de sus problemas, para plasmar aquello que la escuela se plantea como aspiraciones o metas. Y desde allí,

probablemente cerca del proyecto real de la escuela, sea este comunicado o no. En suma, pareciera que el proyecto está más cerca del patio de la escuela, de las voces confusas de la sala de maestros y profesores, de los ruidos de los salones de clase, de las formas en que se presentan los conocimientos en las aulas, del tipo de problema que ponemos a consideración de nuestros alumnos, de lo que entendemos colectivamente como aprendido o no, de las modalidades de vínculos construidos en la institución, de la manera en que recibimos a los padres en la puerta, de los vínculos de la escuela con otras instituciones, que del armario que guarda el texto del proyecto. (Del cual, y por folklore escolar, solemos tener problemas con la llave o más contemporáneamente con el archivo digital)

Y este proyecto real, dinámico, es el que en definitiva delinea la experiencia escolar de nuestras alumnas y alumnos, es el que expresa con mayor nitidez nuestras intenciones político-pedagógicas. Porque es en esa vida cotidiana donde toman cuerpo las políticas educativas, en las que se hacen realidad, o bien, se demienten. Es ese mundo vital y complejo el que demuestra, implacablemente, qué proyecto estamos construyendo y qué lugar tienen en él, nuestros niños y jóvenes.

definir las acciones que formarán parte de la propuesta escolar de cada ciclo lectivo.

No dudamos que esto forma parte del proyecto de la escuela, pero deseamos convocarlos más bien a pensarlo no como un “objeto-cosa”, o un documento escrito que exprese la planificación del año escolar, sino como un texto que porta idearios y sentidos políticos-

pedagógicos, que no cesan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen en el interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela.

Visto de este modo, el proyecto escolar es pensamiento, práctica y voluntad colectiva **que toma forma en cada acto concreto de la vida escolar y que expresa en cada uno de sus gestos la propuesta político- pedagógica que la escuela ha podido construir.** Es

aquello que se proclama a veces en voz alta, a veces en silencio y que, desde sus anhelos más profundos, modula la cotidianeidad de las escuelas, sus modos de encarar la enseñanza, la tonalidad de los vínculos generacionales, el encuentro con las familias, las maneras de concebir a las personas en sus puestos de trabajo, los criterios de distribución y uso de los recursos, la relación con el afuera, etc.

Desde este punto de vista, el proyecto escolar se convierte en algo así como el semblante, la fisonomía, el trazado de aquello que cada escuela se plantea como construcción de su propia identidad. O quizás en la oportunidad que cada escuela tiene de desplegar una identidad que, aún admitiendo la necesidad de generar ciertos acuerdos, valora la controversia como parte de la vida en común.

Y así como no es posible pensar la identidad de un sujeto independientemente de las inscripciones sociales e institucionales que lo atraviesan, tampoco es posible pensar la identidad-proyecto de cada escuela por fuera de las múltiples apoyaturas institucionales que sostienen la tarea escolar —el Estado, la familia, las organizaciones comunitarias, el trabajo docente, etc.-.

Cabe en este punto recordar que la escuela no es sólo de quienes a diario la piensan y la, con tradiciones públicas y hacen, sino que es una institución de la sociedad en su conjunto republicanas que la ubican como el espacio que hace realidad parte de la promesa de un mundo más igualitario, la formación de una subjetividad ciudadana, la integración social en el marco de un Estado democrático, el desarrollo de una conciencia nacional.

En este sentido, nos interesa recuperar entonces aquellos sentidos del proyecto que hacen eco en nuestra historia como Nación, como habitantes de pueblos que unieron la palabra “proyecto” a la palabra “sentido”, porque el proyecto otorga sentido a las acciones que cada uno de nosotros realizamos. Nos interesa recuperar las experiencias colectivas que nos han enseñado que la palabra proyecto se vincula con los sueños y anhelos de una sociedad justa y digna; nos interesa recuperar la palabra proyecto en lo que conlleva como poder de la acción humana mancomunada, y en este caso, como posibilidad de la intervención educativa para abrir mundos mejores. Es un lugar común hablar del modo en que las profundas mutaciones sociales, culturales, económicas del tiempo que vivimos ponen en jaque aquellas construcciones de sentido que otrora oficiaron como principios legitimadores del accionar educativo. Sin embargo, pocas veces la escuela se detiene a pensar cómo transita estos cambios, ya sea desde posiciones de nostalgia hacia un pasado idealizado que ya no está ni volverá, o desde posiciones productivas, atentas a las posibilidades que se abren de hacer algo distinto y mejor partiendo de la confianza que la sociedad sigue teniendo en la escuela.

Del trabajo al proyecto. (Preguntas que ayudan a andar)

Podemos pensar, contrariamente al título del apartado, que la tarea de las escuelas se estructura del proyecto al trabajo, es decir, se piensa, se concibe, se consensúa, se escribe, se desarrolla y se evalúa. Hoy, sin embargo, **les proponemos partir del trabajo al proyecto.** Los invitamos a mirar la tarea cotidiana tal como se viene desarrollando en la escuela, con sus momentos de dificultad, sus logros, sus fortalezas y deudas.

El trabajo que les proponemos es que, en el transcurso de las jornadas, se puedan compartir los modos en que cada docente encara la enseñanza de todos los días, las formas concretas que cada uno ha encontrado como más eficaces para lograr aprendizajes en los niños y jóvenes. Los invitamos a compartir sus papeles, sus planes, sus anotaciones, a mostrar las propuestas pedagógicas que resultan de interés, las secuencias de enseñanza que han probado y han resultado, los libros que usan, las revistas de las que extraen ideas, a explicar qué tienen de bueno y qué de limitadas cada una de ellas. Los invitamos a compartir relatos y situaciones que muestren cómo cada uno se vincula con los alumnos, las maneras en que se resuelven usualmente los conflictos en el aula y en la escuela. Las modalidades de ejercer la autoridad; invitamos también a los colegas que recién se incorporan a la institución a contar las experiencias traídas de otras instituciones.

Les proponemos revisar las comunicaciones con los padres y con la comunidad, a compartir las escrituras que tenemos con ellos, a relatar las situaciones que nos parezcan valiosas para alentar y sostener en el tiempo. La tarea será entonces discutir qué cuestiones comunes encontramos en cada uno de estos relatos, analizar qué

nos dicen en términos de nuestras formas de entender la educación, sus sentidos, sus posibilidades. Los invitamos a discutir si éstos son los rasgos que esperamos que identifiquen el trabajo de nuestra institución, aquellos con los que nos sentimos conformes y que estamos en condiciones de defender como parte del patrimonio pedagógico común de nuestra institución.

Los invitamos también a repasar los principales problemas que hemos encontrado y a compartir aquellas soluciones que han sido efectivas. También a reservar una parte importante del tiempo para volver a pensar aquellas cuestiones que se nos presentan todavía como deudas pendientes, las que nos exigen volver a analizar las situaciones desprendiéndonos de explicaciones que no han ayudado a resolverlas.

Los invitamos a anotar estas dificultades de la manera más precisa posible y a acordar formas de iniciar el tratamiento del problema. Una forma de iniciar el abordaje es requerir voluntarios que se comprometan a analizar más en profundidad esa situación, a solicitar la ayuda de otros docentes o recursos fuera de la institución, a realizar relevamientos bibliográficos sobre el tema, para dar lugar así a grupos de trabajo que sigan la problemática en el año.

En esta línea, la pregunta por el proyecto de la escuela nos obliga a renunciar a la fundación, no se trata ya de inaugurar nuevamente un proyecto, sino más bien de recuperar aquello que estamos haciendo para hacerlo mejor. Quizás requiere evitar la tentación de la grandilocuencia de ciertas frases hechas y necesite, en cambio, un trabajo profundo y comprometido en las jornadas para que, al final de ellas,

podamos estar en condiciones de llevarnos estos tres interrogantes que

de manera obstinada nos invitan a ser cuidadosamente contestados:

¿Que estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo así? ¿Sería necesario hacerlo de otro modo?

O sí se quiere de manera más particularizada:

¿Qué formas de actuar, de enseñar, de vincularnos deseamos conservar porque demostraron ser valiosas?, ¿de qué manera podemos preservarlas mejor?
¿Qué formas de actuar, de enseñar, de vincularnos necesitamos cambiar?
¿Cómo entendemos que es posible llevar adelante estos cambios?
¿Cómo los comunicamos? ¿a quiénes necesitamos para llevarlos adelante?
Si imaginásemos las palabras con las cuáles un exalumno describiría su experiencia escolar en esta institución ¿cuáles quisiéramos que sean?
¿Qué oportunidades brinda esta escuela para que los chicos y jóvenes accedan a los aprendizajes expresados en el currículum? ¿cómo contribuimos a hacer realidad el derecho a la educación de nuestros alumnos?
¿Qué oportunidades brinda esta escuela para el desarrollo profesional de sus docentes?
¿Qué lugar ocupa esta escuela en la comunidad?, ¿Cuál esperamos que ocupe?

Con el transcurso del año y de nuestro trabajo, a partir de los encuentros, de las charlas, de las discusiones, el colectivo irá encontrando nuevas preguntas y lecturas que ayuden a enriquecer lo que todo proyecto escolar contiene en términos de oportunidad. Si por

oportunidad entendemos la posibilidad de sacar partido de las ocasiones, convertirlas en momentos aprovechables para abrir paso a lo posible, estas son algunas de ellas:

¿De quién y para quién es el proyecto de nuestra escuela? ¿Qué habilita la construcción del proyecto en cada escuela?
¿Hasta qué punto el proyecto escolar permite articular lo singular y lo común?
¿De qué manera singular enlaza pasado, presente y futuro de cada escuela? ¿En qué condiciones el proyecto escolar habilita la oportunidad de transformar dificultades en problemas, desafiando lo conocido y haciendo posible la novedad?

Desde estas preguntas, u otras quizás, es posible acompañar la marcha del proyecto de cada escuela, desde miradas que permitan contrarrestar la omnipotencia de la inmediatez o del

puro presente en la perspectiva de abrir otros futuros, porque al fin de cuentas y como dice Merieu, Ph. (2006) no podemos renunciar al porvenir, porque en el proyecto de cada escuela se juega:

“... esa capacidad para recrear juntos un futuro, para darle a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino...” (3)

Larrosa, J. 2003. Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua)

3 El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Junio del 2006.

Dto. de Capacitación.

Dirección Nacional de Gestión de la Educación.

Ministerio de Educación de la Nación.

Ideas para el debate pedagógico sobre la trayectoria escolar

* (Fascículo extraído del documento “Igualdad, inclusión y trayectoria escolar”.
Ministerio de Educación. Buenos Aires 2007).

En este apartado nos proponemos abrir algunas líneas de reflexión que nos permitan tomar parte en el debate acerca del llamado “fracaso escolar”. Los modos de posicionarnos frente a él no resultan ingenuos, es decir, que tienen implicancias en nuestra tarea y en las trayectorias de nuestros alumnos. A partir de las formas de mirar y hablar del problema desplegamos diferentes acciones en las que involucramos a los chicos y chicas en nuestro trabajo pedagógico cotidiano.

En este sentido, nuestra decisión es discutir el “fracaso escolar” como expresión de la desigualdad y como concepto. Esto significa que no hay “fracaso escolar” si hay problemas que impiden a los alumnos un recorrido estándar por el sistema educativo.

Abordar esos problemas es el primer paso. Empezamos por ahí.

Proponemos, a continuación, una serie de imágenes literarias que nos dan algunas pistas para interrogarnos acerca de los lugares desde los que es posible pensar y construir el “fracaso escolar”. Las escenas que se presentan son tres: la primera de ellas es un fragmento de la obra *El primer hombre*, de Albert Camus; la segunda es una carta, publicada en el mismo libro, que este autor redactó a su maestro en 1957, en el momento de recibir el Premio Nobel de Literatura; y la tercera es un relato de ficción escrito por Ana Caporale y extraído de la Revista *El Monitor de la Educación*.

Escena 1

Maestro: -He decidido presentarlos a la beca de los liceos y colegios -dijo el señor Bernard. Si vuestros resultados son buenos obtendréis una beca para hacer todos los estudios en el liceo hasta el bachillerato. La escuela primaria es la mejor de todas. Pero no lleva a ninguna parte. El liceo abre todas las puertas. Y prefiero que sean los chicos pobres como ustedes los que entren por esas puertas. Pero para eso necesito la autorización de vuestros padres. Ale, a volar.

Y salieron corriendo, desconcertados y, sin comentarlo siquiera se separaron.

Jacques encontró a su abuela sola en casa limpiando lentejas sobre el hule de la mesa, en el comedor. Vacilaba y decidió esperar el regreso de su madre. Esta llegó, visiblemente cansada, se puso un delantal de cocina y empezó a ayudar a la abuela. Jacques ofreció su colaboración y le dieron el plato de gruesa porcelana blanca en la cual era más fácil separar las piedras de las lentejas buenas. Con la nariz metida en el plato, anunció la buena nueva.

-¿Qué historia es esa? -dijo la abuela-.¿A qué edad se pasa al bachillerato?

-Pasados seis años -dijo Jacques.

-¿Has oído? (mirándola a la madre de Jacques).

Jacques, lentamente, le repitió la noticia (...)

-Bien -dijo- decididamente no, somos demasiado pobres.

-Le dirás al señor Bernard que no podemos.

Al otro día los otros tres chicos anunciaron al maestro que sus familias habían

aceptado.

-¿Y tú, mosquito? (Así le llamaba cariñosamente el maestro a Jacques).

-No sé ... - El señor Bernard lo miraba.

-Está bien- dijo a los otros- pero tendréis que trabajar conmigo por las tardes después de clase. Podéis iros.

Cuando hubieron salido, el maestro se sentó en su sillón e hizo que Jacques se acercara.

-¿Qué pasa?

-Mi abuela dice que somos demasiado pobres y que tengo que trabajar el año próximo.

-¿Y tu madre?

-Mi abuela es la que manda.

-Bueno. Pero tal vez sea posible explicárselo. Coge tu cartera, voy contigo.

-¿A casa?(...).

(La conversación siguió luego con la familia de Jacques). CAMUS, ALBERT (2005). El primer hombre. Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

Escena 2

19 de noviembre de 1957

Querido Señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo eso. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camus

CAMUS, ALBERT (2005). El primer hombre.
Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

Escena 3

A mí en la escuela no me iba nada bien. Será que nací burra y la Virgencita no podía ayudarme aunque quisiera. (...) tuve que hacer dos veces primer grado. La verdad es que ya para esa altura me había aprendido el nombre de todas las letras. ¡De todas, todas! Y podía escribirlas bien. Todas prolijitas, en imprenta y en manuscrita, que es la letra como las que usan las señoritas. Pero después, cuando ya las había escrito a todas, no las podía leer. La señorita me decía: "Juntalas Teresa, juntalas". Pero no había caso. En ese momento no me daba cuenta de que la eme con la a forman ma y que la ese con la a forman sa y que, todas juntas forman: masa. A todo eso lo aprendí después, cuando ya no iba a la escuela. Porque la señorita, al ver que conmigo no había caso, le dijo a mi mamá que no me mandara más, que la escuela no era para mí. (...) La señorita no lo hizo a propósito, lo hizo para hacerme un bien a mí y otro

bien a mi mamá (...).

CAPORALE, ANA (2004) “Teresa Acosta y la Virgen de Fátima”. En El Monitor de la Educación, N° 1-V Época. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

¿De qué nos hablan estos relatos?
¿Cómo dialogan entre sí? ¿Qué nos dicen acerca de las trayectorias escolares de estos chicos? ¿Cuáles son las miradas de Jacques y de Teresita acerca de sí mismos? ¿Qué posibilidades les brinda la escuela? ¿Qué argumentos encuentran en la familia de cada uno? ¿Cómo interviene el maestro en cada caso? ¿Con quién cuentan? ¿En quiénes se apoyan? Estas escenas nos permiten analizar diferentes situaciones y alternativas que se presentan a chicos que, por diferentes motivos, encuentran dificultades para continuar sus trayectorias escolares. El diálogo de Jacques con su maestro, como el relato de Teresita, nos permiten volver a pensar en la importancia y posibilidades de la escuela, del vínculo pedagógico y de las huellas que nuestra tarea imprime en las vidas de nuestros alumnos.

En este sentido, nos interesa poner en tensión algunos argumentos que circulan en torno al llamado “fracaso escolar”. En primer lugar, queremos discutir la noción de “destino” y las posiciones políticas y pedagógicas asociadas a ella. Estas posturas – que pueden rastrearse en los textos presentados- parten de la idea de que ciertas condiciones del contexto socioeconómico o familiar o las dificultades que aparecen en los primeros años de la escolarización son indicios certeros de que ese chico está destinado a repetir, a dejar la escuela, a no pasar al ciclo siguiente y

demás. Creemos que esta perspectiva – sintetizada en la frase “no le da”- clausura todas nuestras posibilidades de intervenir, de hacer algo como docentes para que ese destino no sea inexorable. Por otra parte, pero en íntima conexión con el punto anterior, existen miradas que hacen hincapié en la búsqueda de los factores que causan esta situación. Así, se identifica a los mismos chicos, a sus familias, a sus maestros, a la escuela y al Estado como causas del fracaso. Discutimos esta perspectiva que consiste en simplificar –cuando no culpabilizar- más que en analizar y revisar la complejidad de las situaciones de enseñanza.

En esta línea analizamos el llamado “fracaso escolar” desde una perspectiva compleja, que permita su inscripción política e institucional. Como lo hemos planteado en otros momentos (1), la enseñanza no es sólo una cuestión que resuelven los maestros en el aula, en soledad y con lo que tienen a mano, sino que también es un asunto de los maestros en la institución escolar, así como de los directores, las familias, los equipos de supervisión, los especialistas y los funcionarios que conducen los sistemas educativos. Sin pretender agotar la complejidad de este tema, queremos señalar algunos puntos centrales que pueden ayudarnos a la hora de analizar estas cuestiones en la escuela y proponer alternativas para abordarlas.

El llamado “fracaso escolar” es un problema relacionado con las situaciones específicas de enseñanza que se producen en determinadas condiciones materiales y simbólicas de escolarización.

Por un lado, resulta innegable que trabajar en escuelas que se encuentran ubicadas en contextos de pobreza nos plantea una multiplicidad de dificultades. No es casual ni sorprendente que alumnos y alumnas que viven situaciones de exclusión social tengan trayectorias escolares interrumpidas o inconclusas. A la falta de recursos materiales se suman dificultades relacionadas con el acceso de estos chicos y chicas a ciertas manifestaciones culturales. El cine, el teatro, la música, los libros, los museos les quedan lejos. El modo de entender y nombrar las distintas situaciones derivadas de los contextos de

pobreza cobra especial sentido y fuerza para nuestros alumnos. La enseñanza es una acción práctica y discursiva. El modo en que se nombran los problemas produce determinados efectos: cuando afirmamos que a los chicos “no les da” o “no nacieron para esto”, anunciamos su fracaso. En ese sentido, decimos que ese modo de enunciar crea “sujetos de fracaso”. Ser maestro en una escuela inclusiva significa compartir la premisa de que todos los alumnos y alumnas son sujetos de posibilidad y que está en el vínculo que establezcamos con ellos que puedan advertirlo y logren constituirse como tales.

Una relación pedagógica “exitosa” se apoya en un vínculo de confianza (2)

Una relación basada en la confianza es vital en el vínculo pedagógico, más aún al considerar el contexto actual, donde las formas en que la infancia se hace presente en nuestra escuela no es aquella que se daba por supuesta en la escuela tradicional. Hoy con frecuencia llegan a las aulas chicos que no tienen la edad correspondiente al grado, que trabajan, que viven con algún familiar adulto que no es su padre ni su madre, que se hacen cargo de sus hermanos, entre otras situaciones. Frente a esto -y justamente por esto- sostenemos la necesidad de confiar en

las posibilidades de nuestros alumnos de aprender como condición para que el aprendizaje pueda tener lugar. Esa confianza es una apuesta a futuro, es apostar al otro antes de que actúe. Confiar en que nuestros alumnos van a aprender es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros. Esto no implica mirar para otro lado frente a las dificultades y problemas asociados a los contextos de pobreza sino, por el contrario, significa redoblar la apuesta y asumir el desafío de enseñar aun en estas circunstancias.

La enseñanza es la tarea central de la escuela y consiste en la transmisión de la cultura: recibir a las nuevas generaciones y prepararlas para la vida en común.

Sobre la base de esa confianza creemos que la escuela tiene una tarea central: transmitir a las nuevas generaciones la cultura que tenemos en común. Esta transmisión no es la repetición mecánica de lo mismo, sino una posibilidad para la

recreación de ese legado que compartimos adultos y niños y permitir que lo nuevo tenga lugar (3). En este sentido, la labor de la escuela es hacerles un lugar a los niños y jóvenes en nuestra sociedad. Esto significa cuidarlos desde el conocimiento, otorgarles las herramientas necesarias

para que puedan integrarse, habitar el mundo, hacerlo propio. Asimismo, la escuela debe darles a conocer el patrimonio de la humanidad y

confiar en que ellos podrán cuidarlo, enriquecerlo, renovarlo.

Pensar en trabajar para la inclusión desde la escuela significa no sólo enseñar contenidos disciplinares sino también enseñar a estudiar.

Ser alumno de una institución es un proceso difícil que se va construyendo con otros.

Sin embargo, muchas veces los estudiantes transitan este proceso bastante solos (4).

1 Véase: Documento II del PIIE (2007). Iniciativas Pedagógicas Escolares. Volver a mirar la Enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en Internet en: <http://curriform.me.gov.ar/piie/> En el mismo sitio podemos encontrar también: Materiales Pedagógicos. Encuentros Interprovinciales 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2 Seguimos los trabajos en el tema de Laurence Cornú. Véase, entre otros, CORNU, L. (2002) “Responsabilidad, experiencia, confianza”. En FRIGERIO, G. (comp.) Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires: Santillana.

3 Documento II del PIIE, Op. Cit..

4 Se puede consultar, entre otros, POGGI, M. y OTROS (1997). La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Programa de evaluación y prospectiva. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; SIROTA, R. (1997) “El oficio de alumno y la sociología de la educación en Francia”. En FRIGERIO, G., POGGI, M. Y GIANNONI, M. (comps.) Políticas, Instituciones y Actores en Educación. Buenos Aires: Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios; PERRENOUD, P. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.

**Organización de Estados Americanos
Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Seminario Virtual de Formación**

Clase 1

DETRÁS, ESTÁ LA GENTE 1

Autora: Flavia Terigi. 2

Abstract: Leer datos estadísticos e indicadores sin ninguna pregunta es tan árido como

tratar de aprender a manejar un procesador de textos sin tener nada que escribir, e igual de infructuoso: lo poco que se aprende se olvida rápidamente, porque no fue puesto en juego en una situación real de trabajo y no se incorpora a las prácticas profesionales usuales. Me propongo involucrarlos en una aproximación a los indicadores que permita una mirada de la situación educativa de nuestros países y que los inicie en la construcción de un problema que recibe cada vez más atención en la definición de políticas educativas: las trayectorias escolares de las personas.

Datos de la autora: profesora en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento. Docente de posgrado de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos. Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, formando parte de un equipo que impulsó políticas de reingreso al sistema escolar, de retención y de mejoramiento de los aprendizajes, orientadas a la población más vulnerable. Autora de “Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio”, miradas sobre la escuela primaria”, coautora de “¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?”, entre otros.

1 Título de una canción del músico catalán Joan Manuel Serrat, incluida en el álbum “Bienaventurados”, editado en 1987 por la compañía discográfica Ariola.

2

La autora desea agradecer a la Dra. Liliana Pascual, Coordinadora del Área de Investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, su gentil revisión de la clase y su contribución a la solvencia académica del texto.

¿POR QUÉ ESTE TÍTULO? 3

Porque los datos estadísticos aburren y/o acobardan a la mayor parte de las personas que trabajamos en el sector educativo, y porque esta clase se propone animarles a mirarlos nuevamente, con la expectativa de que logren encontrar a la gente que está por detrás, y a los problemas de los que debemos ocuparnos quienes tenemos responsabilidades en el sistema educativo. Los datos estadísticos se

construyen con información referida a nosotros, pero lo que dicen sobre nosotros no está en ellos: lo construye quien los interpreta, quien pone en juego lo que sabe, lo que le preocupa, lo que le interesa, en su análisis. Detrás está la gente, como dice Serrat; pero, para encontrarla, hay que saber mirar. Y a mirar, como a tantas otras cosas, se aprende.

ACERCA DE LOS INDICADORES EN EDUCACIÓN:

Quienes participamos en esta clase vivimos en países bien diferentes. Si pudiéramos reunirnos a conversar sobre nuestros países, expresaríamos la singularidad de cada uno con algunas ideas generales y posiblemente emplearíamos algunos datos para ilustrar

esa singularidad. Pues bien, algunas características de los países se encuentran tipificadas en ciertos instrumentos de uso público: los datos estadísticos, y a su vez éstos pueden combinarse para generar indicadores.

3 Uds. pueden leer el texto de la canción “Detrás está la gente” en el blog In-Sanity:
<http://alkimias.blogspot.com/2005/12/detras-esta-la-gente.html>
[Fecha de consulta: 26 de febrero de 2008]

Allí lo encontré durante los días en que escribí la clase, pero tengan en cuenta que los contenidos en la web cambian, sobre todo en un blog; si no lo encuentran donde lo hallé, escriban en cualquier buscador usual (google, yahoo, etc.) la expresión Detrás está la gente, y el buscador les presentará en pocos segundos una lista de distintas páginas web relacionadas con esta canción, con su autor, con la discográfica que la puso en circulación, etc. La exploración de esas páginas los conducirá en poco tiempo a la letra de la canción.

Población de un país es un dato estadístico, como también lo es matrícula del sistema educativo de un país. Los datos pueden combinarse para expresar relaciones que tienen sentido: así, tasa de escolarización de un país es un indicador que relaciona el dato de la población, con el dato de la asistencia escolar. También expresan relaciones conceptos como porcentaje de repitencia, o tasa de pasaje de un nivel educativo a otro. Como se ve, en numerosas ocasiones un indicador (que se construye con datos) expresa una relación entre variables.

[1] Un dato estadístico relaciona un hecho observable con un fenómeno no observable y, por lo tanto, se apoya en hipótesis sobre ciertas características del fenómeno no observable al que se quiere referir.

[2] Por ejemplo, la cifra de “alumnos salidos sin pase” que se emplea en la estadística escolar, expresa el número de alumnos que dejaron de asistir a los establecimientos educativos en los que estaban matriculados, sin haber solicitado el pase a otro establecimiento. Este indicador permite aproximarnos al dimensionamiento del abandono escolar, pero no es su reflejo exacto: un alumno podría haber solicitado el pase de un establecimiento a otro y nunca haberse matriculado en éste.

[3] Cuanto más conjetural es la relación entre el hecho observable y el fenómeno no observable, más cuidado hay que poner en la interpretación de los fenómenos.

[4] Así, los resultados de las evaluaciones de calidad recogen las respuestas de los alumnos y alumnas a pruebas que se construyen con ítems susceptibles de ser estandarizados y que se refieren a contenidos que pueden ser evaluados mediante desempeños en lápiz y papel. Aunque permitan ciertos análisis, no pueden ser tomados como equivalentes a los aprendizajes de los alumnos y alumnas, no sólo por lo peculiar del contexto de evaluación sino por todos los aprendizajes que quedan fuera de las pruebas.

[5] Un indicador es un instrumento que sirve para mostrar o indicar un fenómeno particular que depende de una relación. Es una información elaborada y sintética de ese fenómeno.

[6] Por ejemplo, el indicador “tasa bruta de escolarización” es la proporción de

población incorporada a un nivel educativo en un momento determinado, respecto del total de la población que posee la edad teórica correspondiente a ese nivel educativo. Expresa una relación entre población y asistencia escolar. Estudiar esa relación sirve para distintos fines; por ejemplo, para mostrar la cobertura del servicio educativo de un país, y también el nivel educativo de su población.

[7] Los indicadores son una representación de un fenómeno, no son el fenómeno mismo. Requieren, por consiguiente, de interpretación.

[8] Así, un sistema educativo puede tener una importante cobertura mirado desde el punto de vista de la oferta de vacantes, pese a lo cual las tasas de escolarización pueden ser menores a lo esperado por efecto del abandono escolar. Para saber si ésta es una interpretación adecuada del fenómeno, deben considerarse otros datos.

Los indicadores son de distinto tipo. 4 Cada país tiene su propio sistema de indicadores, varios son comparables de país en país pero no todos lo son. Un sistema de indicadores es una herramienta de diagnóstico y monitoreo del sistema educativo que utiliza los datos provenientes de la estadística poblacional y escolar para proporcionar una visión

de conjunto del sistema educativo, de sus tendencias de desarrollo, de sus principales problemas. Es una herramienta importante para el planeamiento si los datos en que se basa se actualizan regularmente por procedimientos de recolección confiables.

Actividad 1:

1. Ingresen a la página web del ministerio nacional de sus países, y localicen el área encargada de la estadística educativa.
2. Si está disponible en la web, anoten la página del área de estadística, pues les será de utilidad más adelante. Si trabajan en una computadora personal, añadan la página a los sitios favoritos de su explorador.
3. Recorran la página para ver qué indicadores ofrece, y archiven los documentos que encuentren de interés. No pretendo que analicen todos los indicadores que se presentan, pero sí que se formen una idea de que existe una gran variedad de indicadores y que se planteen algunas preguntas: ¿qué expresa cada uno?, ¿de qué fenómeno educativo habla?, ¿cómo se obtienen los datos que permiten construirlos?, ¿qué tipo de análisis se realiza con él?

4 Vean, por ejemplo, la enumeración que aparece en:

http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/estadisticas/doc_metodologicos/indicadores_educativos.pdf

En las páginas 13 y 14 de ese documento encontrarán la enumeración de los indicadores propuestos para el sistema nacional de indicadores educativos de Argentina.

En educación, nos interesan principalmente dos tipos de indicadores: los sociales y los escolares. Los indicadores sociales se refieren a la población total; hay entre ellos datos sociodemográficos (como la proporción de varones, o de niños de 6 a 14 años), pero también indicadores educativos que la estadística escolar no puede proporcionar, como la tasa de analfabetismo o la tasa de escolarización. ¿Por qué sucede esto? Porque estas dos tasas expresan una

relación entre la población total y la población que reúne una cierta condición educativa (estar alfabetizado, asistir a la escuela), y por tanto no pueden medirse considerando sólo los alumnos del sistema escolar. Es importante que Uds. conozcan no sólo las estadísticas producidas por el sector Educación, sino también la estadística general producida en otras áreas y que hace referencia a toda la población de sus países 5.

En el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, se produjo un informe global, titulado Informe de integración de los cuadros de situación regionales del Proyecto Hemisférico (López, 2005). Si no lo han leído, búsquenlo en la página “Por la inclusión MERCOSUR”, en: http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/IPE_ProyectoHemisfericoEdicionFinal3.pdf

5 El título de este apartado, “Acerca de los indicadores en educación”, tiene por objeto advertir que el significado que se atribuye al término indicador en educación (en general, en las ciencias sociales) es específico. En otros campos disciplinares asume otros significados; leemos por ejemplo en un manual escolar de química: “El indicador es una sustancia que tiene la propiedad de cambiar de color. Cuando se halla en presencia de un ácido ese indicador mostrará un color, y en presencia de una base otro

color”. En este caso, se conoce la relación precisa entre la sustancia empleada como indicador y aquello que se desea conocer, y por eso puede emplearse el indicador para detectar si estamos frente a un ácido o a una base. En educación, los indicadores no tienen una relación tan unívoca con los fenómenos que indican; en este apartado propusimos ejemplos de ello al relacionar la tasa de escolarización con la cobertura del sistema escolar.

En otros momentos de esta clase retomaremos este informe refiriéndonos a él como Informe de integración.

Todos los países producen estadística educativa, aunque la confiabilidad y disponibilidad de los datos es variable. En el Informe de integración se hace referencia a las dificultades para

acceder a información reciente y confiable de todos los países y a la necesidad de mejorar las estadísticas nacionales 6.

Actividad 2:

Los invitamos a leer estas reflexiones de Tiana Ferrer sobre dos rasgos definitorios de un indicador: su carácter sintético y su capacidad para orientar en la toma de decisiones.

“Por una parte, la selección de un conjunto limitado pero significativo de indicadores permite hacerse una idea sintética del funcionamiento de una determinada realidad. No quiere decir ello, como erróneamente se piensa a veces, que los indicadores expliquen las relaciones causales que existen en la realidad que representan (qué cosa produce qué efecto), ni que permitan extraer conclusiones unívocas (qué debe hacerse necesariamente) a partir de ellos. Su contribución consiste más bien en iluminar dicha realidad y aportar elementos de juicio para interpretarla (...).

Por otra parte, ese carácter sintético e iluminador ha atraído la atención no sólo de los científicos sino, muy especialmente, de quienes necesitan contar con una información manejable para tomar decisiones del nivel que fueren. Los responsables políticos, los administradores públicos, los equipos directivos, todos ellos se muestran interesados por un instrumento que les permite destacar de modo sintético lo más relevante de su campo de actuación y orientar así (o explicar) la toma de decisiones.

(...) ...no se puede esperar de los indicadores que expliquen todos los aspectos de la realidad que abordan, ni mucho menos las relaciones de causalidad que se establecen en su interior. Lo más que razonablemente cabe esperar, y no es poco, es que representen de manera coherente dicha parcela de la realidad, que destaquen sus puntos fuertes y débiles, y que permitan un cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales”.

(TIANA FERRER, Alejandro (1997) 7 . “Indicadores educativos. ¿Qué son y qué pretenden?”. En Cuadernos de Pedagogía, n° 256, pp. 51 y 53).

Según lo que expone el autor, ¿qué puede esperarse y qué no corresponde esperar de los indicadores? ¿Es lo que Uds. pensaban?

6

Véase la página 95 del Informe de Integración.

LO QUE SEÑALAN LOS INDICADORES DISPONIBLES ACERCA DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS PAÍSES

Los indicadores son útiles para conocer la situación educativa de un país y para analizar sus cambios a lo largo del tiempo. Si bien buscan expresar en forma cuantitativa fenómenos cuyas características también son cualitativas, si se los interpreta de manera adecuada permiten conocer un sistema educativo, valorar sus logros y detectar sus principales problemas.

Los indicadores son de distinto tipo y nos ofrecen información que permite análisis complementarios sobre el sistema educativo. Hay distintas clasificaciones de indicadores; nosotros consideraremos la siguiente 8:

- Indicadores de contexto: muestran el entorno social, demográfico y económico del sistema educativo. Por ejemplo: porcentaje de población por grupos de edad; porcentaje de población por quintiles de ingreso.

- Indicadores de oferta educativa: atienden a las características generales del sistema y a la disponibilidad de recursos educativos. Por ejemplo: unidades educativas por región, provincia, departamento, etc.; alumnos por docente.

7 En el momento de escribir el artículo, Alejandro Tiana Ferrer era profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Hoy es el responsable de evaluación educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de su país.

8 Ha sido tomada de Pascual (coord.), 2003, pp. 7/8.

- Indicadores de cobertura: muestran el alcance del sistema educativo, en términos de la población que accede y la que permanece en el sistema en relación con la población total. Por ejemplo: tasa neta de escolarización.
- Indicadores de demanda/ participación: muestran el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo. Por ejemplo: población que asiste por quintiles de ingreso; porcentaje de nuevos ingresantes a primer grado.
- Indicadores de trayectoria/ movilidad: muestran el flujo de los alumnos que entran y salen del sistema educativo. Por ejemplo: porcentaje de alumnos salidos; movilidad neta.
- Indicadores de eficiencia interna: son medidas del funcionamiento o desempeño del sistema educativo. Por ejemplo: porcentaje de repitencia, tasa de pasaje.
- Indicadores de resultado: permiten ver cómo alcanza el sistema educativo sus objetivos, en términos de igualdad de oportunidades y calidad del servicio. Por ejemplo: tasa de egreso por nivel; porcentaje de analfabetos por grupo de edad; máximo nivel educativo alcanzado según quintiles de ingreso.
- Indicadores de impacto: muestran la relación entre la educación y otros indicadores sociales, como los ingresos, el empleo, etc. Por ejemplo: porcentaje de la población económicamente activa por máximo nivel educativo alcanzado, según grupos de edad.

Los invito a profundizar el conocimiento que ustedes tienen del sistema educativo de su país sistematizando algunos de sus principales indicadores. El Informe de integración compone los informes parciales en que se sistematizó el estado de situación de las distintas regiones (Mercosur, Región Andina, Región Centroamérica, Región Caribe,

Región Norteamérica) en torno a las problemáticas del fracaso escolar y el desafío de la inclusión educativa. Uds. pueden conocer el informe correspondiente a la región en que se ubica su país en:
http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/doc_informes.htm

Verán que los informes regionales contienen tanto indicadores educativos como sociales.

Actividad 3:

Rastreen los datos referidos a su país en los distintos cuadros que se ofrecen en el informe regional correspondiente; cotejen con los totales regionales cuando sea posible.

Anoten los conceptos que no conocen y busquen la definición técnica en la página de la DINIECE ya indicada o en la oficina de estadística de su propio país.

Existen sitios especializados en la sistematización y análisis de los indicadores educativos y sociales, que ofrecen en forma periódica documentos donde se analiza alguna temática relevante referida al estado de la educación en un período determinado. Quiero que conozcan uno de esos sitios, especializado en los países de América Latina: el SITEAL. Su nombre es la sigla de Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina, un programa que desarrollan en forma conjunta el

El SITEAL contiene algunas herramientas interesantísimas; por ejemplo, la consulta de indicadores. Abran en la página del SITEAL la sección “Datos”, y cliqueen en donde dice “Consulta de indicadores”. En ese lugar del SITEAL, Uds. pueden solicitar

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Buenos Aires (IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Este Programa comenzó a funcionar a comienzos del año 2003 y está orientado a monitorear la inequidad en el acceso y en los logros educativos de la población, así como el impacto de la educación en la calidad de

un reporte específico si siguen los pasos que se les señalan: 1) selección de indicadores; 2) selección de países, 3) selección de años; 4) selección de otros criterios.

9 Para acceder a las producciones de SITEAL: <http://www.siteal.iipe-oei.org> El sitio es de libre acceso pero ciertos contenidos requieren que Uds. se registren. Les recomiendo que lo hagan, se trata de un sitio que les será de gran utilidad y que usaremos en esta clase.

ACTIVIDAD 4

Pidan al SITEAL que les indique la tasa neta de escolarización secundaria de todos los países de los que tiene información, año por año desde 1990 hasta el 2000. Sigán los pasos para ello: 1) en la selección de indicadores, elijan tasa neta de escolarización secundaria; 2) en la selección de países, señalen todos; 3) en la selección de años, señalen desde 1990 hasta 2000; 4) en la selección de otros criterios, elijan sexo, y luego todos. El avance en los pasos se irá marcando arriba. Pidan los resultados, y cuando los obtengan guarden el cuadro en sus PC.

Ábranlo ahora, analícenlo 10 y respondan a las siguientes consignas:

- Identifiquen los tres países que iniciaron el período con las mayores tasas de escolarización secundaria. Anoten cuáles son. Fíjense si las mejoraron en el período. Establezcan en qué medida.
- Identifiquen el país que inició el período con las menores tasas de escolarización secundaria. Establezcan en qué medida mejoró su situación en el período considerado, expresando esa mejora de dos maneras: en puntos porcentuales Primero 11, y en porcentaje 12 de mejora después (verán que el mismo fenómeno puede expresarse de más de una forma).
- Identifiquen los países en los que la situación de las mujeres ha mejorado en mayor medida. Señalen los países que tengan a este respecto los mayores problemas.
- Lean todos los datos y establezcan si algún país muestra un cambio notable en alguno de los años considerados.

10 Fíjense que el cuadro tiene una amplia parte inferior donde se detalla la fuente de los datos para cada país y período. Eso les dará una idea de la complejidad de la información que maneja el SITEAL y de los esfuerzos que supone hacerla procesable y mantenerla actualizada. El título, la fuente y las notas de un cuadro o de un gráfico no

deben saltarse aunque cueste leerlos; deben ser considerados para poder interpretar la información.

11 Si algo pasa del 80% al 85%, decimos que aumentó en cinco puntos porcentuales.

12 Si algo pasa del 80% al 85%, también podemos decir que aumentó un 6,25%.

Hagamos ahora otras dos pruebas.

1. Vean qué sucede si reformulamos el pedido: en la selección de años, elijan 1990 y 2000, y en la selección de sexo, elijan mujeres. ¿Se dan cuenta? No hay datos para todos los países y para los dos años; no podrían responderse las preguntas que propuse antes.
2. Pidan el mismo cuadro que antes, pero ahora para la tasa neta de escolarización primaria. Vean ahora si la situación de los países que identificaron antes como los que enfrentaban los mayores problemas es más promisoria para ese nivel educativo.

Los indicadores se utilizan para analizar el funcionamiento de los sistemas escolares y para conocer sus logros y problemas. Vamos a ver un ejemplo del uso de indicadores para analizar un problema. Busquen en el SITEAL el Boletín n° 2, “Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina”. Antes de leerlo, echen un vistazo al

formato de los gráficos. Noten cómo, en los gráficos de este texto, los años se muestran en el eje horizontal y las cifras correspondientes a cada año (como las que vimos en el cuadro que solicitamos en la actividad 4) se expresan mediante puntos en intervalos, por ejemplo:

Ingreso y abandono de la escuela media y porcentaje de la población que terminó la educación básica por cohorte de nacimiento. Chile.

FUENTE: SITEAL, boletín n° 4, gráfico 1, selección.

Vean en el siguiente gráfico, tomado del Boletín n° 6 del SITEAL, un modo de representar los porcentajes sin escribir cifras cada vez: aquí los porcentajes se expresan

en la altura que alcanza la barra de cada grupo de edad.

FUENTE: SITEAL, boletín n° 6, gráfico 4.

Como ven, hay distintos modos de representar la información y se eligen de acuerdo con distintos criterios: claridad, facilidad en las comparaciones, por ejemplo. Elegir mejores modos de comunicación no es lo mismo que tergiversar la información. Vean al respecto el libro de Darle Huff e Irving Heiss, “Cómo mentir con estadísticas”, en: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/estadistica.pdf>

Volviendo al Boletín n° 3 del SITEAL, léanlo y analicen con cuidado la relación entre lo escrito y la información estadística que se ofrece. Leer informes y boletines escritos por personas que saben analizar la información y presentar los problemas es un estupendo ejercicio formativo para aprender a interpretar datos e indicadores y relacionarlos con lo que sabemos de un cierto problema educativo.

LOS INDICADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA EDUCATIVO: LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES 13

A través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren a personas. Para que ustedes tengan una aproximación a ello, vamos a tomar un problema educativo: las trayectorias escolares, y vamos a ofrecer algunos análisis que permitan ver a la gente detrás de los números.

El sistema educativo está diseñado previendo itinerarios de los alumnos y alumnas que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar que estipula niveles, grados, años: lo que llamaremos una trayectoria escolar

teórica. Analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero reconocemos también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Esto nos lleva a resituar las trayectorias teóricas como uno de los itinerarios posibles en nuestro sistema escolar 14.

13 Se retoman conceptos de la conferencia de la autora, “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, pronunciada en el III Foro Latinoamericano de Educación

14 Es posible que ustedes estén pensando que las trayectorias teóricas son tan poco frecuentes, y las trayectorias reales tan diversas, que el análisis de las trayectorias teóricas no tiene mucho sentido. Permítanme señalar que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que ha quedado alejada de la realidad; por el contrario, en la realidad de los sistemas escolares producen numerosos efectos. Por ejemplo, ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares se basan en esta trayectoria

La situación de las trayectorias escolares reales de los niños, adolescentes y jóvenes de nuestros países es diversa. No cabe aquí ninguna generalización, por el contrario es necesario considerar las condiciones específicas de cada caso porque estas distintas situaciones plantean márgenes de acción diferentes para el planeamiento. No es lo mismo expandir la escolarización secundaria en un país donde no más del 30% de la población objetivo está escolarizada que hacerlo donde ya lo está el 85%. Entre otras

Consideremos algunos fenómenos de las trayectorias escolares no encauzadas que se verifican en nuestros países;

- Muchos niños ingresan a la escuela primaria sin haber tenido oportunidad de educación inicial, mientras los niños de los sectores socioeconómicos más

-

Muchos niños y niñas no logran ingresar al nivel primario, mientras

Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana en Buenos Aires, los días 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

teórica, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completar ese nivel. Esa comparación muestra inexorablemente que el tiempo insumido es mayor: no sólo los egresados requieren más tiempo que el teóricamente establecido para completar un nivel, sino que además egresa sólo una parte de la cohorte estudiada. No es un efecto menor, porque conduce siempre a la conclusión de ineficiencia del sistema.

diferencias, mencionemos que, en el segundo caso, las administraciones tienen un margen mucho menor para la reorganización institucional que quienes tienen que promover una fuerte expansión de la enseñanza postprimaria. Quienes tienen que expandir un nivel educativo pueden hacerlo generando modelos organizacionales completamente nuevos; quienes tienen un sistema con amplia cobertura, experimentan mayores dificultades para su movilización.

donde sea posible señalaré algunos efectos de estas trayectorias en los aprendizajes posibles:

15 acomodados han incrementado sus años de escolarización pre- primaria.

otros ingresan tardíamente. No todos

completan la escolaridad primaria, y no todos los que egresan de la escuela primaria o sus equivalentes se incorporan al nivel secundario. Puede

decirse que a lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por los distintos niveles de la enseñanza, se produce un proceso de selección de la población

15 ¿Qué datos permiten establecer si esta afirmación se aplica a su país? Busquen la tasa neta de asistencia escolar por edades y según percentiles de ingreso, identifiquen

los datos correspondientes a la edad de 5 años, y comparen el primer y el quinto quintil. Busquen además la matrícula de sala de 5 años y la de primer grado.

En las viñetas que siguen, pregúntense qué datos permiten ver esta afirmación en el contexto nacional, búsquenlos y establezcan sus propias reflexiones sobre las

trayectorias escolares en su país. estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de niños, adolescentes y jóvenes.

La permanencia en el sistema escolar de la población vulnerable parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando por efecto de la repitencia. Es cierto que la sobreedad es la antesala del abandono; pero el abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y

reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras equivalentes en las tasas de egreso.

Las transiciones entre niveles son puntos críticos de las trayectorias reales de los alumnos en nuestros sistemas escolares.

Como señalé, las situaciones de nuestros países, regiones, estados y provincias son diversas, pero el desafío que les propongo es el mismo: tomar los datos estadísticos de cada país, para traducir la información en consideraciones sobre las trayectorias escolares, y tomar esas consideraciones como base para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se plantean a las políticas de inclusión. Por ejemplo: una disminución del número de niños y niñas que ingresan a la escuela primaria sin haber asistido al nivel inicial es una buena noticia para los sistemas escolares; pero, para el número de niños y niñas que inician la escuela primaria sin esa experiencia previa, podría no ser bueno si los maestros y

maestras empezaran a dar por supuesto que los ingresantes a primer grado tienen experiencia escolar previa, y dejaran por tanto de asumir como parte de la tarea docente la introducción de estos niños y sus familias en la cultura de la escuela. Siguiendo con los ejemplos: más jóvenes de 18 a 24 años sin nivel medio completo que continúan estudiando es una buena noticia; pero, traducida en alumnado concreto, esta buena noticia significa el incremento en la cantidad y la diversidad de quienes asisten a nuestras escuelas secundarias, lo cual nos exige introducir modificaciones de fondo en la oferta escolar hacia propuestas educativas adecuadas a las condiciones vitales de estos jóvenes.

Actividad 5:

Organicen un folleto resumen de los principales indicadores educativos de su país. Ese folleto debe servirles como ayudamemoria para tener una representación sintética de la situación educativa global de su país. Incluyan en él:

- Unidades educativas, alumnos y secciones por tipo de educación, por nivel de enseñanza y por sector (estatal/ privado).
- Máximo nivel educativo alcanzado por grupos de edad.
- Tasa de analfabetismo por sexo y grupos de edad.
- Alumnos matriculados por edad, sexo, tipo de educación y nivel de enseñanza.

- Repitencia y sobreedad en el nivel primario, por grado de estudio.
- Repitencia y sobreedad en el nivel medio, por año de estudio.
- Tasa de egreso del nivel primario y secundario.
- Tasa de pasaje del nivel primario al secundario.
- Cantidad de docentes por tipo de educación y nivel educativo.
- Relación docente/ alumnos, por tipo de educación y nivel educativo.

Estos datos, ¿expresan bien los principales rasgos de funcionamiento del sistema educativo de su país? Si no lo hacen, añadan los que consideren necesarios. Con todos los datos reunidos, redacten un breve escrito (unas cincuenta líneas) presentando a los demás la situación educativa de su país. No olviden referencias a los problemas que se presentan en las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas.

LOS INDICADORES COMO INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Por poco que nos simpaticen los datos cuantitativos y los indicadores educativos, no nos resulta extraño que los análisis que se realizan a nivel macropolítico (por ejemplo, a escala de una región o de un país) los incluyan; estamos dispuestos a justificar su utilidad o su necesidad, aun si no siempre los comprendemos. En cambio, es menos frecuente un análisis de los datos a escala escolar; este apartado de la clase pretende aportar a ese análisis 16.

En contrapartida, las escuelas reúnen permanentemente datos que son de enorme utilidad en documentos que frecuentemente se confinan a lo burocrático: el registro escolar, las libretas o boletines de calificaciones, los

libros matrices o de actas de exámenes, las planillas de los relevamientos estadísticos que se completan para las autoridades gubernamentales, entre otros. Recuérdese que buena parte de la estadística que se analizó en esta clase proviene, en última instancia, de la información que proporcionan las escuelas. Todo el tiempo institucional invertido en completar esos documentos puede revertir sobre la propia escuela, en un trabajo interno que permita una aproximación cuantitativa a los problemas de repitencia, inasistencias reiteradas, abandono, sobreedad, etc., que sabemos que son centrales en el análisis de la inclusión escolar. Conocer esos datos es un paso indispensable para encarar un trabajo institucional que se proponga revertirlos.

Actividad 6 17:

Si Uds. trabajan en una escuela, busquen los datos de los registros escolares o el libro matriz de su escuela 18.

16 Por cierto, existe un uso macropolítico de los indicadores contruidos a escala escolar: cuando se difunden rankings de escuelas, o cuando se sostiene que las escuelas deben publicitar sus indicadores para dar a las familias criterios de valoración y selección, o para rendir cuentas de su actuación. En la perspectiva que anima a esta clase, no se alientan estos usos de los indicadores escolares, sino un uso interno a la propia escuela, con sus supervisores y autoridades, a fin de conocer mejor la situación de la escuela en relación con los problemas de la

inclusión educativa, y en la perspectiva del fortalecimiento y la mejora.

17 Se retoman, adaptándolas a esta clase, propuestas publicadas en la Unidad 7 “La institución escolar en el medio rural”, del Trayecto de Sistematización de los Saberes y Prácticas relacionados con el ejercicio docente en escuelas rurales, del Proyecto de Capacitación de Docentes de Tercer Ciclo Rural. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, Plan Social Educativo, 1998.

a) Seguimiento de una cohorte

Busquen la información que les permita completar el siguiente cuadro:

Grado / 1° / 2° / 3° / 4° / 5° / 6° / 7° /

Año 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007

Cantidad de alumnos cursantes

Respondan ahora las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos alumnos se inscribieron al iniciar el período lectivo 2001?
- ¿Cuántos de esos alumnos no terminaron 7° grado en 2007?
- ¿Cuántos no terminaron porque abandonaron sus estudios primarios?
- ¿Cuántos no terminaron porque repitieron algún grado?
- ¿Cuántos cambiaron de escuela?

Como habrán advertido, las dos primeras preguntas se responden con la información del cuadro; las otras requieren rastrear otros datos, así como las que siguen.

De los alumnos que ingresaron a 1° grado en 2001 y no aprobaron 7° en 2007 pero asisten a la escuela:

- ¿Cuántos repitieron una vez, un grado?
- ¿Cuántos repitieron más de una vez el mismo grado?
- ¿Cuántos repitieron más de una vez, distintos grados?

Esperamos que sea claro que no es suficiente contar con datos cuantitativos

para caracterizar situaciones de riesgo educativo en sus escuelas. En todo caso

los datos son la base para construir un problema, que podríamos sintetizar en la siguiente pregunta: ¿qué es lo que “hace riesgo” en el riesgo educativo? La expresión “hace riesgo” es poco ortodoxa pero permite enfatizar una idea: el riesgo se produce, no es un rasgo de los sujetos sino una producción a conocer y desmontar. Como decíamos al justificar el título de la clase, es posible aprender a mirar la

información estadística y encontrar allí a las personas, a las instituciones, a los problemas y desafíos. Espero que la clase les haya permitido una primera aproximación a estas posibilidades, y los invito a persistir en la lectura de materiales que contengan información estadística comentada. Es una buena manera de seguir afinando la mirada.

18 Los ejemplos que siguen están adaptados a la escuela primaria de 7 años y a los ciclos lectivos de marzo a diciembre; si su escuela es de otro nivel

o del período setiembre- mayo, por favor considere las adecuaciones necesarias.

CONOZCAN REVISTAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN

Ya que muchos de ustedes se están iniciando en la formación en formato virtual, considero interesante que sepan que existen reservorios de revistas

electrónicas de libre acceso, en diversos idiomas. Les recomiendo que visiten:

DOAJ (Directory of Open Access Journals)

<http://www.doaj.org>

El sitio está en inglés pero las revistas son de distintas lenguas. Hay en él 1010 revistas de libre acceso, 218 de ellas se

refieren a educación y hay otras sobre políticas públicas.

Actividad sugerida:

1. Ingresen a la página web de DOAJ.
2. Busquen las revistas de educación; para ello deben clicar en “Social Sciences” (es usual que el tema “educación” esté catalogado como “ciencias sociales” en numerosos reservorios y buscadores).
3. Vean algunas de las revistas que nosotros encontramos y que consultamos regularmente:
 - Cadernos Cedes (en portugués, inglés y español).
 - Cadernos de Pesquisa (en portugués, inglés y español).
 - Current Issues in Comparative Education (en inglés).
 - Education Policy Analysis Archives (tiene una sección en inglés y francés, y otra en español y portugués).
 - Journal of Research in Rural Education (en inglés).
 - Revista Brasileira de Educação (en portugués).
 - Revista Iberoamericana de Educación (en español y portugués).

4. Elijan una de estas revistas. Recorran con detenimiento su sitio web. Vean los recursos que tiene (suele haber buscadores, foros, enlaces con otras

5. Abran los números ya publicados y elijan uno que, por su temática, consideren relacionado con los contenidos de esta clase o relevante para

6. Seleccionen algún artículo de su interés, basándose en la información de

7. Lean el artículo elegido y escriban una síntesis de los aportes principales.

8. Coloquen su síntesis en el foro y añadan un comentario propio que dé lugar a un intercambio con sus colegas.

revistas o con otros sitios de interés, informaciones institucionales).

ustedes por algún otro motivo. Si la revista se edita desde hace muchos años, concéntrense en los últimos años.

los resúmenes o abstracts de los artículos.

No olviden colocar el link que ellos necesitarán para acceder al artículo.

Que los niños y adolescentes puedan ingresar y permanecer en la escuela como estudiantes requiere que, junto con los contenidos escolares, puedan aprender un conjunto de reglas de juego que les permiten formar parte de la institución. Trabajar para lograr la inclusión educativa plena de todos los chicos y chicas significa brindarles apoyo y acompañamiento en el aprendizaje de las estrategias que implica la tarea de estudiar. Este aprendizaje supone conocer las reglas no manifiestas del juego institucional. En las escuelas se aprenden contenidos curriculares y algo más. Este plus nos remite a la socialización, al conocimiento de las reglas explícitas e implícitas de la cultura institucional. Éste proceso tiene tal significación que es conveniente integrarlo al contenido de la enseñanza escolarizada. No debemos olvidar que no se nace alumno ni ese rol se crea de manera espontánea por acción de la familia o del Nivel Inicial: se aprende a serlo, particularmente en el transcurso de la escolaridad primaria. Quizás

buena parte de nuestras dificultades cotidianas resida en esa paradoja.

A través de este recorrido buscamos desarrollar algunos de los puntos principales del debate sobre el “fracaso escolar” y, a la vez, poner en cuestión y tensión algunas de las perspectivas que culpabilizan a los alumnos de sus propias trayectorias. En cambio, intentamos dar cuenta de las posibilidades de intervención que tenemos los docentes, las escuelas, las familias y el Estado para que la transmisión de la cultura tenga lugar en un vínculo pedagógico basado en la confianza en las posibilidades de aprender que tienen todos los alumnos. En el siguiente apartado presentamos dos ejes que creemos que pueden abordar y desplegar las escuelas primarias que trabajan en contextos de pobreza y exclusión para sostener y apoyar las trayectorias escolares de sus alumnos y alumnas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Huff, Darle y Heiss, Irving Heiss (2001). *Cómo mentir con estadísticas*. Versión para pdf: Ridendo Castigat Mores, ebooksBrasil.com, febrero de 2005. Disponible en: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/estatistica.pdf>

López, Néstor (2005). *Proyecto “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”*. Informe de integración de los cuadros de situación regionales. Buenos Aires, IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires, septiembre de 2005. Disponible en:

http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/IIPE_ProyectoHemisfericoEdicionFinal3.pdf [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2008]

Pascual, Liliana (coord.) (2003). *Documento base de Indicadores Educativos para el monitoreo del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Dirección de Programación Educativa de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación, junio de 2003.

SITEAL. *Educación media de calidad para todos, un difícil desafío para los países de América Latina*. Boletín n° 6.

SITEAL. *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*. Boletín n° 3.

Terigi, Flavia (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Ponencia en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana en Buenos Aires, los días 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Tiana Ferrer, Alejandro (1997). “Indicadores educativos. ¿Qué son y qué pretenden?”. En Cuadernos de Pedagogía, n° 256.

LECTURAS RECOMENDADAS:

Seleccionamos dos artículos de libre acceso que tratan los problemas del acceso, la repitencia y el progreso educativo en América Latina. Los seleccionamos por la temática y porque ejemplifican el uso posible de la información estadística:

Crahay, Marcel (2006). “É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?”. En: Cadernos de Pesquisa, Abril de 2006, vol.36, no.127, p.223-246.

Schwartzman, Simon (2008). *Acceso y retrasos en la educación en América Latina*. En: SITEAL. DEBATE 1: Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Disponible en:

http://www.siteal.iipeoei.org/modulos/DebatesV1/upload//deb_23/art_13/ART_SimonSchwartzman.pdf

PARTE 1

TEXTOS SOBRE IGUALDAD

(Textos para el módulo 2)

Cambios, permanencias y silencios

Enseñar en las "otras" primarias

Cuando muchos de nuestros lectores asistieron a la escuela primaria, existía un Manual de Ingreso a la secundaria, escrito por Berutti, con el que cualquier alumno de séptimo grado debía poder estudiar. Ese Manual expresaba la expectativa socialmente compartida acerca de lo que debía aprenderse en la escuela primaria, y testimoniaba la estabilidad de esa expectativa. Hoy no sería sencillo proponer un manual semejante, porque no habría gran coincidencia en las definiciones sobre lo que la escuela primaria debe enseñar. Es un ejemplo del modo en que han cambiado ciertos acuerdos constitutivos de la mirada pública sobre "la primaria". También ha cambiado la propia escuela, seguramente menos de lo que reclaman los defensores de la novedad, pero lo suficiente como para que la "vieja" escuela primaria deba ser mejor conocida en su especificidad. Entender esos cambios es imprescindible para volver a formular las expectativas sociales sobre lo que la escuela debería hacer, para no considerar que todo cambio es una pérdida, y para no pretender restituciones nostálgicas.

Ahora bien, reconocerla en su especificidad es un trabajo al que es necesario dedicar esfuerzos. Por aquello en lo que ha cambiado, que provoca que lo que sabíamos sobre la escuela primaria deba ser re-examinado; y también porque aquello que "siempre fue" no llegó a ser conocido de manera suficiente. En efecto, la escuela primaria ha sido tratada a menudo como una realidad indiferenciada. Muchas investigaciones acerca de los procesos institucionales, los planes de estudio para la formación docente, las recomendaciones didácticas producidas por los especialistas en libros para niños y libros para maestros, y muchas políticas de intervención de los gobiernos, se han referido durante décadas a la escuela primaria como una realidad más o menos identificada con la escuela urbana de al menos un maestro por grado. En consecuencia, estudios realizados en el contexto particular de los grados de las escuelas urbanas, y recomendaciones desarrolladas con base en experiencias desplegadas sobre este mismo tipo de escuelas, se toman como estudios sobre la escuela, recomendaciones para la escuela.

Me propongo presentar elementos que permitan apreciar la complejidad del trabajo de enseñar en las escuelas primarias, en contextos didácticos poco conocidos para la mayoría de quienes hemos pasado por la escuela: el plurigrado de las escuelas rurales, y los grados de aceleración en las escuelas urbanas.

LA ENSEÑANZA EN LOS PLURIGRADOS DE LAS ESCUELAS RURALES¹

Los maestros y maestras que se desempeñan en el medio rural conocen bien el problema crucial para enseñar en los plurigrados: mientras que la escolaridad sigue siendo graduada -y en tal sentido cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización-, la organización institucional agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Para quien está a cargo de esa sección, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común. ¿Cómo lo hacen?

Hemos encontrado con frecuencia que los maestros y maestras resuelven la simultaneidad mediante procedimientos apoyados en la sucesión. Realizan un ordenamiento general de la clase a través de la asignación de actividades a subgrupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes, y distribuyen luego su atención de manera sucesiva en los distintos subgrupos. Si se analiza con cuidado este quehacer, puede considerarse que los maestros que así proceden no han logrado resolver del todo el problema de la simultaneidad: lo que han hecho es desdobl原因arlo en la atención sucesiva de los grupos escolares. Estudios realizados en otros países han encontrado resoluciones similares (Ezpeleta Moyano, 1997; Uttech, 2001).

Distinto es lo que sucede cuando los maestros y maestras tienen práctica construida en torno a la elaboración de proyectos de trabajo diversificados, elaborados sobre la base de una definición de contenidos en distintos niveles de complejidad, en los que las actividades se organizan en secuencias relativamente abiertas. En la gestión de la clase, estos maestros y maestras pueden ramificar las alternativas según la situación de aprendizaje de sujetos o grupos específicos e introducir variaciones de acuerdo con diversos criterios.

En el día a día del trabajo escolar, los maestros y maestras no organizan los grupos solo según los grados formales, sino que este criterio rector se compensa con otros. Dos parecen ser los más frecuentes. El primero se refiere a los alumnos presentes: es práctica observada con frecuencia que el maestro enganche a un alumno en la actividad de otro grado cuando faltan sus compañeros. El segundo criterio es la autonomía relativa de los alumnos y alumnas: los maestros necesitan disponer de más tiempo para trabajar con los alumnos

cuyo nivel de autonomía es menor, lo que significa que deben encontrar el modo de liberarse -al menos parcialmente- de la necesidad de atender a todos. Los alumnos de los grados superiores son quienes, en general, muestran los mayores niveles de autonomía, no solo por su apropiación de los contenidos escolares sino porque, como llevan varios años en el plurigrado, su comprensión de las reglas que organizan la tarea del aula es mayor.

Las relaciones familiares juegan un papel específico en la organización interna de los plurigrados. En las escuelas rurales, es frecuente que en un mismo plurigrado se encuentren hermanos que están cursando diferentes años de la escolarización. Los maestros y maestras se apoyan en esta situación con fines organizativos, de maneras que presentan variaciones según el peso de las relaciones de parentesco y las cuestiones de género en los distintos contextos culturales.

No siempre la organización resultante es satisfactoria: quedan alumnos “suellos” sin actividad, o que pasan la jornada escolar con una tarea que no entienden; no es infrecuente que los alumnos de los grados superiores pasen la jornada escolar con consignas que les solicitan un trabajo repetitivo y prolongado; a veces el trabajo del docente en plurigrado se acerca más al de un administrador de actividades que al de un enseñante (Terigi, 2006). Pero, si bien el multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte del docente, su organización didáctica encierra un enorme potencial para los procesos de aprendizaje, debido a las posibilidades de manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase (Santos, 2006).

Los grados de aceleración, o el quiebre de la gradualidad con fines estratégicos:

Si bien el manejo no graduado de los contenidos encierra, como dijimos, una gran potencialidad, la enseñanza no graduada no es una organización que pueda instalarse sin más en las escuelas, mucho menos apelando a consignas que, como las de la diversificación curricular o la personalización de la enseñanza, son valiosas para el pensamiento pedagógico, pero inviables para la mayor parte de los maestros y profesores, visto el saber didáctico acumulado que responde a la norma graduada de la escolarización (Lahire, 2006; Terigi, 2006).

Pero la gradualidad llega a resultar un difícil corset cuando las trayectorias escolares de los niños y niñas, que la organización del sistema pretende regulares, resultan alteradas en su ritmo por fenómenos diversos: el ingreso tardío a primer grado, el abandono temporario de la escuela, la repitencia reiterada. Al poco tiempo, el lote de niños de seis años que comenzó “la primaria” se convierte en una colección algo desapareja de chicos de distintas edades; en algunas zonas del país, y dentro de cada provincia, en determinadas escuelas los desfases de edad afectan a buena parte de su

matrícula, a tal punto que los grados teóricos que establece la regla graduada de la escolarización resultan inhallables. Afrontar la enseñanza de los contenidos escolares a sujetos distintos de los “esperados” pone en tensión el saber pedagógico-didáctico, cuando se debe enseñar a poblaciones distintas de las que se prevé en virtud de la norma graduada de la escolarización.

En los últimos años, tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, la sobreedad de la población escolar está motivando el despliegue de nuevas estrategias orientadas a atenuar las dificultades que los chicos y las chicas encuentran para progresar en su escolaridad. Programas educativos de varias ciudades o países de nuestra región (según la administración educativa sea nacional o local)² han reconocido a la sobreedad como problema pedagógico y han asumido el desafío de producir el saber que se requiere para afrontarlo. Las propuestas generadas en esos programas reciben la denominación genérica de programas de aceleración. Se habla de aceleración para expresar lo que en todos estos programas es una meta: producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor que el que prevé la secuencia habitual un año lectivo-un grado escolar. La idea de aceleración expresa la intención de producir una importante reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos, quebrando un probable destino de fracaso o de abandono e impulsándolos para que puedan aprender más y mejor hasta cumplir los objetivos de la escuela primaria en un tiempo menor.

Si la aceleración aparece como meta, y no como estrategia, es porque en estas propuestas no se trata de hacer “lo mismo pero más rápido”, sino de hacer otras cosas, de poner en juego otros recursos pedagógicos para que los alumnos puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que aquel que caracteriza su recorrido previo y que el que cabe esperar por el carácter graduado de la escuela primaria.

Las propuestas organizacionales para lograr la aceleración pueden ser diversas. En general adoptan dos modalidades básicas: la conformación de grados de aceleración y la organización de grupos de aceleración dentro del grado común (Terigi, 2002). La primera parte, de reformular los agrupamientos vigentes en la escuela organizando una sección de grado con los alumnos en situación de sobreedad. La organización de grupos de aceleración dentro del grado común se presenta como una alternativa de trabajo pedagógico en aquellas escuelas en las que el número de alumnos con sobreedad o las condiciones edilicias de los establecimientos no hacen factible la conformación de una nueva sección de grado.

Más allá de la especificidad de cada una de estas modalidades, en ambas se requiere la selección de contenidos, la reorganización de los tiempos en la clase y una transformación organizacional y pedagógica que hagan posible la aceleración. Pero la accesibilidad didáctica de las dos alternativas es bien diferente: el

grado de aceleración resulta una estrategia más accesible para maestros y maestras formados en la lógica de la gradualidad, mientras que la organización de grupos de aceleración requiere manejo simultáneo de distintos recorridos de aprendizaje que complejizan mucho la gestión del programa escolar. La opción por una alternativa accesible para los docentes es una decisión crítica del cambio en educación: se trata de que las estrategias impulsadas por las políticas no sean posibles solo en condiciones excepcionales, contando entre tales condiciones la formación, capacidad o experiencia previa de los docentes (Terigi, 2005). De todos modos, debe observarse que los grupos de aceleración, que en principio fueron pensados como una alternativa organizacional para contextos de baja escala de la condición de sobreedad, empiezan a mostrar una gran potencialidad para reorganizar la enseñanza en el grado común, y deben ser mejor explorados para aumentar su accesibilidad didáctica.

CIERRE

La pregunta por el cambio de la escuela primaria no puede responderse por sí o por no; tampoco puede responderse igual en nuestro país que en otros. Como señala Dussel, hay aspectos en los que la escuela primaria ha cambiado mucho, hay otros en los que su inmovilidad es notable, y además acumula a lo largo de su rica historia modernizaciones fallidas que, de haber prosperado, la hubieran puesto más a tono con su época (Dussel, 2006). Este artículo se ha propuesto abordar la pregunta desde otro ángulo, señalando que para determinar si ha cambiado y en qué direcciones puede hacerlo, es necesario conocerla mejor.

Las consideraciones que he realizado están formuladas con prudencia y deben ser tomadas del mismo modo. No pretendo afirmar que en todas las escuelas rurales, o en su mayoría, los maestros y las maestras trabajen como se reconstruye aquí. Tampoco pretendo recomendar que, frente a la problemática del desfase etario que afrontan numerosas escuelas primarias de contextos urbanos, haya que desarrollar programas de aceleración. Los estudios que hemos realizado no han tomado una muestra representativa de escuelas, y tampoco se considera que tal cosa sea necesaria o interesante; antes bien, retomando la perspectiva de la investigación cualitativa de corte etnográfico, me propongo dar visibilidad a un quehacer, bajo el supuesto de que las búsquedas personales que las y los docentes realizan en contextos institucionales como los que hemos caracterizado, así como las iniciativas de la política educativa que desafían los límites del conocimiento didáctico, deben ser incorporadas al conocimiento pedagógico disponible; y en la convicción de que la búsqueda en lo particular es posible y valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza.

Flavia Terigi: Pedagoga. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires. fterigi@ungs.edu.ar

1 La Federación Uruguaya de Maestros me invitó a sistematizar para su revista *Quehacer Educativo* los aspectos salientes de las prácticas de los maestros rurales argentinos que he tenido oportunidad de conocer. Estas líneas condensan lo que expuse con mayor detalle en Terigi, 2007.

2 Entre ellos, el Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração, de la Prefeitura da Educação de Porto Alegre (1996); el Programa de Aceleración del aprendizaje, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999); y la experiencia más importante que se ha desarrollado hasta ahora en nuestro país, el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires (2002), de la entonces Secretaría de Educación porteña.

Referencias

- Dussel, Inés, "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, Flavia (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI, 2006.
- Ezpeleta Moyano, Justa, "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, Madrid, septiembre-diciembre de 1997.
- Disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm.
- Lahire, Bernard, "Fabricar un tipo de hombre 'autónomo': análisis de los dispositivos escolares". En: *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial, 2006.
- Santos, Límber, "Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada". En: *Quehacer Educativo* N° 75. Montevideo, Federación Uruguaya de Maestros. Febrero de 2006.
- Terigi, Flavia, Bases pedagógicas de los grados de aceleración, Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto: Conformación de grados de aceleración, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2002.
- Terigi, Flavia, "Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación". En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante, 2005.
- Terigi, Flavia, "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza". En Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI, 2006.
- Terigi, Flavia, "Notas para pensar el plurigrado. Aportes de una investigación en escuelas rurales de Argentina". En: *Quehacer Educativo*, revista de la Federación Uruguaya de Maestros, 2007 (en prensa).

Uttech, Melanie, Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Barcelona, Paidós, 2001.

(El Monitor N° 14 – Página 3)

La escuela y las nuevas alfabetizaciones

Lenguajes en plural

Inés Dussel - Myriam Southwell

La alfabetización en la lectoescritura fue durante muchos años la tarea central, y casi única, de la escuela. Entendida como su corazón y su razón de ser, ella ocupaba buena parte de las expectativas sobre los logros de la escuela primaria. Desde fines del siglo XIX, la escolaridad elemental amplió esa propuesta para incluir lo que consideraban los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Estos contenidos básicos fueron definidos desde diversas perspectivas: contenidos para la formación moral, contenidos para el trabajo, contenidos para la inclusión en la sociedad nacional y la ciudadanía, entre otros.

En el último tiempo, empezó a formularse la necesidad de incluir otros saberes básicos como igualmente importantes para considerar que la escuela ha cumplido con éxito su misión. Se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples, para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. Algunos critican este uso desmedido de la metáfora de la alfabetización, y argumentan que ella debería restringirse a la adquisición y competencia en ciertos lenguajes.

En este artículo, y en las notas que integran el dossier, nos gustaría referirnos a distintos saberes que aparecen cada vez como más necesarios. ¿Qué significa hablar hoy de nuevas alfabetizaciones? ¿Se trata solo de renovar las alfabetizaciones clásicas? ¿Supone solo cambios en el soporte de los textos o también implica otra serie de destrezas y operaciones? Los saberes considerados indispensables deberían ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales. Creemos que para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad. ¿Cuáles son los nuevos lenguajes que deberían ser incluidos en la propuesta escolar, y cómo sería más

productivo hacerlo? Sobre estas preguntas reflexionaremos en las páginas que siguen.

LA ESCUELA DE LAS ALFABETIZACIONES BÁSICAS DEL SIGLO XIX

Como sabemos, cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas y echa a andar nuevas posibilidades. ¿Cómo ha resonado esa dinámica propia de la cultura dentro de las paredes de la escuela? A veces la escuela genera culturas nuevas: así lo hizo cuando creó un público lector, un público letrado, a principios del siglo XX, y ayudó a estructurar relaciones, identidades, sentimientos e incluso industrias como la del libro y el periódico masivos sobre esa base. Un hecho no menor en esa dirección es la incorporación masiva de la mujer a la cultura, tanto en su rol de alumna como en el de educadora, primer escalón de un ingreso al mercado de trabajo que transformaría definitivamente a la sociedad y a la familia.

¿Cómo se fue dando la incorporación de las nuevas formas de producción cultural en nuestras escuelas? En la historia de más de dos siglos de escuelas elementales y superiores en el país, el diálogo con la producción cultural que se producía fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Más de una vez en estos siglos, los cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes y lo que producían las vanguardias artísticas, culturales y políticas era vivido como una amenaza ante las cuales la escuela debía construir paredes más altas. Un ejemplo de ello puede encontrarse en las expresiones sumamente preocupantes de educadores como Víctor Mercante que desconfiaba de avances tecnológicos como la mecanización, los tranvías eléctricos, como así también de expresiones culturales tales como el cine, el tango y el fútbol. Constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado en 1925: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?”. La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, “grandísimos salteadores y besuqueadores”. Todo eso llevaba a que

los jóvenes "solo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que solo se exhibieran películas "moralmente edificantes". Su propuesta fue la de establecer comités de censura en los pueblos, y cerrar las escuelas a los nuevos lenguajes y estéticas.

En un sentido similar, algunos educadores encabezaron fuertes discusiones acerca de qué podía considerarse cultura y qué quedaba relegado a lugares menores y despreciados, y por lo tanto, qué expresiones escritas, visuales o sonoras podían introducirse en la escuela y podían ser parte del trabajo escolar, y cuáles no. De este modo, esa escuela fue autorizando determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes y decidió dejar afuera otras formas culturales que luego la historia fue incorporando dentro del canon de cultura legítima. Lo que debe prendernos una luz de alerta es que esas formas fueron "entrando por la ventana", imponiéndose por la demanda social de familias y alumnos, por la presión del mercado, o por decisiones inconsultas. Quizás esta vez deberíamos ser capaces de dar una discusión pública rigurosa y profunda sobre cuáles de estos nuevos saberes deben entrar a la propuesta escolar, y cómo deben hacerlo.

LAS ALFABETIZACIONES CLÁSICAS HOY

El surgimiento mismo de la escuela se consolidó en torno a las tecnologías ligadas a la lectura y la escritura disponibles a fines del siglo XIX: el libro, la pizarra, el pizarrón, el cuaderno, el lápiz. Como muchas de estas prácticas y tecnologías venían de lejos, se favoreció una idea de inmutabilidad de los saberes y unidireccionalidad de su enseñanza. Sin embargo, cabe plantearse si es la misma enseñanza la que debe desarrollarse cuando se trata de trabajar con pantallas, a veces muy pequeñas, y cuando las tecnologías se transformaron radicalmente.

Por un lado, hay que considerar que en los siglos XVIII y XIX, la escritura, junto a la pintura y el dibujo, era una de las pocas maneras de registrar y conservar el saber para su transmisión. Pero hoy las posibilidades tecnológicas de "capturar" una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, de guardar una voz, o de registrar un movimiento, rompieron ese monopolio. La escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible.

La otra cuestión a tener en cuenta en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura es que hoy está organizada por diferentes supuestos y principios que hace un siglo. Si antes importaba el manejo competente (el dominio fluido) de la ortografía y la sintaxis,

actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y literatura de maneras más productivas y libres.

También se plantea que hay que promover que los alumnos se acerquen a las situaciones reales de comunicación, se jerarquiza el lugar de la oralidad y se promueven formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares. La relación con el saber que se promueve y el vínculo con la autoridad (a través, por ejemplo, de la relación con las normas lingüísticas, del énfasis que se pone en la ortografía y la sintaxis, y de las formas de trabajo con el error) son muy diferentes a lo que se planteaba a fines del siglo XIX. Las "alfabetizaciones clásicas" hoy implican prácticas y sentidos bien distintos a los que a veces se evocan en la visión nostálgica de la escuela tradicional. No es suficiente, entonces, con seguir haciendo bien lo que se hacía hace un siglo: nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza.

Una tercera cuestión que se plantea es que hay que repensar el lugar monopolístico de la escritura en la transmisión de la cultura. La escritura es un "modo de representación", es una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos (Kress, 2005). La escritura es un modo importantísimo de representación, y su aprendizaje es difícil, y debe ser eje fundamental de la escolaridad; pero no es necesariamente cierto que es el más completo o el que debe "dominar" a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente de la escritura más bien habla de una sociedad que valora y jerarquiza ciertas prácticas sobre otras, y que desprecia otras formas de comunicación y de saber. ¿Eso quiere decir que son igualmente importantes, o que la escuela debe incorporarlas todas al mismo nivel? De ninguna manera. La escritura requiere una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación de la experiencia humana no deben tener lugar en la escuela. Kress propone, acertadamente, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y beneficiarse mutuamente, expandiendo nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

Pensar en los “modos de representación” ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro¹ como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen -el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen-, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy “esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales”. Como veremos más adelante, empieza a ser cada vez más necesario que la escuela proporcione otros conocimientos para moverse mejor, más fluidamente y de forma más rica y relevante, en los saberes que proporcionan las nuevas tecnologías, básicamente la computación y el lenguaje audiovisual. Quizás valga preguntarse: si no es la escuela la que proporciona estos saberes, ¿quién lo hará? Por ejemplo, ¿puede imaginarse una televisión que enseñe a reflexionar críticamente sobre sus contenidos, contra sus propios intereses? Dejarlo librado al mercado, o a las experiencias actualmente disponibles -que en su gran mayoría están organizadas por pautas mercantiles- implica renunciar a incorporar otras lógicas, otros plazos, otras orientaciones.

LA ALFABETIZACIÓN COMO METÁFORA

Hablar de nuevas alfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples o alfabetizaciones emergentes, requiere discutir también si vale la pena referirse a esos nuevos saberes en los mismos términos que las alfabetizaciones clásicas. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de literacy a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Buckingham (2007), partidario de usar el término, señala que introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes, e incorporarlos a un curriculum básico que deben aprender todos los ciudadanos.

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que hoy debe transmitir la escuela primaria. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes.

En este dossier hemos incluido notas que apuntan a poner en discusión dos alfabetizaciones “nuevas” que han ido incorporándose al trabajo escolar y tienen aún un fuerte potencial para seguir profundizando esa incorporación. Por un lado, Flavia Pascualini y Rosalía Pasini cuentan la experiencia sobre alfabetización digital llevada adelante en la escuela donde trabajan y Emilia Ferreiro nos ofrece su reflexión sobre la producción de textos y la interacción con ellos en las nuevas condiciones de la cultura contemporánea. Por otro lado, nos ocuparemos de la alfabetización audiovisual o mediática a través de la nota de Ana Laura Abramowski.

ALFABETIZADOS Y ENREDADOS

Otro punto sobre el que nos gustaría detenernos es el de la relación entre la incorporación de nuevos saberes y la visión que tenemos de lo nuevo, y de los nuevos, en la cultura. Es frecuente que los adultos intercambiamos impresiones acerca de si las operaciones de comunicación, lingüísticas, expresivas, etcétera, que se realizan con el celular, el chat, las weblogs son formatos culturales restringidos o empobrecidos, un uso devaluado del lenguaje, e incluso una deformación que no educa. En estas valoraciones hay distintos elementos. Por un lado, aparece una preocupación por brindar y velar por el acceso a la cultura letrada, que es legítima y se basa en una posición responsable como educadores. Pero también suele haber un cuestionamiento hacia los jóvenes, porque sus modos de vivir en el mundo y en la cultura se perciben distintos al que los adultos creemos recordar que vivimos nuestra juventud. Una mirada frecuente sobre los jóvenes suele verlos como menos creativos, menos cultos, menos lectores, menos políticos de lo que los adultos recordamos haber sido.

Es necesario considerar, como apuntan algunos especialistas, que la mayor flexibilización de las normas que organizan la lengua escrita se ha producido en todos los momentos del desarrollo humano en que se fueron pluralizando las formas de registro de lo escrito.

Desde la oralidad a la escritura, de la escritura sobre tablas a la escritura sobre papel, etcétera, en todas esas transiciones hubo modificaciones en la norma que organizó la lengua escrita; y por lo tanto, fue parte del derrotero de su crecimiento y afianzamiento. Por otro lado, varios siglos atrás, escribir y leer eran actividades profesionales que llevaban adelante personas que desempeñaban un oficio específico. Pero la evolución de la sociedad posibilitó que ya no fuera un oficio que desempeñaban algunos pocos por obligación, sino una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001) y gracias a ese desarrollo esas prácticas están hoy fuertemente extendidas entre nosotros. Una mirada a lo largo de la historia, desde el siglo XII hasta nuestros días, podría listar una enorme cantidad de "deformaciones" y transformaciones en ese lenguaje.

En una entrevista incluida en el N° 3 de El Monitor, Daniel Link nos recuerda que los chicos y jóvenes jamás se caracterizaron por el buen uso del lenguaje y que no deberían ser estigmatizados por ello. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su creciente uso entre todos los que habitamos este mundo contemporáneo, traen nuevos interrogantes a la escuela y requieren diversificar aquellos soportes sobre los que se alfabetiza. Una posibilidad es que la escuela se abra a considerar como legítimas las formas de lectura y escritura que desarrollan los alumnos y docentes en tanto internautas, posibilitando la consideración de esas prácticas que los alumnos llevan adelante en entornos virtuales. Por esos y otros motivos habría que evitar la actitud de desconfianza o desvalorización de las interacciones que se producen en los entornos virtuales, ya que ellos implican el conocimiento de nuevos lenguajes que entran en un capital cultural más amplio que la alfabetización entendida de modo más clásico.

Otro elemento importante que podría abrirse con las nuevas tecnologías es la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos. Eso implica pensar a chicas y chicos como "productores culturales por derecho propio" (Buckingham, D., 2002:225), lo que tendrá consecuencias tanto en la manera en que encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos. Algunas experiencias realizadas con la creación de páginas web, instalaciones virtuales o CD muestran las enormes posibilidades que abren estas experiencias.

Al mismo tiempo, habría que proponerles espacios para reflexionar, investigar y producir alternativas sobre quiénes y cómo producen saberes en estos nuevos espacios. No debe ignorarse que ellos están movidos, antes que nada, por intereses comerciales y empresarios. La mayoría de los buscadores, por ejemplo, tienen espónsos o publicidades que orientan en ciertas direcciones y no en otras; nos instalan programas que juntan información sobre nuestro perfil de consumi-

dores, y buscan interpelarnos antes que nada como posibles compradores (de bienes o de información). Nuestros alumnos tienen el derecho, y el deber, de saber en qué se están metiendo cuando acceden a estos sitios, qué cuestiones se les facilitan y cuáles se obstaculizan, para decidir cómo y con quiénes se vinculan.

PREGUNTAS POR EL CÓMO

Como suele decirse, lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites. También es importante pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las consideren solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo, formas culturales importantes de esta época, ámbitos productivos y recreativos de la cultura, la política y la economía contemporáneas, que tienen muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos. En ese sentido, creemos que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), ni tampoco considerar a la internet solamente como una gran fuente de información, sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.

Es fundamental, por ejemplo, enseñar la noción de red y su extensión en muchas actividades humanas, y ayudar a develar las jerarquías, desigualdades y subordinaciones que siguen operando pese a su apariencia horizontal e igualitaria. También, en este punto, sería interesante enseñar sobre las transgresiones, sobre la creatividad y la productividad de muchos emprendimientos individuales o de pequeñas asociaciones que elaboran otras cadenas de noticias, o de solidaridades, o de creaciones artísticas o sociales. Es fundamental también hacer lugar a otros conocimientos y experiencias que circulan en internet, o que se almacenan en CD, estudiando por ejemplo cómo cambia el conocimiento cuando se archiva en uno u otro formato, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales, e indagando sobre las posibilidades y los límites que ofrecen los buscadores actuales para rastrear información, experiencias, relatos; ayudarnos a pensar qué encontramos y qué no encontramos con esos buscadores, y pensar criterios con los que leer y organizar (poner en relación, dar sentido, interpretar) aquello que hallamos. Podemos proponernos, también, estudiar los videojuegos: las estrategias que proponen, sus formas de producción, sus narrativas, sus presupuestos epistemológicos y políticos. Podríamos proponernos estudiar

con nuestros alumnos, con menos prejuicios pero sin celebrar acríticamente todo lo nuevo, qué emociones y sentimientos movilizan, qué sociabilidades se establecen, qué estrategias resultan exitosas y por qué, y qué otras formas de interacción podrían proponerse.

También sería interesante ponernos y poner a nuestros alumnos a investigar acerca de usos diferentes de las nuevas tecnologías en distintas regiones, sectores sociales, y distintos países, que los ayuden a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tiene la relación con la tecnología y que no se dejan simplificar en la presencia o ausencia de una máquina (Snyder y otros, 2002). Esa indagación también les daría una experiencia valiosa acerca de las diversas maneras de ser niños o jóvenes en distintas sociedades, en distintos sectores sociales y hasta en distintos barrios o circuitos socioculturales.

Creemos que es fundamental que las escuelas pongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso. Y es en esa búsqueda donde podemos intentar aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea, desde lugares intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que produce hoy la irrupción de la crisis y la fragmentación social. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado; y hace a nuestro lugar en una sociedad humana que se forma de muchas herencias, lugar que debería permitirnos dejar una huella propia para que otros la retomen más adelante.

Bibliografía

Braslavsky, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Buckingham, David, *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata, 2002. Buckingham, David, *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge. UK, Polity Press, 2007.

Dussel, Inés, "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: Terigi, F., *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI Osde, 2005.

Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Kress, Gunther, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.

Mercante, Víctor, *Charlas pedagógicas*. Buenos Aires, Gleizer, 1925.

Snyder, Ilana; Angus, L & Sutherland-Smith, W., "Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 32, N° 3, 2002, págs. 367-383.

1, La página del libro, obviamente, también tenía una gramática visual, pero esta era decidida por mecanógrafos, linotipistas, impresores.

(El Monitor N° 13 – Página 26 a 32 – Julio/Agosto de 2007)

La escuela y la igualdad: renovar la apuesta

Inés Dussel - Myriam Southwell

La igualdad es un concepto querido por los educadores. La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir conocimientos a todos, y de producir una cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada. Por ejemplo, las instituciones educativas que diseñó la Revolución Francesa (una de las primeras experiencias históricas modernas que se plantea la formación de una sociedad igualitaria) se llamaban casas de igualdad, y en ellas los niños debían acceder al mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción y el mismo cuidado. La idea de "escuela pública" como un espacio común que proponía una igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, colocaba al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía y de la vida republicana.

La noción de igualdad moderna se planteó superar un sistema de castas y jerarquías que establecía distintos derechos y posibilidades para los distintos rangos sociales. El establecimiento de la igualdad ante la ley, si bien todavía hoy dista de ser una realidad efectiva, fue un paso importante para instituir una sociedad basada en principios igualitarios: todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos. Que eso no era así ni siquiera entre los sectores más privilegiados de la sociedad, lo muestra la historia de Mariquita Sánchez de Thompson. Esta mujer valiente tuvo que pedirle al Virrey Sobremonte, en 1804, que intercediera ante su madre para poder casarse con su primo Martín Thompson, en una apelación a la autoridad masculina -exterior a la familia- frente a lo que consideraba una vulneración de sus "justos y honestos deseos" por parte de su madre.⁽¹⁾ Las mujeres, en ese entonces, no eran consideradas iguales a los hombres; sus destinos eran decididos por sus padres o maridos, o por los adultos a cargo de la familia. Tampoco eran iguales los mulatos, los indígenas o las "castas raciales", como se las llamaba entonces. La afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad es uno de los principios de las repúblicas modernas, un principio que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas, y como un sentido de lo que es una "vida buena" para todos.

Aunque esta noción de igualdad se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; dicho en términos más precisos, se trata de un concepto con gran densidad semántica. Podemos encontrar dentro de él las implicancias de la igualdad ante la ley, la prohibición en pos de la igualdad, la igualdad como derecho, la igualdad como imposición, la igualdad como punto de llegada o de

partida, las experiencias históricas concretas de construir la igualdad, entre otros. ¿Cuál fue nuestra experiencia con la igualdad en la escuela? ¿Cómo podemos pensar hoy en formas más complejas de la igualdad? Quisiéramos, a continuación, empezar a responder estas preguntas, convencidas de que la igualdad sigue siendo un valor fundamental para una sociedad más justa y más plena.

LA ESCUELA SARMIENTINA: IGUALAR ES LO MISMO QUE HOMOGENEIZAR

Recordar que la igualdad no es un concepto unívoco resulta útil para pensar la forma en que procesamos esta voluntad de igualar desde el sistema educativo. En la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó algo similar: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación, fue motivo de orgullo para muchas generaciones. En el caso de la generación del ochenta, la propuesta fue más suavizar las desigualdades que construir una igualdad: "El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez, haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo" (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV). Pero más allá de las proclamas, la escuela fue un medio importantísimo para conformar una ciudadanía letrada que se sintió parte de una comunidad inclusiva.

Sin lugar a dudas, la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualdad. Porque la igualdad -a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema

radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos.

En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este “en común” no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones.

EL DESPLAZAMIENTO DE LA IGUALDAD A LA DIVERSIDAD

Este consenso sobre la necesidad de pedagogías homogeneizantes como la vía hacia la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, cuando se hicieron más visibles las marcas autoritarias de esta forma escolar. A partir de 1983, surgieron propuestas democratizadoras y participativas que plantearon con fuerza la necesidad de regímenes de convivencia más tolerantes en las escuelas. Con el apoyo de las psicologías constructivistas, también se empezó a valorar al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza.

La década de los '90 evidencia una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez unificando proclamas participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal. Desde mediados de los '90, muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada. El problema no es, a nuestro entender, que se hayan focalizado las prestaciones, una medida muchas veces necesaria en un contexto de pocos recursos y de necesidades diferenciadas; lo que aparece como preocupante es que, en esta situación, la igualdad quede postergada a un futuro lejano, que será el efecto de políticas y acciones bastante imprevisibles. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo “Nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ese es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos.” (2) Quizás uno de los legados más pesados que ha dejado esa década en nuestro país es

la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador.

La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador permite interrogarnos sobre cómo se procesó la igualdad en nuestro país y cómo se está pensando hoy. Por ejemplo, en otros países, las propuestas del multiculturalismo y el reconocimiento de la pluralidad cultural emergieron en situaciones de auge de movimientos de derechos civiles, que pugnaban por superar experiencias de marginación a minorías étnicas, nacionales o religiosas. La diversidad tuvo en esos casos el inmenso valor de afirmar política y culturalmente los derechos de las minorías. En el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, en cambio, la diversidad fue vinculándose a nuevos sentidos. La “diversidad” es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. “Yo sí que trabajo con alumnos diversos”, se escucha a muchos docentes cuando se plantea el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

En realidad, lo sabemos todos, la escuela siempre trabajó con la diversidad. Históricamente, la escuela incluyó a una población cuyos integrantes eran -por supuesto- diferentes; pero su condición de diferente no se antepone a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla. Hoy pocos estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad. Pero si ella viene a ser un sinónimo de desigualdad y de pobreza extrema, ¿quién no estaría de acuerdo en borrarla de una vez y para siempre? Y si borramos a “los diversos” así entendidos, ¿qué nos diferencia de las propuestas tan autoritarias de la generación del ochenta? ¿Qué impide que designemos como “prescindibles”, “desechables” o “imposibles de educar” a buena parte de los chicos y chicas que hoy recibimos en las escuelas?

El problema puede empezar a aclararse si cuestionamos esa equivalencia entre igualdad y homogeneidad, y desigualdad y heterogeneidad. La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Solo la pobreza es una “diversidad injusta”? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son preguntas centrales de las sociedades democráticas, que no se resuelven nunca del todo, sino que retornan como interrogaciones sobre la justicia de nuestras acciones y la calidad de nuestra vida en común. Un

ejemplo alejado de nuestros dolores cotidianos puede ayudar a dimensionar esta tensión. Hace pocos meses, en las escuelas francesas se pusieron algunas de estas cuestiones en discusión cuando se prohibió a las niñas musulmanas usar el velo islámico en las escuelas. Las comunidades reclamaron mayor pluralismo religioso y las autoridades invocaron la cualidad secular de la escuela pública francesa. ¿En qué medida el velo atenta contra la escuela laica? ¿Puede haber un sentido de la inclusión que garantice mayor tolerancia a las creencias y posturas de cada uno? Es cierto que, si algo es totalmente diverso, ello significaría que no es posible establecer con otros esa zona del "en común". Por otro lado, si la sociedad no hace lugar a las diferencias, y supone que todos tenemos que ser idénticos y pensar lo mismo, se convierte en la pesadilla de Georges Orwell en 1984. ¿Cómo se combinan lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad de derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente? Pensando estas preguntas desde la Argentina del 2004, ¿cómo combinamos lo común y lo diverso en situaciones cotidianas que parecen echar por tierra cualquier perspectiva de igualdad?

IGUALDAD, DIVERSIDAD Y FRACASO ESCOLAR

Uno de los ámbitos en que se manifiestan estas tensiones es en la cuestión del fracaso escolar. El mirar lo que aprenden los chicos, desde una u otra óptica determina pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y por lo tanto en el futuro que se les augura. Entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites de nuestra acción educativa, así como acerca del impacto en el fracaso escolar. Esta pregunta se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes; las situaciones críticas y desgarradoras que encontramos dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficits. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que "incapacita". Frases como "qué querés que hagamos, con la familia de donde viene" o "de esta gente no se puede esperar mucho" señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad. Parecen decir que aquellos nunca llegarán a ser tan iguales como estos: la diversidad es sinónimo de desigualdad.

Frente a eso, hay otros que se inclinan por una visión más idealizada de la pobreza que a veces se mimetiza con "lo que hay" y que, sin quererlo, recae en una propuesta voluntarista de ir a reparar injusticias más allá del límite de lo posible; porque, digámoslo, en la Argentina de hoy, con tanto desamparo, a cualquiera esa tarea le queda grande. En algunos partidos del conurbano bonaerense ya se habla de los "docentes quemados": son quienes apostaron durante años a trabajar en escuelas en sectores urbano-marginales y terminaron agotados, frustrados y desalentados. ¿Cómo protegerlos, y proteger las experiencias interesantes y productivas que se hacen en miles de escuelas que incluyen, educan y asisten a miles de chicos en condiciones durísimas? Quizás una manera es recuperar la especificidad de la escuela, algunos límites sobre lo que puede hacer; y discutir más y mejor el cómo lo hace, y cómo organiza y reparte las otras tareas vinculadas al bienestar de los alumnos.

LA IGUALDAD COMO PUNTO DE PARTIDA: CONDICIONES PARA LA ESCUELA

Para no caer en la culpabilización de los niños y/o de las familias, ni en el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la diversidad, en tensión con la igualdad. Entendemos que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto de aprendizaje; es decir, esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica, que posee una historicidad y decisiones que la estructuran. Así, los desempeños subjetivos, aun cuando se expresen en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo que es cultural y singular, propio de cada uno. Esto es, el despliegue de las condiciones para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen. Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Lo cual no quiere decir abolir la asimetría de la relación pedagógica: tiene que haber un docente con una voluntad y un deseo y un saber que transmitir. Pero esa transmisión debe pensarse como un acto de institución de la igualdad, actual, efectiva, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual.

Pensar a los niños y adolescentes desde un lugar de iguales no significa considerarlos iguales porque están inmersos en la misma intemperie que a veces sentimos nos horizontaliza en el desamparo y la desprotección, sino porque tienen un lugar de pares en esa sociedad más justa que queremos. Es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común, que es propia de cada generación, como alguna vez lo definió la filósofa Hannah Arendt; es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar; es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la

escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden pero que solos -sin nuestra enseñanza y nuestro deseo de que "sean alguien en la vida"- no pueden. Es volver a creer que hay lugar para ellos en este mundo, no por un acto caritativo o piadoso sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas y para la sociedad toda.

(1) Véase Sánchez de Thompson, Mariquita (2003), *Intimidad y política*. Diario, cartas y recuerdos, edición a cargo de M. Gabriela Mizraje, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editores, pág. 325-326.

(2) Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente*. Notas sobre el cambio de una cultura. Ed. Siglo XXI. Editores Argentina S.A., Buenos Aires, 2001.

(El Monitor N° I – Página 4)

Educación y construcción de una sociedad justa

Emilio Tenti Fanfani*

La escuela es una aliada estratégica en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Muchas familias argentinas confían en ella para que sus hijos e hijas "sean alguien en la vida" y tengan un futuro mejor que este presente tan cargado de dificultades.

Sin embargo, las múltiples desigualdades sociales son persistentes y en muchos casos tienden a reproducirse entre las generaciones, más allá de las buenas intenciones. En efecto, uno de los sociólogos contemporáneos más reconocidos del mundo escribe: "La educación universal, se sostiene, contribuiría a reducir las disparidades de riqueza y poder (...)". Y luego se pregunta hasta qué punto esto es cierto. La respuesta que ofrece es contundente: "Se han dedicado numerosos esfuerzos de investigación sociológica a responder esta cuestión. Sus resultados han sido claros: la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes, en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas" (Giddens A., *Sociología*, Alianza, Madrid 1997, pág. 466). Pero esto no es una gran novedad, ya que en los Estados Unidos, el célebre Informe Coleman de 1966 afirmaba que "Las desigualdades impuestas a los niños por su hogar, vecindario y compañeros se prolongan hasta convertirse en las desigualdades con las que se enfrentan a la vida adulta al finalizar la escuela".

Mientras algunos estudian las relaciones objetivas entre características de los alumnos y sus familias, variables de la oferta escolar y rendimiento académico de los niños; otros investigadores analizan qué es lo que sucede en lo que se llama "la caja negra" de

las instituciones escolares. Aquí las representaciones, tipificaciones y expectativas de los actores juegan un papel fundamental. Diversos estudios mostraron que existe una cierta tendencia a "esperar menos" de los niños que tienen ciertas características sociales, culturales, étnicas, de género, etc. Muchas veces las relaciones entre las personas están mediadas por las imágenes que nos hacemos de los otros, y estas tienen una influencia variable sobre la construcción de las subjetividades. "Todos nos parecemos a la imagen que los otros tienen de nosotros", decía Borges. Lo que esta tradición intelectual viene a recordarnos es que la desigualdad y la exclusión no son fenómenos automáticos, sino que se producen a través de prácticas de sujetos que son parcialmente conscientes de lo que hacen.

Diversas investigaciones realizadas en la Argentina (y en otros países de América Latina) probaron que, si bien un mayor número de individuos accedió a una mayor cantidad de años de estudio, este aumento de la escolaridad no fue correlativo con el mejoramiento en la distribución de otros bienes sociales tales como el ingreso, la salud, la vivienda, etc. Por el contrario, este aumento de la escolarización fue acompañado por un incremento en la segmentación social del sistema (desaparición progresiva de las instituciones escolares "policlasistas" y fortalecimiento de ofertas educativas estratificadas y jerarquizadas). Por otra parte, las desigualdades persisten o se amplían en virtud del desarrollo más acelerado de las escuelas para las clases privilegiadas, siempre más dotadas, no solo en términos de infraestructura física, sino también en tecnologías complejas, vínculos sociales, dominio de

idiomas extranjeros, etc.

Ante este panorama crítico y al igual que en otros campos de la vida social, es preciso combinar "el pesimismo de la inteligencia" (es decir, el conocimiento de las dificultades) con "el optimismo de la voluntad". Proponemos tres principios para estructurar una estrategia de lucha contra las desigualdades educativas:

a) La escuela sola no puede. Es obvio que si no se dan ciertas condiciones de igualdad y justicia social (crecimiento económico con inserción laboral, redistribución de la riqueza, ingreso básico para todos, etc.), la escuela no puede cumplir con su misión específica. En este sentido, la política educativa debe articularse en una política general de desarrollo para la integración social.

b) Sin la escuela no se puede. Hay contribuciones que solo la escuela puede hacer para construir una sociedad más justa y democrática, y estas cosas tienen que ver con el desarrollo de conocimientos y actitudes básicas, tanto para entender y juzgar el mundo en que vivimos como para transformarlo a través del trabajo socialmente productivo. Para ello es preciso recurrir a toda la voluntad y a todo el conocimiento, a todos los valores que distinguen la tradición republicana e igualitaria de la escuela pública argentina.

c) En última instancia, la construcción de una escuela mejor para una sociedad más justa es una cuestión de ciudadanía; en otros términos, es algo que excede el campo estrecho de la pedagogía y la política educativa. Es una cuestión de política con mayúsculas y sin adjetivos.

Una sociedad más justa nunca será el resultado automático de ningún mecanismo espontáneo del mercado. Por el contrario, es preciso construir una fuerte voluntad colectiva para la realización del interés general. Esta debe tener un sentido y un proyecto: la construcción de una Argentina para todos. A su vez, la política educativa deberá instrumentar los medios más adecuados para achicar desigualdades en la disponibilidad de recursos pedagógicos (dando más a quienes más lo necesitan). Al mismo tiempo, deberá intervenir para cambiar aquellas mentalidades (expectativas, prejuicios, etc.) y prácticas (tanto familiares como escolares) que a veces ponen en duda la capacidad de aprendizaje de muchos niños y adolescentes que viven situaciones de dificultad. Porque todas las niñas y los niños pueden aprender, si se les provee de las condiciones sociales y pedagógicas necesarias, suficientes y oportunas.

* Profesor de la Universidad de Buenos Aires, investigador independiente del Conicet y consultor en el IIPPE-Unesco en Buenos Aires.

(El Monitor N°1 Página 2)

PARTE 2

TEXTOS SOBRE CALIDAD

(Textos para el módulo 2)

La escuela: entre el cambio y la tradición

por Inés Dussel - Myriam Southwell

Es común, cuando hablamos de las escuelas, señalar que hoy encontramos todo alterado, que lo que era conocido está hoy sensiblemente distinto, y que nuestras propias herramientas y respuestas frente a situaciones inéditas resultan ineficaces y hasta inútiles. Al mismo tiempo, y en contraste con lo anterior, también solemos describir muchas características de la escuela como viejas: decimos de ella que es una institución difícil de mover y modificar y hablamos de que va demorada en relación con los cambios que se producen en la sociedad. Estas dos perspectivas pueden dar la idea de contradicción y, sin embargo, hablan de situaciones que vemos todos los días.

El hecho de que las dos perspectivas anteriores se conjuguen, aunque sea de modo paradójico, forma parte de la lógica propia de la escuela. Es que la escuela tiene que ver, al mismo tiempo, con la transmisión de una herencia cultural a las nuevas generaciones, con conservar parte de la tradición, y con el sostenimiento de instituciones que necesitan parámetros más firmes y sólidos para funcionar. Y también tiene que ver con el cambio, con la formación de las nuevas generaciones para que puedan recrear más libremente esa herencia y hacerse un lugar propio y original. Pese a que lo viejo y lo nuevo siempre están en la escuela, durante mucho tiempo se tendió a pensar que la escuela era antes que nada un vínculo con el pasado, y que lo mejor que podía hacer era mantener en alto las banderas de la tradición, ciega al presente y al futuro.

En los últimos años, sin embargo, la cuestión del cambio se instaló en la agenda. Por un lado, las oleadas de reformas educativas pusieron a lo nuevo, a la novedad como valor absoluto. Por otro, hubo transformaciones profundas en la sociedad argentina: crisis económica y política, ampliación de la pobreza y la desigualdad, cambios culturales, nuevas tecnologías, a la par que creció la matrícula escolar. La escuela se convirtió en el espacio de inclusión so-

cial por excelencia en una sociedad más excluyente, y entraron sujetos con problemas y desafíos nuevos.

¿Cómo ubicarse, entonces, entre la tradición y el cambio? Ante ciertas modificaciones desestructuradoras, es tentador refugiarse en la nostalgia, o resistir todo lo nuevo. Pero seríamos injustos si no reconociéramos que la escuela ha cambiado, y que no todo es malo. Si recordáramos que nuestros padres o abuelos no podían ir a la escuela o fueron a instituciones donde el abanderado debía ser varón y las escoltas mujeres, o donde los castigaban; si tenemos presente que durante mucho tiempo se enseñó una historia que no incluía a los pueblos originarios, que se desplegó una concepción del conocimiento que no reconocía lugar para la revisión crítica, entre otros aspectos, no podemos decir que nada ha cambiado, o que estamos siempre en el mismo lugar.

Precisamente por el reconocimiento de lo fructífero de esos y otros cambios, es que hay que volver a poner la lente en los rasgos centrales de la escuela, y lograr que esa misma lente, grande y aguda nos habilite a mirarla en nuestro presente, con los cambios que ella requiere y que puede hacer. Por eso, hay que volver a decir que hay aspectos de la escuela que aún deben modificarse profundamente. Sería deseable que ella pudiera generar una relación más democrática con el conocimiento, con la norma, con la autoridad; valorar una relación con el mundo que autorice nuevas perspectivas y preguntas; y también que logre abrirse a los cambios que traen los individuos que forman parte de ella, sin hacer "seguidismo" acrítico y tampoco ponerse a la defensiva como si se tratara de una amenaza.

Entre cambios, viejos y nuevos problemas, la escuela sigue siendo un lugar con mucha valoración social, y con mucho para darle a la sociedad; apropiarse de la renovación y la preservación son también modos de seguir aportando a ello.

(El Monitor N° 14)

Entrevista Textos

Myriam Southwell

con

Emilia Ferreira comunidades

Desde hace muchos años, Emilia Ferreira ha sido una referencia muy significativa para hablar sobre la enseñanza, la lectura y la escritura. En esta oportunidad, desde su trabajo en el CINVESTAV de México, aporta nuevamente su palabra sobre los nuevos desafíos de la alfabetización.

¿Cómo definiría a la alfabetización hoy? ¿Hay diferencias en lo que significaba estar alfabetizado hace cincuenta años atrás en relación con lo que significa ahora?

La definición de “persona alfabetizada” es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la “cultura escrita” de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. Esto es importante en estos momentos porque estamos asistiendo a un cambio técnico de la mayor importancia en los recursos disponibles para producir y hacer circular textos. Las herramientas informáticas nos permiten leer, desde nuestro escritorio, textos que se encuentran “materialmente” a miles de kilómetros de distancia, en alejadas bibliotecas. El teclado -ya presente en las antiguas máquinas de escribir- se ha vuelto un instrumento cotidiano para buscar información, llenar una solicitud, escribir a los amigos, pagar los impuestos, y una larga lista de funciones difíciles de imaginar hasta hace pocos años. Por lo tanto, los requisitos para considerar actualmente a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, “llegaron para quedarse”.

¿Qué desafíos implican las nuevas tecnologías, sobre todo la difusión de internet en sus usos de comunicación y navegación, para las prácticas de lectura y escritura?

La producción de un texto utilizando alguno de esos instrumentos que llamamos “procesador de textos” es una experiencia nueva, con respecto a los antiguos instrumentos (lápiz y papel, pero incluso máquinas de escribir). La libertad del productor es total para modificar su texto a voluntad, cuantas veces quiera, y sin dejar visibles las cicatrices de su proceso de revisión.

La lectura en pantalla tiene especificidades con respecto a la lectura de un texto en el formato libro, revista o periódico. En primer lugar, por la falta de contacto corporal con la “materialidad del texto”. En segundo lugar, por la presentación en vertical de la página. En tercer lugar, porque no hay “página” en sentido estricto: pueden verse en pantalla varias páginas a la

vez, o apenas una parte de una página, tanto como se pueden reducir o aumentar las páginas modificando la tipografía. A esto se suman modos de exploración que no tienen nada que ver con el “hojear” al que estábamos acostumbrados (por ejemplo, cuando se buscan términos específicos dentro de un texto o se exploran hipertextos). Está claro que seguimos “leyendo”, pero el verbo “leer” asume connotaciones nuevas.

La navegación es otra cosa. Aprender a buscar en internet parece fácil, pero ¿cómo elegir entre los cientos de opciones que nos presenta un buscador? Un problema nuevo, radicalmente nuevo, es construir índices de confiabilidad frente a un sitio web antes desconocido. Cuando se trata de una institución (Unesco, grandes bibliotecas, ministerios de tal o cual país), de una editorial o de un periódico, es fácil: transferimos al sitio web la misma confiabilidad que atribuíamos previamente a esa institución, editorial o periódico. El problema es que la mayoría de los millones de sitios web que existen no tienen una contrapartida de ese tipo, y en internet, como en cualquier gran conglomerado urbano, abundan las falsas apariencias, los fraudes, el engaño. Este punto es de la mayor importancia para el uso de internet en el espacio escolar. No hay un manual que nos diga cuándo un sitio es confiable. Y si existiera, no serviría porque lo propio del espacio internet es la movilidad, el cambio continuo. Debemos construir esos indicadores de confiabilidad conjuntamente con los alumnos.

¿Está de acuerdo con los diagnósticos que dicen que los chicos y las chicas tienen un lenguaje empobre- cido por la TV e internet?

Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales. Eso ocurrió a lo largo de la historia. Las máquinas de escribir, mucho antes de las computadoras, hicieron retroceder la escritura manuscrita hacia usos más privados. La relación de la institución escolar con las tecnologías emergentes ha sido siempre problemática. Recordemos, para no ir muy lejos, las desconfianzas y debates que en su momento produjeron los bolígrafos, instrumentos que hacían obsoletos los tinteros de las bancas escolares pero que, según se decía entonces, iban a “arruinar la letra” de los escolares. Batalla perdida de antemano: el bolígrafo tenía virtudes innegables con respecto a la pluma metálica y acabó por imponerse, mientras que la noción de “escritura legible” sustituía a la “bella caligrafía”. El teclado de la computadora da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de texto, correo electrónico y chat, para citar los más populares. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción. Los teléfonos celulares también han incorporado un espacio de escritura (SMS = Short

Message Service) con restricciones singulares. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre "internet en la escuela" ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión a internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo.

Cuando estamos en el correo electrónico, nos situamos en un espacio informático de escritura completamente diferente ya que suscita la respuesta rápida, sin corrección. Aparecen muchas anomalías (falta de acentuación, abreviaturas propias, falta de puntuación, etcétera) en mensajes enviados por personas con altos niveles de alfabetización que jamás se permitirían tales licencias en una carta. En el chat, es normal que aparezcan abreviaturas por falta de tiempo. También es normal la ausencia de retórica. También debemos decir que hay algunos soportes escritos que utilizan regularmente abreviaturas diversas.

Por ejemplo, la sección de avisos clasificados de los periódicos es dominio privilegiado de las abreviaturas y la reducción de la sintaxis. Hay abreviaturas de amplio uso social que no tienen reglas homogéneas de composición.

Estamos tan acostumbrados a estas abreviaturas que ya no reparamos en la variedad de modos de composición que las caracterizan. Las hemos heredado y las leemos sin mayor problema, incluso sin reconocer que la abreviatura es, por definición, una violación de los principios de base de la escritura alfabética. Tampoco reparamos en el hecho de que hay nuevas abreviaturas que se constituyen continuamente. Es útil saber que las abreviaturas son muy antiguas. Ya existían en la Roma Antigua y fueron extremadamente populares entre los copistas de la Edad Media, época en que fueron justificadas por permitir utilizar al máximo las caras y escasas superficies de los pergaminos, y también porque se trataba de comunidades de lectores restringidas, que podían anticipar con relativa facilidad lo escrito abreviado.

Sobre las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como chat y SMS conviene considerar que se trata de "comunidades de iniciados" que pueden restituir lo abreviado. Si la comunicación no da los resultados esperados se puede jugar a inventar una nueva abreviatura. Hay componentes de trasgresión, de diversión y de invención en el comportamiento de estos nuevos escritores que se ha dado en llamar nativos informáticos. Una motivación que impulsa a grupos de adolescentes a utilizar modos particulares de habla (sustituciones léxicas, palabras con permutaciones de sílabas, términos corrientes con significados desviantes, modos peculiares de apelación, etcétera) es la intención de crear una "comunidad de hablantes" cerrada, en la cual no pueden penetrar los ajenos al grupo. Por otro lado, aunque los jóvenes intentan inventar abreviaturas, un análisis de sus producciones muestra que, sin

saberlo, están recurriendo a procedimientos que han sido utilizados por la humanidad a lo largo de la compleja y tortuosa historia de las escrituras, pero también están recurriendo, sin saberlo, a procedimientos que los niños inventan durante su proceso psicogenético de comprensión del sistema alfabético de escritura.¹

¿Existe una preocupación acerca de que si escriben frecuentemente de esta manera, ya no sabrán escribir de la manera convencional?

Me parece un temor poco fundado. Hace poco la queja reiterada era que los jóvenes no escribían. Ahora escriben, pero no como quisiéramos... De hecho, el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso. Hay que aprender a redactar cartas formales y también hay que aprender a desprenderse de la formalidad para redactar una carta íntima.

Sobre estos problemas he escuchado a docentes en posiciones extremas: algunos tratan de alertar sobre los peligros para la lengua (a través de la escritura) de estos desatinos juveniles; otros van al extremo opuesto y proponen espacios escolares para chatear, incluyendo a los profesores. Tomando una actitud más reflexiva me parece que pueden proponerse otras cosas. Por ejemplo, el estudio de los procedimientos para abreviar es, en sí mismo, un tema interesante y bien podría incorporarse a la reflexión escolar sobre la lengua, aprovechando este auge de las abreviaturas.

¿Cómo fue la experiencia que llevaron adelante en el sitio de chicosyescritores.org?

El sitio tiene cuatro años y medio. Se mantiene y crece pausada pero constantemente. Ya tiene 13.500 usuarios, de más de 20 países de habla hispana, de España y de comunidades latinas de EE.UU., Canadá. Además, están los brasileños y portugueses que se comunican con los hispanohablantes. Recibimos 3000 visitas semanales. Cada semana llegan 70 textos (en promedio) en espera de ser leídos y publicados. No todos se publican pero a todos los niños y las niñas se les contesta, tratando de darles pistas para que mejoren su texto. Ya hay 2500 textos publicados en la sección Tu Texto para la Red. Los niños también recomiendan libros a otros niños. Hay en el sitio 1300 reseñas y recomendaciones. El pequeño equipo de la UNAM que mantiene el sitio (liderado por Marina Kriscausky) contesta, en promedio, 10 mensajes diarios de niños, padres y maestros interesados en el sitio, con dudas y propuestas para mejorarlo. Una de las secciones máspreciadas es la que se llama "Trabajando con...", que permite a niños de cualquier país participar en el proceso creativo junto a escritores tan importantes como Graciela Montes, Triunfo Arciniegas o Francisco Hinojosa. Cuatro publicaciones del Fondo

de Cultura Económica han resultado de esos procesos en el espacio virtual. Varias maestras han puesto a trabajar a toda su clase en alguno de esos proyectos y los resultados son sumamente interesantes. A pesar de no recurrir a animaciones ni a recursos fáciles para atraer la atención, este sitio crece, sigue presente en la red y expande sus alcances geográficos. Los chicos escriben por sí mismos. Son muy raras las ocasiones en que “copian” algo de otro para enviar. Se ha constituido una “comunidad” de lectores y escritores donde implícitamente se sabe que hay que escribir y publicar lo propio, comentar a otros sin destruirlos, compartir lo leído para que otros puedan leerlo, participar en

proyectos sin esperar ser los únicos, o participar en un concurso sabiendo que no siempre se gana. Creo que se ha desarrollado una experiencia importante que muestra uno de los tantos usos inteligentes del espacio internet para incitar a la lectura y a la producción de textos.

1 Sobre estos aspectos, recomendamos leer el artículo Ferreiro, Emilia, “Nuevas Tecnologías y Escritura”, en Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile, año XI, N° 30, págs. 46-53, diciembre 2006.

(El Monitor N° 13- Páginas 38 a 40 – Julio/Agosto de 2007)

Niños, padres y maestros, hoy

Juan Vasen*

En las inconsistencias, apoyarse.
Paul Celan

Esta reflexión intenta aportar a un pensamiento sobre las modalidades actuales de criar y educar. Prácticas de crianza, formación y cuidado determinantes y a la vez determinadas desde lo epocal. El “piso” de estas prácticas fundantes de la subjetividad no ha sido el mismo a lo largo de la historia. Y ahora parece que semueve

Ayer

En sus albores, la descendencia humana no alcanzó un estatuto que la diferenciara sensiblemente del hecho biológico. El pasaje que la llevaría desde la cría al hijo es inseparable de la configuración de una dimensión adulta cada vez menos accesible. En las hordas primitivas los chicos participaban al unísono con los grandes de tareas y rituales, todos como hijos de dioses y tótems. A medida que los adultos comenzaron a tomar parte del destino en sus manos, inscribieron, ya como padres, a sus crías en la condición universal de hijos.¹

El lenguaje constituyó la materia de ese puente entre los adultos y sus cachorros. Una brecha que ya no se llenaba solamente por vía madurativa. El período de indefensión se fue extendiendo a medida que los circuitos instintivos quedaban en falta. La fijeza se debilitaba para dar cabida a una variabilidad de experiencias que requerían para su transmisión soportes ya no genéticos, sino culturales.

Las crecientes posibilidades de que fuera garantizada su subsistencia, hicieron de los niños soportes más consistentes de los anhelos de trascendencia. La inversión educativa, material y simbólica que supone la transmisión, es correlativa de la libidinal. La infan-

cia es hija contradictoria del narcisismo parental y, al unísono, de las determinaciones históricas que lo posibilitan.

El arte medieval anterior al siglo XII era “incapaz de representar un niño salvo como un hombre en menor escala”. Es Durero quien realiza el primer estudio de las proporciones corporales del niño. Tampoco las palabras que representaban al niño lo hacían de modo discriminado. “Garçon” era equivalente tanto a niño como a criado. Recién a partir del Renacimiento se hace posible pasar del estatuto de hijo al de niño.²

El siglo XVIII es el punto angular para la formación en Occidente de una “esfera” infantil. Separados trabajo y vivienda, a la infancia se le asignan espacios propios donde permanecer. Surgen los cuartos de los niños y las plazas de juegos, así como una vestimenta particular que diferencia más nítidamente edades y también a las nenas de los varoncitos. Comienza la masificación de los juguetes y el auge de una literatura específicamente infantil.

De la gran casa feudal llegamos este hogar-nido, un remanso de paz, pero también de intrusión. La presión de la socialización comienza a abarcar todas las expresiones vitales del niño y determina así, en última instancia, las reglas de decencia que convienen. Y esto significa determinar, al mismo tiempo, las fronteras del juego. En este sentido el combate contra la masturbación fue un paradigma por los niveles de crueldad que alcanzó. Se convirtió en el punto de arranque para la eliminación de la actitud “indeseable” que entraña, a saber: la autosuficiencia y el placer del juego con el propio cuerpo. Ambas costumbres debían rechazarse por improductivas. La entrega al disfrute del momento entraba en contradicción con la actitud de previsión sistemática, a largo plazo, con que la ascética burguesa en ascenso quería derrotar a la decadente moral de la aristocracia.

Pero, una vez consolidada como clase, el objetivo

predominante de la burguesía pasó a ser la estimulación de la "industriosidad". Más que coartado, el juego debía ser instrumentado. Entonces, a través de una pedagogía de la simulación de determinadas operaciones sociales, se impuso el "como si". Más que ascéticos, los pequeños debían ser hábiles, optimistas, comunicativos y conocedores de las cosas prácticas; moderados, flexibles, adaptables y diestros en fin en el trato social.³ A las niñas se las entrenaba para el rol de recatadas esposas y futuras madres.

Un piso que se mueve

Perdimos estabilidad, no sabemos de qué lado vamos a quedar parados.
Andrés Calamaro

La familia compartió, en Occidente y durante siglos, su espacio formativo con la Iglesia. Actualmente ocupa un escenario decreciente en relación a otros ámbitos de socialización formales (escuela) e informales (medios masivos de comunicación). Una niñita preguntaba a su mamá, mientras veía el programa de Galán: "Mami, para casarse, ¿hay que ir a la tele?".

Esta vivencia de disolución de la familia es registrada por algunos pensadores de nuestro tiempo, como George Duby: "Así la familia pierde progresivamente sus funciones que hacían de ella una microsociedad. La socialización de los niños ha abandonado totalmente la esfera doméstica. La familia deja pues de ser una institución para convertirse en simple lugar de encuentro de vidas privadas".⁴

Parecería que si la familia ya no es lo que era, ya no es. Lo que nos dificulta intuir sus transformaciones.

Familia y escuela, como instituciones, creían ser "fundadoras" de diferentes marcas generadoras de distintos tipos de lazo social. Esta función determinante velaba su condición de determinadas por la sociedad, la cultura y la época. Y lo que ha cambiado en el pasaje de la modernidad a la que solemos llamar posmodernidad es la relación entre los estados nacionales y el mercado internacional.

Podemos apreciar el reflejo de esta situación en la tapa de nuestros DNI, donde formar parte del Mercosur como consumidor está por encima de ser ciudadano argentino.⁵ Este contrapunto ciudadano-consumidor con el creciente predominio del lazo que el consumo instituye, marca aquel pasaje. Y lo hace porque produce dos subjetividades distintas. La instituida por el estado y la instituida por los medios y el consumo. Si antes los estados se proponían ser naciones y regular sus mercados internos formando ciudadanos futuros para el ejercicio de esas funciones, ahora los estados ya no saben ser naciones y tampoco saben si quieren. Esta determinación que podría considerarse "exterior" y lejana a los niños de hoy produce efectos trascendentes tanto en la escuela como en la crianza. Lo que

antes parecía instituido sólidamente pasó a ser un piso de características fluidas como el movimiento de los capitales, que se mueve. El consumo es una práctica instituyente de subjetividad, desbordante y difícil de limitar. No solo en otros, en cada quien. Una práctica que aparenta incluir pero en rigor excluye y fragmenta. Si los ciudadanos son iguales ante la ley, los consumidores son claramente desiguales según su capacidad adquisitiva. El consumo (mediado por la publicidad) produce marcas que también marcan y establecen formas de linaje. Una desesperada pertenencia ante una licuadora excluyente. Si hasta los más pobres al acceder al consumo se desesperan por mostrar las marcas a las que pueden acceder, tal como ocurre en las "villas" con los jovencitos que venden drogas y se visten con las mejores marcas de ropa o zapatillas.

Las relaciones que el consumo instituye no igualan pero simetrizan. No hay que construir un saber estructurado como en la escuela, no hay que esperar a ser grande. El consumo es ahora. La inundación de gadgets lleva a una suerte de homogeneización y borrado de las diferencias entre niños y adultos en relación a los consumos. "Los juguetes de los niños de hoy son también los 'juguetes' de los adultos. Y los juguetes de los adultos (teléfonos móviles, laptops, autos, iPods, etcétera) tienen cada vez más un diseño infantil".⁶ Si los chicos juegan a ser grandes porque hay una distancia a recorrer y un deseo de hacerlo cuando esta se instaura, y si los grandes juegan como chicos (peor, en realidad, pues los chicos son mucho más rápidos para absorber las novedades), ¿por qué crecer?

Por otra parte, esa incidencia del consumo nunca ha alcanzado tanta intensidad. Se ha instaurado una especie de insaciable "carrera armamentista" en la que juguetes cada vez más caros envejecen cada vez más rápido. Como los autos y los celulares. Y nos hipnotizan, a los que consumimos y a los que quedan con la "ñata" contra el vidrio.

La publicidad es quien se encarga de dar imagen y significación a las marcas que marcan ese territorio profundo que llamamos ingenuamente "uno mismo", donde parecen haberse alojado no solo las huellas de experiencias vitales sino también las marcas de las marcas comerciales. Nuestra subjetividad ya no alberga solamente los arroyos y mimos, los olores y las voces, los nombres y apellidos. También ha sido colonizada por las marcas.⁷ Horadada la roca moderna del hogar nido, nuestra intimidad se ha tornado cada vez más ex-timidad.⁸

James McNeal describe en su libro de marketing para niños el proceso de socialización en la sociedad de consumo de un modo contundente: "Cuando llega el momento en que el niño puede estar sentado derecho, se lo instala en su puesto de observación culturalmente definido: el changuito del supermercado". Luego, dice, caminará a un costado.

Claro que criar en el consumo no es fácil. Ir al “súper” hoy, para muchos, tampoco. Si no resiste la miseria, resisten los padres. Paciente, McNeal alecciona: “A menudo sucede que los padres no hagan caso o rechacen la demanda de sus hijos. Los niños pueden tener problemas con esas reacciones. Puede haber enfrentamientos, discusiones, palizas y rabietas, todo lo cual puede resultar fastidioso para ambas partes. Hay maneras de prevenir esos resultados y maneras de manejarlos, en particular si los padres confían en la ayuda de los comerciantes interesados”. 9

Si en la modernidad los padres eran los agentes de socialización primaria de los niños; ahora, en cambio, la publicidad asume la tarea de “educarlos” a ambos, simetrizando a padres e hijos para que hagan carrera como consumidores. Casi un posgrado. Una maestra comentaba hace poco: “Los medios son otro maestro en el aula”.

En familia

A mí me crió la televisión. Nicolás

Hace muchos años, Robert Young protagonizaba una serie de gran audiencia televisiva: “Papá lo sabe todo”. Por esa época, el cabo Rusty, casi un niño -integrado a la estructura de un ejército- adiestraba y domeñaba a su fiel amigo animal, Rin tin tin. Un saber supuesto e hipertrófico y el dominio sobre lo irracional a partir de la integración a una estructura jerárquica eran el modo de estructurar relaciones.

En la actualidad, la figura paterna más popular es Homero Simpson, que sabe menos de casi todo que su opinador hijo Bart. Y este, lejos de integrarse a una estructura jerárquica que lo ayude a controlar sus desbordes, cuestiona y desnuda las hipocresías y el manejo de intereses que determinan aspectos de su crianza y educación. La palabra paterna pasó de hipertrofiada y solemnizada a devaluada. El linaje -hijo de oficios y de lo que se produce- empieza a estar cada vez más ligado a las marcas y a lo que se consume.

La desintegración familiar manifiesta por la precariedad habitacional, ocupacional, o las exigencias de la supervivencia velan que hay otras formas de des-integración más sutiles. Aquel hogar nido se ha convertido en un multi-espacio (cuando hay lugar), donde se intersectan -no necesariamente se comparten- vidas privadas. Los rituales familiares se ven jaqueados por las solicitudes mediáticas. Pensemos si no, en la cantidad de veces que se suele tener que llamar al ritual de la cena a quienes están “ocupados” por el chateo, la televisión o la música. La exogamia también se abre camino por estas vías.

Con un agregado. Los semejantes pierden consistencia ante esta mediatización. Un niño le dice a su padre cuando frena en una esquina: “Papá, si pisamos

a la viejita ganamos un bonus de mil puntos”. Una niñita resiste la orden de ir a dormir que le imparte su madre, mientras mira desde la ventana de su casa a una pareja que pone pertenencias en el techo de su auto que está a punto de ser arrastrado por una inundación: “Mamá, esperá un poco que quiero saber cómo termina...!”. Era el pedido de una espectadora curiosa, no de una niña angustiada por la suerte de los inundados.

En la escuela

-¿Vos creés que cuando vaya a buscar trabajo me van a preguntar qué nota me saqué en Instrucción Cívica? Juan, la escuela educa muy bien para la escuela. Pablo, 16 años

En apariencia hay escuelas, hay edificios y maestras, pero todo funciona de otra manera. La escuela moderna educaba al soberano futuro, ciudadano que se hará representar. Era una escuela que formaba (el término alemán Bildung marcó ese rasgo) ciudadanos. De ahí, instrucción cívica. Ahora la escuela capacita para ingresar a un mercado. ¿Para qué, entonces, el civismo, la historia, incluso la gramática? ¿Para qué estudiar si, según Castoriadis¹⁰, los títulos se pueden comprar?

Antes, la escuela era fuente única de formación. Ahora se ha convertido casi, casi en una empresa entre otras que provee de habilidades y opiniones para su venta en el mercado laboral. Antes se trataba del alumno al que había que iluminar, una especie de página en blanco. En su lugar los chicos, hoy usuarios de servicios educativos, vienen a desaprender.

Si antes se trataba de esperar, el consumo no espera. Si se trataba de igualar (guardapolvos mediante) ahora lo importante es “estar primero”.¹¹ Si antes un maestro, aun desconocido, era esperado con respeto por su investidura, en el aula, ahora puede serle necesario ingresar cuerpo a tierra para no ser alcanzado por los proyectiles. El saber estructurado, la investidura del maestro (junto con la del Estado y del padre), han caído. La norma pasa a ser una opinión más. Y esto merece un análisis y, a la par, una autocrítica.

Los chicos, no solo uno como en el cuento sino casi todos, señalan a las fuentes de autoridad y saber con el dedo y les dicen que están desnudos. ¿Cómo crear respeto y, mejor aún, confianza desde ese incómodo lugar?

Antes, la consistencia de la autoridad aplastaba y el chico se escapaba (“rateaba”) o se rebelaba y transgredía. Ahora ante la inconsistencia se dispersa, fragmenta y se aburre.¹² Y actúa. No por rebeldía, por vacío.

Desnudos y exigidos

El cuerpo humano no es una estructura ni muy

eficiente ni muy durable, con frecuencia funciona mal [...]. Hay que re proyectar a los seres humanos, tornarlos más compatibles con sus máquinas. Stelarc

Desde esa desnudez, en que nos han dejado muchas de las instituciones (pero también de las caretas) caídas, ¿qué hacer? O tal vez ¿qué no hacer? Haber perdido pie lleva a una nostalgia de lo que no fue, a buscar algo rígido que nos sostenga, que emparche las investiduras caídas o desgarradas. Y sobre todo, la autoridad devaluada. De allí la impotencia y la depresión cuando no los estallidos de cólera impotentes cuando no es posible marcar la subjetividad de hijos y alumnos de acuerdo con valores y modos de relación que son vividos por sus receptores como obsoletos. Se trata de comenzar a construir algo más firme, no más duro. Se trata de partir de la confianza en camino a la reconstrucción de una autoridad con autoría y no como mímica vacía, mero discurso de orden, eco de papagayos.

Solo podremos desmarcarnos del consumo cuando podamos, en la crianza y en la escuela, establecer nuevas marcas. Y cada época hace (de) las suyas. Convendría no olvidar que en estos tiempos hay niños que enfrentan presiones sobrehumanas de eficiencia. Expectativa casi robótica ante la cual Tiempos Modernos podría pasar por una película filmada en cámara lenta. Ellos son sujetos a un marcapasos social que suele asumir un ritmo cocaínico. Él les impone las pilas para que puedan andar a mil. Con lo que no solo dejan de ser niños, casi dejan de ser humanos.

¿Habrá que hacerle caso a Stelarc? Habrá llegado el tiempo de una post-infancia? ¿Modo de producción subjetiva de post-mocosos? ¿Tiempo de constitución de lo maquinal, en lugar del momento fundante de lo infantil? ¿Sustitución del lapsus por la falta de batería? ¿Del juego por la programación? ¿De la intimidad velada por el automatismo expuesto? ¿De la aventura de hacerse la película por el goce de ser espectador de la ya hecha? ¿Se destituirán los espacios de juego? ¿O la niñez tal como la conocemos? ¿Será esta la tendencia?

Y si bien los soportes institucionales que hacen al niño tienden a ir ausentándose de la escena, hay interrogantes, procesos y dimensiones de la subjetividad que se mantienen a cierto resguardo de la intrusión descarnada del presente. Siempre y cuando haya padres y no "sponsors" o botellones de clonación. Siempre y cuando haya procesos de subjetivación y aprendizaje mediados por humanos y fundados en anhelos de trascendencia, y no hipnopedía.¹³

En la producción de esa clase de riqueza no virtual que son los seres humanos, no hay manera de emanciparse totalmente de esas viejas conexiones de la ternura y la palabra. Se seguirán creando nuevos puestos para el trabajo de la crianza -más allá de las probetas- que estará en manos de padres que son los

insustituibles agentes de una doble función. De inscripción erógena y simbólica por un lado, pues son ellos quienes marcan con aquellos "arroyos y mimos" pero también transmiten en tanto sujetos al inconsciente sin saberlo o sin quererlo, lo que los excede o lo que los hace padecer. Y, a la vez son quienes coadyuvan a metabolizar y metaforizar eso inscripto, por otro. Eso inscripto por ellos o a través de ellos. Pero también a pesar de ellos o sin ellos, por la sociedad, la cultura y la época tanto más cuando la situación de los padres como transmisores está en desventaja frente a otras fuentes de inscripción, como hemos intentado resaltar en este ensayo. Lo inscripto requiere ser ligado libidinalmente. Esto es lo que ocurre -por ejemplo- cuando una mamá amamanta y acompaña ese estímulo placentero con el sostén, arrullo, mirada, caricia. O cuando un reto paterno es acompañado por una explicación acorde, o cuando se comparte una película ayudando a un niño a entender e incorporar aquello que, de lo contrario, sería vivido como un cuerpo extraño. De las condiciones de inscripción y de las vías abiertas para su elaboración surgirá, en el mejor de los casos, un ser que puede jugar y podrá jugarse. Y aunque no podamos "penetrar los esquemas divinos del universo", nadie debiera disuadirnos de crear, tal como Borges nos sugiere "esquemas humanos, aunque nos conste que estos son provisorios".¹⁴

* Psicoanalista, autor de Post-mocositos, Contacto animal y Fantasmas y Pastillas. www.juanvasen.com.ar

- 1 Vasen, J., ¿Post-mocositos?, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2000.
- 2 Aries, P., L'enfant dans l'Ancient Regime, Paris, Seuil, 1998.
- 3 Eisembroch, D., El juego de los niños. Barcelona, Zerozix, 1988.
- 4 Duby, G., Historia de la Vida Privada, Buenos Aires, Taurus, 1988.
- 5 Corea, C. y Lewkowicz, I., ¿Se acabó la infancia?, Buenos Aires, Lumen, 1999.
- 6 Fresán, R., "Ser de juguete", Diario Página 12, Argentina, 5 de enero de 2005.
- 7 Míguez, H., "Mercados, adicciones y espejos", Diario La Nación, Argentina, 11 de marzo de 2005: Se invierten 12.000 millones de dólares/año para investigar los hábitos de consumo de niños norteamericanos de entre 8 y 12 años.
- 8 Lacan, J., La Ética, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- 9 McNeal, J., Marketing para niños, Buenos Aires, Granica, 1998.
- 10 Castoriadis, C., El avance de la insignificancia, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- 11 Publicidad de telefonía celular.
- 12 Corea, C. y Lewkowicz, I., Pedagogía del aburrido. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- 13 El término hipnopedía refiere a un proceso de crianza sin padres, vehiculado por miles de repeticiones sobre el deber ser, escuchadas durante el sueño. Es propuesto en la genial novela de Aldous Huxley, Un mundo feliz, Madrid, Editorial Rotativa, 1975.
- 14 Borges, J. L., citado en el excelente libro de Paula Sibilia, El hombre post orgánico.

Modos de concebir al otro

Silvia Bleichmar*

Que la cría humana, por su fetalización originaria, pase por un largo proceso de dependencia del otro, genera la paradoja de que el parasitismo biológico que ejerce no sea condición de su humanización, sino de que en él se geste, de manera invertida, aquello que lo constituye como ser humano. En este caso, y para que se logre, es el parasitismo simbólico y amoroso del adulto sobre el niño el que da las condiciones reales de humanización. La naturaleza no solo es insuficiente, sino que debe ser alterada, para que el proceso se logre: arrancar a un bebé del mundo autoconservativo que lo condena solo a la vida biológica es algo tan usual que perdemos dimensión de que en este proceso de pérdida de naturaleza está, realmente, aquello que luego llamamos naturaleza humana.

Las leyes que rigen este proceso no son simples. Concebida la educación como el modo privilegiado con el cual cada sociedad implementa la producción de subjetividad, es insoslayable que el lugar del otro humano no sea simplemente accesorio para la transmisión de información, sino el caldero mismo donde se generan las premisas que definen los modos de instituirlo.

Las diversas épocas históricas otorgan no solo los contenidos sino también las vías de esta producción. Bajo qué formas se realiza, qué lugar ocupan las instituciones extra-familiares, la preponderancia que se le dé a cada uno de los actores, no es solo cuestión de eficiencia sino un modo mismo de realización. En la forma se instituyen contenidos, por eso quién y qué transmite da cuenta de un entramado en el cual se insertan los sujetos en proceso de constitución y van articulando sus representaciones.

Afortunadamente, las razones que llevan a los cuidados precoces no están definidos por premisas utilitarias sino morales. No solo se alimenta a un niño para que no muera, sino porque el adulto se identifica con el sufrimiento que el hambre le produce. Se lo abriga no solo porque se puede enfermar, sino porque se pretende que se sienta confortablemente instalado en la vida; se lo acuna no solo para calmarlo, sino por el placer que se siente en los brazos y se supone en su cuerpo. Los motivos morales y el placer son condiciones mismas de la humanización, y el niño no nace reducido a un cuerpo biológico, sino provisto ya de un sistema de representaciones que el otro brinda; representaciones que si bien no están presentes en el nacimiento, encuentran en esta anticipación las posibilidades de su instalación.

La atribución de pensamientos y representaciones a la cría humana es la condición misma de su posibilidad de ser. Es en este sentido que el otro resulta fundamental: no porque cuide la vida biológica - que

perfectamente podría hacerlo un sistema aséptico que bien sabemos, en el límite, no ha generado más que autismo y déficit- sino porque en ese cuidado transmite modos de subjetivación que generan ese ser extraño que es el hombre, desadaptado de la vida natural como condición misma de su adaptación al medio humano.

El valor del otro no está guiado entonces por razones prácticas sino amorosas, que equivale a decir morales: la ética es el surgimiento del otro quebrando el solipsismo del propio goce; la ética es presencia del otro, como pensaban los griegos. No hay en esto utilidad sino identificación trasvasante: lo que le pasa al otro me conmociona y siento su dolor o su alegría; lo cual crea las condiciones de que en ese "ser reconocido", el otro pueda sentirse un objeto significativo del mundo para mí.

La educación, concebida entonces como proceso de producción de subjetividad y no solo como rectificación o impartición de habilidades, implica a quien la ejerce mucho más de aquello que supone transmite. Debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina. Por eso es perverso suponer que alguien desempeña la función de padre o educador por razones utilitarias, y que el sentido de su trabajo sea únicamente su propia resolución autoconservativa. Ni el niño es un medio para el adulto, ni el adulto un puro medio de la autoconservación del niño. Ni en la función materna o paterna, ni en la educativa en sentido estricto, la pragmática da sentido a la acción.

Es precisamente todo lo que excede esta pragmática, aquello que la embebe de sentido, la causa eficiente generadora de posibilidades de humanización en cada período histórico determinado.

Tanto padres como educadores transmiten entonces, de múltiples maneras, su forma de concebir el modelo en el cual ellos mismos están incluidos, y en esa transmisión fermenta algo mucho más importante que la impartición de los útiles necesarios para "hacer" en el proceso de inclusión al cual el niño está destinado. Los grandes proyectos educativos nacionales acompañaron formas de establecimiento de condiciones de constitución del Estado, y fueron el modo privilegiado de su vehiculización. Y la pregunta que cabe es en qué punto estamos actualmente, sabiendo que nuestras acciones se desenvuelven en el marco de una sociedad que ha socavado el valor del semejante y ha propiciado que el otro sea solo un medio para la acción; esa misma sociedad que se vuelca inevitablemente al cultivo de que aquello llamado "desempeño" de habilidades y la adquisición de información pasen a predominar como valor sobre las condiciones morales o los aspectos subjetivantes de los seres humanos que

la constituyen. Una sociedad que atenta permanentemente contra nuestra propia subjetivación, vaciando de sentido nuestras propias acciones cotidianas que, en sí mismas, no pueden proyectarse más que en la esperanza de que otras generaciones logren superar

los impasses a los cuales parecemos condenados.

* Psicoanalista.

(El Monitor N° 4 – Páginas 34 y 35)

Las lenguas en la escuela

Inés Dussel - Myriam Southwell

La lectura y la escritura están estrechamente relacionadas con la escuela, ya que el surgimiento de la institución escolar, dicen los historiadores, tuvo que ver con la aparición de la escritura y de un saber lo suficientemente complejo como para requerir una transmisión especializada. Los escribas de la Mesopotamia o del Antiguo Egipto fueron formados en instituciones que entrenaban a sus alumnos en el dominio de un saber específico y difícil, que no era accesible a todos, y cuya maestría era sinónimo de una situación de privilegio y status social.

La escuela moderna, a partir de los siglos XVI y XVII, supuso la democratización de estos saberes, y su difusión a sectores mucho más amplios de la población. La Revolución de Mayo, por ejemplo, quería que todos los ciudadanos fueran letrados, y sus dirigentes redactaron cartillas y catecismos patrióticos para "convertir" a los habitantes del Río de la Plata a la nueva fe revolucionaria. Consideraban que el saber leer y escribir daba a los sujetos autonomía y capacidad de reflexión, y que ello haría que se decidieran a apoyar el nuevo régimen contra los viejos poderes monárquico y eclesial.

Pero la lectoescritura no solo supuso la emancipación de los sujetos. En la Argentina, como en muchos otros lugares del mundo, la escuela estuvo ligada a sancionar ciertos usos de la lengua y a reprimir otros, a difundirla y expandirla, y al mismo tiempo a encorsetarla. Los "usos debidos y correctos" muchas veces implicaban un modelo repetitivo, autoritario, por el cual el habla de las distintas regiones del país, los inmigrantes, los indígenas, los sectores populares o los nuevos modismos eran despreciados como versiones "incorrectas", "incultas", "atrasadas". Así, se construía una autoridad cultural que postulaba que el "argentino estándar", el argentino rioplatense, era el más valioso y representativo de la nación; y se negaba valor y legitimidad a otras hablas y formas del lenguaje. El trabajo de la escuela chaqueña que relata Mónica Zidarich en este dossier muestra que esta perspectiva dejó huellas muy profundas en nuestras escuelas, así como también ilustra sobre otras pedagogías posibles.

A la par que se sancionaron como correctas ciertas variantes del español, también se instauró un tipo de relación con la lengua, que sostenía que el lenguaje es un medio unívoco, claro y transparente para expresar el mundo. Ya en el siglo XX, con la difusión de algunas teorías lingüísticas, se planteó que la comunicación es un acto que va de un emisor a un receptor y que, de no ser interrumpido por ciertos "ruidos" indeseables y evitables, sería totalmente eficaz. Esta idea, muy difundida, lleva a que muchas veces los docentes nos preguntemos: "¿por qué no me entienden, si yo se lo dije?" Otra versión de esto es: "¿por qué no aprendieron, si yo se lo expliqué?" La idea de base sigue siendo la misma: basta emitir un mensaje y cuidar que no haya ruidos para que el otro que tenemos ahí enfrente lo entienda.

Las razones de esta "incomunicación" son muchas, pero una de ellas tiene que ver con la manera en que pensamos nuestra relación con la lengua y con la lengua de otros. Una primera cuestión que debe recordarse es que la experiencia humana es siempre múltiple, y que las palabras y los lenguajes difícilmente dan cuenta de toda su magnitud. La lengua es mucho más frágil y balbuceante de lo que muchas veces suponemos. Dice el filósofo español Fernando Bárcena que la experiencia humana siempre está desnuda de palabras: "¿Cómo nombrar la tortura de un hombre, cómo nombrar el dolor indecible, cómo nombrar el placer de ver el nacimiento de nuestros propios hijos, qué decir ante su partida final?" (1). La dificultad para encontrar la palabra justa, la necesidad de hacernos cargo del abismo que separa nuestra experiencia de la capacidad expresiva del lenguaje, lo lleva a plantear una lección de humildad en relación a la lengua. Uno siempre se sirve de las palabras de otros para encontrar su propia voz, pero no debe renunciar a la poesía, que no es una práctica elitista de excelsos espíritus sino una posibilidad de volver a intentar otros vínculos entre palabra y experiencia, una oportunidad de articular una voz singular. El artículo de Carlos Skliar incluido en este dossier nos invita a confundirnos allí donde siempre ha habido certezas y visiones unívocas de la lengua, de la única palabra autorizada, y a pensar en otras voces y lenguas de los otros.

Así como no hay una relación simple y lineal entre experiencia y palabra, tampoco hay una relación lineal

entre lenguaje y sector social. De manera que también necesitamos revisar la idea de déficit o privación cultural que está en la base de muchas pedagogías: se dice que los alumnos, sobre todo los alumnos de sectores populares, no saben hablar porque en sus casas no hubo experiencias lingüísticas ricas y complejas. En una dirección parecida, hoy se dice que la televisión o internet provocan un empobrecimiento del lenguaje, un achicamiento del vocabulario. Habría que preguntarse cuál es la “vara” con la que medimos cómo hablan las niñas, los niños y los jóvenes, y si no seguimos operando con la misma idea de “argentino estándar” del siglo XIX.

La cuestión es bien compleja, porque en efecto el dominio de esta lengua estándar es lo que permite acceder a niveles educativos superiores, o lo que permite desempeñarse mejor en una entrevista laboral. Y sin duda necesitamos un código común para entendernos, y en una babel infinita de lenguas diferentes no habría conversación humana posible. Pero así y todo, vale la pregunta. Antes que nada, porque para que los niños y adolescentes puedan articular una voz propia con las palabras de otros, necesitamos que lo perciban como algo valioso, interesante, desafiante. Como señala el sociólogo Bernard Lahire, es el tipo de experiencia vivida con la lectura y la escritura lo que define la competencia lingüística, y no cuántas palabras tenga el léxico de cada uno, o su precisión gramatical. Aunque son importantes (porque si no conozco las palabras o la sintaxis, no podré usarlas), estas servirán de poco si no hay una relación metalingüística con el lenguaje, una reflexión sobre los usos y condiciones para producir los enunciados, y esa relación reflexiva solo puede lograrse si es objeto de un trabajo pedagógico dirigido a ese fin.

En estas páginas, incluimos además una entrevista al escritor Daniel Link, quien está investigando sobre las nuevas prácticas de lectura y escritura en internet, y que aporta una mirada sugerente sobre este nuevo universo tecnológico. Silvia Pazos también suma su visión sobre el género del lenguaje, o el lenguaje del género, convocándonos a pensar sobre la no neutralidad del lenguaje y la necesidad de asumir una perspectiva no sexista en nuestra pedagogía. Marcela Isaías relata la

experiencia del Congreso de los Niños que invitó a reescribir los diccionarios, combinando la poesía de reinventar las palabras con la política de dar voz a los niños. Finalmente, Fontanarrosa ironiza sobre las “buenas” y “malas” palabras, que fueron uno de los ejes centrales de este patrullaje del lenguaje que llevó a cabo muchas veces la escuela.

Las preguntas que abre el dossier son muchas, y seguramente concitarán polémica y debate. Bienvenidos sean. La relación con la lengua y la palabra no es una cuestión que se reduzca a ejercicios y cantidades; es mucho más compleja, estimulante y vital que eso. Como dice el poeta chileno Gonzalo Rojas, precisamente intentando “atrapar” qué es la palabra: “Un aire, un aire, un aire,/ un aire, un aire nuevo:/ no para respirarlo,/ sino para vivirlo” (2).

Las palabras tienen que traer ese aire nuevo que nos ayude a vivir mejor y a tener experiencias educativas más ricas y fértiles. En la Edad Media, la palabra latina “página” se usaba para designar un conjunto de vides o viñedos, y “legere” (leer) se usaba para connotar los actos de “recolectar”, “hacer un manojo”, “cosechar”, “recoger frutos” (3). Esta imagen nos parece interesante porque permite alejarse del universo de la “decodificación” lineal y unívoca, y acercarnos a la productividad de la cosecha, a la interacción con otros, a la tarea siempre impredecible de crear lo nuevo. Si estamos preocupados por el empobrecimiento material y simbólico de nuestra sociedad, entonces enriquezcamos la escuela, no con más de lo mismo, sino con visiones más productivas y pluralistas sobre la escuela, la lengua y la palabra.

- 1- Bárcena, Fernando, *El delirio de las palabras*, Herder, Barcelona, 2003.
- 2- Rojas, Gonzalo, “La palabra”, en: *La reniñez*, Tabla Rasa, Santiago de Chile, 2004, p. 18.
- 3- Illich, Ivan, *En el viñedo del texto*. Etnología de la lectura. Un comentario al *Didascalicon* de Hugo de San Víctor, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2002.

(El Monitor N° 3 – Páginas 26 y 27)

Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital

David Buckingham*

Es común escuchar que la tecnología está transformando a la educación de manera fundamental. Se dice que desafía las definiciones existentes de conocimiento, ofrece nuevos modos de motivar a los alumnos y promete oportunidades infinitas para la creatividad y la innovación. Hay una larga historia de estos planteos grandilo-cuentes: por ejemplo, defensores tempranos del uso del cine y la televisión en la educación hicieron iguales pronósticos fantásticos de que estos medios traerían cambios profundos en el aprendizaje. Llegaron a decir, incluso, que la escuela se iba a volver redundante e innecesaria.

El impulso actual de incluir computadoras en las aulas viene, sobre todo, de las compañías comerciales que buscan nuevos mercados para sus productos; y de gobiernos que están casi desesperados por resolver lo que ellos consideran que son los problemas de la educación pública.

Ambos adhieren a una especie de determinismo tecnológico, y creen en el poder avasallador de la tecnología. Esto, a su vez, da una visión instrumental del rol de la tecnología en la educación, como si fuera un mecanismo neutral para distribuir información; y la información es considerada como una especie de objeto descorporizado, que existe más allá de los intereses humanos o sociales. Esto lleva a un cierto descuido de cuestiones educativas básicas, no solo sobre cómo enseñamos con tecnología, sino también sobre lo que los niños y niñas necesitan saber sobre ella.

A pesar de los planteos comerciales, hay un cuerpo creciente de investigaciones que sugieren que el impacto de la tecnología en la práctica docente cotidiana es bastante limitado. Muchos docentes resisten el uso de tecnología, no solo porque son anticuados o ignorantes sino porque reconocen que no los ayuda a alcanzar sus objetivos. Hay poca evidencia convincente de que el uso de la tecnología en sí mismo mejora los logros de los estudiantes. Por supuesto, algunos docentes usan la tecnología de maneras muy creativas y lúcidas; pero la mayoría de los usos escolares de la tecnología son estrechos, poco imaginativos, e instrumentales.

Cuando se plantean estos argumentos, los defensores de la tecnología tienden a decir que todavía es temprano para dar un diagnóstico, y que el cambio real y duradero está a la vuelta de la esquina. Sin embargo, la tecnología digital ya está en las escuelas desde hace un cuarto de siglo: la revolución prometida no ocurrió, y hay pocas razones para creer que vaya a ocurrir pronto. Pese a todo esto, mi posición no es la de una oposición frontal a la tecnología. Creo que hay una polarización poco feliz en el debate popular entre los entusiastas ingenuos y confiados, que ven a

la tecnología como la salvación de la educación; y los pesimistas sombríos, que creen que vamos camino al infierno tecnológico. Es tiempo de buscar otro tipo de aproximación.

La nueva brecha digital

Uno de mis intereses principales como educador en temas de medios es la relación entre las culturas y prácticas de los niños fuera y dentro de la escuela. En relación con la tecnología digital, hay una distancia cada vez más significativa -y quizás creciente- entre lo que los chicos hacen en la escuela y lo que hacen en su tiempo de ocio. Esto es lo que llamo la nueva brecha digital. A pesar de la inversión masiva en tecnología en las escuelas y del gran entusiasmo que la acompañó, la mayor parte de lo que sucede en la educación no ha sido tocada por este impulso. El problema es que, fuera de la escuela, los niños viven infancias saturadas por los medios, con cada vez más acceso independiente a ellos, en el contexto de una cultura mediática cada vez más diversa y cada vez más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar.

No quiero sugerir que la vieja brecha digital entre ricos y pobres ha sido superada. Por el contrario, hay todavía desigualdades muy importantes en el acceso a la tecnología, y en las habilidades y competencias que se requieren para usarla. Y estas son desigualdades que las escuelas deben atender, sin ninguna duda. Más todavía, creo que debemos desconfiar de la retórica fácil que habla de una supuesta generación digital, que plantea que todos los jóvenes están comunicándose en línea todo el tiempo y que, solo por ser jóvenes, tienen una afinidad espontánea con la tecnología que la gente adulta no posee.

Sin embargo, cuando se observa qué hacen los chicos con esta tecnología fuera de la escuela, es evidente que es, sobre todo, un medio para la cultura popular. Los niños que tienen acceso a computadoras en sus casas las usan para jugar videojuegos, navegar en internet, enviarse mensajes instantáneos, hacer redes sociales, y bajar y editar música y videos. Salvo para hacer algunas tareas escolares, muy pocos niños hoy usan la tecnología para algo que se parezca al aprendizaje escolar.

En contraste, lo que se hace con la tecnología en las escuelas es muy limitado. La materia Tecnologías de la información y la comunicación incluye básicamente procesadores de texto, hojas de cálculo y administración de archivos. Podría decirse que este es el currículum del Microsoft Office. Este currículum ofrece poco más que un entrenamiento descontextualizado en habilidades funcionales. No quiero decir que estas habilidades no sean importantes para algunas

personas en cierto momento de sus vidas, pero creo que hay que debatir si es necesario -o si es un buen uso de los recursos- que los niños sean formados en esos contenidos dentro de la escuela.

Muchas investigaciones muestran que los chicos consideran que el uso de las tecnologías en la escuela es aburrido y poco imaginativo. Algunos están resignados, y lo consideran un hecho inevitable de la vida, pero otros se desenganchan efectivamente, y otros la resisten en forma activa. Para los que son usuarios medios o avanzados, el uso de la tecnología en la escuela es considerado irrelevante. Esto no debería sorprendernos: históricamente, la escuela ha sido caracterizada como un rechazo a la cultura popular de los estudiantes. En esta dirección, lo que llamo la nueva brecha digital solo refleja una disyunción histórica más amplia entre la cultura escolar y la cultura cotidiana de los jóvenes.

Abordar la nueva brecha digital

¿Podemos hacer algo sobre esta situación? Incluso va- le la pena preguntarse: ¿Deberíamos hacer algo? Hay quienes argumentan que lo que los chicos hacen fuera de la escuela no es algo que deba preocupar a los docentes: si los chicos ya tienen suficiente cultura popular en sus vidas cotidianas, ¿por qué deberíamos pensar sobre ella en la escuela o dedicarnos a estudiarla? Se dice que lo que sucede en las escuelas es diferente de lo que sucede afuera; la escuela es una forma de inducción en un conocimiento de mayor estatus, y el aprendizaje escolar es sí o sí formal, algo que el conocimiento extraescolar no es. Aunque parte de este argumento me resulta convincente, creo que deja poco margen para el cambio: parece asumir que el conocimiento valioso (el de más estatus) es algo ya definido de una vez y para siempre, y acepta las distinciones existentes entre cultura alta y cultura popular.

Por mi parte, creo que las escuelas tienen la responsabilidad de abordar la realidad de las vidas de los niños fuera de la escuela, lo cual incluye su participación en la cultura popular y sus usos de la tecnología.

Sin embargo, hay que evitar una respuesta superficial, como la que existe en algunos argumentos celebratorios de los videojuegos. Estos sostienen, en forma correcta, que jugarlos supone una serie de complejos procesos de aprendizaje; que producen un aprendizaje significativo, y que la escuela es casi una causa perdida. Este argumento celebratorio tiene una visión acrítica y enteramente positiva de la cultura popular, que ignora las dimensiones comerciales de los juegos y evita preguntas incómodas sobre sus valores e ideologías. También supone una hipervaloración del aprendizaje informal, que considera a la formalización como algo intrínsecamente malo.

Este enfoque es sintomático de lo que llamamos la estrategia del edutretenimiento, que toma elementos del entretenimiento y los usa para transformar al currículum más agradable o participativo, sobre todo para los alumnos más desenganchados (que en esta época suelen ser los varones). Esto es lo que las industrias mediáticas llaman el aprendizaje divertido, y es un mercado creciente. La idea de que podemos endulzarla píldora educativa con una pequeña dosis de diversión tiene una larga historia, pese a que casi siempre fracasó en el intento. Pero los chicos advierten rápido la diferencia entre un juego real de computadora y uno educativo, saben pronto cuál prefieren, y se vuelven muy sagaces en tomar el dulce y dejar la píldora al costado.

Hacia una alfabetización digital

El problema con las estrategias descriptas, que ven a la tecnología como un apoyo instrumental para la enseñanza, una herramienta o una técnica, es que llevan a un uso acrítico y poco reflexivo de la tecnología. En este proceso, preguntas fundamentales acerca de cómo las tecnologías median y representan el mundo, acerca de cómo crean sentidos sobre el mundo y cómo son producidas, quedan al margen.

Varios años atrás, el semiólogo italiano Umberto Eco escribió que si uno quiere usar la televisión para enseñarle a alguien, primero tiene que enseñarle a usar la televisión.

Es decir, la educación sobre los medios es un requisito indispensable para la educación con o a través de los medios. Lo mismo puede decirse sobre los medios digitales. Si queremos usar Internet o los videojuegos u otros medios digitales para enseñar, necesitamos equipar a los alumnos para que comprendan y critiquen a estos medios: no podemos considerarlos como medios neutrales de distribución de la información.

Necesitamos una concepción coherente y rigurosa acerca de la alfabetización digital, acerca de aquello que los niños necesitan saber sobre estos medios. Esto es mucho más que una cuestión de habilidades técnicas o funcionales. Los niños necesitan tener una forma de alfabetización crítica que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula y cómo se consume, y cómo llega a tener sentido.

En la educación en medios, un área de trabajo pujante en algunos países, hay algunos conceptos clave como representación, lenguaje, producción y audiencia, que pueden proveer un marco sistemático que puede aplicarse a los medios digitales.

Por ejemplo, en relación a Internet, este enfoque plantea preguntas desafiantes sobre la representación sobre la autoridad, la ideología y el sesgo o parcialidad que se adopte que suelen subestimarse en los relatos

acerca de la tecnología de la información. Requiere un análisis sistemático del lenguaje (la gramática o retórica) de las páginas web como un medio (por ejemplo, los enlaces que propone, el diseño visual, el modo de interpelación, la arquitectura de la información). Incluye un análisis de la producción, de los intereses comerciales e institucionales en juego. Y también mira cómo todo esto impacta en la audiencia o el usuario, cómo se busca captar a los usuarios e invitarlos a participar, y qué hacen ellos efectivamente, qué encuentran significativo o placentero.

Creo que este abordaje permite ir más allá de preguntas limitadas acerca de si la información en la web es verdadera o confiable, para ayudar a entender las dimensiones sociales y culturales de la tecnología en forma sistemática y rigurosa; al mismo tiempo, busca involucrarse con las experiencias cotidianas de los estudiantes, no para celebrarlas sino para interrogarlas de manera crítica.

De la misma manera que la alfabetización clásica tiene que ver con leer y escribir, la alfabetización con medios digitales debiera involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa. El advenimiento de herramientas para la creación digital ha implicado nuevas oportunidades: los estudiantes pueden hacer sitios web o videos digitales de muy alta calidad con herramientas muy accesibles. Sin embargo, la educación en medios no tiene que ver solo con el desarrollo de habilidades técnicas, ni con una idea banal de creatividad. Antes bien, se plantea desarrollar una comprensión crítica de formas culturales y de procesos de comunicación. Una vez más, la tecnología no precipita el cambio en y por sí misma. Necesita una interrogación crítica, y su valor depende de manera

crucial de los contextos educativos en los cuales es usada.

¿El fin de la tecnología?

La perspectiva que propongo, tomada de experiencias con educación en medios, provee una perspectiva rigurosa y desafiante acerca de la tecnología, que hasta ahora no han podido proveer las materias sobre informática o TICs. Ofrece una manera de conectar los usos escolares de la tecnología con los usos fuera de ella y con la cultura popular, de manera crítica y no celebratoria, y plantea preguntas cruciales para ir más allá del uso instrumental de la tecnología. Creo que la alfabetización en medios debería reemplazar a las materias de informática, y que tendría que estar mucho más integrada con el aprendizaje de Lengua y Literatura.

Las tecnologías digitales son un hecho inescapable de la vida moderna. No podemos abandonar los medios y las tecnologías digitales en educación y volver a un tiempo más simple y más natural. Los docentes deben usar la tecnología de una forma u otra; y vale la pena recordar que el libro es también una tecnología o medio, tanto como lo es internet.

Los medios digitales como Internet y los videojuegos tienen un enorme potencial para el aprendizaje, pero será difícil realizar ese potencial si seguimos considerándolos solo como tecnologías, y no como formas de cultura y comunicación.

(El Monitor N°18 – Páginas 27 al 30 – Septiembre de 2008)

Artistas de lo nimio

Carina Rattero,*

Lo grande y lo pequeño. Si es posible medirlos, quizás sea únicamente desde el registro en que nombramos la percepción de nuestra relación con las cosas y con el mundo ¿Como saber la medida de un amor? ¿Cómo calcular el tamaño una espera, cuando se trata de alguien que deseamos ver desde hace tiempo? La distancia entre un niño y un grande es algo más que la talla de los zapatos que calzan. Quizás entonces, sólo una vez aquietada la exaltación que nos produce lo monumental o lo grandioso, es posible que nos encontremos en la misteriosa sin medida de lo humano.

"En algún recóndito pero no inhallable lugar de provincia, una mujer borda con su cabello en un pañuelo un mensaje amoroso que a simple vista no se ve... Engaño, ilusión óptica, el pañuelo inscrito con

una señal íntima, apenas susurrada, como dicen las palabras de amor, a media voz. El espacio en que ella trabaja es milimétrico y no podría verse a simple vista donde ella entra la aguja, ni sobre cual hilo de lino se enrosca el cabello de quien ama... Ni si tal vez, logrando un mayor portento, ha sido entrelazado con la hebra más larga de cabello del amado, uniéndose a ella en algún punto de esa pequeña pero efímera eternidad. Y de esa manera, con dos bastidores, el del bordado y el que encierra la lupa, se puede llevar a cabo la labor de decir los sentimientos".

En este texto precioso, Tununa Mercado, escritora y ensayista argentina, nos cuenta de qué modo esta dimensión estética de lo pequeño, de lo nimio, se visualiza sobre el trasfondo de lo monumental. "Bordar con un cabello es desafiar lo imposible, inscribir nada menos que la ilusión". Como en la compleja alqui-

mia culinaria: bocaditos de leche, de nuez o de coco, con crema aterciopelada, con regalo de ángeles... “El tiempo de estas labores es típicamente femenino, la capacidad de velar también por lo pequeño, de buscar también la perfección del alfajor o el mazapán”.

En el entramado de clasificaciones que ordenan nuestro mundo, bordar, cocinar... como recibir, cuidar o criar, son labores menores. Un arte nimio, artesanía, labrado artesanal. ¿Qué tipo de saber requerirían? La pura destreza. Sin embargo no es la aplicación técnica lo que lleva a su punto justo un almíbar. En la esfera de la fabricación, hay un género de objetos al que la cadena medios-fines no es aplicable: la obra de arte. Quizás la más inútil y perdurable de las cosas que los humanos podemos producir. La belleza mejor lograda de una filigrana, o la tersura de un chocolate, requieren tiempo, cuidado, ejercitación, anticipación, espera... Simple enumeración que deja incluir, también, la entrega, esa devoción amorosa con que algo se hace.

Pero además supone una especial maestría, un modo de saber que al tiempo de su hacer, dibuja y recrea la experiencia. Un saber que no borra los trazos de su propio movimiento, se construye multiplicando la mirada desde el recorrido de sus búsquedas y exploraciones.

Esa maestría en las cosas de la vida, esa sensibilidad adquirida en el arte de la observación y la experimentación. La simplicidad y encanto de tareas sin espectacularidad: «mi tía abuela no hacía más que probar los platos para dar su opinión, con una dulzura que soportaba pero no admitía la contradicción. Si se trataba de una novela, o de versos o de cosas en las que era una entendida, siempre se ponía con esa humildad de mujer, en las manos más competentes. Pensaba que ese era el ámbito fluctuante del capricho en el que el gusto de uno solo no puede establecer la verdad. Pero acerca de las cosas cuyas reglas y principios le habían sido enseñados por su madre, sobre la manera de preparar algunos platos, de tocar las sonatas de Beethoven o recibir visitas con amabilidad, estaba segura de tener una idea acertada sobre la perfección, y de distinguir si los demás se acercaban más o menos a esta perfección. Para las tres cosas, por otra parte la perfección era casi la misma: era una suerte de simplicidad en los medios, de sobriedad y de encanto».

“Educar al ciudadano”, “formar un sujeto crítico” o domesticarlo, volviéndolo uno de la tribu, “hacer de él un hombre de bien”... son tareas que conllevan destellos de lo sublime, discursos, finalidades y enunciados totalizadores. No obstante, hacer de esas pretensiones una concreción, llevándolas al día a día escolar, pareciera también anotarse en el imaginario social del lado de labores menores como bordar, recibir y atender, cuidar o criar.

Pero educar ¿no es acaso velar también por lo pequeño?... ¿Enseñar no es también, como bordar,

imaginar y dibujar otros futuros, desafiar lo imposible, inscribir la ilusión?... Cuidar al otro requiere una enorme tarea: el cuidado de sí. Maestro es quien se educa a sí mismo, hay una ética en la relación con uno mismo en el cuidado de sí, el hacer de la propia existencia una obra de arte... ¿no es acaso ésta una práctica social, una forma del amor que en el mismo gesto que se dona, enriquece lo que somos?

Artistas de lo efímero, devotos, artesanos de mutaciones impredecibles... Tejedoras de urdimbres en la extraordinaria fragilidad de los asuntos humanos... Maestros y profesores somos artistas de lo nimio. Pero lo mínimo no es lo menor, ni es lo menos valioso: es que la enormidad de una tarea, la misma eternidad, va construyéndose, trabajosamente, en la fugacidad de cada instante. “Cuántos caminos un hombre debe andar / Antes de que lo llamen hombre”.

Curiosamente, “Nimio” (del latín nimus), según el diccionario es «excesivo, abundante. Sentido que se mantiene en español; pero fue también mal interpretada la palabra, y recibió acepciones de significado contrario», y entonces se dice generalmente nimio de algo insignificante, sin importancia. Donamos el tiempo enseñando, (‘insignificancia’ según se dice), pero esto es justamente una tarea excesiva, una apuesta que siempre nos excede, que va mas allá de nuestro poder, saber o voluntad.

Lo incalculable se abre desde acciones minúsculas, en las brechas de lo que este presente no alcanza a colmar. Si educamos es que intuimos que todavía —en un vasto escenario de determinaciones, entre relatos grandilocuentes en ruinas, o en los zócalos de un monumento vaciándose de sentidos, aún entre piedras inconmovibles o colosales— es posible el movimiento de la vida desencadenando lo nuevo.

Gestos nimios desafían la evidente continuidad de lo que hay. Como el monograma que va dibujando el bordado de una ilusión, como el susurro de un latido o como un soplo de aire desatando la brisa... Ese movimiento de atracción que alguien puede convocar y que poco tiene que ver con el currículum, con la planificación o los objetivos. Encendiendo chispas, motorizando una travesura intelectual, una aventura de pensamiento... Acompañando ese viaje que invita al tránsito de lo familiar a lo desconocido.

Es con pasos de paloma que se abre el porvenir, decía Nietzsche.

Pequeñas apuestas, comunes y cotidianas, en el plano de la acción, van contrariando los olvidos y la muerte... (“me tomo cinco minutos con este chico, le digo a su papá que está en condiciones de aprender, que no deje de traerlo aunque él ya no tenga que levantarse cada mañana para ir a trabajar”...).

Educar es desencadenar un movimiento desafiando el presente, un empuje vital más allá de la propia finitud, como un puente que se erige sobre la muerte.

Tal vez para mantener la palabra "maestro" ligada a una pregunta acerca de la educación como posibilidad de continuidad de lo humano en este mundo. Tal vez porque educar sea simplemente un gesto, el que da inicio a algo nuevo.

Arendt lo dice así: «la acción es el recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque hemos de morir no nacimos para eso, sino para comenzar algo nuevo». Pero, ¿qué es lo que se inicia? Algo se inaugura... algo que tiene mucho de inédito, también de inesperado... Se abre sitio, contagia, desencadena... (empuja... puja...), porque la educación va relacionada al empuje, a encender un motor, (quizás en un acto pequeño, nimio, silencioso, de ese hacer que no necesita de la elocuencia abundante y elevada, pero que pone en marcha un motor). Lo que inicia es un encendido...

Ese gesto de generosidad, de donación artesanal de ese artista de nimiedades, que es un educador conlleva siempre consecuencias imprevisibles, dispersa las semillas de un incalculable porvenir. Apenas se esboza la tenue insinuación de una mirada que reconoce, y esto hace sitio; una mano sostiene y a la vez que ata a un mundo de números, cuentos y poesías, dona así la posibilidad de cruzar fronteras, ampliando el horizonte de la vida.

Me gusta pensar al maestro como quien puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable (el milagro de la transmisión). Porque «enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano». Entonces

esos gestos nimios, minúsculos, un silencio, una escucha, una marca, una pregunta... esa mirada o esa voz, pueden desencadenar un incalculable porvenir.

El arte de lo nimio introduce algo de un orden diferente al de la progresión y la linealidad: la temporalidad de la ocasión, de lo que es justo decir o hacer en un momento oportuno, en un instante de decisión, en el encuentro con otro en una clase. Un artista de nimiedades, un maestro es un intérprete... un lector del acontecer. El espacio en que trabaja es milimétrico, a veces invisible, requiere interpretar, una y otra vez versiones de una melodía nunca igual.

Lo grande y lo pequeño, o mejor lo grande en lo pequeño. Una tarea monumental en un gesto nimio. Un maestro apuesta y un tiempo nuevo amanece. y una vez más, cada vez, nos retorna a los inicios.

* Carina Rattero, Master en Educación. (FCE. UNER). Profesora en Ciencias de la Educación. Adjunta en la Cátedra "Didáctica III" en la Facultad de Ciencias de la Educación UNER. Docente de la Carrera de Especialización Nuevas Infancias y Juventudes (UNER-) Coordina y asesora programas de capacitación y formación docente en diferentes provincias. En EntreRíos, coordinó Cinemaestro (MECTN- CGE, ER 2004-2007).; y actualmente coordina un trayecto Formativo para los equipos interdisciplinario educativos y supervisores de nivel inicial , primario y especial.(2008-2009)

contacto: crattero@ciudad.com.ar, crattero@yahoo.com.ar

PARTE 3

TEXTOS SOBRE GESTION
INSTITUCIONAL

(textos para módulo 2)

*Una perspectiva etnográfica***Conflictividad y autoridad en la escuela**

Gabriel D. Noel*

Las imágenes de la escuela como lugar violento se han multiplicado recientemente en los medios y en la opinión pública, y aun cuando no sea fácil de establecer qué tanto de esa conflictividad pueda o deba llamarse "violencia", encontramos en las escuelas contemporáneas un cierto acuerdo respecto del carácter conflictivo de la cotidianidad escolar. Así, padres, docentes y alumnos suelen estar razonablemente de acuerdo en que la escuela es conflictiva y como nos ha mostrado nuestra presencia en varias de ellas como investigadores, no hay prácticamente interacción que no se exprese de esa manera. Si bien la génesis de esta conflictividad se revela como sumamente compleja -además de variable de acuerdo con los diversos escenarios escolares en los que la misma se despliega-, creemos que buena parte de su dinámica puede explicarse haciendo referencia a la noción de autoridad y al modo en que la misma se pone en juego en el marco de los conflictos escolares.

Comencemos con una definición: la autoridad implica una relación de poder que requiere de algún grado de consentimiento por parte de aquellos sometidos a ella, esto es, de alguna clase de legitimidad. Esto quiere decir que la autoridad es una relación y, en tanto tal, una coconstrucción de todos los actores implicados en ella, más que una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada. Siendo así, la misma estará supeditada a la posibilidad de consensuar criterios persuasivos sobre la base de los cuales establecerla. Allí donde la autoridad no pueda consensuarse, es razonable esperar que los conflictos escalen hasta que una de las partes esté en condiciones de imponer condiciones a la otra u otras involucradas.

Lo que se infiere a partir de mi observación en escuelas primarias públicas de sectores populares urbanos, en las que he trabajado en los últimos cinco años, es precisamente que estos criterios compartidos parecen estar por lo general ausentes, en la medida en que los reclamos de autoridad son habitualmente impugnados de manera exitosa. ¿Sobre qué base se realizan estas impugnaciones? Según nuestra experiencia, pueden reducirse básicamente a tres: la impugnación personal, la impugnación posicional y la acusación de autoritarismo.

La impugnación personal intenta responder a la pretensión de ejercer autoridad negando que la persona que la reclama esté en condiciones efectivas de hacerlo en virtud de carecer de alguna característica o atributo moral deseable. Así, si una persona da una indicación o una orden, su destinatario puede impug-

narla alegando alguna incapacidad moral por parte de quien la imparte, es decir, acusándolo de no tener "autoridad moral" para respaldarla.

Una de las formas más interesantes en las que este recurso puede hacerse presente implica aquellas situaciones en que la autoridad es negada en virtud de que quien intenta hacerla valer no se comporta como se espera que lo haga una persona que reclama autoridad. Aquí el fundamento del rechazo tiene que ver con atributos específicos relacionados con los modos de reclamarla: si el que recibe una indicación no reconoce en ésta los atributos que se asocian a la idea de lo que es y lo que hace una persona con autoridad, esa autoridad no será reconocida.

Aquí aparecen paradójicas consecuencias con relación a la legitimidad del uso de la fuerza. Así, según la evidencia disponible, entre ciertos actores de sectores populares cuya experiencia de escolarización es más reciente, el reconocimiento de la autoridad de una persona a la hora de dar una indicación está ligada a la amenaza explícita o implícita de que el que da la indicación recurrirá a la fuerza física o a la sustracción o destrucción de propiedad en el caso de que la indicación no sea obedecida.

Sin embargo, tanto las normas explícitas de la institución escolar, como las valoraciones morales implícitas en la socialización de los actores pertenecientes a los sectores medios escolarizados hacen hincapié en la ilegitimidad del recurso a la fuerza física. Así, cuando un docente intenta hacer valer su autoridad ante un alumno de esta clase sin recurrir a la fuerza física -o al menos a su posibilidad- está omitiendo precisamente el atributo que define la posibilidad misma de reclamar autoridad para él o ella, de modo tal que la sanción o su amenaza devienen inefectivas.

Paradójicamente, esta actitud suele provocar en los destinatarios del reclamo de autoridad una gran perplejidad, primero, y una sensación de omnipotencia e impunidad, luego, una vez que perciben -aunque no comprendan del todo el porqué- que los docentes no recurrirán a los medios que para ellos encarnan la idea misma de autoridad, sin importar cuántas veces ésta sea desafiada.

La impugnación posicional implica una recusación basada en la imputación de que la persona que reclama autoridad no tiene jurisdicción o competencia, en virtud de la posición que ocupa, para reclamarla a quien se la reclama -es decir, que "no es quién" para hacerlo.

El supuesto implicado es la idea de que un escenario social cualquiera estaría dividido en una serie de

jurisdicciones específicas, cada cual con un número limitado de responsables (o incluso uno solo), que serían los únicos facultados para reclamar obediencia en virtud de su autoridad reconocida en el seno de las mismas. Por consiguiente, cualquier intento por parte de una persona de reclamar autoridad en el seno de una jurisdicción distinta de aquella o aquellas en las cuales los sujetos de autoridad le reconocen competencia, será automáticamente impugnado por arbitrario e improcedente.

La regla entre los alumnos de barrios populares, pertenecientes a familias cuyo acceso a la institución escolar es reciente, parece ser (una vez más en rasgos generales) que las jurisdicciones de autoridad sean estrechas y estén fuertemente personalizadas (esto es, circunscriptas a unas pocas o incluso a una única persona y no a un rol equivalente que puede ser desempeñado alternativamente por cualquiera que lo ocupe). Consecuentemente, el reconocimiento de autoridad se limitará siempre a niveles relativamente bajos de abstracción: eventualmente se puede reconocer autoridad legítima a un profesor -al propio-, a un preceptor -ídem- o a la propia madre.

Pero el reconocer una autoridad genérica a los docentes, a los preceptores u otros roles abstractos de gran alcance como los adultos, parece estar fuera de cuestión.

La tercera clase de impugnaciones a la que haremos referencia -la acusación de autoritarismo- reviste un alcance mucho más general. El supuesto subyacente es que cualquier intento por reclamar autoridad es en sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática.

De modo interesante, este supuesto es en gran medida compartido incluso por aquellos que reclaman o detentan posiciones de autoridad, lo cual se evidencia en numerosas y frecuentes manifestaciones de lo que podemos denominar autoridad culpable, o culpabilidad de la autoridad: un ejercicio dubitativo que hace a quien reclama autoridad vulnerable a cualquier forma de impugnación, en la medida en que concurda en que toda autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática.

Lo que suele encontrarse debajo de esta culpabilidad de la autoridad es un colapso de la distinción entre autoridad legítima e ilegítima, esto es, entre la autoridad y su opuesto, la coacción (o, en términos más familiares, el autoritarismo).

Este supuesto puede explicarse por referencia a tres factores principales: por un lado, tenemos las experiencias históricas de los últimos años, que desembocaron en una esperable y hasta cierto punto saludable reacción antiautoritaria que provoca que la idea de la

autoridad despierte resonancias odiosas entre los que la hemos vivido.

En segundo término, esta reacción se muestra en sintonía con ese fondo de igualitarismo violentamente equiparador de las jerarquías, que algunos autores señalan como característico de la sociabilidad argentina.

Y, por último, no debemos olvidar los efectos sostenidos de un discurso pedagógico igualitarista, pseudocientífico y fuertemente ideológico, basado de ordinario en una vulgata de lecturas apresuradas y fragmentarias de ciertos autores de moda -o, peor aún, en lecturas de lecturas de lecturas- que circulan como "sentido común" en los ámbitos escolares.

Cabe destacar que, a diferencia de las clases de impugnación anteriormente descriptas -personal y posicional-, la impugnación basada en la acusación de autoritarismo suele ser la más eficaz en la medida en que descansa sobre supuestos fundamentalmente compartidos, tanto por parte de quien reclama autoridad, como de quien busca impugnarla.

Sin duda, esta conflictividad que hemos sobrevalorado -y que excede, por supuesto, los estrechos límites dentro de los cuales nos hemos estado moviendo- es relativamente reciente, por lo menos si tomamos en cuenta su extensión e intensidad. ¿A qué se debe que las escuelas aparezcan como más conflictivas de lo que eran?

Indudablemente, una pregunta tan compleja jamás podrá tener una respuesta simple. Aun así, sin duda algo tienen que ver los cambios que se habrían producido en la "clientela" escolar: la escuela argentina, tenida por exitosa durante al menos medio siglo, lo fue -aunque, claro está, no de manera tan unilateral o monolítica como suele suponerse- en la medida en que los supuestos y la socialización de su "clientela" era consistente con sus expectativas. Esto es, sectores medios o sectores populares en vías de ascenso.

Cuando esta situación cambia -tanto por el hecho de que la escuela aumenta su cobertura y llega a sectores a los que antes no llegaba, a la vez que estos sectores experimentan en los últimos años profundas transformaciones sociales y culturales que no son registradas por el sistema escolar-, aparecen las dificultades del sistema escolar para procesar estas transformaciones. Dificultades que lo vuelven constante e intensamente conflictivo y que cristalizan, en ocasiones, en esas manifestaciones que solemos denominar "violencia".

Sin embargo, no debemos olvidar, como afirmamos al principio, que la autoridad es una relación y que el que la misma encuentre dificultades a la hora de ejercerse no tiene que ver con un supuesto carácter "intratable" ni con una diferencia cultural irreductible entre los docentes y sus alumnos de sectores populares. Se trata más bien de una legitimidad contestada,

tanto entre los que se supone detentan autoridad como entre los que deberían teóricamente someterse a ella, de manera tal que muchas veces cabe al abandono de las pretensiones de legitimidad de la institución escolar por parte de sus agentes tanta o más responsabilidad que a la imputada resistencia por parte de sus desti-

natarios en someterse a ella.

Gabriel D. Noel: Antropólogo, FLACSO-UNSAM.

(El Monitor N° 20 – Página 29 a 31 – Marzo de 2009)

HUMOR

¡Porque lo dije yo!

La señorita Silvia caminaba trémula hasta el aula. Esta vez sí que la tenía difícil, complicada: conceptual actitudinal y procedimentalmente complicada. Tenía que imponerse, mostrarse con autoridad, experimentar el lugar de quien da las órdenes, la que manda, frente a sus alumnos. Porque este era el tema de la fecha, y la señorita Silvia no veía posible explicarles el concepto a sus alumnos, si tenía que pedirles de rodillas, rogarles, suplicarles un poco de atención.

Ella no quería que la vieran como alguien autoritaria, como alguien caprichosa, como alguien despótico... pero sí como alguien con capacidad de liderazgo. ¡Justo ella!

La señorita Silvia nunca había sido mandona, ni gritona, ni agresiva. Pero tampoco había logrado de sus alumnos la atención que ella consideraba deseable como para poder transmitir conocimiento. Es que quizás ella pensaba que el conocimiento se construye de otra manera...

–¡Son hijos del rigor, son hijos del rigor! –solía decir la señorita “Martha con hache”, del aula vecina, y seguía– ¡Y para los hijos del rigor, nada mejor que la presencia de su padre, el rigor!

¡Yo, a mis alumnos, les grito de tal manera que se oye en el edificio de enfrente!

–¿Y da resultado?

–Con ellos no, pero los del edificio de enfrente cada vez que me ven pasar, se esconden.

–Mirá, Marta...

–Con hache, me llamo Martha con hache, pronunciá “Martja”.

–Bueno, Martja... yo no creo que esto sirva para transmitir autoridad, más bien me parece que lo único que transmitís es miedo!

–¡Y no es lo mismo?

La señorita Silvia pidió a su propia mente que olvidara rápidamente la imagen de la señorita Martja... para eso, nada mejor que la aparición de la imagen de la señorita Nacaridia, del cuarto B.

–Silvia, preciosa, vos lo que tenés que hacer es llenar a tus alumnos de culpa; decirles que si no estudian, vos te vas a enfermar de la pena, y que si se portan mal, sus padres van a perder toda la confianza depositada en ellos, y que si no aprovechan la clase les están quitando el lugar a otros niños que no tienen recursos, pero que si los tuvieran no dejarían de aprender nada de nada de lo que vos les enseñes... que Dios le da pan a quien no tiene dientes, y hamburguesas a quien no tiene ketchup.

–¿Te parece que eso servirá?

–Mirá, Silvia preciosa, a los chicos quizás no sé, pero seguramente les vas a dar de comer a muchos psiquiatras, psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, y todos los psicólogos que se te ocurran.

¡Y ahora cómo se sacaba de encima a la señorita Nacaridia, del cuarto B?

Probó imaginar a sus propias maestras, pero no le sirvió. En sus tiempos de escolar, nadie cuestionaba la autoridad docente. “No estudié, señorita” era casi lo más grave que decían sus compañeros, a la hora de interpelar.

Ya sé– se dijo la señorita Silvia–, con una imagen de la directora:

“La autoridad –decía gravemente la directora en la fantasía de la señorita Silvia–, se demuestra fundamentalmente en los momentos en los que la institución interactúa con la sociedad... por ejemplo, en los actos escolares... Ese día hay que sacarse fotos con los inspectores, los subsecretarios y, si fuera posible, conseguir que venga el Ministro es maravilloso. ¡Las fotos, las fotos son las que demuestran quién es cada una! ¡En casa tengo una con Sofovich, otra con Moria y otra con Susana... ¿ven que tengo autoridad!?”. La señorita Silvia decidió olvidar todo.

Entrar al aula con sus propios recursos, y sin amenazar, culpar ni exhibir; hablar, hablar claramente con sus alumnos. Se tenía fe. _

(El Monitor N° 20 – Página 63 – Marzo 2009)

La escuela por dentro

Experiencias en Ojeda, La Mendieta y Goya

Radios que hacen escuela

Alejadas de centros urbanos, tres experiencias en escuelas muestran maneras distintas de enfrentar el aislamiento: radios escolares en Ojeda, La Pampa; en La Mendieta, Jujuy; y en Goya, Corrientes, se unen como procesos casi simultáneos, surgidos de la voluntad de docentes que se fijaron como horizonte que sus alumnas y sus alumnos no solo consuman medios de comunicación sino que también los produzcan.

“La radio permite otro contacto entre la escuela y la comunidad, ayuda mucho para mejorar la lectura y la escritura, los chicos ven la importancia del trabajo conjunto, aprenden a comunicarse de otra manera y a dar su opinión”, sintetiza una frase construida con retazos de testimonios de los docentes de las tres escuelas, que cuentan experiencias similares pero diversas desde distintos lugares de la Argentina.

Ñande Rekó, Corrientes

En plena zona rural de Goya -a 220 kilómetros de Corrientes Capital-, cuentan que todo empezó con grabadocitos portátiles en diferentes escuelas que, al verse reflejadas las unas en las otras, empezaron a juntarse, a pensar y a proyectar.

“Cada escuela depositaba grandes esfuerzos y costos. Nos unimos y durante mucho tiempo nos acercábamos a una radio de la ciudad. Hasta que se nos ocurrió la idea de la casilla, porque era imposible tener una radio por escuela”, afirma el profesor de Lenguajes Artísticos Martín González, que fue el coordinador del proyecto Ñande Rekó hasta el año pasado.

La “casilla” es una solución original y efectiva: un estudio móvil -un trailer- que permanece dos semanas en cada una de las cuatro escuelas que transmiten; y que es trasladado en camioneta o auto, de escuela en escuela para que la radio no solo se escuche en muchos lugares, sino que también se produzca en muchos otros. La unión de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) Anahí, Yahá Katú, Coembotá y Santa Lucía -todas ubicadas en parajes-, permite desde hace seis años que la AM LT6 retransmita, con un alcance de más de 90 kilómetros -a partir de un enlace directo-, el programa que hacen entre más de cien chicos. En una zona en la cual internet aún forma parte del futuro, la radio es el medio de comunicación más accesible, y el más utilizado.

“Al principio nadie estaba demasiado capacitado para saber cómo debía funcionar la radio. Pero, por

suerte, contábamos con profesores que conocían el equipamiento técnico que necesitábamos. Nosotros tenemos alumnos que se quedan durante dos semanas en la escuela, así que esa situación también nos permitía solucionar la comunicación con las familias de los chicos. Por otro lado, teníamos la preocupación acerca de cómo sumar el programa al proyecto pedagógico y nos ayudó mucho para mejorar la lectoescritura, una dificultad para muchos de los alumnos”, agrega Martín González.

La experiencia ganó el primer Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007. José Manuel González es el actual titular de la coordinación rotativa y horizontal del proyecto, que se comparte entre las cuatro escuelas que participan. Sobre la manera de trabajar con los chicos, dice: “Los libera, les permite expresarse mejor. Conocen más palabras, progresan en la vocalización.

Y le encuentran una utilidad a saber comunicarse. También enseñamos todas las técnicas para operar.

Cada escuela decide qué chicos participan. En nuestra EFA -la Anahí- se hace una rotación y participan casi todos. Algunos tienen muchas ganas y uno empieza a contar aún más con ellos”.

Las EFA surgieron hace 20 años, para que los chicos de esas zonas rurales pudieran acceder a los estudios secundarios. Son escuelas-albergue, constituidas como sociedad civil, que intercalan dos semanas de clase y dos sin clase.

Cada una de las escuelas tiene su propia modalidad de trabajo, y la radio funciona como una herramienta. El programa está titulado en guaraní: Ñande Rekó (Nuestro modo de ser, en español). En la EFA Santa Lucía, los encargados de armar el programa son los chicos de primer año del polimodal. Tal como lo cuenta la alumna, y a veces conductora, Raquel Villanueva: “Estamos dedicados sobre todo al campo. Damos noticias: algunas provinciales, otras nacionales, y sobre todo locales. Antes del programa juntamos información y recibimos bastantes mensajes, incluso de pueblos no muy cercanos. Y también tenemos chistes, colmos y esas cosas. Nos agarran nervios al saber que nos escucha tanta gente, y se siente mucha adrenalina. Pero está buenísimo”.

“Aprendo mucho haciendo radio. Y además mi familia la escucha, porque les encanta el programa”, comenta Natalia Fernández, entre la timidez y la alegría.

Parte del formato común del programa incluye información muy vinculada a lo local -por ejemplo, micros dedicados a contar historias de cada paraje-, e incluso mensajes que envían los oyentes de campo a campo, aprovechando el alcance de la AM.

"Los chicos aprenden a comunicarse de otra manera. Programa a programa se ve el avance. Buscamos, además, que la información que se brinda sea importante para los que escuchan. Y bueno, por suerte el programa logra un vínculo muy fuerte con la ciudadanía: tiene muchos oyentes, sobre todo público adolescente", afirma Laura Vorrasso, profesora de Psicología y tutora en la EFA Santa Lucía.

Ojeda, La Pampa

"Sí, los conozco a los de Ñande Rekó. Tienen un proyecto bárbaro, y queremos ir a conocerlos", dice Carlos Ibarra, casi 1.100 kilómetros al sur de Goya. Ibarra es el coordinador de la radio de la Escuela Hogar N°50, "Mariano Moreno", ubicada en Ojeda, que tiene más integrantes que el pueblo en el que está ubicada: 110 alumnos contra 60 pobladores.

La radio funciona las 24 horas, y tiene -en este momento- seis programas semanales al aire, de una duración de una hora cada uno. Como explica Ibarra: "El formato se orienta hacia lo que desean los chicos, pero también a lo que la maestra quiere trabajar. Hay columnas, entrevistas, concursos. Tratamos de utilizar la mayor cantidad de recursos de la escuela para sacarlo al aire".

Las radios de Ñande Rekó, Ojeda y La Mendieta fueron premiadas y apoyadas por la Fundación YPF, lo que les permitió equiparse de manera adecuada y que sus proyectos recibieran un importante apoyo económico. En ese contexto fue donde los miembros de las escuelas se conocieron, y hoy las tres experiencias forman parte de la red nacional de radios escolares.

En Ojeda, los programas tratan temas distintos y se realizan en horario escolar. "Yo participo de Niñerías, que está bueno porque es un programa hecho por chicos y para chicos, y en Las pulgas ecológicas, para cuidar el medio ambiente -comenta Sasha Castro, de séptimo grado-. Mi personaje es el de la Doctora Cielo y recomiendo cómo cuidar los ríos y los mares, cómo tirar residuos y cómo hacer para no contaminar el aire. Nos divertimos mucho acá en Ojeda a pesar de que es un pueblo muy chiquito. Lo bueno es que también cuando una escucha la radio, aprende".

La escuela-hogar de Ojeda es el centro de un pueblo ubicado a 56 kilómetros de General Pico, que tuvo sus años de gloria cuando pasaba el ferrocarril. Marcelo Álvarez, que está en séptimo grado, también habla de su experiencia: "Nuestro programa se llama A todo ritmo y es de música. Recibimos bastantes mensajes del público, de distintos lugares.

Somos cinco, y los roles rotan: algunos hablan al micrófono y otros operan. Y está bueno porque es un lugar en el que nosotros somos los que decidimos".

La escuela cubre los tres ciclos de EGB y la invitación a participar de la radio -que ya lleva cuatro años y tiene un alcance de 50 kilómetros- es abierta a todos los chicos y chicas. Ibarra, que también es profesor de Educación Física, comenta por qué surgió el proyecto: "Nuestro objetivo era que los chicos lean y escriban y que sientan que en la escuela se aprende. A muchos los veíamos desmotivados. La idea era, y es, que sea una radio escolar. Los docentes que quieren utilizar el recurso, lo tienen. Algunos no le ven mucha utilidad, entonces no lo usan. De mala gana no tiene sentido. Y hasta ahora nos ha dado resultados. Se trabaja mucho con la creatividad, mejoró mucho la lectoescritura de los alumnos, rompe un poco con la timidez de los chicos y aumentó la retención, porque los chicos se sienten importantes al ser parte de esto".

La radio también transmite programas grabados en la escuela Nicolás Avellaneda, de la localidad cercana de Falucho. Entre su audiencia, se encuentran las familias de los chicos -en su mayoría numerosas y con problemas económicos-, algunos habitantes de Ojeda, y pobladores de parajes o campos cercanos. Ibarra tiene un nuevo proyecto entre manos: "La intención es armar un estudio de televisión para hacer un noticiero local y cortos cinematográficos.

Deberíamos producirlo y después pasarlo por una emisora cercana".

La experiencia de la radio escolar pampeana los ha llevado a recorrer distintos lugares. Entre ellos, La Mendieta -en Jujuy-, adonde viajaron quince chicos y chicas. "Fue muy lindo el intercambio de radio: viajamos 24 horas, recorrimos la escuela, armamos un programa de radio con los chicos de allá. Trabajamos allá como trabajamos acá. Me sorprendieron las comidas, porque son distintas; y el aire, que también es diferente. También entramos al ingenio y probamos diferentes tipos de azúcar", recuerda entusiasmada Sasha Castro.

Ibarra completa: "Son salidas que les brindan oportunidades que no están a mano para los chicos. Será inolvidable, para ellos: conocieron cosas que ni sabían que existían. No solo se ve cómo hacen radio los otros, sino que también se aprende mucho sobre otra historia, otras costumbres y otra cultura".

La Mendieta, Jujuy

Más de 1.400 kilómetros hacia el Norte de Ojeda, se encuentra la localidad jujeña La Mendieta. Tiene cinco mil habitantes, se ubica al borde de la zona selvática conocida como las Yungas y a 50 kilómetros de la capital provincial. Su principal actividad económica es la de la industria azucarera. El pueblo tiene una

única escuela media: el Bachillerato Provincial N°4 que posee, claro, su radio escolar.

Desde ahí, Rosalía Reales, una de las docentes responsables del proyecto, le responde al pampeano Carlos Ibarra: “Tuvimos la grata experiencia del intercambio. Hicimos muchas actividades: les mostramos la zona, trabajamos con ellos, y se quedaron en nuestro colegio, en nuestra casa, porque aquí no hay hoteles. Ahora, nuestro deseo es viajar a La Pampa para Sergio Jerez, el coordinador de la radio de La Mendieta, relata cómo fueron los inicios: “Surgió dentro del proyecto institucional ‘Experiencias comunicativas’, un plan para aumentar la retención escolar, porque tenemos un alto nivel de abandono y repitencia. Y como no queremos actuar como en una isla, sumamos a las tres escuelas primarias de la localidad al proyecto, a una biblioteca, a empleados del azúcar y a la comunidad guaraní Cheparaveté –traducido al español: soy humilde”.

La radio arrancó con una instalación precaria hecha con los caños de una cortina. Hoy funciona dentro del centro multimedial de la escuela, y tiene alcance a toda la localidad. Transmite de 8 a 12 -que es el horario escolar-, en bloques de 40 minutos, a cargo de profesores de distintas materias que definen junto con sus alumnos los “Todas las áreas curriculares están involucradas en el proyecto -explica Reales-, con una fuerte participación de Lengua y Literatura. Se trata de una estrategia metodológica para mejorar la calidad de la enseñanza de los chicos. Sobre todo, se busca integrar a la escuela a los chicos con riesgo pedagógico. Y también permite mejorar la oralidad de los alumnos. Acá en el Norte, los chicos tienen gran timidez para expresar sus opiniones, y esta es una buena manera de rescatar las voces de los jóvenes”.

Una de las voces que se escucha es la de Virginia Estrada, que en los cinco años que lleva en la escuela pudo ver cómo se dio el proceso desde su inicio hasta la actualidad: “Aprendimos muchas cosas investigando.

Hemos hecho programas sobre los problemas de las familias, también acerca de los suicidios, que es algo que se dio mucho acá. Incluso sobre el aborto, que sucede bastante porque muy pocos chicos cuentan con el apoyo de los padres y madres. Intentamos aconsejar a las familias para que les presten más atención a sus hijas e hijos”.

Bruno Canedi también está en el último año del colegio: “Trabajo como operador. Está bueno, participamos, y nos permite ayudar a los de primer año que recién empiezan. Además, aprendo bastante de computación”.

Y su compañera de curso, Maira Tolaba, agrega: “Dan más ganas de ir a la escuela, porque nos distraemos y nos divertimos con nuestros compañeros. Me desenvuelvo mejor en situaciones en las que antes me ponía nerviosa”.

La experiencia de la radio les permitió a los chicos, entre otras cosas, investigar acerca de la comunidad guaraní del pueblo, sobre la cual -según Jerez- “la industria azucarera ha hecho uso y abuso”. El coordinador también advierte que se trabajan temas vinculados con la informática, que es la orientación del bachillerato, y que se realizan investigaciones sobre el origen de la escuela y del pueblo. “A medida que pasa el tiempo, los chicos tienen otro tipo de manejo con la radio -concluye Jerez-. Al principio se nota que les da cierto miedo salir al aire, hasta que se animan. Aunque no a todos les gusta el micrófono, y hay muchos que se encargan de la operación técnica o de la producción. Es un trabajo en grupo que fomenta la solidaridad”.

La radio entró en la escuela y la escuela entró en la radio con experiencias en zonas postergadas, fuera de los grandes centros urbanos, que aportan un nuevo medio de comunicación a la comunidad. Las y los docentes se plantearon el desafío: cómo hacer que un medio ingrese a la escuela y la manera de adaptar esa experiencia al contexto escolar. Ese ingreso aparece de lunes a viernes cuando transmiten FM 100.9 en La Mendieta, LT6 en Goya, o FM Déjalo Ser en Ojeda. Porque en esas radios se escuchan las voces de los chicos que, con el tiempo, se hacen más claras; a medida que la timidez deja lugar a la confianza que se gana ante el micrófono.

Pero que también se gana cuando saben que hay muchos que los quieren escuchar.

Ivan Schuliaquer ischuliaquer@me.gov.ar

Fotos: Agradecemos la gentileza a las escuelas

Biblioteca Escuela Ecológica en Campana

En defensa del medio ambiente

La Biblioteca Ecológica de la Escuela N° 18 de la localidad de Campana, Provincia de Buenos Aires, trasciende su función tradicional como auxiliar de las tareas escolares y participa en las problemáticas de la sociedad a la que pertenece. En este caso, la lucha contra la precaria calidad medioambiental de la zona, amenazada por la contaminación industrial.

Judith Gociol jgociol@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

Si en la década del setenta, cuando el barrio se formó, su nombre podía interpretarse como una expresión de deseos, treinta años después resulta una dolorosa ironía. En la localidad de Campana -Provincia de Buenos Aires-, a la altura del kilómetro 70 de la Ruta Panamericana, hay una zona llamada Las Praderas: cerca de setenta manzanas, bordeadas por plantaciones de soja, donde hay por lo menos tres hornos de ladrillo a cielo abierto, seis cavas devenidas basurales y una empresa tratadora de residuos que -según denuncia una causa tramitada en la Justicia- contamina las napas y produce a los vecinos enfermedades respiratorias, gastrointestinales y de piel. En este contexto nació el proyecto de la Biblioteca Escolar Ecológica de la Escuela N° 18, cuyo sentido es ampliar la función tradicional de la biblioteca como auxiliar en las tareas del aula para tomar posición frente a la realidad en la que está inmersa.

Les queremos pedir, por favor, que el camión recolector pase por todo el barrio para que la basura que no levantan no siga contaminando el medio ambiente, quitándonos así el derecho a un ambiente sano. Antes de terminar esta carta queremos decirles que el camión recolector recorre 25 cuadras de un barrio que tiene 264. Muchas gracias, esperamos que la reciban, la lean y que entiendan lo que pasa.

Así escribieron los chicos de 2° grado en una nota dirigida al gerente de la empresa que recoge los desechos.

Como parte de las actividades promovidas desde la Biblioteca, esos mismos alumnos colocaron carteles que instaban a no tirar basura en cada uno de los huecos repletos de desperdicios domésticos, incrementados por los camiones que permanentemente arrojan residuos de manera clandestina.

El proyecto de la Biblioteca Ecológica comenzó a desarrollarse en paralelo a los cortes de ruta contra la pastera en Gualaguaychú y retomó las premisas de la "ecosofía" del psicoanalista y pensador francés Félix Guattari, integrada por tres ecologías: una ecología de las relaciones sociales, otra de la relación con el ambiente, y "una ecología de la subjetividad que con-

sistirá en desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar las formas de ser en todos los territorios existenciales constituidos".

Las Praderas se formó en tierras ocupadas de hecho al borde de la Panamericana, por familias que en su mayoría están -todavía hoy- por debajo de la línea de pobreza. El barrio fue reubicado por las autoridades lejos de la visibilidad de la ruta, por el callejón, como le dicen a ese kilómetro tierra adentro que ahora es atravesado por un remise: "Es una zona brava", comenta el chofer mientras se acerca a la única escuela pública que hay en por lo menos 20 kilómetros.

La población del barrio subsiste a través de planes sociales; los hombres se las rebuscan con changas, y las mujeres como empleadas domésticas en el country El bosque, que tienen enfrente y que marca un límite mucho más profundo que la Panamericana.

SEGURIDAD

Marcel Bertolesi recorre a pie el callejón desde el 21 de septiembre de 2005, cuando esa escuela, en funcionamiento desde 1970, inauguró -al fin- un espacio para libros. Por entonces, los alumnos de 6° grado no sabían definir qué era una biblioteca ni para qué servía. Hoy han logrado, junto con el bibliotecario, realizar unas encuestas para relevar la situación medioambiental que atraviesan las familias de la zona.

"¿Qué es para ustedes la seguridad?", fue la pregunta que disparó la serie de consignas y dibujos realizados por los alumnos de 2° grado y que la escuela planea ahora editar. Tomaron como base un libro protagonizado por el personaje del perro Snoopy, que el bibliotecario había leído en su infancia, y reelaboraron sus planteos "con la idea de transformar la lógica paranoica de la seguridad personal, dándole un sentido medioambiental", al decir de Bertolesi.

Para los chicos de Las Praderas, seguridad es: “tener un semáforo en la esquina”; “un puente para cruzar el río”; “nadar en un río que no esté contaminado” y “que alguien defienda a los animales en peligro de extinción”.

Según sostiene Bertolesi, la finalidad y el sentido de una biblioteca no deben pensarse a partir de una clasificación abstracta -si es escolar, si es pública- sino que deben responder a la situación concreta en la que se halla inserta. Una biblioteca puede promover la autoconfianza de la comunidad, brindarle elementos informativos y expresivos para que la gente pueda ir resolviendo su situación. No se trata de esperar a que el usuario, real o potencial, haga su demanda de información sino que la biblioteca salga a proporcionársela”.

Cuando el barrio se formó, en el mundo la ecología empezaba a dejar de ser considerada una ciencia natural para entenderse como una disciplina social. En 1970 se constituyó el Consejo para la Educación Ambiental de las Naciones Unidas, el primer organismo internacional dedicado al tema.

“La educación en materia de medio ambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico-biológico y del medio socioeconómico y del desarrollo humano. Es necesario sensibilizar al público sobre los problemas del medio ambiente y el desarrollo, hacerlo participar en su solución y fomentar un sentido de responsabilidad personal respecto del medio ambiente y una mayor motivación y dedicación respecto del desarrollo sostenible”, confirmaron los especialistas que -reunidos en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en Río de Janeiro, en 1992- definieron la agenda de urgencias políticas y sociales para el siglo XXI.

Históricamente, la educación ambiental atravesó diferentes etapas no excluyentes entre sí. En sus inicios, se abocó a salvar espacios y especies en peligro, luego comenzó a poner atención a los riesgos que la contaminación causaba ya no solo en los animales y las plantas sino en las personas; hasta entender que la información y el conocimiento de las cuestiones ecológicas es una condición necesaria pero no suficiente, y lo que se necesita implementar son estrategias interdisciplinarias, dado que los problemas ambientales son básicamente económicos, sociales y políticos. Sobre esta última premisa trabajan también en la Escuela N° 18. Y no les resulta sencillo.

Al principio, los vecinos de Las Praderas se habían movilizado en defensa de su espacio, pero luego ese empuje fue desplazado por otras urgencias y por la efectiva disuasión de los punteros políticos que utilizaban los planes sociales como prenda de cambio. “Entre los vecinos hay conciencia del daño a sus vidas, pero no hay conciencia de la lucha que hay que dar para remediarlo”, sintetiza Marta Querejeta, directora de la primaria. La encrucijada no es menor.

PIS DE GATO

Y el olor no nos deja respirar,/ no nos deja estudiar,/ni siquiera ir a jugar/Yo sé que hay un olor.

Así dice la letra de la canción que los chicos de 4° grado B escribieron y cantaron con ritmo de murga en la fiesta de fin de año escolar. Fue el resultado de un trabajo sobre la tradición del carnaval, que conectó el tono crítico característico de las experiencias murgueras con su propia cotidianidad.

En Las Praderas el aire huele a pis de gato. Es el hedor, intenso y persistente, que tomó el ambiente desde que se instaló “la química” -como le dicen en la zona- a la empresa Landnort, que tiene 52 hectáreas destinadas al tratamiento y disposición final de residuos industriales que recibe de toda la Provincia de Buenos Aires.

Juan Pablo Delgado González tiene 15 años y, parado cerca de uno de los estantes de la Biblioteca, cuenta que su papá trabajaba en Mantenimiento en la empresa y que, según lo que él veía, los desechos se echaban a la tierra sin tratamiento, datos que también confirman muchas de las denuncias realizadas.

Advertimos a las autoridades en respectivas reuniones, luego de estudiar los niveles topográficos de la zona, que el agua de lluvia que cae sobre los terrenos de Landnort y que arrastran sólidos contaminados o los disuelve, termina en la laguna de Otamendi -señalaron los vecinos- y que tarde o temprano generaría una catástrofe ecológica, siendo dicha reserva un santuario de la vida silvestre de la comunidad de Campana.

Los chicos de 3° grado B leyeron este artículo publicado en el diario local La auténtica defensa y también el cuento “Amalia, Amelia y Emilia” de Alfredo Gómez Cerdá, en el que tres brujas amigas, a las que les encanta pasear por el bosque, intentan detener la intención de la Junta Municipal de talar los árboles para construir chalets. Deciden disfrazarse de árboles y hacer frente a las máquinas cuando lleguen. Pero estas no aparecen porque empieza a llover. Las brujas, empapadas, se resfrían. Al recuperarse, encuentran a todos los habitantes de la ciudad disfrazados de árboles y entonces el intendente entiende que lo que iba a hacer no estaba bien.

A partir de estos relatos, los alumnos escribieron sus propias historias divididos en grupos. Rodrigo y Lucas relatan: “En nuestro cuento, al final no talan los árboles; la laguna se limpia y todo vuelve a ser como antes”.

En la causa judicial iniciada en 2003, como pruebas de la contaminación, la escuela aportó certificados que traen frecuentemente los alumnos y donde los médicos hacen constar enfermedades respiratorias, dermatológicas y gastrointestinales. “En los papeles dice impétigo o escabiosis (que es una sarnilla) -explica la directora-. Es lo rutinario, los chicos se rascan y se

acostumbran. En una oportunidad contamos que sobre treinta estudiantes de un quinto grado, diez estaban enfermos".

"Una vez el olor a pis de gato llegó a Zárate, que está a unos veinte kilómetros", confirma el remisero mientras pasa por uno de los costados del predio de la empresa. En cuanto el fotógrafo que viaja en el auto intenta tomar alguna imagen, unos hombres se acercan; uno le grita al otro: "Anotá el número de patente".

LA MATERIALIDAD DE UN SUEÑO

Plantas como la de Landnort no pueden instalarse en zonas habitadas, por lo que -según parece- cuando la empresa presentó el proyecto, omitió señalar esas tierras en donde viven unas 2000 personas sin instalaciones adecuadas.

Al lado de la escuela hay un tanque que provee de agua a algunas manzanas, el resto la recibe en tachos -muchos de los cuales quedan al aire libre- cargados por un camión cisterna que recorre las calles. Los estudios que realizó la Municipalidad, con muestras de agua tomadas en la escuela, comenzaron a dar resultados cada vez peores a partir de 2004. Las conclusiones iban desde que el líquido contenía "el límite de nitratos aceptados para que el agua sea potable (aunque no apta para lactantes)" a superar esa barrera y, directamente, "No estar apta para el

consumo humano", dado que los análisis bacteriológicos alertaban acerca de la presencia de materia fecal. Según denuncia la directora del colegio, cuando los reclamos se incrementaron, los resultados empezaron a mejorar, hasta que en 2006 dejaron de hacerse y desde entonces nadie sabe en qué condiciones está el agua que utilizan a diario.

La escuela no escapa a la precariedad material de la zona. Le falta -entre otras muchas cosas- un pedazo de alambre perimetral que fue robado, y por allí entran algunos caballos y pasean por el lugar donde están los cimientos "de un sueño", como coinciden en decir la directora y el bibliotecario.

Al principio, la Biblioteca funcionó en un aula, pero después ese lugar se necesitó para dar clases y unos mil volúmenes fueron mudados (en la escuela anhelan que sea en forma provisoria) a lo que en algún momento fueron los antebañños, donde están en la actualidad.

El sueño es que allí, donde alguna vez se iban a construir nuevos baños que nunca se hicieron, se monte un espacio idóneo para una biblioteca. Que los chicos salgan al recreo y allí nomás se topen con los libros. La idea es construirla con criterio de arquitectura ambiental, que contemple formas ecológicas de calefacción y tratamiento de los residuos, entre otras variables. Afortunadamente, en tanto, los sentidos de la Biblioteca Escolar Ecológica son mucho más sólidos que su materialidad.

(El Monitor N° 16 – Página 4 – Abril de 2008)

Hegemonía

por Rudy

La señorita Silvia se preguntó, como todos los días, si lo que estaba haciendo era correcto. Ella era una maestra, una simple mortal, debía enfrentarse a sus propias inseguridades, y por si esto fuera poco, sostener la educación de treinta niños, de treinta pequeños críticos cuestionadores implacables, de treinta maneras distintas de preguntarse por el futuro, por el presente, por el pasado.

No pudo evitar evocar a su propia maestra. tan segura de sí misma, tan firme en sus convicciones, que por otra parte sus alumnos no se atrevían a poner en duda, ni siquiera a averiguar. Pero ella es una más de la generación de los que llegaron demasiado tarde a los huevos fritos y demasiado temprano a la computadora. Y allá va, entre el colesterol y la informática, manteniendo mientras pueda una imagen actitudinal,

comportamental y presencial acorde con las coyunturas, o sea "haciendo lo que puede". Y como siempre, entró al aula. No sin antes recordar que en tiempos de su maestra ni siquiera existían las palabras "actitudinal, comportamental y presencial".

Allí estaban ellos. Todos, o casi todos. Y ella. Toda. O casi toda.

-Buenos días, chicos., hoy vamos a hablar del mundo que nos rodea.

-¡Ay, señó! -la dulce Julieta rompió el fuego-. ¿El mundo nos tiene rodeados? ¡en cualquier momento nos atrapa, entonces! -Sí -se sumó Joaquín- y nos dice: "¡Ríndanse y tendrán un juicio justo!", como vi ayer en una película por la tele.

-¡A mí eso me lo dice mi papá cuando se enoja porque no quiero comer! -esta es Mónica Juanayelén- y no se da cuenta de que yo no como, para ser linda como las chicas de la tele! -¡¡¡Vos no entendés nada, nada de nada!!! Esas chicas no comen mientras están en la tele, pero apenas las cámaras se alejan, se morfan una vaca entera!!! -este fue Joaquín.

-¿Y las que son vegetarianas? -preguntó Lucas, siempre ecologista.

-¡Una soja entera!

-¿Y entonces, ¿cómo hacen para ser flaquitas?

-¡Eso es puro truco!!! Hoy, con una cámara de tele podés hacer cualquier cosa: que un flaco se vea gordo, que un negro se vea blanco, que un huesito de carne parezca un asado completo, que un corrupto se vea honesto.! -Sí, ¡hasta pueden hacer que lo que gana mi papá parezca un sueldo! -¡Ríndanse y tendrán un sueldo justo! -dijo Javier.

-¿Y eso, qué tiene que ver?

-Nada, lo dije por sumarme a la mayoría hegemónica -otra vez Javi.

-¿A lo que “deje Mónica”? ¡Dejala tranquila, que coma lo que quiera; y lo que no quiera, lo tiran!

-¡No, la comida no se tira, porque contamina, ensucia y, además, en el mundo hay muchas personas que tienen hambre!

-¡Y si tienen hambre, ¿por qué no comen? ¡Todos quieren ser flaquitos como las modelos? -otra vez Mónica. -¡¿Ay, nena, lo único que pensás es en las modelos?

-No, totalmente no, en realidad en lo que más pienso es en “los” modelos. -Bueno, en estos últimos tiempos cambiaron los modelos económicos, culturales, sociales -atinó a decir la señorita Silvia.

-Ay, seño -otra vez Mónica-, ¡me encantaría ver a los modelos mientras se cambian!

La señorita Silvia se agarró la cabeza con las dos manos y se preguntó qué podían aprender los chicos en una escuela, cuando tenían tanta información a su alcance en la tele y en internet. Y la respuesta se le apareció clara, concisa y simple: A preguntar, en la escuela pueden aprender a preguntar.

(El Monitor N°8 – Página 63 – Julio/Agosto de 2006)

Crece desde abajo

Hace solo diez años, la Escuela N° 29, República de Venezuela, ubicada en el ex barrio Pepsi, de Florencio Varela, era un lugar al que nadie quería ir. Pero las cosas cambiaron. Hoy es un ejemplo de construcción colectiva de un criterio pedagógico surgido de la imaginación de los docentes, que pudo ser desarrollado con éxito y que atraviesa todas las prácticas de la institución.

La Escuela N° 29 “República de Venezuela” está ubicada en el barrio Presidente Perón -ex barrio Pepsi-, perteneciente al partido de Florencio Varela (provincia de Buenos Aires). Este complejo habitacional creado en 1980 tiene una forma sinuosa bastante particular, sin calles internas y con un solo acceso. Si pudiera medirse en cuadras, alcanzaría a ocupar tan solo tres. El resto es campo.

El nombre original del barrio surgió por su proximidad a una embotelladora de gaseosas Pepsi que hace ya varios años bajó sus persianas. El cierre de Sevel y la ola de despidos masivos de la fábrica Alpargatas también afectaron la vida de este complejo habitacional que hoy alberga entre 15.000 y 18.000 habitantes. Las remiserías, los quioscos en las venta-

nas de las casas y la venta ambulante son algunas de las actividades independientes que sustituyeron a los empleos fabriles.

“Las primeras familias llegaron con la ilusión de la vivienda propia, pero con el tiempo éste se fue convirtiendo en un lugar de paso, para ir zafando”, dice Patricia Rossi, la directora del establecimiento. La movilidad de la población, sumada a la falta de vínculos con el afuera y a las poco amigables rejas y alambrados, le dieron al barrio una impronta de ghetto difícil de remover. Y esta estigmatización dejó sus marcas en la Escuela 29: “Hasta hace 10 años venían acá únicamente chicos del barrio, porque el solo hecho de dar su domicilio impedía que otra escuela les diera una vacante”, agrega.

Concurrir a la Escuela 29 se consideraba una especie de castigo. “Estás para la 29”, les decían a los chicos que se portaban mal. “Yo empecé a trabajar aquí en 1987, apenas me recibí, y recuerdo que esta escuela era extremadamente expulsiva”, continúa Patricia Rossi, quien durante 1993 y 1994 ocupó el cargo de vicedirectora, y desde 1995 está al frente de la dirección.

Al lado de la puerta de entrada, en una hoja A4 pegada en un pizarrón se lee, con letra imprenta de computadora: No hay más vacantes. Patricia observa que es la primera vez en 15 años que tiene que hacer ese cartel. Por diversos motivos, la Escuela República de Venezuela cuenta hoy con más de 400 alumnos y dejó de ser una condena para convertirse en una elección. La jornada completa -implementada desde el año 2000- es una oferta atractiva para las familias, porque los padres dicen que en esta escuela, "además de estar todo el día, les enseñan bien y les enseñan cosas distintas". Y añade Patricia, emocionada: "Es como una caricia para el alma que te digan que hacés bien tu trabajo".

En una particular mañana del 23 de marzo de 2006, unas horas antes del acto de conmemoración de los 30 años del golpe de Estado ocurrido el 24 de marzo de 1976, Patricia Rossi cuenta cómo esta escuela pública del conurbano bonaerense fue "creciendo desde adentro; porque la escuela es importante en un lugar cuando crece, transforma cosas, construye".

UN CRITERIO QUE ATRAVIESA LAS PRÁCTICAS

¿Qué escuela queremos? ¿Cuál es su función? Estas preguntas, viejas, pero no por ello vencidas, se renuevan en los espacios de discusión generados por los maestros de esta escuela: "Es importante la reflexión y la discusión, para poder tener un criterio pedagógico que atraviese todas las prácticas", subraya Patricia sentando las bases de su relato.

"Para hacer el proyecto de jornada completa nos pusimos a pensar con libertad, olvidándonos de las prescripciones curriculares o normativas, cuál era la escuela que nos imaginábamos desde lo pedagógico, lo didáctico, lo ideológico", cuenta, y continúa: "La comunidad necesitaba una escuela donde los pibes estuvieran más tiempo, la idea era un aprovechamiento productivo del tiempo libre".

Desde la escuela percibían, además, que tenían que reconstruir ciertos códigos vinculados con la confianza: "Nosotros no somos jueces, somos maestros, y compartimos con las familias y los chicos un momento de la vida que puede ser tan largo e importante como ellos decidan, porque nosotros estamos acá, no estamos de paso. Todos necesitamos sentir la seguridad de que alguien va a estar ahí, acompañándote, porque cuando vos sabés que el otro está, las cosas te salen", advierte la directora.

"Aquel criterio que nosotros defendemos desde el discurso, ponemos el cuerpo para sostenerlo. Esto significa que si vos decís que a un pibe lo respetás, tenés que hacerle saber que lo querés. Y cuando lo rete, cuando me enoje, cuando vayamos a escribir, cuando vayamos a leer, yo lo estoy queriendo", concluye Patricia.

La Escuela República de Venezuela es considerada urbano marginal. ¿Cómo se educa desde la marginalidad, cuando está instalado el discurso que afirma que estos niños no deberían tener posibilidades de nada? Esta es la pregunta que Patricia se formula y a su vez responde: "La cuestión es, en lo cotidiano, buscar el modo de dignificar cada una de las actividades que uno hace. Porque es así, porque no tiene explicación. Porque sos una persona, chiquita o grande; porque si no sería como cuando los españoles discutían si los indios tenían o no alma. No se discute".

Esta introducción le permite explicar cómo conciben el comedor escolar en el marco de la jornada completa: "Partimos del sentido común; si vos estás 8 horas en la escuela tenés que comer, es una actividad más dentro de la escuela. Y lo tenés que hacer en un lugar digno, que sea agradable, donde puedas comer tranquila, que haya postre, que disfrutes la comida con tus compañeros".

El comedor está organizado en tres turnos, porque la vajilla es escasa. Las cocineras deben hacer malabares para que 10 kilos de pan alcancen para 400 chicos. "Está la escuela ideal y la escuela posible, y todos los días hay que hacer que la ideal sea parte de la posible", enfatiza Rossi.

Comunicación y expresión

A diferencia de las escuelas de doble jornada, que destinan un turno para las áreas curriculares y otro turno para la organización de talleres, las de jornada completa se entienden como escuelas de un solo turno de 8 horas. "Todo es oferta curricular -dice la directora- y para que se pueda trabajar de este modo nosotros ponderamos Matemática, Plástica o Tango de la misma manera".

La Escuela N° 29 cuenta con los EDI (Espacios de Definición Institucional), a partir de los cuales han incorporado a la oferta pedagógica cuatro lenguajes artísticos: Danza, Teatro, Música y Plástica. "Primero tenemos en cuenta la importancia de que los pibes se expresen de diferentes modos. Por otro lado, al no haber en el barrio ninguna instancia gratuita para el desarrollo de estas actividades, creemos que la escuela es la encargada de proporcionarlas", señala Patricia.

En el tercer ciclo hay un taller de tango, y a partir de él algunos alumnos de la escuela fueron invitados por la Casa de la Cultura Municipal a formar parte del ballet. Rossi explica: "Estos espacios le permiten al pibe mejorar su autoestima, porque cuando algo te sale bien lo demás te tiene que salir".

El eje de trabajo en la escuela es la comunicación. Relata la directora: "En la escuela siempre estallaba la violencia y nos dimos cuenta de que era la única manera de comunicarse que tenían los chicos. Para pedirle a un compañero que saliera del banco, le

daban un empujón. Queríamos que pudieran decirle al otro: 'No quiero que te sientes conmigo', así que empezamos a buscar otras formas de expresión, de poder decir".

Desde hace diez años, la escuela tiene un periódico que busca recuperar la función social de la lengua. Cuando cuentan con recursos para sacar fotocopias, el periódico toma la forma de una revista. "El diario sirve para que otro lea lo que vos escribiste, y para ello tenés que escribir de un modo que sea entendible", observa Rossi.

Patricia comenta que quisieran tener un grabador en cada aula, porque "para trabajar la oralidad tenés que aprender a escuchar otras voces, distintos tipos de música. Educar el oído en escuchar, para luego poder hablar y comunicarte". Y continúa: "Los pibes disfrutan muchísimo. Existe el prejuicio de que hay cosas que estos chicos no pueden disfrutar. Si no fuera por eso, no sería tan sorprendente que yo te dijera que los pibes disfrutan de la música".

PAREDES QUE HABLAN

"Acá solemos decir que las paredes tienen que hablar", dice Patricia. Y, efectivamente, las paredes se manifiestan: En algunas sociedades impiden que las niñas asistan a la escuela. Justifican la violencia dentro y fuera de la casa. También las mujeres son las que más sufren el desempleo y el subempleo. Y las que tienen trabajo, muchas veces cobran salarios inferiores a los de sus compañeros varones por el mismo tipo de tareas. Día Internacional de la Mujer. Alumnos de 7°.

Desde 1996, al cumplirse los 20 años del golpe de Estado de 1976, la Escuela N° 29 ha decidido enseñar este tema como parte de la historia reciente. Pueden porque creen que pueden. Esta sentencia de Virgilio,

dibujada en letra manuscrita, integra el colorido mural que los alumnos hicieron el año pasado, en el marco de los festejos de las bodas de plata de la escuela. reconociendo toda la complejidad que conlleva la transmisión cuando se ven afectados los propios recuerdos y vivencias, sabiendo que hay cosas que por diversos motivos no se han contado, o que no están todavía en los libros. Este año se han propuesto reactivar el ejercicio de la memoria a través de las preguntas, y solicitaron a los alumnos que recojan testimonios de sus padres, tíos y abuelos acerca de cómo vivieron ese 24 de marzo de 1976. Por otra parte, los chicos de 6° van a realizar un mural en una de las paredes blancas de la fachada: "Ellos dicen que van a hacer como un Guernica, pensaban pintarlo en sepia, o en blanco y negro y tonos de grises, no lo quieren hacer en color", cuenta Rossi.

OLOR A ESCUELA

En una fecha muy especial, en la que desde la escuela se decide cruzar la voluntad de recordar, con la esperanza y la libertad, Patricia Rossi es capturada por algunas imágenes de su propia escolaridad: "Para mí la escuela tenía olor a cosas nuevas, los zapatos, el delantal, el libro, y sobre todo tenía olor a mate cocido. Pero lo tomábamos porque era rico, yo no tenía hambre". Patricia empalma aquella figura del pasado con otra que anhela para el futuro: "Yo quiero ver otra vez una escuela donde el mate cocido se comparta porque es rico, y punto, no porque no comiste nada desde la noche anterior. Esa es la escuela que quiero, así es como vos aprendés, realizás un esfuerzo, crecés y te hacés mejor junto con el otro".

Ana Abramowski

Fotos: Luis Tenewicki

(El Monitor N° 7 – Página 4 -)

¿Qué tienen de "buenas" las "buenas" escuelas?

En una investigación reciente realizada en el marco del Área de Educación de FLACSO, incluimos el estudio de las experiencias de escolarización de los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más favorecidos. Estábamos interesados en caracterizar la desigualdad y para ello creíamos necesario reponer una mirada abarcativa del conjunto de situaciones institucionales. Partimos de la idea de que es a través de la constatación de las distancias, las diferencias y los contrastes, que los individuos, los sectores y los grupos pueden ser posicionados en el mapa social y educativo.

Por otra parte, queríamos aportar elementos para discutir o fundamentar el supuesto de que las escuelas que atienden a este grupo social son de "calidad", y por lo tanto es deseable que sean replicadas para la atención de los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos.

Lo primero a plantear es que el campo de la educación de las elites no es homogéneo, y que dentro de él se pueden reconocer diferencias importantes entre grupos de escuelas que construyen su propuesta pedagógica y de socialización en diálogo con la comunidad

que atienden. Son, entonces, los valores, las creencias y las expectativas de un sector sociocultural específico las que definen el perfil escolar.

Algunas de ellas, las que atienden a sectores pertenecientes a las elites tradicionales, organizan su propuesta a la luz de los valores de la tradición religiosa y los símbolos asociados a la distinción de clase y del linaje familiar. El disciplinamiento del carácter a través de un control permanente de los espacios escolares, el sometimiento a la autoridad como una forma de aceptación de las asimetrías en las relaciones de poder y la legitimación del mando caracterizan la socialización de estas instituciones.

Otro grupo de escuelas, que atiende también a los estratos más altos de la estructura social, muestra un perfil distinto. En esas escuelas se recrea una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo. En este caso, el valor académico de la institución no se juega sólo en la futura inclusión universitaria -que se descuenta-, sino también en una socialización y en una renovación del capital cultural y social que proporcione los recursos para "competir" exitosamente. Sus miembros están vinculados con las áreas más dinámicas de la economía, es decir, empresas industriales, finanzas, comunicaciones y comercio exterior. Para ellos, la estrategia de conservación de los espacios adquiridos requiere capacidad de innovación, cambio y adaptación al flujo de las exigencias del mercado. Recrear un modo de vida cosmopolita, en diálogo permanente con los centros de poder en los que se naturalizan las posiciones de privilegio y los consumos de elite, y generar un sentido de pertenencia a este grupo y a esta "tradición", parece ser el norte orientador de estas instituciones.

Si bien en ambos tipos de instituciones se hace hincapié en la excelencia académica como elemento distintivo de la institución, se trata más de la adquisición de un capital que acompaña una posición de poder en el campo económico o social, que de una valoración en sí del conocimiento y el desarrollo intelectual.

Otros grupos asociados a profesiones liberales, a los ámbitos académicos y, en general, a lo que se llama "operadores simbólicos" -que han ascendido socialmente por la movilización de recursos provenientes del capital cultural- han desarrollado una estrategia que articula instituciones "centradas en el saber y la excelencia intelectual" con el incentivo de la creatividad individual como una fórmula capaz de generar innovadoras trayectorias de ascenso social. En estos grupos hay una apelación a la tradición intelectual de orientación humanista, característica de las elites progresistas de nuestro país.

Dentro de este grupo también existen diferenciaciones, porque en algunos casos el eje está puesto en el desarrollo de la creatividad de los alumnos; y en otros, en la inclusión lisa y llana en una tradición intelectual. En los primeros hay un fuerte impacto de la cultura psi; y en los segundos se privilegia la conformación de personalidades ilustradas, con vocación de "elite".

En general, todas ellas son -o buscan ser- instituciones "totales", que monopolizan el tiempo y las actividades de sus alumnos y generan de este modo un cerco que los protege del afuera. En el contexto de un mundo cambiante, las familias e instituciones que atienden a estos diferentes subsectores de la elite construyen circuitos muy protegidos y regulados para la socialización de los jóvenes. Estos chicos transitan su adolescencia dentro de medios institucionalizados, donde los adultos controlan la población con la que se relacionan y las actividades que realizan. Estos jóvenes tienen escasa o nula exposición a ambientes recreativos o grupos de amigos heterogéneos. En la escuela se estudia, se hace teatro, deportes, pintura y todo tipo de actividades que, a la vez que permiten el desarrollo de las aptitudes personales, tratan de evitar la incursión de los chicos y las chicas en otros ambientes.

Podría decirse que estar dentro de este circuito preserva y amplía los capitales culturales y sociales de origen. El formato de la institución "total" está claramente asociado a la generación de un espacio que busca mantenerlos a resguardo de intromisiones capaces de poner en cuestión creencias, valores, formas de relacionarse y posiciones que se naturalizan.

Los intercambios con jóvenes de otros sectores sociales son escasos o inexistentes; muchas veces, los "otros" no son pensados como iguales sino concebidos como sujetos de la solidaridad, que es el eufemismo que se usa para las prácticas asistenciales.

En el otro extremo de la escala social -en los sectores más pobres- la vida de los jóvenes transcurre por ambientes poco protegidos, con escasa presencia de instituciones. En la mayoría de los casos asisten unas pocas horas diarias a la escuela, y el resto del tiempo la calle es su hábitat. A partir de esta comprobación, existe una "tentación" a proponer una institución total para estos grupos. Pero, ¿ese es el modelo adecuado para chicos y chicas que están amenazados por un futuro marginal?, ¿cómo neutralizar la tendencia a la reproducción social que trae consigo una escuela que encierra? Y, por último, ¿cuál es la institución que fomenta y posibilita los intercambios con ambientes sociales y culturales heterogéneos, y mejora de este modo las posibilidades de inserción de estos chicos? Nos parece que es en torno a estas preguntas que habría que pensar en qué es una "buena escuela".

Guillermina Tiramonti. Directora de FLACSO, Sede Académica Argentina.

La escuela ideal

por Rudy

La señorita Silvia caminaba hacia el aula, como todos los días. ¿Como todos los días? ¡Pero si cada día era distinto! Bueno, ella terminaba algo nerviosa y en medio de un volcán, pero lo que daba origen a tanto nervio y erupción era distinto cada vez. Los chicos la sorprendían, siempre; por más que ella ensayara todas las opciones actitudinales, procedimentales y conceptuales que los manuales y los programas le proponían.

-¿Qué están aprendiendo los chicos en la escuela?- se preguntaba- ¿Cómo será para ellos una buena escuela? ¿Cuál sería para los chicos la escuela soñada? Aunque si lo pensaba, los chicos no sueñan con una escuela, salvo que se trate de un sueño castigo, y los obligasen a realizar en los sueños las tareas que no pudieron realizar despiertos. ¿Y por qué no trabajar el tema con ellos? ¡Uy, la señorita Silvia tuvo una idea, y ahora no podía echarse atrás! Y se mandó, nomás. Entró, saludó, y dijo:

-Chicos, ¿cómo sería para ustedes una escuela ideal? Silencio. Murmullo. Silencio. Murmullo. Silencio. Murmullo.

-Sería una escuela en la que mis compañeros no me peguen.- dijo Javier.

-¿Una escuela sin violencia?- se alegró la señorita.

-No, ¡una escuela en donde el único que pegue sea yo!

-Ah, no, esa es tu escuela ideal, pero en la mía, yo te pego a vos!

-¡Y en la mía, yo te pego más fuerte!

-¡Y en la mía hay sandwiches para todos, pero no los convidó!

-¡Mejor no se acerquen a mi escuela ideal, porque hay un guardián armado!- este fue Gonzalo

-¿Un guardián armado en la escuela ideal?- se espantó la señorita Silvia.

-Bueno, seño, las escuelas ideales de ahora no son como las de antes, donde usted podía ir tranquila, ¿vía?

-Pero Gonzalo, Javi, Sebas.chicos. estoy hablando de la escuela que a ustedes les gustaría.

-¿Y cómo sería esa escuela, señorita?- este fue la dulce Julieta.

-¡Es lo que les estoy preguntando a ustedes!

-Ay, no, seño -siguió la dulce Julieta- así es la escuela común, pero en la escuela ideal, son los chicos los que preguntan, y los maestros los que contestan.

-¡Esaaa!- dijo Javi-. Y si yo le pregunto "¿Les puedo pegar a mis compañeros?", usted me contesta "¡Sí, Javi!".

-Y si yo le pregunto "¿Hay papas fritas?", usted me contesta "Sí", ¡y me trae papas fritas!- ese fue Joaquín.

-Y si yo le pregunto "¿Cuánto es 456 por 432?", usted me contesta: "Eso no importa", ¡y nos cuenta un cuento, o un chiste!

-Pero chicos, en esa escuela ideal, no aprenderían nada.

-La escuela ideal es aquella donde el alumno puede desarrollar su bienestar físico, mental y social -dijo de repente Ariel.

-¿Eso es lo que pensás, Ari? -la señorita Silvia se sorprendió.

-No, seño, eso lo escuché en la tele. Pero lo dijo un maestro, y como usted también es maestra, pensé que le iba a gustar. Pero veo que los de la tele se equivocaron, como cuando dan el pronóstico ¿vía que cuando anuncian sol, llueve? ¡¿En qué escuela habrán aprendido a adivinar el tiempo?

-Eso no se adivina, Ari, se predice.

-Bueno, seño, entonces mejor si les hubieran enseñado a adivinarlo.

-¡Che, no le contestes así a la seño!

-¡Y vos no me digas lo que tengo que hacer!

-¡Y vos no me digas que no te diga lo que tenés que hacer!

Otra vez. Y entonces la señorita Silvia se contestó: "la escuela ideal es aquella capaz de enseñarles a los alumnos que la escuela ideal, no existe".s

(El Monitor N° 5 – Página 12 – Noviembre/Diciembre 2005)

Docentes - asistentes - resistentes

por Rudy

La señorita Silvia decidió organizarse. Por mucho que fuera lo que tenía que hacer al día siguiente, ella era una maestra, y "poseía las herramientas actitudinales, conceptuales, comportamentales, pedagógicas y estructurales adecuadas como para superar los conflictos que la coyuntura plantease", según le habían explicado cuando le dieron su diploma. Es cierto, había pasado el tiempo y las cosas cambiaron. Pero bueno, el tiempo pasa siempre, las cosas cambian siempre.

Quizás, se dijo, era cuestión de organizarse. De no hacer dos cosas al mismo tiempo, y mucho menos cuatro, como la tenían acostumbrada "los tiempos que corren", los planes curriculares que hay que cumplir, y las necesidades reales de sus alumnos, sus colegas, ella misma, su familia, el mundo.

-¡Soy maestra, pero soy una sola persona!- casi sollozó.

-¡Soy una sola persona, pero soy maestra!- se respondió.

Y decidió organizarse. Hacer una lista lo más completa posible de lo que tenía que hacer al día siguiente en la escuela. Eso lo resolvería todo.

La señorita Silvia tomó una lapicera y una hoja. Y empezó:

a) Entrar al aula tranquila, tratando de reducir al nivel de un murmullo los aullidos, gritos y silbidos. Decir "Buenos días, chicos", y responderse a sí misma "Buenos días, señorita Silvia".

b) Buscar en el bolso unos tapones para los oídos. Colocarse los tapones. Preguntarles a los chicos si tuvieron problemas con la tarea. Tratar de escucharlos, para lo cual es necesario dar marcha atrás con el asunto de los tapones.

c) Pedir silencio. No conseguirlo. Separar a Gonzalo y Joaquín que se están peleando. Separar a Juancito, que ha quedado atrapado en medio de la pelea de Gonzalo y Joaquín y está recibiendo los golpes de ambos. Tratar de separar a Julián y Gastón que se han quedado unidos con pegamento.

d) Mandar a Gonzalo y Joaquín a la dirección. Ver cómo se van. hacia el patio. Explicarles cuál es la dirección hacia la dirección. Recordar que llevar a los chicos de una oreja no es políticamente correcto ni aceptable para una maestra. Suspirar larga y profundamente. Hacer ejercicios de yoga, de reiki y de tai-chi. Tener una sesión imaginaria de psicoanálisis. Todo eso en medio minuto, porque hay que volver al resto de la clase.

e) Preguntarles a los chicos si desayunaron. Explicarle a Pepito que "sí" es una respuesta adecuada para este punto, y que no hace falta que comente con lujo de detalles lo que comió.

f) Ayudar a Luisito que acaba de vomitar; y a Flor, que se sienta justo delante de él.

g) Recibir a Gonzalo y Joaquín, quienes regresan con una advertencia de la directora a la maestra: "que jamás los vuelva a mandar a dirección o se atenga a las consecuencias".

h) Consolar a Juanita que está impresionada por lo de Luisito, ayudar a Luisito y Flor a limpiarse, separar a Gonzalo y Joaquín, mandando a uno al fondo de la clase, y a otro a la Antártida. Explicarle a Pepito que no hace falta que también cuente la cena de anoche.

i) Ayudar a Lucas a atarse los cordones mientras le dice a Sebas que no le tire del pelo a la dulce Julieta, con un ojo ver qué hace Gonzalo, y con el otro qué hace Joaquín; que si juntos son algo peligrosos, separados son el doble. Lamentar que el cuerpo humano tenga solamente dos manos y dos ojos.

j) Iniciar la clase sobre el tema curricular del día: los adverbios.

k) Gritarles a Gonzalo y a Joaquín que dejen de arrojar adverbios, peinar a la dulce Julieta, darle permiso a Pepito para ir al baño, decirle a Luisito que hasta el recreo no se puede comprar ningún pebete. Llorar.

l) Tirar la lista a la basura, y prepararse para enfrentar la clase, como todos los días.

(El Monitor N° 4 – Página 22)

Los límites

por Rudy

La señorita Silvia se acercó al aula con cautela. "¡Ellos son niños, y yo solo soy una adulta! - se dijo- ¡No me pueden manejar! ¡No tienen edad, no tienen registro, no conocen las señales! ¿Por qué el cinturón de seguridad es obligatorio en los autos pero no en las aulas? "¡Pero bueno, yo también fui niña -reflexionó-, ¿podría apelar 'a mi niña de entonces' para contener a los chicos de ahora?".

Se recordó en clase, rodeada de sus compañeritos, saltando, gritando, saltando, gritando, saltando. Sonrió. Luego evocó a su maestra. la vio como entonces, pero no. No igual, parecida. La incansable, autoritaria, enérgica, vista desde el otro lado del escritorio, ahora denotaba un cansancio precámbrico, ojas mesozoicas, fobias curriculares; y creyó escuchar, nuevamente de su boca, casi como una fórmula sin sentido, el consabido lema: '¡No hay que confundir libertad con libertinaje!' Y la respuesta, que tanta gracia le causaba entonces: "¡Ya lo sabemos, seño, la tenemos clara, preferimos el libertinaje!". No sonrió más. -Bueno, chicos, vamos a hablar de los límites, ¿alguien sabe lo que son?

-Yo, seño -dijo Joaquín-, ¡es algo que tiene todo el mundo, menos yo y mi hermano Sebastián!

-¿Cómo?

-Mi mamá, siempre que se enoja, nos dice: "¡Ustedes no tienen límites!" ¿Usted no le cree a mi mamá, seño? ¿Quiere que mañana le traiga una nota firmada por ella? ¿O una queja firmada por mi papá, enojado porque mi mamá no nos pone límites? ¿O una notificación del consorcio donde le piden a mi papá que no le grite a mi mamá a las 11 de la noche por no gritarnos a nosotros a las 7 de la tarde?

-¡No seas cuadrúpedo, puntiforme, unimembre, subjetivo, tácito y metodológicamente equilátero! -le gritó Ariel, que quería practicar todas las palabras que había aprendido ese mes en una sola oración-. ¿"Límite" quiere decir "término, confín"?

-¿Limitaste?

-¿Qué?

-¡Que si terminaste! Si "límite" es "término" como decís, entonces "limitaste" es "terminaste", ¿no estudiaste los pronombres, vos?

-Los verbos -quiso decir la señorita Silvia.

-¿Ves, ves? -siguió Ariel-, la seño me da la razón a mí, mis límites son mucho mejores que los tuyos.

-¡No seas crítico! -saltó Gastón- ¡Tus límites terminan donde empiezan los derechos de los demás!

-¡Entonces voy a atravesar los límites de tu cara con los derechos de mi trompada! -este fue Lucas, que no soportaba que otros discutieran sin darle cabida.

-¿Y por qué, yo qué te hice a vos?

-A mí nada, pero con Gastón tenemos un "Tratado de mutua agresión recíproca", lo que quiere decir que si vos le pegás a él, yo tengo derecho a sospechar que tenés armas de destrucción masiva y atacarte hasta que tus pozos de petróleo pasen a ser de mi propiedad.

-¡Pero yo no le pegué, lo critiqué! Además, ¡no tengo pozos de petróleo!

-¡Es lo mismo! ¡Yo respeto la diversidad de las agresiones! ¡Y no trates de engañarme, que mi paciencia tiene un límite! -dijo Lucas, cerrando el puño.

-¡Chicos, paren, una cosa es la libertad y otra el libertinaje!- se oyó decir, muy sorprendida, la señorita Silvia.

-Seño, no se dice "libertinaje", se dice "libertineyers", como nos explicó la profe de inglés, y nosotros todavía no llegamos a esa edad! -susurró la dulce Julieta mientras jugaba inocentemente con su rulito.

La señorita Silvia dudó entre sonreírle con cierto cinismo, decirles a todos que "la Argentina limita con Uruguay, Paraguay, Brasil, Bolivia y Chile", y que lo memorizaran y ya, o iniciarle juicio a la especialista en orientación vocacional que alguna vez le había recomendado seguir la carrera docente.

-¡Ring, ring! -el timbre que le ponía un límite a la clase.

-¡Recreo, seño! -fue el coro unánime, en el que desapareció la diversidad de opiniones y reinó la armonía universal.

O al menos los problemas se trasladaron al patio.

-Los límites son buenos -se dijo la señorita Silvia. Y quizás se escuchó.

(El Monitor N° 2)

Escuela, delito y violencia

Históricamente la escolaridad y el delito fueron pensados como dos actividades contrapuestas: la escuela era responsable, junto a la familia, de una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada; mientras que el delito era una de las opciones residuales para aquellos que quedaban excluidos o poco favorecidos por el sistema educativo. En los últimos años esta situación cambió. Por un lado, un rasgo novedoso de la década del 90 es el fin de la mutua exclusión entre trabajo y delito. La inestabilidad del mundo del trabajo, entre otras causas, lleva a la emergencia de un segmento de jóvenes que combina actividades legales e ilegales para sobrevivir, lo que en un libro reciente llamamos "delito amateur"¹. Por el otro, respecto de la escuela, datos oficiales para 1998 señalan que el 58 por ciento de los menores de 18 años imputados por infracciones contra la propiedad en la Provincia de Buenos Aires, declaraban que estaban concurriendo al colegio. Constatación que obliga a modificar los interrogantes habituales: el eje no es solo el impacto de la deserción sino, entre otras, dos cuestiones que tratamos en esta nota: el lugar de la educación en la vida de estos jóvenes y la relación entre delito y escuela.

EXPERIENCIA PERSONAL Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

En una investigación reciente sobre jóvenes que cometieron delitos, los entrevistados manifiestan una disyuntiva central acerca de la escuela: más allá de valorar el hecho de estar alfabetizados afirmaban -en particular sobre la escuela media- que no entienden nada y que lo que aprenden no les sirve para nada. Sin embargo, hay un punto en que la propia experiencia se disocia del juicio general, puesto que cuando no hacen referencia a la propia escolaridad, valoran la educación en general como agente legítimo de socialización y movilidad social. La escuela es importante para "ser alguien en la vida", "para conseguir trabajo" porque "sin escuela no sos nada".

La disyunción entre experiencia individual y juicio general nos provoca reflexiones contrapuestas. Una mirada pesimista diría que cuando valoran la escuela repiten un discurso ajeno, que no ha sido construido ni internalizado por ellos. Una postura optimista, al contrario, resaltaría que -a pesar de la escasa relación con sus experiencias- la escuela y la educación todavía están ahí, formando parte del campo imaginario de estos jóvenes, presente en sus ideas y su percepción de futuro. Y aun cuando haya elementos para sostener ambas posiciones, es innegable que la postura de estos jóvenes expresa la persistencia de una demanda

a la escuela por una experiencia más significativa, por aprender algo. Al fin y al cabo, cuando se ufanan de lo fácil que es la escuela, de que "con 30 hojas en la carpeta tirás todo el año" o de que casi no les dan tarea - pese a que enseguida afirman no hacerla-, también expresan una demanda a la escuela, se denota un interés por más que les resulte difícil expresarlo. Es que para estos jóvenes la escuela es la única institución que todavía tiene un peso en la posibilidad de pensar otros futuros y opciones posibles.

En la investigación mencionada nos interesó ver también la percepción de directores y docentes sobre la violencia en la escuela. De las entrevistas en escuelas consideradas "difíciles" en el Gran Buenos Aires emergían tres problemas principales. En primer lugar, se relatan juegos violentos que los mismos estudiantes consideraban "sólo juegos". Se plantea una primera cuestión: lo que para los docentes -y nosotros- es claramente violencia, pareciera ser tipificado de manera distinta por sus protagonistas: como un juego, no cuestionable entonces. Habría una falta de entendimiento básico sobre aquello que es violencia y aquello que no lo es. En segundo lugar, los docentes estaban también preocupados por la creciente violencia de los varones hacia las niñas. Esbozan la hipótesis de que esto expresaría un modelo de masculinidad, compartido por padres e hijos varones, ligado al ejercicio de la violencia como manera de reafirmar una identidad que presenta uno de sus elementos estructurantes -el rol de proveedor- en crisis. Por último, la violencia no es privativa de la relación entre compañeros, sino que docentes entrevistados se quejaban de la agresividad de muchos padres.

¿Cuál es la posición institucional sobre estos problemas? Se delinean dos posturas distintas. En ciertas escuelas prima la política de separar a los chicos más violentos pues atacan a sus compañeros, impiden el desarrollo de las clases y generan un ejemplo negativo al resto ("un adicto produce otro adicto" decía un maestro de 7° grado), posición que es reforzada por la presión de muchos alumnos y de sus padres. Los directivos de tales escuelas no se justifican con un discurso abiertamente excluyente o reaccionario; sino en la carencia de recursos, tiempos y saberes para encarar solos el problema. Los casos problemáticos exigen mucho trabajo y atención, en detrimento del grueso de los alumnos, lo que también genera conflictos. El resultado buscado, más que la expulsión, es negociar el pase a otro colegio, el abandono temporario ("hasta que se calme"), o la rápida terminación del ciclo.

La posición opuesta la encontramos en directivos que, aun reconociendo las dificultades, afirmaban que preferían tratar de mantener a los chicos en la escuela a toda costa, porque aunque no aprendan nada mientras estén allí al menos están supervisados. En esas es-

cuelas se produce un desplazamiento general de roles: los docentes y directivos concentran el grueso de su energía en la cuestión disciplinaria, y los porteros y administrativos controlan las puertas y los muros para que los chicos no se escapen.

La pregunta que estas reflexiones abren es acerca de qué debe hacer la escuela. No hay recetas ni una respuesta fácil. Nuestra investigación muestra un desdibujamiento generalizado del concepto de ley como marco normativo para muchos de los jóvenes y en todas las dimensiones estudiadas, no solo en la escuela. Ella no es, por supuesto, ni la responsable ni tampoco la que puede sola restaurar un marco de ley en un sentido amplio. Ni la familia, ni las comunidades barriales, ni el mundo del trabajo pueden hoy resolver por sí solos los conflictos que se desarrollan tanto en su interior como en otros ámbitos que de un

modo u otro los afectan. Ahora bien, cierto es que la escuela sola no puede, que debe buscar aliados a fin de restablecer sentido y futuro para una parte importante de los jóvenes de nuestro país. No cabe duda de que la escuela tiene un rol protagónico porque, como dijimos, a pesar de todos los problemas y carencias que sufre, es quizás la única institución en la que todavía confían, a la que todavía demandan y de la que esperan que contribuya a crear otro futuro posible.

Gabriel Kessler Universidad Nacional General Sarmiento/CONICET

1 Kessler, Gabriel. Sociología del delito amateur. Buenos Aires. Paidós. 2004.

(El Monitor N° 2)

La diversidad

por Rudy

La señorita Silvia llegó al aula con su mejor sonrisa actitudinal, procedimental y conceptual de viernes al mediodía, a pesar de que era miércoles, y de mañana. Se concentró en sentirse como si acabara de irse un inspector sin haber encontrado nada que criticarle. Se dijo: "Vas a superar los objetivos propuestos, ya vas a ver". Al fin y al cabo, ella era la maestra, y tenía el poder que da el conocimiento, el haber nacido antes, el título habilitante y la experiencia. Pero ella era una sola; y ellos, muchos. Y si no tenían experiencia, eran inimputables. Y no tenían título, pero tampoco lo necesitaban. "Bueno", se dijo, "son solo niños y yo una adulta". "¡Treinta niños, y una sola adulta!". Pensó en Sarmiento y se dijo: "La espada es muy cruel, la pluma es muy antigua, solo me queda la palabra". Entró.

-Chicos -dijo con tono de "Houston, tenemos un problema"-, hoy vamos a hablar de la diversidad. ¿Alguien sabe qué es?

-¡Yo, señó! -gritó Gastón- ¡El otro día fui a jugar a la pelota con mis amigos, y ¡qué diversidad! -¿Diversidad de qué, Gastón?

-¡Nos divertimos, señorita, eso!

-¡Pero no, tarado -saltó Joaquín-, eso no es! Mire, señorita: mi hermano mayor, Roberto, estudia Abogacía y Economía en la Diversidad.

-¡Sos un bestia! -dijo Ariel-. Es en la universidad.

-¡El bestia sos vos! ¡Yo dije que mi hermano estudiaba "dos" carreras, por eso "di-versidad"! ¡Uni-versidad sería si estudiara una sola!

-¿A quién le decís "bestia"?

Antes de que las cosas pasaran a mayores, la señorita Silvia decidió cambiar su táctica procedimental. Los chicos necesitan que alguien los comprenda, los contenga, o al menos que los agarre, para evitar que se arrojen elementos no necesariamente conceptuales, sino más bien concretos, por la cabeza. Y eso era inaceptable. Y además no formaba parte de la currícula.

-Chicos, no se arrojen objetos, que "diversidad" es justamente aceptar que el otro sea distinto a mí o piense cosas diferentes de las que yo pienso.

-¡Está muy bien, señorita -dijo Joaquín-, yo acepto que Ariel piense cosas distintas de las que piensa usted, pero el problema es cuando piensa cosas distintas de las que pienso yo!

-¡Sos un bestia!- insistió Ariel-. Cuando la señorita dijo "yo" no se refería a ella, sino a todos.

-¡El bestia sos vos! ¡Si la señó hablara de todos, diría "ellos", no "yo"!

-¿Dónde aprendiste adverbios, vos?

-¿A quién le decís adverbio?

Y otra vez, el fantasma de la violencia implícita y contenida pero no mucho, sobrevoló el aula.

-Chicos, "diversidad" es poder escuchar al otro, aunque no nos guste lo que diga -insistió la señorita Silvia.

-¡Yo lo escucho, señó, pero si no me gusta lo que

me dice, lo surto ¿No soy "diverso" así?

-No, Ariel, "diversidad" es reconocer la diferencia.

-Es que yo la reconozco, señor. Si me gusta lo que dice, no lo surto nada; el problema es de Joaquín, que no es "diverso".

-¡No entendés nada! -saltó Lautaro-. "Diversidad" es "diferencia", ¿entendés? Te voy a dar un ejemplo: "Mi papá trabaja en una empresa extranjera que se instaló acá, para hacer la diversidad".

-¿Cómo, Lautaro?

-Para hacer "la diferencia", señor, ¿usted no nos dijo que diversidad era sinónimo de "diferencia"?

La señorita Silvia se puso roja, verde, violeta, azul,

amarilla, naranja e índigo. Miró a los chicos con enojo postural, bronca actitudinal, ira conceptual, angustia presencial, ansiedad virtual e impaciencia espiritual que se mezclaban en su mente y la conducían, sin prisa pero sin pausa, a un leve pero irremediable estado de esquizoidia educacional. Lamentó que Sarmiento no se hubiera dedicado a la esgrima o a la fonología.

Decidió cortar por lo sano.

-¡¡¡Basta!!! -gritó- ¡¡¡Ahora me escuchan a mí y se acabó!!!

-Ay, señor -esta fue la dulce Juli, mientras se enroscaba un rulito rubio-, no se ponga así, ¿qué le pasa hoy, tiene poca diversidad?

(El Monitor N° 1 Página 1)