



UNIÓN EUROPEA

Fortalecimiento Pedagógico de
las Escuelas del Programa Integral
para la Igualdad Educativa



GESTIÓN ESCOLAR

eje 2

Problemáticas
educativas
contemporáneas

Ministerio de Educación de la Nación

Eje 2 problemáticas educativas contemporáneas : módulo para los docentes. - 1a ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2008.
80 p. ; 28x22 cm.

ISBN 978-950-00-0679-8

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea.
El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del Ministerio de
Educación, y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la
Unión Europea.

Presidente de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación
Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Directora de la Unidad de Financiamiento Internacional

Coordinador Nacional del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

Coordinadora del Proyecto Fortalecimiento Pedagógico para las Escuelas
del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE)

Lic. Stella Escandell

Estos materiales han sido producidos por el Ministerio de Educación
en el marco del Proyecto FOPIE.

Autora
Ayelén Attías

Supervisión técnica
Analía Segal
Valeria Cohen
Margarita Marturet
Adriana Santos
Fernanda Florez
Silvia Storino

Desarrollo editorial
Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Coordinación editorial
Ruth Schaposchnik

Supervisión editorial
Raquel Franco

El equipo responsable de esta publicación agradece a todos los sellos editoriales,
revistas y autores que gentilmente dieron su autorización para reproducir sus textos
en estos materiales de trabajo.

Índice

Problemáticas educativas contemporáneas

1. La inclusión educativa desde la perspectiva del vínculo entre la escuela y la comunidad. El lugar de las familias en la educación escolar

2. Aportes institucionales y comunitarios orientados a la inclusión

3. A modo de cierre

Introducción **11**

Organización del trabajo **11**

La escuela ante los cambios socioculturales.

Nuevos y viejos contratos **13**

Nuevas configuraciones familiares, continuidades y cambios. El vínculo entre escuela y familia: historia y presente **22**

Escuela y comunidad: el cuidado de la infancia **34**

Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión **44**

Experiencias de inclusión: Iniciativas Pedagógicas Escolares, experiencias de participación comunitaria y otras **57**

La escuela como escenario de saberes, experiencias y sentidos diversos **60**

Consideraciones finales **69**

Bibliografía **76**

Problemáticas educativas contemporáneas

Introducción

En el marco del eje *Problemáticas educativas contemporáneas* nos interesa reflexionar sobre la inclusión educativa, el vínculo entre la escuela y la comunidad y el lugar de las familias en esa trama. Para ello, abordaremos, en primer lugar, los cambios socioculturales que enmarcan a la escuela y entran en diálogo con ella. En segundo lugar, retomaremos y profundizaremos el planteo esbozado en el Eje 1, *Formación cultural contemporánea*, sobre los cambios en las familias actuales, para realizar un recorrido que va desde su configuración histórica más tradicional a las nuevas configuraciones del presente, y analizar los múltiples y variados vínculos que se establecen con las escuelas. Por último, nos abocaremos a la reflexión sobre las relaciones entre las escuelas y las comunidades en el cuidado de la infancia y en la búsqueda de la inclusión educativa.

Compartiremos, además, experiencias realizadas en distintas escuelas del país con el objetivo de promover la inclusión de los alumnos que presentan rasgos enriquecedores en las modalidades de intervención.

El propósito de este eje temático es propiciar un espacio que permita pensar acerca de las problemáticas mencionadas, estimulando la reflexión sobre lo que sucede en la actualidad en nuestras escuelas, para tornar visibles sus problemas y sus posibilidades.

Organización del trabajo

Disponemos de 12 horas de trabajo presencial, distribuidas en un encuentro de 8 horas y otro de 4 horas, y 15 horas de trabajo no presencial. En ese tiempo presentaremos recorridos conceptuales, debates y algunas actividades para profundizar conceptos que propicien posteriormente el recorrido de modo autónomo. Al finalizar el desarrollo de cada tema encontrarán actividades no presenciales que se espera que realicen en las horas de trabajo no presencial que contempla la capacitación. Como en el eje anterior, les solicitaremos que realicen una actividad en forma conjunta con sus colegas de la escuela y la entreguen al capacitador.

1

La inclusión educativa desde la perspectiva del vínculo entre la escuela y la comunidad. El lugar de las familias en la educación escolar

Inicio la reflexión sobre la inclusión educativa conduce a pensar en, por lo menos, dos líneas. La primera resulta de las dificultades asociadas a la falta de "acceso" a la escuela por parte de niños y jóvenes en distintos lugares del país. En algunas localidades y, especialmente, en determinados niveles del sistema educativo, este es un asunto central y aún pendiente. La segunda línea de análisis indica que existen también otras cuestiones clave vinculadas a la inclusión. Entre ellas, las exclusiones que supone la forma de inclusión planteada por la escuela moderna: incluir –en la escuela– implicaba al mismo tiempo una homogeneización cultural en la pretendida formación de ciudadanía nacional y, en la misma operación, excluir por supresión a las culturas de origen que no respondieran a ese patrón. Una frase del profesor estadounidense Thomas Popkewitz (1991: 4) permite ilustrar estas ideas: "La cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemáticamente y categóricamente a grupos sociales. La manera en la que hemos concebido la inclusión quizá sea el 'crimen' que debemos investigar, y no sólo la falta de 'acceso' de algunas poblaciones a la institución escolar". En este sentido, creemos necesario preguntarnos a qué nos referimos cuando hablamos de inclusión, y volver a pensar las exclusiones que se dan por supuestas en ese mismo relato. Esta es una de las cuestiones centrales del eje.

A su vez, al analizar la temática de la inclusión/exclusión no es posible dejar de señalar los efectos del empobrecimiento y la polarización social que han afectado a la Argentina en los últimos treinta años. La educación y la escuela no permanecieron ajenas a esos procesos. Así, no solo su cotidianidad y problemáticas se vieron transformadas, sino también la percepción social acerca de sus fines y posibilidades definidos históricamente. Continuando con el análisis iniciado en el Eje 1, *Formación cultural contemporánea*, que indaga acerca de los cambios que tuvieron lugar en los últimos años, en este eje profundizaremos las implicancias que esos cambios tuvieron en las escuelas.

La escuela ante los cambios socioculturales. Nuevos y viejos contratos

Cambios socioculturales

[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización total, etc. Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy?... Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que este es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro. (Michel Foucault, entrevista realizada en 1978.)¹

Como hemos destacado a lo largo del Eje 1, *Formación cultural contemporánea*, para pensar el lugar de la escuela en el mundo contemporáneo es necesario comenzar por considerar las transformaciones que atraviesan nuestras sociedades. Hemos dado cuenta de los procesos de cambio de los últimos treinta años en el mundo del trabajo, de las redefiniciones del lugar del Estado y de lo público y lo privado, la preeminencia del mercado, los cambios tecnológicos y comunicacionales, y también de las importantes reestructuraciones en las relaciones sociales, en las identidades individuales y en el conjunto de instituciones que caracterizaron a la modernidad, entre ellas, y en particular, la escuela.

Uno de los aspectos centrales de estas transformaciones es la pérdida de los soportes colectivos, lo que ha dado lugar a procesos denominados "individualización de lo social". En ese contexto, los individuos que antes actuaban, pensaban y sentían en el marco de estructuras sociales y normativas, ahora tienen que hacerlo en la contingencia e incertidumbre del capitalismo flexible, caracterizado por la pérdida de las certezas tradicionales vinculadas al trabajo y a la sociedad salarial (Svampa, 2000). En términos del sociólogo francés Robert Castel (1996, 2004), el individuo aparece fragilizado por falta de recursos materiales y protecciones colectivas y, en ciertos sectores, esa vulnerabilidad se transforma en desafiliación o exclusión. La progresiva individualización de lo social tiene su correlato en la responsabilización individual por la propia biografía y en la despolitización de las cuestiones comunes.

Así, el modelo de sociedad integrado por la acción política de un Estado capaz de articular e incluir al conjunto de la población, y de construir un lazo social y un campo común en el que se inscribían desigualdades y diferencias, se ha transformado (Tiramonti, 2004). Las relaciones político-estatales de la ciudadanía han sido desplazadas por la centralidad de las relaciones y los actores del mercado. Esto implica una redefinición de lo público, que es entendido ahora más como la sumatoria de los intereses individuales que como la construcción de lo común, que –en los términos políticos tradicionales– estaba mediada por el Estado, los partidos políticos, los sindicatos, etcétera.

Como también se ha señalado en el Eje 1, una dimensión importante que atraviesa los procesos de cambio socioculturales contemporáneos es la de las nuevas tecnologías de la comunica-

¹ M. Foucault (1978, 1996), "Cuánto cuesta decir la verdad", en: *Foucault Live* (editado por S. Lotringer), Nueva York, Semiotext(e), pág. 359.

ción y de la información (medios de comunicación de masas, internet, etc.). Las TIC plantean nuevos modos de producción, acceso, circulación y relación con el conocimiento, que tienen efectos profundos en la forma en que se construye o produce el saber, en las categorías de espacio y tiempo con que nos manejamos, en las identidades individuales y colectivas, en los criterios de verdad, así como también en la organización política y económica de nuestras sociedades.

En la Argentina, estas transformaciones se han hecho presentes con sus propios matices. Los cambios que se despliegan a escala global afectan a los contextos e imaginarios locales de modos diferentes. Incluso en el interior de nuestro país, las realidades de cada provincia, de cada pueblo, ciudad o localidad, han enmarcado los modos de transitar estos procesos con sentidos particulares. Los fenómenos –económicos, políticos, tecnológicos, culturales, sociales– que se agrupan bajo la denominación de “globalización” han abierto un diálogo diferente en la heterogeneidad de geografías y contextos.

Ahora bien, si realizamos el ejercicio de pensar las transformaciones que vivió el país en los últimos años en un nivel de mayor generalidad, es posible apuntar que, hasta no hace tanto tiempo, nuestras representaciones acerca de la sociedad en la que vivíamos remitían a la igualdad, la integración y la educación. Beatriz Sarlo (2001) afirmaba que tres cualidades se asociaban al imaginario de lo que significaba ser argentino: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado. Ese fue el patrón con el que se constituyeron las identidades de numerosas generaciones y que hoy se encuentra en proceso de redefinición. En la Argentina, como en otras sociedades periféricas, el incremento de los niveles de desempleo y de pobreza, así como de las brechas entre los sectores más ricos y los más pobres, han oficiado de escenario de estos cambios.² En este contexto, la matriz integradora de la ciudadanía social se desvanece.

Esto no implica que en el pasado no hubiera existido pobreza, desigualdad y exclusión, pero en el imaginario estaba presente la aspiración a una sociedad común y la convicción de que la escuela era la mejor forma de lograrla. En los últimos treinta años, la sociedad vivió un fuerte proceso de segregación social y espacial, que implicó cambios importantes no solo en cuanto a la pérdida de una experiencia social común sino también respecto del imaginario, que empezó a considerar legítima esa desigualdad y esa exclusión, y a responsabilizar a cada individuo por su propia suerte.



Para ampliar

Para un análisis de las transformaciones en la Argentina, se propone la lectura del capítulo 1 de *Nuevo país, nueva pobreza*, de María del Carmen Feijoó (2001).

² Para explicar estos procesos, María del Carmen Feijoó (2001) destaca las transformaciones en el mundo del trabajo: “La diferencia fundamental –y fundacional– entre el viejo país y el actual se refiere al descentramiento paulatino de relaciones sociales alrededor de las cuales se organizó la vida de la población, entre las que se destaca fundamentalmente el trabajo, cuya centralidad llevó a algunos investigadores a acuñar el término ‘sociedad salarial’ para referirse a aquella en que el trabajo era fundante de las relaciones entre las personas, debido a su carácter primordial de construcción de la identidad y de la subjetividad. (...) Como siempre ha sido, el trabajo era fuente de generación de recursos para la satisfacción de las necesidades básicas, pero también, en el caso argentino, una apuesta a un mundo con un horizonte temporal de más largo plazo, en el que había un premio intergeneracional –de padres a hijos– constituido por la movilidad social ascendente”.

¿Cómo se hacen presentes las transformaciones en las escuelas?³

Algunas visiones sostienen que la escuela poco ha cambiado desde sus orígenes y que la persistencia de su formato permitiría reconocerla en cualquier tiempo y lugar. Si bien es cierto que muchos elementos resisten el paso del tiempo, esta aparente inmovilidad de las escuelas no es tal. Los cambios en el contexto sociocultural tienen implicancias para los sujetos (alumnos, docentes y demás miembros de la comunidad escolar), para los vínculos que se establecen entre ellos, para el conocimiento y el proceso de transmisión, y para las dinámicas que atraviesan lo escolar.

Frente a esos cambios y a las dificultades que se presentan, suelen oírse voces nostálgicas de un pasado "dorado" y romantizado, que ven el presente como "crisis" y que pretenden volver el tiempo atrás. Pero, en otras oportunidades, prima el discurso opuesto, que sostiene que no sería deseable regresar a la escuela tal cual la concibió la modernidad. ¿Por qué? Porque la contemporaneidad también se nos presenta como oportunidad para revisar algunos de los fines y supuestos históricos, básicamente aquellos vinculados al tratamiento de las diferencias que planteaba la modernidad, al vínculo con el saber que establecía y al tipo de autoridad que instituía. Veamos parte por parte.

Una primera pregunta que aparece, a veces literalmente en las palabras de nuestros alumnos, es: ¿para qué "sirve" la escuela?, ¿cuál es la finalidad social de la escuela? Desde sus orígenes, a mediados del siglo XIX, la escuela primaria se planteó como necesaria para introducir a todos los miembros de la sociedad en una cultura común. Todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, clase social o religión. Por la definición de lo común adoptada y enmarcada en ese contexto histórico, este dispositivo supuso formas de inclusión social que también conllevaron exclusiones, porque fueron inclusiones basadas en una subordinación política, cultural y económica. La autoridad cultural que construyó la escuela primaria implicó la formación de una identidad nacional común que requería el abandono de las identidades propias de los inmigrantes y de otras culturas que no fueran la cultura dominante. El dispositivo de la escuela primaria fue, así, cada vez más nacionalizador y homogeneizador (Dussel, 2006).

En la actualidad, los cambios señalados en el imaginario respecto de la posibilidad de una sociedad común, la legitimidad de la aspiración a la integración, los procesos de individualización de lo social y las nuevas tecnologías, así como las transformaciones producidas en la organización política y económica de nuestras sociedades, plantean limitaciones a los mandatos históricos de la escuela de incluir homogeneizando. Pero, a su vez, esas instancias que se nos plantean como problemáticas en la escuela pueden constituir una oportunidad para desanudar la equivalencia moderna entre igualdad y homogeneidad, aunque sin renunciar a pensar en la construcción de lo común. En este sentido, se nos abre la posibilidad de proponer una integración que parta del consenso y el respeto de las diferencias culturales, de origen, de género. No resulta un objetivo sencillo, ya que, como afirmábamos en el Eje 1, el consenso democrático siempre implica relaciones de poder y de conflicto. A pesar de esto, el presente se nos aparece también como una oportunidad de reponer la aspiración de lo común en la escuela, desde un lugar diferente.

³ Para la ampliación de este punto se recomienda la lectura de I. Dussel (2006), "¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE-Siglo XXI, de quien retomamos los principales lineamientos del recorrido planteado. También se sugiere la lectura de A. Viñao Frago (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

En este punto es válido preguntarse por los desplazamientos que las transformaciones contemporáneas han planteado al complejo concepto de igualdad y por sus implicancias para la educación y nuestras escuelas. Si en el discurso educativo de la Generación del Ochenta del siglo XIX, como hemos mencionado, la igualdad se encontraba ligada a la idea de homogeneidad, un siglo más tarde, en la década de 1990, la igualdad comenzó a pensarse de modo diferente. Al localizarla como una perspectiva remota, se ubica en el centro del discurso educativo la idea de "atender a la diversidad". Estos presupuestos, al situar la igualdad como una meta casi inalcanzable, producen la fijación y cristalización de la desigualdad. El lenguaje de la diversidad localiza en los mismos individuos la responsabilidad de su propia suerte y desresponsabiliza, de ese modo, al conjunto por las situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión.

En el plano educativo, Graciela Frigerio (2006: ii) señala que la educación "se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades", y afirma que la igualdad debe ser un punto de partida para todos. En este sentido, parte de la idea de que todos podemos aprender y que la educación no solo debe resistir a la desigualdad, sino también abrir en cada momento una oportunidad para construir una vida justa para todos. Entender la igualdad como un concepto complejo implica valorar la singularidad de cada uno sin por ello convalidar la desigualdad.



Este tema será recuperado y trabajado en secciones posteriores de este eje. Para abrir otras posibles líneas de reflexión se recomienda la lectura de "La escuela y la igualdad", de I. Dussel y M. Southwell.

Esto nos conduce al segundo grupo de interrogantes: ¿quiénes están en la escuela?, ¿los chicos "de hoy" son iguales a "los de antes"?, ¿en qué aspectos?, ¿y los docentes, en qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos?, ¿cómo son los vínculos entre los docentes y los alumnos? Como anticipábamos en el Eje 1, las identidades, tanto de los adultos como de los niños y jóvenes, se construyen en el presente de modos diferentes de los de hace más de treinta años, y –en consecuencia– también los vínculos son otros. Históricamente, la escuela se posicionaba como la autoridad cultural y como el espacio para la transmisión del saber considerado legítimo. A su vez, el despliegue de un modelo de autoridad asociada a patrones militaristas, en el que se privilegiaba la obediencia y se sancionaba la transgresión (como inmoralidad o enfermedad), impuso condiciones y jerarquías que aún hoy perviven en nuestro imaginario de lo que es una "buena escuela". La definición del alumno como "ciudadano del mañana", carente y en proceso de formación, también lo colocaba en una posición de obediencia y de receptor de las enseñanzas de los maestros y adultos.

Hoy, ese modelo de lo que históricamente fue considerado una "buena escuela" se encuentra en pleno proceso de redefinición por los desafíos que las transformaciones contemporáneas presentan en cuanto a la transmisión de contenidos, la organización del aprendizaje y los criterios de verdad y realidad. Los niños-alumnos son sujetos de derechos, y se multiplican sus modos de acceso (televisión, internet) y de relación (menos progresivos y acumulativos, más fluidos, con multiplicidad de soportes al mismo tiempo) con el conocimiento y la información. Hasta no hace tanto tiempo, la escuela, los docentes y –en términos generales– los adultos éramos quienes introducíamos progresivamente a los niños en el mundo adulto, en sus claves y en sus "secretos". Esto se manifiesta aún en diferentes realidades, como pueden ser las escuelas en las localidades más pequeñas, de los ámbitos rurales y de las grandes ciudades, donde también es posible identificar cuestiones comunes que las atraviesan.

Ante esta realidad que nos permea y que muchas veces nos desborda, desplegamos –como docentes y como escuelas– una multiplicidad de alternativas. Algunas veces, intentamos replegarnos, aislarnos del entorno y trabajar para sostener el espacio de aquella “cultura”, con mayúsculas, instituido históricamente. En otras oportunidades vemos la posibilidad de apostar por la apertura y el diálogo con esos nuevos lenguajes que se hacen presentes en nuestras escuelas e intentamos trabajar prestando atención a esas nuevas formas de ser niño hoy. En este sentido, en el aula se comienzan a generar momentos de reflexión respecto de los discursos mediáticos, de los programas de televisión o los juegos de computadora, y los docentes se abren a debatir y dar herramientas para permitir que sus alumnos realicen lecturas críticas que enriquezcan su mirada, y a trabajar con la imagen como soporte, entre otros recursos.⁴



Se sugiere la lectura de J. Martín-Barbero (2001), “El libro y los medios: crítica de la razón dualista”, páginas 45 a 78.

En este contexto, las relaciones de autoridad también se modifican y son menos jerárquicas, aunque sus formas son generalmente híbridas. En algunas ocasiones nos resulta más efectivo apelar a persuadir a los alumnos, mostrarles diferentes alternativas o “camino” e intentar persuadirlos de la conveniencia de elegir comportarse de uno de esos modos posibles, en lugar de sancionarlos frente a las transgresiones a las normas definidas por el reglamento escolar. Desde esta perspectiva, el problema de la autoridad escolar parece un terreno pantanoso. ¿Es posible pensar en otras formas de autoridad?

Partiendo del concepto de que la asimetría entre quien enseña y quien aprende es condición para lograr la transmisión pedagógica, nos preguntamos: ¿cómo pensar esta asimetría en términos no autoritarios?, ¿cómo recrear el vínculo entre docentes y alumnos desde una escuela más democrática? En principio, una posibilidad es partir del supuesto de que el otro (en este caso, el niño) tiene algo para decir. Reconocer la voz del otro en un pie de igualdad no simétrica puede ser un buen comienzo (Frigerio, 2006).

A estos cambios que afectan a la escuela se acoplan otros, propios de la realidad socioeconómica y política. El modelo de ajuste económico, privatización y desregulación de la década de 1990 y su corolario en la crisis de 2001 dieron lugar al empobrecimiento de amplios sectores de la población y a una creciente polarización social, que colocaron a la escuela en un lugar central para la atención y el cuidado de los niños y jóvenes. Cumplir esas funciones de cuidado, para alumnos bastante alejados del modelo que la escuela espera recibir, representó una tarea que fue asumida y vivida de distintos modos en cada contexto y en cada institución. La realidad, entonces, agregó nuevas preguntas: ¿cuidar es una tarea de la escuela?, ¿la enseñanza y el cuidado son compatibles?, ¿enseñar es una forma de cuidar?, ¿tenemos en la escuela los elementos para afrontar esas tareas?, ¿qué alternativas de cuidado existen?, ¿qué hacen otras escuelas? No avanzaremos en la respuesta a estos interrogantes. En este punto solo pretendemos plantearlos para comenzar a pensarlos. El tema se retomará más adelante, en el apartado “Escuela y comunidad: el cuidado de la infancia” (pág. 35).

Para finalizar, creemos necesario reflexionar acerca de la nostalgia que nos provoca evocar el modelo histórico de escuela de la modernidad, para poder pensar la escuela que tenemos hoy y

⁴ Puede encontrarse un desarrollo de temáticas vinculadas a los medios audiovisuales y posibles experiencias escolares en el *Curso de capacitación en el uso pedagógico de las TIC*, en el Eje 2, *Alfabetización audiovisual*.

la que nos gustaría tener. En la búsqueda por avanzar en esa línea –de un modo no necesariamente lineal, sino con dudas, preguntas y “vueltas de tuerca”–, podemos empezar a preguntarnos por nuestra contemporaneidad, intentando no quedar atrapados en un lugar de crítica radical y devastadora, sino desde la confianza en la educación como posibilidad de recrear vínculos colectivos.



Se sugiere la lectura de I. Dussel y M. Southwell (2006), “La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo”.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 1

En parejas, lean la cita de Michel Foucault presentada en la página 13 de este módulo, analicen y debatan.

- 1) ¿Qué pensamientos y sentimientos les genera?
- 2) ¿Qué les provoca en relación con su trabajo?
- 3) ¿Qué les hace pensar respecto del tiempo presente?

ACTIVIDAD PRESENCIAL 2

En grupos de tres o cuatro integrantes lean los siguientes textos.⁵

Los deberes

Me mandan un alumno a la dirección y entra con un hosco gesto partiéndole en dos la frente ensombrecida.

No es necesario preguntarle nada para saber que la vida no lo acogió en el sendero de los felices. Tiene el cuerpo flaco, las rodillas ásperas, las zapatillas gastadas, el guardapolvo con remiendos, las manos nudosas y los ojos –los ojos, el espejo del alma– preñados de angustia.

No sé si la maestra ha podido ver todo eso, porque generalmente la maestra, a fuerza de ver los programas, el horario, el método, el procedimiento, el inspector y la técnica, concluye por no ver al niño.

Me lo han mandado “porque no hace los deberes ni estudia la lectura y no sirve para nada”.

Para captarme su confianza le hablo de cualquier cosa, lo primero que se me ocurre:

—Qué lástima, cómo se ha ensuciado el patio con esta humedad. ¿Viste?

⁵ Los textos son extraídos de la compilación realizada por Pablo Pineau (2005), “Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar”, Buenos Aires, Paidós.

—A “nosotro” nos embroma este tiempo para lustrar.

Ya está todo, ya no hace falta averiguar nada más para explicarse por qué es mal alumno. Trabaja, lustra.

—Y cuando la lustrada está floja —me dice después de otras cosas—, los lunes y los viernes vendo pastillas...

—¿Y tu papá, qué hace?

—A mi papá lo llevaron al hospicio; estaba loco de tanta bebida...

¡No me atrevo a preguntar más, ni cuántos hermanitos son, ni qué hace la madre, ni nada! Me quedo doblada en dos, enmudecida, porque ya no es la primera vez que me contestan así, porque estoy cansada de comprobar que estos llamados malos alumnos no lo son por propia voluntad, sino porque la vida los maltrató primero. Ya me está dando miedo investigar nada, ya me está dando miedo acariciar un chico porque en seguida me abre su corazoncito, y ese corazón está siempre lleno de tragedia. ¡Y lo peor es que el mío no se endurece a fuerza de sufrir con la pena de estas criaturas, sino que se sensibiliza más y más, a tal punto que a veces me basta sólo la fugaz mirada de un niño para comprenderlo todo!

¡No, no me atrevo a preguntar nada más! Pero tengo que justificar mi autoridad en la escuela, tengo que intentar siquiera algo para decirle a la maestra que este alumno me ha prometido cumplir con sus deberes, repasar la lectura, atender en clase.

Y después de hablar un rato, termino pidiéndole:

—Me traes a mí una copia nada más. Cortita, lo que puedas, con lápiz, como sea. Una vez por semana... y si puedes dos. Así yo le diré a la maestra que me traes a mí los deberes, ¿entendido?

Sí, me lo promete. Me lo promete y cumplirá. ¡Y yo tendré en mis manos unas hojitas borroneas sucias, escritas con esas manos nudosas y ásperas que lustran zapatos de los otros para poder comprarse zapatillas!

¡Primero será una copia, después el problema, luego más, más! Yo soy maestra y tengo el deber de pedirles trabajo para la escuela.

Porque si no fuera así, y me dejara llevar por el impulso de mi corazón, es probable que, cruzada de brazos delante de estos alumnos que no tienen padre, que comen mal y duermen peor, que cuentan diez años y ya saben lo amargo que es ganarse la vida, dijera:

—¿Deberes? Ustedes no tienen que hacer deberes. Jueguen en la calle si les queda tiempo, aprendan lo malo, háganse miserables. Nada de deberes. Ustedes no tienen ni el deber de ser buenos, porque les han negado el derecho a la felicidad.

(Herminia Brumana [1932], “Tizas de Colores”, en *Obras completas* [1958], Buenos Aires, Claridad, pág. 230.)

Herminia Brumana (1901-1954) es maestra y escritora, vinculada al feminismo y a las posiciones políticas de izquierda. En “Tizas de colores” presenta sus experiencias como docente primaria.

Hay veces que los malos hábitos te ayudan

Me avisan que en el baño Gonza está fumando.

— ¿Qué fuma?

Rezo mientras espero la respuesta.

— ¡Faso, seño! ¿Qué va a fumar?

“Por ahora”, pienso.

Cuando llego a las puertas del baño, lógicamente, el ya está saliendo, sonrisa burlona. Ojos fijos, que dicen:

— ¿A ver? ¿Qué vas a hacer ahora? ¿Vieja ch...?

Hay veces que los malos hábitos te ayudan. Te acercan al otro. Yo fumo. Suavemente lo tomo del brazo e intento hablarle. No se mueve. Mira mis manos que lo tienen sujeto y me mira.

Lo suelto. Lo invito a acompañarme a un costado. Me sigue. Se da vuelta y recrimina:

— ¡Son todos bucheros acá!

Y me dice:

— Ya sé, ahora me vas a llevar a la Dirección y bla... bla... y me van a echar y bla... bla... bla...

— ¿Para qué? ¿Para qué te voy a llevar a la Dirección?

— Para hacer que me echen.

— Eso es lo que buscás. Te da fama. Te sentís un héroe. Mirá, lamento desilusionarte, pero no pienso llevarte a la Dirección. No tengo ningún interés en que echen a un pendejo porque se fumó un pucho en el baño. Mal hecho. Pero se puede remediar. El tema es que no lo vuelvas a hacer.

— ¿Ah, sí? ¿Y cómo va a hacer para que no vuelva a fumar? En mi casa me dejan.

— Yo no te digo que no vuelvas a fumar. Te comento que acá en la Escuela no se fuma. De la misma manera que no se escupe en los pisos, no se afana, etc., etc. Mirá, ¿en tu casa cuántos viven?

— Cuatro.

— Bien, vos fumás. ¿Escupís, afanás a tu vieja?

— ¡Eh! ¿Cómo voy a escupir en mi casa? ¿Cómo voy a afanar a mi vieja?

— ¿Y qué te hace pensar que acá sí lo podés hacer? ¿Te imaginás si los 250 pibes que hay acá escupieran, afanaran? ¿Qué sería de esto?

— ¡Un quilombo!

— Bueno, no sé a vos, a mí me interesa mi escuela. Me gusta mi salón, me gustan mis plantas y por sobre todo me gusta estar con los pibes. Entonces, entre todos tratamos de hacer las cosas bien, para pasar ocho horas lo mejor posible. Mirá, yo también fumo.

Saco los cigarrillos del bolsillo del delantal.

— Ya sé. ¿Se cree que soy ciego? Si se le ven.

— Te decía: yo fumo y mucho. Pero en la escuela no fumo. Porque hay chicos a los que les hace mal el humo del cigarrillo. A los grandes también nos hace mal. ¿Pero qué le vas a hacer? Es un vicio jodido. (Dale Gonza, me estoy abriendo. Recíbilo. Tomalo.)

— Y si no fuma en la escuela, ¿por qué tiene los fasos en el bolsillo?

Desconfía...

— ¿No te digo que es un vicio? Al sentirlo en el bolsillo, no lo extraño. Pero en cualquier momento lo voy a dejar. Bah, voy a tratar.

Fue así, simple, sinceramente, como llegué a él.

(Marta Guglielmetti [2002], “El Gonza”, en: *La Educación en nuestras manos*, revista pedagógica de los trabajadores de la educación N° 66, Buenos Aires, SUTEBA, julio, págs. 56 y ss.)

Marta Guglielmetti es docente en ejercicio en escuelas públicas del Conurbano bonaerense.

Con setenta años de distancia, las dos escenas se suceden en escuelas del Conurbano bonaerense. Les proponemos que piensen y reflexionen en grupos sobre ambos relatos, tratando de establecer semejanzas y diferencias.

Algunas veces los docentes nos vemos tentados a pensar que “antes las cosas andaban mejor”, “antes estas cosas no pasaban”. Debatan esa idea en función de las dos escenas. Proponemos los siguientes ejes para trabajar:

- 1) El lugar del docente: ¿cómo se posiciona frente al alumno en uno y otro caso?, ¿qué espera del alumno?, ¿qué le pide?, ¿qué le ofrece?, ¿qué le manda hacer y desde qué lugar?
- 2) El lugar del alumno: ¿qué continuidades y cambios encuentra entre los dos alumnos presentados por los relatos?, ¿cambia con el tiempo la representación de la pobreza?
- 3) A partir de la lectura de la introducción al capítulo 1 y del desarrollo del apartado “La escuela ante los cambios socioculturales. Nuevos y viejos contratos”, piensen en los conceptos de inclusión y exclusión que allí se desarrollan y busquen cómo se ven reflejados en las dos escenas escolares.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1

Les presentamos unos breves fragmentos de Jacques Rancière (2003), argelino y profesor en París, publicados en el libro *El maestro ignorante*. A partir de su lectura, reflexionen en grupo en torno a la cuestión de la igualdad y su vínculo con la educación.

La igualdad no es un fin a conseguir, sino un punto de partida. Quien justifica su propia explicación en nombre de la igualdad desde una situación desigualitaria la coloca de hecho en un lugar inalcanzable. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre delante. Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar a una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento; el segundo, emancipación. Esto no es una cuestión de método, en el sentido de las formas particulares de

aprendizaje, sino, propiamente, una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad para verificar.

Para guiar la reflexión les presentamos una serie de interrogantes:

- 1) ¿Cómo entiende Rancière a la igualdad?
- 2) ¿Cómo la entienden ustedes? ¿Qué implicancias tendría cada una de estas dos perspectivas en su tarea? ¿Y en los alumnos?
- 3) Piensen ejemplos de situaciones escolares donde la igualdad sea concebida desde cada una de las posiciones.

Nuevas configuraciones familiares, continuidades y cambios. El vínculo entre escuela y familia: historia y presente

La(s) familia(s)

Las transformaciones socioculturales que se analizaron en el apartado anterior también han tenido implicancias en las configuraciones familiares y, por lo tanto, en la multiplicidad de vínculos que se establecen entre ellas y las escuelas. En esta sección, intentaremos analizar –a la luz de investigaciones provenientes del campo de la antropología y de la historia– qué se entiende por familia desde el sentido común construido, y de qué hablamos cuando nos referimos a las nuevas configuraciones familiares, haciendo especial hincapié en las representaciones que se estructuran en torno a ellas en los contextos de pobreza. En el punto siguiente, trabajaremos sobre los vínculos entre las escuelas y las familias a través del tiempo, considerando desde ambos puntos de vista las representaciones y prácticas respectivas.

En un artículo muy interesante, María Rosa Neufeld (2000) comienza señalando que no es posible referirse a la familia en singular, porque hacerlo implicaría no pensar en la heterogeneidad de formas en las que ellas se presentan. Pero esta aguda observación nos conduce a preguntarnos por qué nuestro primer impulso es pensar a la familia en singular y, más aún, referirnos todos (o, al menos, una gran mayoría) a un mismo significado: marido, mujer e hijos (y otra serie de agregados que se enumeran a continuación). De aquí se desprenden varias líneas que nos permiten retomar y profundizar las reflexiones que hemos enunciado brevemente en el Eje 1 respecto de este tema.

Si hubiéramos hecho este ejercicio (pensar a la familia en singular) en otro tiempo, probablemente hubiéramos obtenido una respuesta similar pero diferente de la nuestra. Esto nos muestra que la configuración familiar no fue siempre igual. Siguiendo el recorrido histórico que plantea Valeria Paván (2005), es posible identificar básicamente tres configuraciones familiares: la tradicional, la moderna y la contemporánea o posmoderna. La familia “tradicional” se organizaba a partir de la autoridad patriarcal, que revestía a quien se autodesignaba padre al alzar a un hijo en sus

brazos. La designación por el gesto o la palabra era determinante, ya que la filiación biológica apenas era considerada. La esposa y los hijos eran parte del patrimonio del padre romano y, por tanto, él podía disponer de ellos. Desde la llegada del cristianismo, se impone como mandato la paternidad biológica en el marco del matrimonio religioso y ninguna familia tiene derecho de ciudadanía sin esa legitimidad matrimonial. Ya a fines del siglo XVIII, comienza a prefigurarse el orden familiar burgués, apoyado en tres pilares: autoridad del marido, subordinación de la mujer y dependencia de los niños; así la familia "moderna" comienza a estructurarse sobre la base de una lógica afectiva, el matrimonio y la asignación de roles entre los cónyuges.

A partir de los años sesenta empieza a desdibujarse el modelo anterior y a aparecer la denominada familia "contemporánea" o "posmoderna", cuyo rasgo central es la unión de dos individuos en busca de relaciones íntimas por un período de tiempo relativo. La atribución de la autoridad familiar comienza a ser un punto en disputa ante las posibilidades que se abren con el divorcio, la separación y la "recomposición". Entre las características que definen a la realidad argentina actualmente, Valeria Paván afirma que ha aumentado la edad media del casamiento –sobre todo en las mujeres–, ha disminuido la diferencia de edad entre esposos, y se han incrementado significativamente las uniones consensuales (parejas estables que no legalizan su unión en el registro civil).

Pero este recorrido, que da cuenta de que nuestra representación de la familia es solo un momento del desarrollo histórico que va cambiando en el tiempo, solo relata las transformaciones de la familia occidental. Si retomáramos el interrogante anterior (¿qué es una familia para nosotros?) y lo planteáramos en la actualidad en otras partes del mundo, también encontraríamos una respuesta diferente.

La mirada histórica y antropológica nos permite ser conscientes de que el significado al que nos remite la palabra "familia" tiene mucho de construcción y naturalización, y que es preciso repensarlo e interrogarlo. Al hacerlo, la antropología encuentra que existen ciertos principios que han organizado el modelo de familia occidental moderno (unidad básica de parentesco, grupos de procreación y de consumo) y que existe una ideología de la familia según la cual los miembros de un núcleo familiar deben vivir juntos. Neufeld (ídem: 6) afirma: "La familia en singular, 'la familia' de los relatos escolares, es fácilmente evocable: 'papá, mamá, y los nenes', con su división del trabajo y de la vida toda, que asigna la privacidad –el trabajo no remunerado intradoméstico y la afectividad– a las mujeres, y lo público –el trabajo asalariado extradoméstico y la racionalidad– a los hombres".

La definición de los supuestos de este modelo de familia "bien constituida" identifica, al mismo tiempo, todas aquellas otras características y formas que se distancian de aquel, y las etiqueta como "desviaciones". Entre esas configuraciones diversas es posible nombrar, a modo de ejemplo, a las familias de un solo padre o madre; a las familias de crianza (cuando un niño queda a cargo de adultos con quienes no tiene relación de consanguinidad); a las familias extensas (conformadas por la incorporación de las parejas jóvenes con sus hijos en la misma casa o terreno que sus padres); familias integradas por segundos matrimonios con hijos de uniones anteriores; familias cuyos miembros viven en distintos lugares del país por cuestiones de trabajo de los padres, y los niños quedan temporariamente al cuidado de abuelos u otros parientes, entre otras tantas. Si bien los medios de comunicación muestran la amplia variedad de configuraciones familiares que existen en el presente, sus modos de tematización –como apunta la socióloga argentina Estella Grassi (1999)– no cuestionan, en general, el modelo de familia "bien constituida". Se muestran (literalmente) familias "en plural", pero la representación de la familia "en singular" y su carga valorativa y moralizadora sigue operando fuertemente en nuestro sentido común.

Un párrafo aparte merecen los significados que se anudan entre los modelos de familia moderna y las nuevas configuraciones, por una parte, y el contexto de pobreza en el que se inscriben, por la otra. En este sentido, algunas visiones califican a la pobreza como “digna” cuando la familia que se encuentra en ese contexto responde al patrón de familia “bien constituida” (madre, padre e hijos que conviven bajo un mismo techo). Desde esa perspectiva, las familias en situación de pobreza que no responden a ese modelo son doblemente sancionadas en términos morales. Desanudar esa trama es uno de los propósitos de este recorrido.



En el marco de la Propuesta de Formación para Equipos de Conducción de Nivel Inicial, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Elina Aguirre ha abordado el tema de la niñez y las familias en el encuentro “Transformaciones en la niñez y en las configuraciones familiares. La construcción de vínculos en el mundo actual”, realizado el 16 de mayo de 2007. Puede ser consultado en www.me.gov.ar/curriform/publica/construc_vinc_aguirre.pdf.

A su vez, en el contexto de la Propuesta de Cine y Formación Docente, organizada por la misma área, Valeria Paván trabaja el tema de las configuraciones familiares a partir del análisis de dos películas: *La familia contemporánea* y *Familia posmoderna o contemporánea*. Estos documentos están disponibles en el CD y pueden ser consultados en: www.me.gov.ar/curriform/publica/pavan_familia.pdf y www.me.gov.ar/curriform/publica/pavan_matilda.pdf



Para ampliar

Para profundizar la temática de las configuraciones familiares en la historia y en la actualidad, se sugieren:

- C. Wainerman y R. Gelstein (1994), “Viviendo en familia: ayer y hoy”, en: C. Wainerman (comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires, Unicef-Losada.
- E. Jelin y G. Paz (1991), *Familia/Género en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Las relaciones entre familias y escuelas

Los vínculos entre las familias y las escuelas, como anticipamos, también han variado a lo largo del tiempo. La compleja relación que se ha dado entre ellas, a partir de su heterogeneidad y como instituciones de socialización de la infancia, ha sido siempre un rasgo característico. En el sistema educativo argentino –como ya explicamos– la escuela funcionó como espacio para la homogeneización en un proyecto de nación común. En ese contexto, la escuela debía cumplir con la función de “normalización” y “homogeneización” por medio de la escolarización del alumno, más allá de la familia que tuviera (Puiggrós, 1990). Ese mandato de la escuela ha sido central y persiste en el presente, adoptando matices en el marco de las transformaciones contemporáneas.

Esta pretensión de la escuela sobre las familias y su confianza en la "eficacia" para lograr aquella tarea se encuentra hoy en discusión. A partir de una investigación realizada en escuelas de la provincia de Buenos Aires, la antropóloga Laura Cerletti (2006) advierte la reiteración en el discurso de los docentes de la idea de que "si la familia no está, la escuela no puede". Esto implica un cambio con respecto a la confianza en el poder "normalizador" de la escuela en relación con la sociedad, que se daría a través de sus alumnos y de la influencia sobre sus familias. Es decir, ante la ausencia de una familia "bien constituida", la escuela afirma que no puede cumplir con sus objetivos. A diferencia de los alumnos con "problemas de aprendizaje", frente a los cuales los docentes entrevistados manifestaron tener mayores herramientas para afrontarlos, los problemas "de conducta" se plantearon como mucho más difíciles de abordar y fueron, generalmente, atribuidos a la ausencia de una familia "bien constituida". En otros casos, los docentes identificaron familias que no respondían a ese patrón cultural y cuyos niños no tenían "problemas", y lo atribuyeron a que "los roles" se cumplían de todas formas.

A partir de la formulación del diagnóstico en estos términos por parte de los docentes de las escuelas consideradas por Cerletti, las acciones para resolver esas dificultades tienden a situarse por fuera de la escuela. Así, como las causas de los "problemas" de los alumnos son explicadas en términos ajenos a lo escolar, también lo son sus posibles soluciones: derivación, intervención de médicos, neurólogos, psicólogos y de las familias. Pero estas alternativas no resuelven las dificultades directamente, sino que analizan la situación y diagnostican que es necesaria la acción familiar para dar una respuesta al problema. En la investigación mencionada, Cerletti entiende que se genera una especie de círculo vicioso: se culpabiliza a las familias, considerándolas causantes de los problemas escolares y, a la vez, se las responsabiliza de su solución. De este modo, las escuelas quedan inmersas en discursos y prácticas acerca de su propia imposibilidad o impotencia, que se acompañan con sentimientos de angustia y desesperanza.

Con este panorama se impone la reflexión sobre lo que sucede en nuestras escuelas: cómo percibimos estas dificultades, cómo intentamos buscar las soluciones, si creemos que ellas están en "nuestras manos" o si pensamos que las alternativas a estas dificultades se encuentran completamente fuera de nuestro alcance como escuela, hecho que puede generar sentimientos de frustración e impotencia. Esta percepción de que no podemos abordar esas dificultades desde nuestra tarea como docentes y como escuela no se explica por nuestra negativa a "hacernos cargo" de la propia responsabilidad, sino, más bien, por un modo de construir estos u otros problemas a partir de categorías acuñadas en otros momentos de la historia nacional y del sistema educativo, que persisten en nuestras representaciones y que probablemente ya nos han quedado "viejas".

Como escuela, nos seguimos pensando a nosotros mismos como vía de acceso a la inclusión en una nación "común", pero entendiendo lo común como homogéneo y más allá de las realidades y particularidades familiares. Tal vez, los procesos contemporáneos nos están confrontando con la necesidad de volver a pensar ese mandato histórico escolar, para explorar modos de inclusión en "lo común" más abiertos a la heterogeneidad y a la reconfiguración de las familias.

Nuestra mirada como escuela hacia las familias también se pone en juego en los modos y espacios en que los convocamos a participar. Uno de los criterios que más utilizamos para analizar la participación familiar es de índole cuantitativa: contar la cantidad de padres y madres que concurren cuando los convocamos a los actos escolares o a las reuniones de padres. Ante la presencia de pocos padres y madres nos sentimos desilusionados por el esfuerzo, el empeño y las expectativas que hemos puesto en la organización de esos eventos o reuniones. Esto nos conduce a entender

esa situación como “falta de participación” de las familias, y a explicarla en términos del desinterés de los padres en la educación de sus hijos.

Creemos que resultaría muy interesante pensar si existen otras formas en las que las familias participan en la escuela o se interesan en la educación de sus hijos, como la compañía de padres o madres en el camino de los alumnos a la escuela, el apoyo que brindan –dentro de sus posibilidades– en las tareas escolares, la valoración que realizan respecto de la educación o de la tarea que desempeñan los docentes y la escuela, o –sin más– los esfuerzos económicos que hacen las familias para que sus hijos puedan concurrir con regularidad. Analizar estos modos de participación puede enriquecer la mirada sobre el vínculo.

Así, adquiere visibilidad la importancia que tienen los espacios donde convocamos a las familias a participar, los modos en que lo hacemos, el lugar en el que nos posicionamos desde la escuela y como docentes, y las formas en las que percibimos y nombramos a las familias, ya que todo esto tiene implicancias fuertemente condicionantes en los vínculos que se generan.

Por otra parte, desde la visión de las familias, la escuela se presentaba como promesa de inclusión, igualdad y movilidad social. Si analizamos, ahora, la óptica de las familias sobre la educación y la escuela, aparecen algunas perspectivas tan interesantes como heterogéneas. Las representaciones de los padres y madres refieren, aunque no de manera homogénea, a una mirada esperanzada. Las familias, y fundamentalmente aquellas en contextos de pobreza, ponen en la escuela grandes expectativas respecto del futuro de sus hijos. Por ejemplo, un estudio de la Universidad Nacional del Nordeste (A. Pérez Rubio y F. Butti, 2005) que analiza las representaciones de los padres acerca de la escuela y la educación en Corrientes, da cuenta de que, si bien los padres y madres son plenamente conscientes de las dificultades del contexto socioeconómico, también afirman que es necesario que sus hijos sean educados para que no se queden afuera del mundo laboral. A esta visión se acopla un sentido de la educación en términos de dignidad personal y de reconocimiento social. Muchos padres intentan no repetir su propia biografía, en la que tuvieron que abandonar la escuela, y realizan los esfuerzos más grandes para que sus hijos puedan completar la escolaridad.⁶

De la definición de los problemas escolares y de las formas de mirarlos, de analizarlos, de pensarlos, y también del modo de entender nuestro lugar como escuelas y el de las familias en el marco de los cambios contemporáneos, dependerán las alternativas que encontremos para abordarlos. Un camino para avanzar sería, entonces, empezar a preguntarnos acerca de qué idea de la inclusión escolar y de lo común estamos construyendo, o podemos construir, que contemple a alumnos y familias de un modo más abierto y democrático; cómo podemos educar sin pretensión de hacerlo “más allá” de las familias (o “a pesar de” las familias) sino “junto a” o “con” las familias en plural.



Para ampliar

Para indagar los vínculos que se establecen entre familias y educación en distintos contextos, se recomiendan dos trabajos. El primero de ellos analiza esta relación en contextos de ruralidad en el departamento de Tulumba, ubicado al norte de la provincia de Córdoba, y el segundo lo hace en escuelas de la ciudad de San Salvador de Jujuy:

⁶ Este tema será recuperado y abordado en el apartado “Escuela y comunidad: el cuidado de la infancia” (pág. 35).

- ▶ E. Cragolino (2006), “Infancias, escolarización y apropiaciones de la lectura y la escritura en familias rurales”, Centro de investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- ▶ M. Rodríguez y otros (2006), “Posibles sentidos atribuidos a la escuela según las familias cuyos hijos finalizan el ciclo primario”, Universidad Nacional de Jujuy.

Ambas ponencias fueron presentadas en el *XI Simposio Interamericano de Investigaciones Etnográficas en Educación. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 20 al 24 de marzo de 2006.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 3

Presentamos, a continuación, algunas citas breves de manuales escolares para la EGB 1 y 2/Primaria en los capítulos referidos al tema “familia”. Estas citas fueron seleccionadas entre otras muchas.

- ▶ “Es bueno vivir en familia. Debemos cuidarnos y amarnos. Así todos estaremos más contentos.” (Extraído de *Contactos Hoy 1*, Manual Harla para primer grado de la EGB, Buenos Aires, 1995.)
- ▶ “La mamá de Marina es costurera. Cosió un guardapolvo para Marina. El papá es carpintero. Arregla las cosas que se rompen en la casa. Juan y Marina son vecinos. (...) Juan tiene dos hermanos. La hermana se llama Daniela. El hermanito se llama Lucas. La abuela hace pastelitos muy ricos. El abuelo siempre lee cuentos a los chicos. La mamá trabaja en una panadería. Le gusta cuidar las plantas.” (Extraído de *Juan y Marina van a Primero*, Tinta Fresca, Buenos Aires, 2005.)
- ▶ “Mucha gente fue invitada al cumpleaños del abuelo Víctor. Estuvieron familiares a los que los chicos no veían desde hacía mucho tiempo: el tío Daniel que vive en otra ciudad, y el tío abuelo. ¡Qué bueno poder encontrarse!”
Luego, preguntas a los chicos: “¿Quiénes integran la familia más cercana de Paula? ¿Y la más ampliada? ¿Ustedes tienen familiares a los que no ven con frecuencia? ¿En qué ocasiones se reúnen todos?”. Luego aparece un árbol genealógico. (Extraído de *Mirar con Lupa*, Primer Ciclo EGB, Estrada, Buenos Aires, 1999.)
- ▶ “Vivir en familia. Aprendemos a caminar, hablar, distinguir lo bueno de lo malo y muchas cosas más, porque nos criamos bajo la protección y el cuidado de nuestra familia. ¿Cómo es la familia de cada uno de ustedes?” Luego se propone la actividad: a partir de varios dibujos de familias (mamá, papá e hijos; mamá e hijos; papá, hijo y abuelos; papá e hijo),

los chicos deben marcar con una X la familia que más se parece a la propia. (Extraído de *La Calesita 1, Áreas y Proyectos Integrados*, Puerto de Palos, Buenos Aires, 2003.)

- “Teresa y Carlos viven con sus hijos en una casa con jardín. Tienen una mascota. El jardín es el lugar que más disfrutaban todos. Los fines de semana hacen asados y juegan con Bobby.” “Alina vive con sus abuelos Nora y Miguel. Tienen una hamaca en el balcón. Cuando vuelve de la escuela Alina a veces invita amigos. Pero siempre toma el té con sus abuelos. Nora prepara una rica torta de manzana. A Miguel le gusta ayudar a Alina con su tarea.” “Alberto y María tienen tres hijos. Con ellos viven otros siete chicos que los llaman ‘mamá’ y ‘papá’. Cuando festejan los cumpleaños la casa se llena de globos de colores”. “Lisandro es hijo del corazón de Claudia y de Oscar. Los tres viven en el piso 18 de una torre, en una calle por la que pasan muchos autos y colectivos. Cuando Oscar vuelve del trabajo ayuda a Claudia a bañar a Lisandro”. “Martín y Milagros viven unos días en casa de su mamá. La mamá se llama Victoria y hace trabajos de jardinería. Otros días los chicos viven con su papá. El papá se llama Daniel y es mecánico de autos.” Y agrega algunas notas al docente: “Antes de leer, se propone trabajar con los chicos en forma oral la noción de familia, como una relación basada en el amor, la protección, el respeto y la singularidad, destacando sobre este último punto las diferencias posibles y concretas en la constitución y organización de cada una.” (Extraído de *Perpleja, la oveja*, Libro de lectura con actividades 1, Santillana, Buenos Aires, 2004.)

Les proponemos leer las citas precedentes y debatir en grupos cómo es el tratamiento del tema de la familia, en función de lo que se trabajó en el encuentro y de su experiencia en el uso de manuales.

Si usted es docente, piense cómo impacta en sus alumnos el contraste entre lo que se ve en los manuales y lo que viven en sus propias familias. ¿Qué pasa cuando plantea estos temas en el aula? ¿Qué dicen los alumnos? ¿Qué piensa y siente usted a la hora de trabajar estos contenidos?

Si tienen a disposición los NAP, Serie Cuadernos para el aula, Primer Ciclo de la EGB/Primaria de Ciencias Sociales N° 2, podrán observar allí que el tratamiento de los contenidos en los ejes en los que aparece el tema “familia” es bien diferente de las propuestas de libros de textos. Si bien en el caso de los NAP se trata de materiales dirigidos a docentes y en el caso de los libros de texto es para los alumnos, el contraste entre unos y otros merece destacarse. Les proponemos que realicen una comparación entre ambos materiales. (De los NAP, pueden considerar los contenidos de los ejes: “Las sociedades a través del tiempo” y “Las actividades humanas y la organización social”.)



Si usted tiene interés en profundizar acerca del tratamiento y las cuestiones que se ponen en juego a la hora de trabajar en el aula, puede leer la entrevista al especialista en enseñanza de las ciencias sociales, Isabelino Siede, publicada en la revista de SUTEDA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires), *La Educación en nuestras manos*, N° 73, junio

de 2005. La nota se titula “Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela” .

ACTIVIDAD PRESENCIAL 4

Muchas escuelas usan un cuaderno para comunicarse con las familias de los chicos. Presentamos aquí algunas notas que encontramos en esos cuadernos. Reunidos en grupos, lean las notas y luego debatan a partir de los ejes que les proponemos.

Sres. padres: nos preocupa la forma en que nuestros chicos se conducen y comparten el tiempo y el espacio en la escuela. Por ello, pedimos que juntos construyamos actitudes solidarias que surjan de la tolerancia y el respeto. Los chicos aprenden de los adultos la capacidad para escuchar y “hacer lugar” efectivamente a la voz del otro. Necesitamos ambientes tranquilos para enseñar y aprender, para pensar y lograr los objetivos propuestos. Esta demanda no parte solo de los docentes, sino también de los chicos, quienes necesitan un clima de trabajo propicio para poder conectarse con la tarea propuesta. La coherencia entre el discurso y las acciones que se producen desde los hogares y la escuela es de vital importancia para recuperar los espacios de juego y de trabajo que los chicos necesitan.

No queda exento de este pedido nuestra reiteración sobre las pautas a seguir en cuanto a horarios de entrada y salida. En relación con este último tema, para que el retiro de los alumnos sea lo más organizado y seguro posible, les solicitamos a los adultos que dejen libre la galería de ingreso a la escuela, en especial los días de lluvia.

Notificado
La Dirección

¡Hola Familia! ¿Cómo están? Me voy a presentar. Yo soy el cuaderno de comunicados. Voy a ser el vínculo entre la casa y la escuela, llevando notitas, mensajes y pedidos. No debo llegar maltratado, sino sano y salvo y con todas las inquietudes que ustedes quieran comunicar.

Sres padres: por desratización no habrá clases el día 8/9. Notificado. (Nota enviada el 6/9.)

Sres. padres: La Dirección de la escuela informa que el próximo martes 28 de junio no se dictarán clases por jornada de reflexión docente. (Enviada el lunes 27.)

Conmemorando el aniversario del Patrono de nuestra escuela, los invitamos a la Gran Feria del Plato. Para ello, necesitamos que colaboren con algo dulce o algo salado. El acto dará comienzo a las 15, por lo que les pedimos que nos hagan llegar las donaciones a partir de las 14:30. Muchas gracias a todos.

Sres. Padres: este año realizaremos la huerta no solo con fines pedagógicos sino también comunitarios, para poder entregar verduras a las familias que lo necesitan. Para eso precisamos ayuda. ¿Qué padres pueden ofrecerla? Anoten el nombre y apellido del padre, el grado del hijo y el horario en el que puede concurrir.

- 1) ¿Qué reflexiones les producen las notas?
- 2) ¿Cómo se dirige la escuela a los padres cuando se trata de solicitar colaboración?
- 3) ¿Cómo lo hace cuando se trata de informar algo?

En muchas escuelas se percibe un malestar generalizado en relación con el vínculo con las familias. En este apartado nos planteamos reflexionar acerca de la forma en que algunas escuelas informan a los padres asuntos que resultan de su interés.

Nos formulamos algunas preguntas que pueden resultar incómodas, pero interesantes para poner en cuestión determinadas prácticas muy instaladas. Tomemos uno de los ejemplos, el de la escuela que informa la suspensión de las clases por jornada de reflexión docente: ¿qué pasaría si la escuela informara de los temas que se van a tratar en la jornada? ¿Y, mejor aún, si la escuela enviara luego otra nota con los resultados de la jornada?

Intercambien opiniones sobre estas preguntas y otras que surjan del debate: ¿tiene la comunidad derecho a saber qué se va a discutir en la escuela, sobre qué temas se capacitan los docentes de sus hijos? ¿Cuáles serían los límites óptimos que respeten tanto el ámbito de trabajo entre los docentes como el derecho de las familias a conocer los temas de la capacitación? En su escuela, ¿los docentes reciben alguna capacitación especial? ¿Los padres están enterados de esto? Piensen si conocen casos de escuelas que informan estas cuestiones y de escuelas que no lo hacen. Si no conocen, imaginen qué pasaría en uno o en otro caso. Debatan qué lugar se da a la comunidad en cada alternativa.

Para ampliar

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación elaboró un material que se reparte en todas las escuelas del país para trabajar con las familias. El material "JUNTOS para mejorar la educación" consiste en una serie de cuadernillos para el Nivel Inicial y para cada año de la EGB. Allí se detallan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para cada año; algunos artículos (según el año) de la Convención sobre los Derechos del Niño, así como algunas pautas de trabajo y de acompañamiento para que las familias puedan colaborar con los aprendizajes de los chicos. Estos cuadernillos sirven para analizar cómo se está pensando la relación entre familias y escuelas desde el Estado, qué lugar se otorga a la familia en la educación de los niños, cómo se piensa la comunicación entre ellas.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 5

Los siguientes testimonios fueron extraídos del libro de Patricia Redondo (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Los reproducimos acá a los fines de poder trabajar acerca de las expectativas de las familias y lo que ellas producen en los docentes. Muchas veces los docentes solicitamos más atención por parte de las familias: que acompañen más, que se ocupen más de los hijos, que respondan a los pedidos de la escuela, etcétera.

Yo mando a todos mis hijos a la escuela... Hice sacrificios terribles y los he mandado aun en los peores momentos, los mandé igual, con calzados rotos, como sea, pero los mandé igual. (Madre entrevistada en la villa.)

Me entristece mucho cuando no les va bien a mis hijos en la escuela. Yo no puedo darles una mano, no puedo, no llego hasta ahí. (Mamá de siete hijos entrevistada.)

A mí me da mucha vergüenza cuando me hacen pasar a un hijo sabiendo que tiene que repetir. Yo sé que lo dejan pasar porque somos pobres. Yo prefiero que repita... (Madre de seis hijos.)

Mi nieta abandonó a sus hijos y yo me vine a vivir con ellos para llevarlos a la escuela. Espero que la muerte no me alcance antes que ellos terminen...

Lo único que quiero es que estudien para el día de mañana. Es para el futuro de ellos, no para mí. Qué sería de ellos sin la escuela, qué madre no quiere lo mejor, si además, estudiando, andamos mal. Lo que me preocupa es: ¿cómo hago para que los chicos sigan estudiando? Es terrible que los pobres no tengamos una salida.

Yo los mando a la mañana para que aprendan, porque cuando trabajen no va a haber tormenta ni nada que les impida ir a trabajar. Así se acostumbran, se hacen más responsables. Mi marido un día se llevó a los varones más grandes a la obra y los hizo trabajar con él. Luego les mostró el balde y les dijo que él quería que ellos pudiesen dejarlo y trabajar en algo menos sacrificado. Para eso tienen que estudiar. (Madre de siete hijos.)

Seguro que para algo les va a servir, es un bien para ellos. Los puede ayudar en muchas cosas. Yo quiero que sigan estudiando. Una vez que estén criados, que se sepan defender. Es muy feo no saber leer. Será porque yo no sé, miro y no entiendo nada. Es muy bueno que se sepan defender en la vida. (Mamá de tres hijos.)

Bueno, el más chico me dice que quiere ser arquitecto. Ojalá, Dios quiera, si se puede. Y este (señala al que juega próximo a ella) quiere ser aeronáutico, y bueno, del más chiquito no sé, pero por lo menos ellos dos ya sé. A Julián, que va a quinto grado, le gusta todo lo que sea militar, y el más grande es muy inteligente. Así que, si se puede, él va a tener una

carrera. Yo quiero que siga. Aparte siempre charlamos y él me dice: “Mami, yo hasta la facultad no voy a dejar”. Y yo le digo: “Ojalá, además vos vas a ser grande y vas a poder mantener vos mismo la facultad o lo que sea”. (Mamá entrevistada en la villa.)

Yo los mando a todos para que estudien, para que aprendan. Mando a cuatro: tres son míos y uno es mi sobrino. Los mando a todos a la tarde. El más grande ya termina este año, después hay dos en primer grado y uno en quinto grado. (Mamá entrevistada en la villa.)

Tengo cuatro varones, uno de 16, uno de 17, uno de 13 y uno de 9. Todos fueron a la escuela. Te digo que ahora me resulta más fácil que antes, en otras épocas me resultaba muy difícil mandarlos a la escuela, porque el tema calzado, el tema ropa... muchas veces me costaba, pero, te digo, hice sacrificios terribles, y los he mandado igual, porque para mí es fundamental que el chico pueda valerse por sí mismo, es muy importante que la persona se instruya, y la base para que una persona empiece a instruirse es la escuela.

Mi escuela era demasiado buena. Sí, la hice acá, en Argentina. Es más, por eso yo sufro mucho, porque quiero que a mis hijos les den lo mismo que a mí me dieron. Por eso también trabajo mucho en la escuela. Yo entiendo que cuando era chica había mucho más: la criticamos ahora los grandes porque nosotros, cuando éramos chicos era distinto. Te enseñaban manualidades, que era obligación: cocina tenías, costura, plástica, eso era obligación, era una materia por rendir. Ahora lo ponen como complemento, para llenar un espacio, no es más como antes. Yo, todo lo que sé lo aprendí en la escuela, pero en otras épocas. A mí me emocionó muchísimo que mi hijo me traiga algo hecho de la escuela, porque nosotros antes para el día de la madre hacíamos trabajos impresionantes hechos en la escuela. Nos pasábamos un mes entero bordando media horita todos los días, ponerle, una carpeta para mamá. Y ahora es como que la escuela no exige esas cosas. (Madre entrevistada en la villa.)

A partir de la lectura de los testimonios anteriores les proponemos pensar y debatir en grupos. Sugerimos las siguientes preguntas que tienen la intención de orientar la discusión: ¿qué sensaciones les producen estas palabras? ¿Qué parecidos y qué diferencias tienen con las que escuchan ustedes en sus escuelas? ¿Cómo responderían, o cómo responden?

Les proponemos que releen el apartado “Nuevas configuraciones familiares, continuidades y cambios. El vínculo entre escuela y familia: historia y presente” (pág. 22), que trata acerca de las expectativas familiares, el empeño y la idea de participación. Luego, vuelvan sobre los testimonios y traten de ver en qué casos y de qué modo se ven reflejados esos conceptos.

- ▶ Si usted es director: ¿cómo trabaja con los docentes estas demandas y temáticas?
- ▶ Si usted es supervisor escolar: ¿cómo trabaja con los directores y docentes que reciben demandas como estas por parte de las familias? ¿Cuáles son las herramientas que usted cree que necesitan?

-  Si usted es docente de Institutos de Formación Docente: ¿en qué espacios de la formación docente se contempla trabajar sobre la problemática familiar? Si se contempla, ¿qué aspectos se abordan? Si no se contempla, ¿dónde podrían incluirse y qué temáticas abordaría?

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2

El objetivo de esta actividad es que podamos revisar, debatir y repensar los modos de comunicación entre la escuela y la familia a través del estudio de un elemento muy significativo en las escuelas: el cuaderno de comunicaciones.

Les proponemos que busquen cuadernos de comunicaciones y reflexionen sobre los mensajes emitidos teniendo como guía las siguientes preguntas:

-  ¿Cuáles de las cuestiones que debatimos en este curso les resuenan en la lectura de esos cuadernos?
-  ¿Volverían a escribir alguna/s de las notas?
-  ¿Cómo lo harían? Revisen también las notas de los padres. Vuelvan a mirar esos cuadernos a la luz de los temas debatidos en el encuentro.

Para la realización de la actividad, tengan en cuenta lo planteado en el apartado “Nuevas configuraciones familiares, continuidades y cambios. El vínculo entre escuela y familia: historia y presente”.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 3

-  **Lea la nota titulada: “Cosas que nunca habían ocurrido: repensar la relación escuela-familias”, publicada en la revista de SUTEBA, *La Educación en nuestras manos*. Les proponemos que la lean y debatan acerca de la posibilidad de los modos de hacer que la escuela probó: ¿qué les parece? ¿Cómo les resuena?**

La nota relata la experiencia de una escuela que se propuso pensar e intentar redefinir la relación entre la escuela y la familia. Los docentes cuentan cómo se plantearon la preocupación por mejorar esa relación (cómo se la formularon, como un problema sobre el cual intervenir) y cómo iniciaron las visitas a las casas de los alumnos (como búsquedas de respuestas a esos problemas). Esta actividad no cabía dentro de la grilla con formato escolar de “objetivos, contenidos, actividades”, no podía ser evaluada desde los parámetros más clásicos de la escuela. Sin embargo, se trata de una experiencia valiosa en tanto búsqueda e inten-

to por hacer algo diferente y por posicionarse en un lugar distinto e intentar una construcción desde allí.

El valor de la experiencia no debe ser mirado desde los resultados, sino como un intento y búsqueda de hacer algo, de estar abiertos a inventar y a tener ideas creativas. La reproducción del reportaje a Urquiza busca, básicamente, poner a disposición de más docentes las experiencias valiosas de colegas de otros lugares. Esas experiencias y búsquedas de respuestas a problemas compartidos pueden contribuir a que otras escuelas tomen ideas, piensen, reformulen y construyan otras formas de concretar iniciativas pedagógicas o institucionales.

Les proponemos ahora que realicen esta actividad en grupos en sus escuelas. Pueden invitar a colegas que no hayan participado del curso y, de ese modo, podrán compartir con ellos cuestiones debatidas en el encuentro. Les brindamos como guía una serie de preguntas, a las que pueden sumar otras que ustedes consideren. No se trata de que intenten responder a cada una, sino de que las usen como disparadores del debate:

- ▶ ¿Qué opiniones les merece la experiencia de la escuela del relato?
- ▶ Piensen en la escuela, o en las escuelas en las que trabajan: ¿hay algún “nudo” o “problema” que les preocupe especialmente?, ¿por qué?
- ▶ ¿Alguna vez han pensado o desarrollado alternativas –no habituales en la escuela– de abordaje de las problemáticas?, ¿en qué consistieron?
- ▶ ¿Qué cuestiones conocidas pusieron en juego en ellas?
- ▶ ¿Consideran valioso que una escuela realice una experiencia aun sin encontrarle el formato escolarizado?

Si usted es directivo de escuela y/o supervisor, tenga en cuenta, a la hora de responder, qué condiciones se podrían generar para llevar a cabo la propuesta. Considere, además, qué espacios de trabajo institucional se requieren para pensar estas ideas.

Si usted es maestro de grado o profesor de Instituto de Formación Docente, piense si en algún momento de su trabajo en el aula hizo lugar a alguna forma nueva de trabajar un tema que le resultara “conflictivo” de abordar. Si lo hizo, relate la experiencia; si no lo hizo, piense con qué temas le parece que lo puede intentar.

Escuela y comunidad: el cuidado de la infancia

Las ya recorridas transformaciones socioculturales globales, así como la polarización social y los cambios en el imaginario integrador que atravesaron a la Argentina en las últimas décadas, también han planteado redefiniciones en torno al cuidado de la infancia. En este apartado, nos proponemos abordar esta cuestión por medio de una breve reflexión sobre los cambios en las representaciones y los contextos en que se inscribe la infancia en nuestro país, sobre las formas de pensar y entender el cuidado de la infancia y su vínculo con la educación, y, por último, ensayar algunas líneas sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad en la tarea que tiene como horizonte la inclusión material y simbólica de las infancias en la cultura común.

Infancia(s)

Si se parte del concepto de que la infancia es una categoría construida socialmente, es posible considerar que sus notas características no son únicas e inmutables sino que varían de acuerdo con el contexto histórico en el que se inscriben. Así, las transformaciones de la contemporaneidad han tenido implicancias en términos de lo que se entiende y se espera de la niñez.

Tal como anticipamos en el Eje 1 de este curso, una primera aproximación nos permite advertir un proceso de heterogeneización de la infancia, tanto material como simbólico. En términos materiales, el empobrecimiento y la polarización social han afectado de modo singular y dramático a los niños: han provocado la pérdida de una experiencia común del "tiempo de infancia" (Redondo, 2004: 125). En el plano simbólico, este proceso implicó la pérdida de la aspiración compartida a un horizonte futuro de acceso al mundo del trabajo y de la ciudadanía. La puesta en duda de la posibilidad de integración homogenizante que planteaba la escuela, junto a las condiciones materiales concretas de las experiencias de los niños en el tránsito de esos años de sus vidas, son las razones que dan cuenta de la heterogeneización señalada.

Este proceso, sin embargo, se combina con otro de tendencia contraria: la homogeneización de la infancia por medio del consumo y de los medios de comunicación. ¿En qué sentido podemos hablar de homogeneización por consumo si el acceso diferenciado a los bienes y servicios es una de las fuerzas más poderosas de la exclusión de amplios sectores? Nos referimos a la homogeneización por las implicancias que tiene la propuesta mediática y del mercado en términos de los deseos, de los valores, de las aspiraciones y de los vínculos afectivos –entre tantos otros–, que se definen y se cargan con significados positivos o negativos. Más allá del poder de compra de cada sector y de las diferencias regionales que presenta nuestro país –que es preciso reconocer, analizar y profundizar–, el discurso del consumo y de los medios tiene un peso importante en términos culturales, tanto en la definición del imaginario social como en la interpelación de la individualidades.

La complejización de la configuración de la infancia en este tiempo, enmarcada en la polarización socioeconómica señalada, permite hablar de lo que la pedagoga argentina Sandra Carli (2006) ha denominado "figuras" de la infancia. Ella identifica, por lo menos, cuatro figuras, en las que se traman tanto los contextos en los que se inscriben los niños como las representaciones que circulan acerca de ellos: el niño de la calle, el niño consumidor, el niño peligroso y el niño víctima.

La figura del "niño de la calle" resulta, fundamentalmente, la encarnación de las marcas del proceso de empobrecimiento. El "niño consumidor" es aquel que da cuenta de la homogeneización cultural en términos de sus gustos y preferencias, que participa cada vez más de consumos culturales globales. Las figuras del "niño peligroso" y del "niño víctima" circulan y se construyen en los medios de comunicación. La construcción del "niño peligroso", asociada a la figura del "menor", lo vincula a la comisión de un delito o a la sospecha; y la del "niño víctima" pone en el centro la experiencia individual de un niño que sufrió algún tipo de violencia o maltrato. Cualquiera de estas dos figuras mediáticas no da cuenta de las otras facetas de la vida y la identidad de esos niños, ni tampoco de la historia, el contexto y la responsabilidad adulta, social y política colectiva en relación con ellos.

Es válido destacar que las figuras enunciadas se presentan a modo de ejemplo y no tienen la pretensión de describir exhaustivamente las distintas caras que presenta la infancia actual. En este sentido, un ejercicio interesante para completar y ampliar el recorrido planteado consistiría en intentar pensar cuáles son las otras figuras de la infancia presentes en cada contexto regional, provincial

y local en particular. Seguramente, los docentes que trabajan en escuelas de zonas rurales, de islas o en comunidades con presencia de pueblos originarios, identificarán otras "figuras" de la infancia. A su vez, es preciso mencionar que incluso las mismas "figuras" identificadas en este módulo presentan características diferentes en las distintas regiones y contextos. Un ejemplo de esto surge de la investigación de la socióloga sanjuanina Paula Mateos (2006), quien analiza la niñez en situación de calle en el contexto particular de la ciudad de San Juan y sus alrededores. Ella advierte sobre las diferencias en los vínculos familiares que establecen los niños en situación de calle en San Juan y aquellos que se desarrollan en las grandes megalópolis. Su investigación indica que, en San Juan, los vínculos de los niños con la madre y los abuelos rara vez llega a quebrarse, una realidad que, sin duda, tiene implicancias para las infancias de ese contexto.



Para ampliar

El trabajo sobre la niñez en situación de calle en San Juan se presenta en P. Mateos (2006), "Trayectorias y aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle", en: S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*.

Otro autor que analiza la infancia en el presente es el psicoanalista Juan Vasen (www.juanvasen.com.ar). Entre sus títulos que trabajan la temática, se recomienda el capítulo 1 del libro *¿Post-mocositos?* (2000).

¿Qué lugar le toca a la escuela en el vínculo con las infancias? ¿Qué lugar ha ocupado históricamente y cuál es el actual? La escuela como institución moderna supuso –y supone– a la infancia en términos de la modernidad, asociada a la inocencia, a la fragilidad y a la carencia. A partir de este supuesto, se define al alumno que se espera y con el que la escuela puede trabajar. Pero entre ese alumno definido a priori y los alumnos que llegan a nuestras aulas hoy existen notables distancias. ¿Qué hacer entonces? Las respuestas que hemos ido encontrando no son idénticas. En algunas ocasiones, por la persistencia del discurso de la modernidad en nuestra formación, nos ha resultado difícil apreciar esa distancia entre los alumnos que esperamos y los alumnos que llegan; en otras, la hemos advertido. Frente a esta segunda alternativa, hemos ensayado distintas posibilidades: intentar que el alumno real se "ajuste" a la imagen del modelo, pero, frente a las dificultades que supone esa "conversión", hemos desistido y comenzado a sentir que, a causa de ese "desajuste", se dificulta la tarea de enseñar. En este segundo caso, tendemos a percibir a los niños como víctimas del contexto o de las familias, a quienes –de algún modo– responsabilizamos.

Una tercera forma que hemos adoptado para abordar esta distancia, teñida fuertemente por la pobreza (que será retomada y ampliada más adelante), ha sido entender a la infancia –y, en particular, a la infancia en contextos de pobreza– como un asunto político, considerando que nuestra escuela es el lugar donde los niños pueden ser niños, como el único "tiempo de infancia". Como sabemos que muchos de nuestros alumnos tienen que asumir responsabilidades de adultos fuera de la escuela (ayudar a sus padres en el trabajo, criar a sus hermanos, ser sostén de hogar), intentamos –desde la escuela y como docentes– cuidarlos, ofrecerles palabras para entender, brindarles un lugar y un nombre para construir su propia narrativa y para despertar su deseo de aprender.

Para ampliar

Se sugiere la lectura de *Infancia entre educación y filosofía*, de W. Kohan (2004), texto en el que el autor trabaja el tema de la infancia con una mirada que combina educación y filosofía, recorriendo ideas de distintos pensadores y distintas épocas, como Platón, Foucault, Lipman, Heráclito, Sócrates, Rancière, Deleuze y Agamben.

Cuidado y educación

¿Qué significa cuidar a los niños? ¿Quién debe cuidarlos?, ¿el Estado?, ¿los adultos?, ¿la escuela?, ¿la familia?, ¿la comunidad? El cuidado de la infancia nos interpela a todos. Y las respuestas solo materiales, que atienden a la urgencia del hambre y del abrigo, no alcanzan. Se hace imperioso buscar respuestas adecuadas y, en consecuencia, hacernos preguntas tanto en el orden de lo simbólico como en el plano del pensamiento. ¿Estos dos tipos de respuestas son excluyentes? ¿El cuidado se encuentra del lado de la asistencia material y la enseñanza del lado del pensamiento? ¿La escuela que enseña, no cuida? ¿Y la que cuida, no enseña? ¿Por qué pensarlas por separado?

Si bien en el mundo griego de la antigüedad la educación estuvo asociada con el cuidado, este binomio –enseñanza y cuidado– fue pensado por la escuela moderna en términos dicotómicos (Dussel y Southwell, 2005). A fines del siglo XIX, Kant diferenció entre los cuidados, entendidos como disciplina y sometimiento de las propias pasiones, y la formación o instrucción letrada. La educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos, y la instrucción era un plus. Con el correr del tiempo, aparecen otros significados provenientes del campo de la medicina para la palabra “cuidado”. Durante el siglo XX, el cuidado se vinculó a la prevención o reparación de la contaminación o los desvíos que pudiera provocar el ambiente externo sobre el sujeto-alumno. Pero en la última década del siglo pasado, el cuidado se asoció en la Argentina con la asistencia material y la asistencia emocional. Así, tomó fuerza la idea de la “retención” dentro de la escuela de los niños “en situación de riesgo”, disociada –con frecuencia– de la expectativa de aprendizaje, y asociada a la “contención” como antesala de la exclusión social futura. Ante esto, se alzaron algunas voces que sostenían la imposibilidad de superponer las tareas de “contener” y educar, y otras que acusaron a las escuelas de abandonar la tarea de educar y de reemplazarla por la de “asistir”.

Intentando repensar los significados del cuidado en la escuela hoy, nos aproximamos a la idea de reconocimiento, de amparo y protección del otro. ¿Cómo ejercer esa protección? ¿Desde qué lugar podemos cuidar en las escuelas? ¿Qué lugar le damos al otro en esa relación? En algunas ocasiones, caemos en la idea de pensar el cuidado como el momento de dar “lo sobrante”, en términos materiales, de tiempo, etc.; en otras, como deber o como sacrificio, donde el que cuida se priva y carga de una deuda al que recibe el cuidado. Esta idea excluye la posibilidad de reciprocidad y cristaliza al otro en una posición de desigualdad permanente. Frente a ellas, en las escuelas también existen otras formas para pensar el cuidado como parte de una cadena de reciprocidades y de dependencias mutuas en el mundo en común, que se despliegan en un marco de respeto, dignidad y amor. Esto no implica el desconocimiento de las asimetrías entre quien cuida y quien es cuidado, sino que enfatiza nuestra responsabilidad, como adultos y como docentes, en ese lugar de encuentro con los niños, y el enriquecimiento de ambos al final de la acción.

En este sentido, una de las formas especiales de cuidado y de protección que la escuela puede ofrecer a los niños es –partiendo de confiar en que ellos pueden aprender– enseñarles; esto es, brindar conocimientos como medios de orientación para interpretar el mundo y para posibilitar la simbolización y comprensión de la propia historia en los contextos sociales y políticos. A través de relatos, juegos, palabras y números, intermediamos o podemos intermediar entre la crudeza de los hechos de la realidad y su significación por parte de los niños. Pero, a su vez, la resignificación del cuidado nos permite revalorizar otras formas menos intelectuales y nos habilita a pensar nuestra escuela como “tierra de reciprocidades” (Antelo, 2005). Como dice el pedagogo rosarino Estanislao Antelo, en un mundo regulado por la individualización de la acción, la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares que acoge muchedumbres y pone en relación a personas de grupos diferentes en términos sociales, económicos, culturales, religiosos –entre otros tantos–, que puede producir aglutinaciones y que, a su vez, puede admitir y promover dependencias y libertades.



Se sugiere la lectura de “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”, de E. Antelo (2005), y de “En busca de otras formas de cuidado en las escuelas de hoy”, de I. Dussel y M. Southwell (2006).

Estas reflexiones acerca del cuidado son válidas también para pensar en la importancia que tiene nuestro rol como escuela en la intermediación frente a los discursos mediáticos y consumistas. Desde la escuela podemos proponer modos de lectura críticos acerca de estos discursos. Si bien en un primer momento –al considerarlos poco apropiados para la enseñanza– la actitud puede haber sido tratar de evitar que circularan en el ámbito escolar, algunos docentes han comenzado a plantear otros modos de relación con ellos a partir de su conocimiento, reflexión y diálogo. Desde ese lugar, ha resultado posible también ampliar la oferta cultural de los niños, dando cabida a otros temas, miradas y propuestas. En efecto, intermediar y dar herramientas a la infancia para entender, interpretar y debatir con ese mundo es una de las formas de cuidado que, como escuela, podemos desplegar en la enseñanza.



Para ampliar

En el ciclo de Cine y Formación Docente 2005, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Viviana Minzi realiza un análisis de la película *Camino a casa*, presentando una visión muy interesante acerca del cuidado y del vínculo intergeneracional. Uno de los puntos interesantes de su desarrollo es el lugar de la escuela frente a la cultura infantil (asociada al consumo y a los medios de comunicación) y los posibles ejes para trabajar estos temas en el aula. El título del escrito que analiza la película es “La ‘cultura infantil’: ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?”. Puede consultarse en www.me.gov.ar/curriform/publica/caminoacasa_minzi.pdf

Otro análisis interesante de este ciclo es “El cuidado del otro”, de Norma Barbagelatta (2005), que reflexiona sobre las implicancias del cuidado en base a la película *Todo comienza hoy*. Se encuentra disponible en el CD y puede ser consultado en: www.me.gov.ar/curriform/publica/todocomienza_barbagelatta.pdf

Escuela y comunidad

Evidentemente, la escuela en la Argentina, en los últimos tiempos, ha funcionado como un sitio de protección y amparo de la infancia. La crisis del año 2001 y los procesos de empobrecimiento que sufrió el país durante la década anterior nos han puesto frente a la tarea de recibir, alojar y cuidar –en esas formas menos intelectuales– no solo a los niños sino también, frecuentemente, a sus familias y a otros vecinos.⁷ Cada una de nuestras escuelas está presente en un rincón del territorio nacional y es la representante visible y palpable del Estado, cuyo lugar ha sufrido importantes reconfiguraciones.

En función de ese lugar que ocupamos como uno de los pocos espacios en que lo estatal aún tiene visibilidad y presencia, y, también, de la expectativa y confianza que se encuentra instalada en el sentido común de muchos acerca de la escuela como lugar de amparo y de protección, y de sus posibilidades de afrontar todas las demandas, se nos acercan una multiplicidad y variedad de necesidades y pedidos. En numerosas ocasiones, las solicitudes son muchas más de las que podemos afrontar y muy diferentes de las que estamos “preparados” para satisfacer.

Una de las posibilidades para hacer lugar, desde la escuela, a esas necesidades de niños y familias y, al mismo tiempo, para aliviar nuestra tarea, es buscar formas de asociación con otras instituciones de protección de la infancia. Es decir, aliarnos con otros para canalizar esas necesidades, ya sea que esto implique trabajar juntamente con padres y madres, con otras organizaciones estatales y de la comunidad, e incluso con otras escuelas de la zona en forma de redes. Pero esto no se traduciría en pensar proyectos “para” la comunidad desde la escuela, sino en pensar “con” la comunidad los modos de cuidado de la infancia. Esta forma de sumar esfuerzos es también un modo de cuidar e instruir, de crear en la práctica lazos de dependencia mutua, de “proteger un espacio de la escuela menos omnipotente pero también más productivo” (Dussel y Southwell, 2005).

Habilitar o ampliar este espacio en común de cuidado de la infancia, del que participamos escuelas, familias y otras organizaciones de la comunidad, es un modo de ejercicio de la responsabilidad adulta y, también, política. Desde la docencia, supone una forma de asumir un rol de protección y de transmisión de la cultura común, generando un espacio de diálogo y de trabajo conjunto. Reconociendo la responsabilidad primaria del Estado en términos de políticas y normativas respecto de la infancia, se trata de buscar que nuestras acciones puedan sumar a mejorar nuestro destino colectivo. Como afirma la directora de escuela Norma Colombato (en una entrevista que se transcribe en el apartado “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión”, en la Actividad presencial 1, págs. 48-51) se trata de “salir a buscar a los que están en tu mismo camino”. Es decir, hacer en la escuela, en diálogo con las familias, con la comunidad y con lo colectivo, desde un lugar de pensamiento y acción conjuntos.



Se sugiere la lectura de “De quién y para quién es la escuela” de I. Dussel y M. Southwell (2006), y de “La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis”, de I. Dussel (1996).

⁷ Ejemplo de estas circunstancias ha sido el amparo que las escuelas de localidades inundadas brindaron a toda la comunidad.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 6

Les proponemos que, en grupos, lean y debatan a partir de la nota “Un lugar en el fin del mundo”, que se reproduce a continuación. Durante la lectura, señalen aquellas frases que les impacten o les resulten reveladoras, interesantes, destacadas e, incluso, provocadoras, en torno de los temas de infancia y cuidado que venimos trabajando en este punto.



El texto puede consultarse también en el CD, con las imágenes del original.

Un lugar en el fin del mundo

La escuela por dentro. En Río Grande, Tierra del Fuego, una de las ciudades más australes de la Argentina, funciona el Colegio Provincial Haspen, un ejemplo de integración de alumnos excluidos del sistema escolar. De los escasos sesenta estudiantes de sus inicios, Haspen tiene en la actualidad alrededor de setecientos jóvenes que cursan en tres turnos, y se convirtió en una de las instituciones educativas más reconocidas de la provincia.

En 1999, la EPEM N° 3 dejó de identificarse a partir de esta impersonal sigla para comenzar a llamarse “Haspen”, que en lengua yámana significa “cobijar”, “albergar”, “contener”. Fueron los alumnos del colegio quienes por unanimidad eligieron este nombre significativo. El Colegio Provincial Haspen está ubicado en Río Grande, provincia de Tierra del Fuego, y fue creado en 1995 para, precisamente, incluir a aquellos alumnos que por diversos motivos eran expulsados del circuito escolar: “Eran chicos con historias de repitencia y con edad avanzada; ninguna escuela los aceptaba, eran los excluidos del sistema. Entonces se creó este proyecto. La orientación era en cooperativismo y microemprendimientos, pensando que los alumnos pudieran tener una inserción laboral”, comentan Héctor López Auil y Miriam Francesquini, profesores del colegio.

Río Grande se encuentra al norte de la isla Grande de Tierra del Fuego, y debe su nombre al río que la atraviesa para luego desembocar en el océano Atlántico. Es la ciudad más grande de la provincia más joven de la Argentina, tiene más de 55.000 habitantes. El paisaje que la rodea es el de la meseta patagónica. Las casas son bajas y coloridas. Gracias al régimen de promoción industrial y exención impositiva puesto en marcha en la década del setenta, se radicaron industrias, fábricas y empresas ligadas al petróleo y a la electrónica. Esta situación la convirtió en la “ciudad industrial” de la provincia, y fue la razón para que una gran cantidad de personas decidieran migrar a la zona, atraídas por las nuevas posibilidades laborales. Río Grande es una de las ciudades más australes de la Argentina, muchos turistas extranjeros llegan allí con ansias de conocer “el fin del mundo”.

En sus inicios, la EPEM N° 3 era una escuela secundaria a la que concurrían alrededor de sesenta alumnas y alumnos. Funcionaba en horario vespertino porque, durante el día, muchos de estos jóvenes trabajaban. Hoy asisten a la EGB 3 y al ciclo Polimodal del Haspen –cuyas terminalidades son “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales”– cerca de 715 jóvenes distribuidos en tres turnos. Sus

ocho promociones de egresados dan cuenta de que se transformó en una escuela elegida por muchas familias de Río Grande para enviar a sus hijos e hijas: “Los padres dicen que esta es una de las escuelas más completas”, comenta Dominga María Leone, vicedirectora del turno tarde.

“Nosotros nunca hicimos diferencias, ni dijimos ¡qué elemento vamos a recibir!”, advierte Luis Felippa Coronel, quien participó en la gestación de este proyecto y, cuando la escuela abrió sus puertas, eligió trabajar dictando asignaturas de Ciencias Sociales. Luego pasó por la vicedirección y, desde abril de este año, está al frente de la dirección del establecimiento. El colegio Haspen se hizo conocido gracias a su disposición para recibir a los jóvenes excluidos del sistema. Pero no solo les dio albergue, la institución también se ocupó de buscar las vías más favorables para generar buenos aprendizajes. De esta inquietud parten sus dos proyectos centrales: la articulación de niveles y la EGB 3 no graduada.

Primer paso: articular

Hace seis años comenzó a implementarse el proyecto de articulación de niveles, que oficia de “columna vertebral” de la escuela: “Durante tres años nos reunimos con los docentes, directivos e integrantes de gabinetes de las EGB 2, que mayoritariamente nos envían alumnos, y nos pusimos a analizar por qué se produce un quiebre entre la salida de lo que antes era la escuela primaria y el ingreso en la secundaria. Queríamos evitar lo que se dice siempre: ‘la culpa es de’. Nuestra premisa era ‘Nadie tiene la culpa, pero el problema está y lo tenemos que arreglar’”, asegura Felippa Coronel.

El objetivo de los encuentros era discutir, intercambiar y generar acuerdos para evitar que la transición de un nivel al otro dejara alumnos en el camino, así lo explica Luis: “Por un lado, ordenamos los contenidos. Muchas veces el problema es que el chico no dio en el nivel anterior determinados contenidos. Por otro lado, ordenamos las experiencias de aprendizaje, los lenguajes de cada institución. La política de articulación se inicia el año anterior al ingreso a la EGB 3, porque los chicos vienen de visita a la escuela, y nosotros vamos a la EGB 2. Y cuando los chicos entran a 7º tenemos diez días en los que hay juegos matemáticos, juegos de lengua, juegos de inglés, para ver qué saben y sobre eso se arman los proyectos”.

A partir de este proyecto de articulación de niveles, el colegio Haspen construyó un código de convivencia que todos los años se revisa. En la EGB 3 se suprimieron las amonestaciones: “La falta más dolorosa es que el alumno no venga a la escuela. Más allá de la merienda reforzada, que no todos toman, está la parte afectiva y hay chicos que se enganchan mucho con nosotros. No venir a la escuela es un castigo, porque acá tienen horas de paz y de tranquilidad”, dice Felippa Coronel. Escuelas de la zona han pedido permiso para imitar los proyectos de Haspen, y adaptarlos a sus particularidades institucionales. “Es importante que los proyectos que tiene una institución no mueran allí –afirma el directivo–, sino que se expandan, se hagan populares, que sirvan. No hay que hacer diferencias con los chicos, ni rotularlos, está prohibido”, concluye, recuperando el espíritu fundacional de la escuela.

Todos y todas pueden aprender

“Cuando aparece un problema hay que definirlo, porque a lo mejor se lo puede encarar de otra manera y solucionarse antes de tiempo”, explica Felippa. Así se concibe el carácter problemático de los aprendizajes en la EGB 3 no graduada, proyecto iniciado hace seis años y pensado para contemplar las necesidades de alumnos y alumnas con dificultades para aprender. “A la primera promoción de EGB 3 no graduada le llevó cuatro años culminar el ciclo pero, en realidad, dura el tiempo que les demande a los chicos. Este primer grupo, que era de 14 o 15 alumnos, hoy ya está en segundo año del polimodal, acá y en otras escuelas”, aclara María Paula Pina, coordinadora de la EGB 3 no graduada, y completa: “En algunos casos los chicos no hacen todo el ciclo, están un tiempo y vuelven a las salas comunes. Algunos vienen con la problemática bien marcada y tienen que estar sí o sí”.

Agrupar a los “chicos con problemas de aprendizaje” puede contribuir a mejorar y personalizar su atención, pero también a estigmatizarlos. Por otra parte, un riesgo de estos proyectos es que alumnos portadores del rótulo de “problemáticos” sean directamente enviados a integrar estos grupos sin demasiadas consideraciones. ¿Cómo evitar las rotulaciones y las clasificaciones? María Paula Pina, consciente de este peligro, asegura: “Nosotros ponemos el acento en que todo el mundo tiene posibilidades de aprender, y creo que eso es lo que mantiene a este proyecto preservado de este gran riesgo”.

“Uno de los riesgos que hay en estos proyectos es que se produzca un corte, un quiebre, que se pierda de vista el contexto. Por eso los profesores tienen que saber cuándo un alumno está listo para circular por otros espacios. Esto hace que el alumno se sienta reconocido, revalorizado, y que la familia también mire a su hijo de otro modo. Este es otro trabajo que también se hace en la EGB 3 no graduada. No solo que el chico sepa que puede, sino que la familia sepa que su hijo puede”, sintetiza la coordinadora.

Ante la pregunta acerca de la particularidad del trabajo áulico en la EGB 3 no graduada, el profesor Luis Magrini, que dicta Ciencias Sociales, responde: “En los cursos comunes uno concurre, enseña y se va. En cambio, en estos cursos uno tiene que ir, enseñar, y conocer a los chicos, que son alumnos con diferentes expectativas y diferentes problemáticas. Lleva mucho más tiempo pero lo atrayente es que, a diario, se presenta un desafío nuevo; uno no sabe con lo que se va a encontrar, por más que tenga su clase preparada”.

El proyecto contempla el trabajo en parejas pedagógicas y también la presencia de tutores. Los ideólogos afirman que ahí radica su fortaleza: “El tutor genera un contexto de estabilidad –advierte Pina–, porque ante las variaciones de los profesores, los cambios de horarios, pareciera que no hay nadie estable. Entonces, el tutor es una figura permanente que acompaña al alumnado y se constituye en pareja pedagógica cuando hace falta”.

La EGB 3 no graduada está vinculada al rendimiento escolar, a posibilitar que los chicos y chicas se entusiasmen con la propuesta de la EGB 3, para preservarlos de la deserción. Este año se ha conformado un grupo más pequeño al que llaman “adecuaciones curriculares significativas”: “En este grupo hay adecuaciones de objetivos, de docentes, porque no tienen once profesores sino cinco”. “Allí hay realmente problemas de aprendizaje, y en lo que va del año vemos que se sienten a gusto y pueden seguir aprendiendo”, reconoce María Paula Pina.

Los profesores de la escuela cuentan el caso de un alumno, Rodrigo, que pasó por las aulas de la EGB 3 no graduada. Hoy cursa el Polimodal y, en paralelo, concurre a un centro de formación profesional donde estudia electricidad: “La EGB 3 parecía un agujero negro, ahora puede sostener las dos cosas”, resumen los docentes con entusiasmo.

Al colegio Haspen concurren alumnos que se han destacado en las Olimpíadas de Matemática, tanto a nivel regional y nacional como internacional. El referente de esta labor es el profesor de Matemática Héctor López Auil, quien además trabaja como coordinador del ciclo Polimodal. Por otra parte, la escuela cuenta con un espacio que se llama prensa radial y gráfica, donde los jóvenes se van acercando al mundo del periodismo y el diseño gráfico.

Luis Felippa Coronel, además de conducir el establecimiento, dicta Sociología, Proyecto de Investigación Socio-comunitaria y Ciencia Política en el Polimodal. “Mi objetivo es que los jóvenes traten de comprender lo compleja que es la realidad social donde ellos están insertos. Desde los espacios curriculares que tenemos, lo que podemos hacer es generar ciertos campos para que los chicos abran los ojos. Yo siempre les digo que hay que saber leer entre líneas, hay que pensar, no se tienen que colmar con la primera respuesta que reciben”. “El aprendizaje se transforma en un escenario con múltiples posibilidades de logros. Nuestro desafío fue y es no decir nunca que un chico no puede”, asegura, satisfecho, el directivo.

(A. Abramowski [2006], “Un lugar en el fin del mundo”.)

Les sugerimos que debatan en pequeños grupos:

- ¿Cuáles pueden ser los “procesos”, “hechos” o circunstancias que hacen que una escuela pase de ser la escuela de los chicos “excluidos” del sistema a ser la escuela elegida por las familias de Río Grande?
- ¿Cuáles son –o cuáles podrían ser– los movimientos que hace la institución para pasar de una imagen a la otra?

Analicen por qué elegimos el relato de esta experiencia para este apartado, que se titula “el cuidado de la infancia”. Traten de establecer relaciones entre los conceptos de cuidado y de infancia que presentamos en el desarrollo del apartado “Escuela y comunidad: el cuidado de la infancia” y los modos en que la escuela Haspen y sus docentes construyen su tarea cotidiana.

- Si usted es directivo, tenga en cuenta a la hora de responder: ¿cuáles son los apoyos externos a la escuela que necesitaría Luis Felippa Coronel? ¿Qué es necesario a la hora de poner en marcha procesos como el de la escuela de Río Grande?
- Si usted es supervisor escolar, tenga en cuenta a la hora de responder: si entre sus escuelas existe esta idea de “las escuelas buenas” y las “escuelas a las que van los repetidores”. ¿Piensa que es posible generar alguna estrategia para revertir estas etiquetas? ¿Cómo? ¿Qué acciones puede promover para acompañar estos procesos desde la supervisión?
- Si usted es profesor de Institutos de Formación Docente, ¿qué tramo de la formación docente da lugar a pensar este tipo de iniciativas? Si no existe este espacio, ¿cómo podría incluirse?

2

Aportes institucionales y comunitarios orientados a la inclusión

En el apartado anterior analizamos los procesos de transformación de la contemporaneidad, las formas que adquirieron en el contexto argentino, los cambios en los modelos familiares y en las configuraciones de la infancia, y las implicancias, los interrogantes y los desafíos que se abren, entonces, para la educación y para las escuelas.

En este capítulo plantearemos algunas reflexiones que nos permitan identificar ideas, pistas y prácticas que contribuyan a orientar la definición y el desarrollo de experiencias en las escuelas y junto con la comunidad, que se puedan desplegar para lograr la búsqueda inclusión en el marco de contextos de pobreza y exclusión.

El recorrido temático que se propone para ello comienza indagando las nuevas condiciones de escolaridad en las que se enmarcan las experiencias y trayectorias escolares. Esta mirada de cara a la realidad de las escuelas permite delinear y ensayar algunas ideas orientadoras que, de algún modo, encuadren o guíen posibles acciones o experiencias de inclusión. En un segundo momento, se avanza con referencias concretas a estas experiencias, a partir de las cuales se busca extraer algunos aprendizajes. Por último, este apartado propone reflexionar sobre los saberes, experiencias y sentidos diversos que se ponen en juego en la escena escolar, considerando este espacio como una oportunidad para pensar la inclusión de un modo diferente de la homogeneización excluyente del formato escolar que planteaba la modernidad.

Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión

“Es lo que hay”: pensando las condiciones de escolaridad en concreto

“Es lo que hay.” ¿Cuántas veces pensamos, decimos o escuchamos esta frase en la escuela? En algunas oportunidades, funciona como una manera de evocar lo que falta; esta frase expresa que “lo que hay” es poco o insuficiente y habla más de lo que “no hay” y querríamos que allí hubiera: alumnos alimentados, calzados, cuidados, de guardapolvo blanco, con útiles y libros, deseosos de aprender lo que tenemos para enseñarles, y tantas otras cosas más. En lugar de eso, a muchas escuelas llegan alumnos que solo comen allí, que viven en condiciones de pobreza extrema, que trabajan o hacen changas en situaciones de ilegalidad, que sufren o sufrieron el abandono o mal-

trato familiar, que deben hacerse cargo de sí mismos y de sus hermanos, que han vivido de cerca la experiencia de la muerte o han transitado por alguna institución de minoridad. En suma, han sido expulsados de su "tiempo de infancia". Frente al dolor que causa esa realidad, vamos constituyendo un discurso alrededor de todo lo que "no hay" en esos alumnos que haga suponer que vale la pena intentar desplegar alguna estrategia para enseñar. La pobreza se instala en la escuela, y su tarea parece vaciarse de sentido.

En otras ocasiones, en contextos similares, también se escucha un "es lo que hay". Pero, a diferencia del sentido de la expresión anterior, no es una afirmación que ponga el énfasis en el dolor de lo que no está, sino un enunciado que mira de cara a la realidad y la considera como un piso a partir del cual empezar a pensar y a actuar. El significado que cobra esta frase resulta, así, una interpelación a dirigir la mirada a las condiciones concretas de los alumnos, sus familias, el barrio, la comunidad y, también, hacia nosotros mismos como docentes y escuelas. A su vez, esta postura implica partir de "lo que hay" para construir desde eso que hay —o construir desde allí—, para provocar alguna interrupción y abrir alguna grieta en ese presente de pobreza, desigualdad y exclusión.

"Probemos": ensayando algunas ideas

Es claro que, para afrontar estas situaciones, no existen "recetas" que podamos aprender y aplicar de modo general. Pero también resulta evidente que no podemos quedarnos con "lo que hay", en el primer sentido mencionado, y que es posible —y necesario— delinear algunas ideas que nos ayuden a pensar, que orienten nuestras acciones y nos permitan posicionarnos, desde la escuela y la educación, de un modo singular frente a la pobreza y a la exclusión social. En este apartado, nos centraremos en presentar algunos de los debates que se abren y, en el siguiente, abordaremos experiencias concretas en las que se han desplegado reflexiones y formas de inclusión que nos resultan inspiradoras.

En primer lugar, una de las pistas para pensar estos temas viene de la mano de aquellos saberes y estereotipos pedagógicos que, como dice Carina Rattero, "nos encorsetan" (Rattero, 2004). Rattero dice que nos hemos acostumbrado a mirar la escuela, los alumnos, sus trayectorias escolares, desde una lógica binaria que solo adquiere los valores de "éxito" o "fracaso". Y así, toda trayectoria escolar de los alumnos que repiten un año, que dejan de venir a la escuela y después vuelven, que asisten a un año que no es el que se espera para su edad, que aprueban y pasan de grado pero con dificultades, es nombrada como "fracaso escolar" y estos alumnos son considerados "malos alumnos". Ella nos propone, entonces, probar correnos de esa "mirada binaria", que clasifica y etiqueta, y que —al hacerlo— delinea futuros posibles y clausura otros, y animarnos a "hacer confianza" (Rattero, 2000).

¿A qué se refiere Carina Rattero? ¿Qué nos propone a los docentes cuando convoca a "hacer confianza"? Nos está diciendo que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, tenemos la posibilidad de desligar a los alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan a la escuela, y de resituarlos en el lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles.

Pero este modo de nominar, de entender, también es un movimiento que se vincula a un hacer, al hecho de apoyar y acompañar a los alumnos en sus trayectorias escolares, de enseñarles no solo los contenidos sino también las estrategias para ser alumno, para estudiar, para aprender el "oficio

del alumno". Es decir, apoyarlos y acompañarlos en el aprendizaje de esas reglas del juego escolar que exceden los saberes de las disciplinas.

Otra de las ideas que surgen, que ya hemos esbozado a la hora de pensar el lugar de la escuela y la educación, es la de intermediación con la realidad. Frente a la crudeza de las condiciones, la escuela tiene una función central: transmitir conocimientos, palabras y herramientas que no dejen a los niños solos frente a situaciones críticas y les permitan situarse en una trama de significados que los habilite para comprender esa realidad. Esta es una de las formas de inclusión que podemos llevar adelante en la escuela, y se diferencia radicalmente de la postura que considera que nada se puede hacer con esos niños, para quienes la escuela no sería más que un compás de espera en el destino de exclusión (social, económica, laboral, política) que les depara su vida adulta.

Si bien existe cierto acuerdo respecto de esta función de intermediación de la educación, se abren algunas líneas de debate en cuanto al "para qué" de esta forma de inclusión. Algunos pedagogos consideran que la educación debe proteger y amparar a los niños de la realidad de pobreza en la que viven, de esa condición de desamparo, y debe funcionar, entonces, como un velo protector que recubra la crudeza de los hechos. En el texto que se presenta en el CD, Perla Zelmanovich analiza estos conceptos. Ella entiende ese velo protector como un velo de significaciones ante una realidad inexplicable, que se convierte en amparo y protección para los niños. Así, nos explica que, incluso en las condiciones más penosas, "el recurso de dar sentido tiene una fuerza extraordinaria al ejercer una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a ellos sin sentirse arrasado por ellos" (Zelmanovich, 2003: 50). Y se pregunta qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, protege, resguarda y posibilita el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con virulencia tanto para los niños como para los jóvenes y adultos. Su respuesta nos alienta a pensar que es posible amparar y proteger a la infancia desde esa asimetría que nos hace responsables como adultos, aunque estemos en una misma condición de pobreza material. En este sentido, nos dice que "se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que la trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos" (ídem: 52).

Otros pedagogos proponen que la educación debe intermediar entre la realidad y los niños pero enfatizando el significado político, social y común. Este modo de intermediación habla de habilitar el análisis de la pobreza en términos políticos, en la escuela, como un tema que es de todos, y también de permitir y acompañar su simbolización. Como dice la directora de escuela primaria Norma Colombato, en la entrevista que se presenta en la Actividad presencial 1 de este capítulo, es "Hacerle un lugar al dolor [en la escuela]". En esa entrevista, Colombato explica qué hacer en la escuela para poder tramitar ese dolor que irrumpe, cuando sus causas nos remiten a la profunda injusticia y al abuso de poder ante la condición de pobreza.

Creemos que estas dos líneas no son incompatibles ni contradictorias, en tanto plantean la necesidad de tomar nota de la realidad que nos permea, sin quedar "pegados" a ella. En la escuela tenemos la posibilidad de explicar la realidad en términos del conjunto de la sociedad, de interrogarla en un sentido político y, al mismo tiempo, brindar las pistas para habilitar otros futuros. Es decir, acercar a nuestros alumnos medios para inscribirse en la cultura común y, a la vez, las palabras y los pensamientos para cuestionarla, debatirla y repensarla y, también, para hacer algo diferente.

A la hora de hacerlo, de habilitar esos futuros, será seguramente fértil –como señala Carina Rattero– preguntarnos por el lugar en que colocamos al otro –ya sean los niños o sus familias– en nuestra representación sobre su condición, situación y posibilidades y, fundamentalmente, sobre las expectativas que tenemos acerca de que el encuentro puede provocar algún aprendizaje. Si pensamos que nada ni nadie puede operar en esa situación, corremos el riesgo, como docentes, de ser víctimas de una “profecía autocumplida”: creemos que ellos no podrán aprender, que ellos no pueden.

En una nota publicada en la revista *El monitor de la educación* (que se transcribe en el CD), la profesora Silvia Serra (2004) advierte sobre la necesidad de dejar de pensar la pobreza como una determinación que se instituye como natural y volver a mirarla como el producto de una operación desigualitaria e injusta. En este sentido, sostiene que el primer modo de nombrarla, de entenderla, de mirarla, clausura todo lo que puede llegar a ser mañana quien se encuentra en esa situación hoy. Así, afirma que, desde esta mirada, para los niños que viven en contextos de pobreza “no hay enigma”, es decir, su futuro estaría predeterminado. En lugar de eso, ella nos propone abandonar esa forma de mirar que entiende a la condición de pobreza como nota distintiva y determinante de un grupo que queda fijado en esa posición más allá de lo que la escuela pueda hacer, y comenzar a pensarla en términos de “enigma”, de lo que los otros puedan llegar a ser. En suma, es mirar de otro modo el punto de partida de los alumnos y el propio, y confiar en que la educación abrirá posibilidades que aún no conocemos. Significa, de algún modo, abandonar la mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro.

A lo dicho, resta agregar que entendemos a la escuela como un espacio para participar y construir lo común, y a la educación como una obligación del Estado y un derecho de todos. No solo nos referimos a la posibilidad de los niños de “acceder y permanecer” en ella, sino a los modos que cobra esa permanencia, punto central para pensar la inclusión. Pensar a nuestra escuela como un espacio público implica que no se segmente la matrícula en turnos por su origen socioeconómico, que no se ofrezca educación a unos y asistencia a otros, que no se desestime la opinión de las familias o alumnos por vivir en condiciones de pobreza, que no nos cerremos sobre nosotros mismos para evitar la entrada de “males” del entorno, sino que, en lugar de eso, propongamos a la escuela como espacio de diálogo, de intercambio y de puente para generar lazos colectivos.

Para ampliar

Se sugiere la lectura del artículo “En nombre del pobre”, de Silvia Serra (2003).



Para profundizar, repensar y debatir estas orientaciones se recomienda la lectura de “Contra el desamparo”, de P. Zelmanovich (2003).

Además, sugerimos la lectura de “El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad” (2004), de Silvia Serra. También, se recomienda la lectura de los dos textos de Carina Rattero (2000 y 2004) considerados para analizar las miradas que habilitan o inhabilitan en la escuela: “Del cansancio educativo al maestro antidesestino” y “Más allá de logros y malogros. Ejercer la vida, leer las pistas y animarnos a los acertijos”.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 1

Leyendo la entrevista a Norma Colombato, que transcribimos a continuación, directora de una escuela media de la Ciudad de Buenos Aires, nos podemos imaginar las preguntas que pudo haberle hecho la entrevistadora Ana Abramowski.

Norma de vida

Lleva casi 40 años en la docencia, casi siempre en zonas pobres, trabajando por una escuela que combata la exclusión. Desde 1989 es la directora del EMEM N° 4, frente a la Villa 20 de Lugano, donde ha tenido que afrontar, entre otras consecuencias del desamparo, la muerte de dos estudiantes a manos de la policía. Aquí, la historia de Norma Colombato y su lucha para que los sectores populares “recuperen la palabra”.

Norma Colombato tenía 17 años cuando, en los inquietos años 60, decidió partir de su Gualeguaychú natal hacia Buenos Aires para estudiar Matemática. Alumna constante, no tardó demasiado en obtener su título universitario y comenzar “a ganarse la vida como profesora”. Luego de estar casi 25 años enseñando algo más que sumas y restas, y casi sin proponérselo –“yo no venía pensando en ser directora de escuela, era una profe de Matemática del montón”, dice–, accedió a la dirección de la escuela secundaria que actualmente conduce, ubicada enfrente de la Villa 20 de Lugano, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires: “Era diciembre de 1989. En ese momento me ofrecieron la posibilidad de elegir entre dos escuelas, pero yo preferí esta, ubicada enfrente de la villa porque sabía que me iba a sentir cómoda”.

Esto que ella llama comodidad, que para nada es despreocupación o reposo, se remonta a sus veintipico, época en la que, además de estudiar en la Facultad de Ciencias Exactas, empezó a trabajar en un programa de cultura popular en la Villa 31 de Retiro: “Allí encontré a mis grandes maestros. Fue muy interesante porque me hicieron a nuevo. Yo era muy joven y creía que lo sabía todo”, explica Norma, refiriéndose a su experiencia en la villa del padre Mujica.

Norma, educadora popular

En 1965, además de cálculos y probabilidades, Norma comenzó a estudiar historia “y todas esas cosas que hacían falta para entender bien qué era eso de recuperar la palabra”. Esta idea de “recuperar la palabra” venía de Fortaleza (al nordeste de Brasil), desde donde el joven Paulo Freire, por aquellos mismos años, comenzaba a irradiar hacia diferentes partes del globo su praxis político-pedagógica, que tenía como eje la educación como práctica de la libertad.

“En la villa teníamos una casita, cuyo título era ‘Cultura Popular’, y nos llamaban ‘Las Culturas’”, dice Norma, y agrega: “Trabajé mucho tiempo con un grupo de muchachos que tenían un club de fútbol y pretendían desarrollarlo como un centro cultural, social y deportivo. Ellos fueron luego la generación que cambió la junta vecinal”.

Norma cuenta que en la villa hicieron “de todo”: ciclos de cine, alfabetización de adultos, recreación infantil, pero un poco antes del golpe de Estado tuvieron que irse: “Nos había-

mos propuesto que el día en que los de afuera significáramos particiones entre los de adentro, nos íbamos. Y bueno, cuando comenzó el 75, la cosa se puso muy fea y nos fuimos”.

Norma, profesora de Matemática

Un poco después de haber empezado a trabajar en la villa, Norma se recibió de profesora de Matemática: “A partir del 66 comencé a ganarme la vida como profesora en Avellaneda. Era una escuela de chicas, de población muy humilde. Ahí me hice como profesora, porque una tiene que hacerse: una cosa es lo que leíste y otra cosa es tener a los chicos concretamente. Hay un abismo. En esa escuela, hace ya 22 años, conocí a la primera alumna embarazada. Nadie dudaba de que tenía que dejar la escuela y dejó, pero hoy es maestra y su hija tiene 22 años. Con ella aprendí un montón, vi en la práctica cómo la escuela puede decirle a una alumna: ‘A vos no te conviene quedarte porque vas a tener una bebida, ¿cómo vas a hacer para venir?’. Se hacen cosas para que los chicos se vayan, sin que se den cuenta de que les están diciendo ‘andate’ y sin buscarles un lugar”.

“Después –continúa Norma– empecé a trabajar en escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. En las técnicas es muy fuerte tu posición de género; porque ahora es otra historia, pero hace 20 años las escuelas técnicas eran de varones y decían que no podían recibir chicas porque no tenían baños”. A partir de otro ejemplo, Norma insiste en mostrar al desnudo algunos de los sutiles mecanismos que tienen las escuelas para dejar afuera a los alumnos: “¿Por qué no puede haber chicas en una escuela que enseña mecánica de automotores? ¿Por qué no puede haber alumnas embarazadas? ¿Por qué no tantas cosas...?”. Su última pregunta permanece inconclusa, rebotando. Así habrán quedado, por años, dando vueltas en su cabeza, hasta que algunos “por qué no” empezaron a transformarse en propuestas.

Norma, directora

¿Cómo se aprende a ser directora? ¿De qué están hechos esos aprendizajes? “Aprendí con mucha gente. Mi primera maestra fue la directora de la primaria. Me fue diciendo cosas que todavía hoy repito”, expresa Norma.

Se aprende estudiando, discutiendo con compañeros, enfrentando problemas cotidianos. Se aprende copiando a los otros, pero también llevando un cuidadoso registro de todas aquellas cosas que una no quiere ser ni hacer: “En la dictadura, yo trabajaba en una escuela técnica y la directora se especializaba en pelear por tonteras con los chicos. Me acuerdo de que la miraba y decía: ‘Yo, jamás en la vida me voy a pelear con un chico por el largo del pelo’”.

Norma discute mucho con sus alumnos, pero por motivos bien distintos: “Me la paso hablando con ellos sobre temas ideológicos. Por ejemplo, cuando un chico se enoja con el Centro de Salud porque tiene que ir a las 6 de la mañana, yo le digo: ‘¿Con quién te estás peleando?, ¿con el médico, porque está atendiendo desde las 8 de la mañana cada 15 minutos a una persona? Tené cuidado y pensá con quién te vas a pelear’”. Y continúa Norma: “Esta es una de las cosas que aprendí en Retiro: salir a buscar a los que están en tu mismo camino”.

“Yo venía del centro de cultura popular con esa formación que hace que una abra para afuera”, dice Norma, y a partir de ahí relata cómo fue que estudiantes de Psicología y del profesorado de Ciencias Jurídicas comenzaron a realizar prácticas en la escuela, así como el surgimiento de la experiencia que están realizando alumnos de la carrera de Ciencias de la Comunicación: “Este grupo de chicos estaba haciendo un taller cuando lo mataron a Ezequiel (Demonty), entonces nos propusieron realizar una jornada, que seguimos haciendo todos los años, que se llama ‘Juntos por la vida’. El diario mural *Puente Informativo* también lo propusieron ellos el año pasado”.

Dos jóvenes que ocuparon durante varias semanas los titulares de los diarios, Ezequiel Demonty –el chico arrojado al Riachuelo por efectivos policiales en septiembre de 2002– y Camila Arjona –la joven de 14 años, embarazada, que murió en 2005 por una bala que salió del cargador de un policía– iban a la EMEM 4. La muerte precoz, las injusticias, la sensación de desamparo respecto de las instituciones que deberían proteger, y mucho dolor son, en esta escuela, parte del día a día. ¿Qué puede hacer la institución escolar ante esto? “Cuando comenzaron estas cosas horribles, los pasantes de Psicología me enseñaron mucho, me dijeron que había que hacer un espacio para el dolor”, recuerda Norma. La escuela de Lugano, al mismo tiempo que trata de ofrecer algún alivio y contención ante las muertes, las interroga con mucha bronca, ofreciendo además otros nombres para hablar de ellas: “En 1998 mataron a un chico y escribimos una carta donde contábamos quién era Raúl para nosotros: era un estudiante que trabajaba. Después llegaron comentarios de lo que el volante había significado. Nos decían: ‘Es la primera vez que, cuando alguien muere, se menciona que era un trabajador y un estudiante’”.

Puentes

La escuela está unida y, a la vez, separada de la villa por tres puentes. Tanto lo que pasa por estos puentes, como aquello que esta palabra evoca, están presentes en la escuela desde el inicio. Cuenta Norma que, en 1994, la primera promoción de egresados realizó una investigación sobre las causas de deserción escolar: “Estos chicos sabían que habían empezado el camino hacia la escuela. Al principio cruzaban con la carpetita, y los otros pibes les decían: ‘¿Qué hacés, adónde vas?’. El preceptor, un vecino de la villa egresado del Lola Mora, me dijo una vez: ‘Usted no sabe, Norma, lo que cuesta cruzar este puente para venir a la escuela’”.

Puentes hechos de palabras transitan sobre los de cemento para que esta escuela, en el imaginario del barrio, tenga peso. Norma no niega que esto sea dificultoso: “A veces, alguna mamá o algún papá me dice: ‘Usted lo que tiene que hacer...’, y yo le contesto: ‘Yo no le dejé el cargo de directora. Conversemos de igual a igual, pero usted no me puede decir lo que tengo que hacer, porque yo no le voy a decir a usted lo que tiene que hacer; además, no me lo permita”.

¿Y cómo se hace, Norma, para conversar de igual a igual, pero cada uno conservando su lugar? “Yo creo que una tiene que tener la convicción absoluta de que lo que viene del otro es digno de ser escuchado”, reflexiona.

Pero Norma reconoce que la tarea en el aula es muy ardua. “La reflexión con los chicos es muy interesante, pero cuando llega el momento de escribir, les cuesta. Una cosa es lo que vos recogés en una conversación y otra, el conocimiento que los chicos van adquiriendo. Y cuando ingresan a los terciarios es difícil que puedan sentarse a estudiar tantas horas”. Las ganas de acompañar más de cerca a los egresados en sus estudios terciarios –“los chicos vienen a la escuela a pedir ayuda, pero tenemos solo 5 minutos para ellos”, cuenta– hacen que Norma no vea como un “cambio traumático” su vida a partir del año que viene, ya jubilada y alejada del despacho de la dirección: “Me gustaría ver un poco más qué pasa en el mundo de los terciarios”, comenta con expectativas. Cuesta imaginarla todavía abandonando el barrio, la escuela, los chicos, y esa suerte de comodidad que supo construir en casi 40 años dedicados a la educación.

(A. Abramowski [2005], “Norma de vida”, en: *El Monitor*, N° 8, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, septiembre.)

Algunas de las preguntas que le hizo la entrevistadora aparecen en el texto; por ejemplo: ¿cómo se aprende a ser directora? Otras las inferimos a partir de las respuestas de Norma e imaginamos, por ejemplo, que le preguntó acerca de sus inicios y de su trayectoria.

En pequeños grupos debatan:

- ▶ ¿Qué impresiones les provoca?
- ▶ ¿Qué les suena conocido y qué diferente?

Uno de los “¿Por qué no?” de Norma Colombato tiene que ver con la inclusión en la escuela media de las alumnas embarazadas. Seguramente, tendrá muchos otros, al igual que todos los docentes que trabajan con alumnos que pensamos que podrían abandonar la escuela.

- ▶ ¿Se encontraron alguna vez en su carrera preguntándose “¿Por qué no?” en el sentido en que se lo pregunta ella? ¿Y en otro sentido?
- ▶ Relaten, si los tienen, los casos o las historias.
- ▶ Relean el tema “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión” y, con esas consideraciones, traten de pensar qué es “lo que hay” en sus escuelas y qué estrategias de trabajo ponen en juego, o qué necesitan para poder generar estrategias.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 2

Les proponemos trabajar una comparación entre dos películas: *Kamchatka*, de Marcelo Piñeyro, y *La vida es bella*, de Roberto Benigni. Ambas películas cuentan la situación de niños a cargo de sus padres en situaciones extremas. Presentamos a continuación una breve síntesis de las películas.

- Kamchatka* transcurre en el año 1976 en la Argentina de la dictadura militar. Amigos, socios y vecinos de los protagonistas son detenidos-desaparecidos y cualquiera puede ser el próximo. La película toma ese contexto como punto de partida de una historia que se centra en la vida cotidiana de una familia que se siente amenazada y decide esconderse. Repentinamente, madre, padre y dos hijos parten a una quinta en algún lugar de la provincia de Buenos Aires. En la nueva casa, los integrantes de la familia cuidan de no hablar de su pasado, sus pertenencias, sus profesiones, sus escuelas y hasta sus nombres en público, pero lo preservan para la intimidad de la familia. El relato está construido desde el punto de vista de Matías, el hijo mayor de diez años. Los padres cuidan a sus hijos enseñándoles cosas que les servirán “para la vida” y para el caso de una emergencia, de una detención, desaparición o muerte, que son posibles, y que sucederán.

Transcribimos a continuación algunas escenas de ambas historias que pueden ayudar a ilustrar los conceptos de cuidado e intermediación que queremos trabajar en esta actividad.

Los padres de *Kamchatka* instruyen a sus hijos sobre algunas conductas a adoptar.

—A partir de ahora somos la familia Vicente —dijo papá, todavía esperanzado.

No moví un pelo. No me importaba. No quería saber nada.

—Yo soy el arquitecto David Vicente —dijo papá.

Vicente ya era horrible como nombre, y como apellido, mucho peor.

—¡David Vicente! —insistió papá, sacudiéndome por el hombro.

Entonces caí. El arquitecto David Vicente. ¡Papá era David Vincent!

Me empecé a reír. El Enano me miraba a mí, creyéndome loco, y mamá miraba a papá, reclamándole una explicación.

—¿Entendés? —le dije al Enano, todavía riéndome—. ¡David Vicente es como David Vincent pero en castellano! ¡Papá es el tipo de *Los Invasores*!

El Enano dijo “Aaaaahhh” y empezó a aplaudir.

Mamá no sabía si matar a papá o abrazarlo.

—Para cualquiera que pregunte somos los Vicente —dijo papá, satisfecho de sí mismo—. Si alguien llama por teléfono y quiere hablar con los que éramos antes tienen que decirle que no, que acá no vive nadie con ese nombre, que nosotros somos...

—No tienen nada que decir por teléfono porque no tienen que atender el teléfono. ¿Cuántas veces lo tengo que explicar —interrumpió mamá, poniendo las cosas en su lugar.

—Perdón. Si atiendo yo, digo no, equivocado. ¿Está claro?

El Enano y yo asentimos.

Le pregunté a papá si íbamos a tener documentos falsos, como corresponde.

Imaginé que me iba a sacar carpiendo, pero, sorprendentemente, papá buscó aprobación en la mirada de mamá y dijo que era posible, que, de ser necesario, tendríamos documentos nuevos y todo.

Le pregunté entonces si yo podía elegir mi nombre.

El Enano preguntó si él podía elegir su nombre.

—Depende —respondió mamá—. Tiene que ser un nombre más o menos común, no te podés llamar Fofó o Miliky, o Goofy o McPato.

— ¡Simón! —gritó el Enano, a quien (ya lo dije) le gustaba la serie *El Santo*—. ¡Como Simón Templar!

Mamá y papá asintieron complacidos. Simón Vicente no estaba nada mal.

—Yo me puedo llamar Flavia —dijo mamá.

—Flavia Vicente. Okey. Pero me tenés que decir de dónde sacaste ese nombre —reclamó papá.

—Ni muerta.

—Entonces te pongo Dora, o Matilde, como tu vieja.

—Intentalo, siquiera, y yo te declaro dique seco —dijo mamá.

—Flavia Vicente —se apuró papá—, vendido a esta señora a la una, a las dos...

—¿Qué es dique seco? —preguntó el Enano.

—Acá hay uno al que le falta nombre, todavía —dijo mamá yéndose por la tangente.

Pero yo ya sabía. Lo tenía clarísimo. Todos los signos apuntaban en esa dirección y yo, está claro, me preciaba de saber leerlos. Mi nombre iba a ser Harry. Harry, sí. Mucho gusto.

Más adelante, al momento de separarse de su hijo, la madre de Kamchatka le dice en la novela:

—Mirame. ¡Mirame bien! —dijo, enderezando la cara que yo quería voltear—. No podés seguir encerrándote. Yo sé que sufrir es una porquería, ¿a quién le gusta? Todos querríamos tener una armadura que nos proteja del dolor. Pero uno levanta una pared para protegerse de lo que viene de afuera y al final descubre que se ha quedado encerrado. No te encierres, mi amor. Es preferible sufrir a dejar de sentir. ¡Si vivís con armadura te vas a perder las mejores cosas!... Prometeme algo. Prometeme que no te las vas a perder. Que no vas a dejarlas pasar. Ni una sola. ¿Me lo prometés?

(Párrafos extraídos de la novela de Marcelo Figueras [2003], *Kamchatka*, Alfaguara. Buenos Aires.)

- La vida es bella transcurre en un campo de concentración nazi en la Italia de la Segunda Guerra Mundial. La película tiene dos partes: una primera parte transcurre en tono de comedia, mientras que la segunda se aleja de ese registro y se ambienta en la vida cotidiana en el campo de concentración. Guido, el protagonista, juega con su hijo en el campo de concentración nazi e intenta convencerlo con toda clase de artilugios de que el holocausto es un juego más.

Escena 19

Josué, su padre y su tío bajan del tren que los trajo al campo de concentración nazi y caminan en la fila de los hombres escoltados por soldados que organizan la operación.

Padre: ¿Qué te parece? ¿No estás feliz? ¿Ya viste este lugar? ¿Estás cansado o qué?

Josué: Sí, no me gustó el tren.

Padre: No, a mí tampoco. De regreso tomaremos el autobús. (Dice a todos en voz alta:) ¿Ya oyeron? De regreso todos tomaremos el autobús, con asientos para cada uno. (Y continúa hablándole a Josué:) ¿Ya viste? Aquí todo está organizado. ¿Ves esta fila de gente? Hay gente afuera que hace fila para entrar aquí. Toda la gente quiere entrar.

Josué: Dime qué juego es, papá.

Padre: Pero, ¿cómo qué juego es este? Es el juego de la..., de la..., nosotros somos un equipo, ¿entiendes? Todo está organizado, nosotros somos los hombres, ahí están las mujeres y además, están los soldados que nos dan los horarios. Es difícil, no es fácil. Además, si uno se equivoca lo regresan pronto a casa, muy pronto. Tú debes estar atento, ¿eh, Josué? Pero si ganas, te dan el primer premio.

Josué: Pero, dime qué premio es.

Padre: Eh..., el primer premio, ya te lo dije.

Tío: Es un carro tanque.

Josué: Yo ya tengo un carro tanque.

Padre: No, no, no; es un carro tanque de verdad, nuevo, nuevo.

Josué: ¡¿Verdadero?! No...

Padre: ¡Sí, sí! No quería decírtelo.

El tío es separado de la fila por un soldado.

Josué: ¿Adónde va el tío?

Padre: Va a otro equipo. Aquí todo está organizado. Adiós, tío.

Josué: Adiós. Un tanque de verdad...

Llegan a la barraca del campo de concentración donde dormirán. Ven a una veintena de otros hombres de trajes a rayas que están allí dentro.

Padre: ¿Qué te había dicho, Josué? Una cosa excepcional, ¿eh? Vamos, vamos, que nos van a ganar nuestros lugares. Tenemos reservaciones, dos sencillas. Con permiso, por acá, este es el mejor lugar. Aquí estaremos muy juntos. ¿Josué?

Josué: Papá, está feísimo. Quiero estar con mamá.

Padre: Luego iremos.

Josué: Tengo hambre.

Padre: Comeremos.

Josué: Además, aquí son malos porque te gritan.

Padre: Gritan porque el premio es grande. El carro tanque lo quieren todos. Deben ser muy duros.

Josué: Pero yo quiero ver a mi mamá.

Padre: Cuando acabe el juego.

Josué: ¿Y cuándo acaba?

Padre: Eh..., debemos lograr mil puntos, quien haga mil puntos gana el carro tanque de verdad.

Josué: No te creo.

Les proponemos que reflexionen sobre las alternativas que estos fragmentos muestran respecto de la función adulta de intermediación entre la realidad y los niños.

- 1) Comparen el lugar de la ficción en los relatos que ambos padres componen sobre la realidad. ¿Qué padre ofrece mejores recursos a sus hijos para enfrentar la situación? ¿Por qué? ¿Cuál está más cerca de dejarlos “desamparados”?

- 2) Concluido el análisis del punto anterior, les sugerimos que intenten reflexionar acerca de la función de intermediación de la escuela y las variantes que esta intermediación puede presentar. En este punto es importante explicitar que no es posible realizar un “traslado” mecánico del análisis de las situaciones presentadas por las películas mencionadas. Sin intención –ni posibilidad– de establecer una jerarquización de situaciones dolorosas y límites, resulta evidente que la experiencia de los campos de concentración (tematizada por autores como Giorgio Agamben y Hannah Arendt, entre otros) y los regímenes dictatoriales en los países latinoamericanos presentan sus propios rasgos distintivos. Teniendo esto en consideración, les proponemos que analicen con detenimiento los contenidos del apartado “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión” y reflexionen: ¿cómo despliega la escuela esa función de intermediación con la realidad de pobreza, de exclusión, de desamparo de los niños?



En el artículo “La vida no es un juego” (disponible también en www.clarin.com/diario/1999/03/04/i-02102d.htm), Beatriz Sarlo presenta una crítica muy dura a *La vida es bella*. En un artículo posterior, llamado “Un hijo y la política” (en: *Tiempo presente*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001), sostiene que el padre de Benigni es un “ser egoísta y mentiroso”. La cita de *Kamchatka* está tomada de la novela del mismo nombre del escritor argentino Marcelo Figueras. Llevada al cine por el cineasta Marcelo Piñeyro, fue elegida para representar a la Argentina como candidata al Premio Oscar a la mejor película extranjera.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1

Después de haber leído la entrevista a Norma Colombato y de haber debatido en el encuentro, les proponemos que piensen en un docente al que les gustaría hacerle una entrevista. Puede ser una persona que trabaja en sus escuelas, o, simplemente, alguien cuya experiencia les parezca que es lo suficientemente valiosa como para ser transmitida. El objetivo de esta actividad es que, a través de una entrevista y de la realización de una crónica, podamos mirar y relatar una experiencia a la luz de los contenidos conceptuales trabajados en el curso. Para eso, les sugerimos que releen el apartado “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión”, y se detengan en el concepto de intermediación. Preparen las preguntas para el entrevistado teniendo en cuenta los datos que conocen de la persona en cuestión y su postura respecto al lugar social y político de la escuela.

Luego realicen la entrevista en forma grupal, formando equipos de 3 o 4 integrantes. A partir de ella, elaboren una nota para una revista como *El monitor*. En la redacción de la nota, tengan en cuenta mencionar por qué eligieron a ese/a docente, qué es lo valioso por destacar de su trayectoria, si encuentran algún “¿Por qué no?”, como se menciona en la entrevista a Colombato.

Traten de explicitar los modos concretos del hacer cotidiano del docente en los que se vislumbra su concepción de inclusión educativa, y el papel de la escuela. En la crónica, busquen establecer “puentes” entre esos modos de hacer y las nociones trabajadas en el apartado “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión”. Relaten las respuestas en forma de crónica en no más de dos páginas. Si lo desean, pueden incorporar algunas palabras textuales del entrevistado, aquellas que les resulten más significativas.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2

El objetivo de esta actividad es pensar acerca de nuestros alumnos, a partir de los objetos que consideramos los pueden representar mejor y los significados que tienen esas representaciones para nosotros como docentes, teniendo en cuenta que nuestras percepciones y representaciones orientan nuestras prácticas cotidianas.

En las escuelas encontramos toda clase de objetos: muebles, pizarrones, tizas, platos, libros, ropas, papeles, cosas que, de alguna manera, se imprimen en la vida cotidiana de la escuela, objetos con los que ustedes se relacionan todos los días. Hay objetos amados y objetos odiados, objetos necesarios, objetos obsoletos; pero, finalmente, objetos que, si los encontráramos en otro contexto, inmediatamente nos remitirían a la escuela. Algunos de esos objetos representan a la escuela, otros son típicos de uso docente y a otros los podemos asociar con los alumnos. Hay objetos que los alumnos siempre tienen, eligen, usan, necesitan, llevan a la escuela, piden en la escuela o pierden en la escuela.

Les proponemos que:

- a) Elijan un objeto que hable del alumno que en la actualidad está en sus escuelas.
- b) Realicen una descripción del objeto. Si fuera posible, llévenlo al segundo encuentro; si no, pueden sacarle una foto, hacer un dibujo o un retrato literario de él. Detallen los motivos, las imágenes, las escenas y las emociones ligados a él, que fundamenten que lo eligieran como objeto representativo.
- c) Luego, vuelvan sobre el apartado “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión” y sobre el artículo de Silvia Serra, “El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad”.
- d) Piensen en la visión de alumno que subyace a la elección del objeto y piensen, también, en los motivos que los llevan a realizar esa elección.
- e) Elaboren sus respuestas teniendo en cuenta la idea de comprender la pobreza desde un lugar de naturalización, estigmatización y de futuro predeterminado, por un lado, y, por otro, desde el lugar de “enigma” que plantea Serra. Analicen qué pueden aportar estas posturas a su mirada sobre los alumnos.

Experiencias de inclusión: Iniciativas Pedagógicas Escolares, experiencias de participación comunitaria y otras

En este apartado nos proponemos pensar en experiencias que puedan considerarse de inclusión, diseñadas y desarrolladas en las escuelas, con el propósito de conocerlas y compartirlas.

Muchas de nuestras genuinas preocupaciones como docentes tienen que ver con las condiciones de vida de los chicos y de sus familias: la pobreza, la falta de acceso a los derechos básicos y a los libros, al cine, a los museos, es decir, a una amplia y variada oferta cultural de la que gozan otros sectores sociales.

Probablemente, la escuela no pueda resolver por sí sola las condiciones materiales de exclusión social y de pobreza de las familias, pero sí puede pensar algunas formas de enriquecer y poner a disposición de los alumnos el mundo de la cultura. Es necesario reflexionar sobre la idea de que a la escuela le cabe un papel central en esa tarea, y apelar a toda su creatividad e imaginación para lograr incluir a todos.

Pensamos la inclusión como algo no limitado a la asistencia de todos los chicos a la escuela –una cuestión formal, si se quiere–, sino como la suma de los procesos que garantizan que esos niños aprendan, accedan a los saberes y experiencias que les permitan ejercer sus derechos y construir sociedades más justas, saberes que los ayuden a ampliar la visión de horizontes de futuros posibles.

Creemos necesario reconocer las nuevas y complejas configuraciones de las infancias y las realidades en las que ellas se inscriben en el presente. Esto interpela a las estrategias que la escuela ha utilizado tradicionalmente, poniéndolas en cuestión, o invitándonos a revisarlas, para construir nuevas respuestas con lo que se tiene, y para que podamos volver a problematizar y pensar. Como dice el filósofo Jacques Rancière (2003), se trata de poner en juego la inteligencia, de no sentirnos impotentes frente a lo desconocido, de involucrar a todos en esto y de generar espacios de trabajo y de elaboración colectivos.

Las Iniciativas Pedagógicas –en tanto prácticas, acciones, propuestas, proyectos que las escuelas definen y desarrollan colectivamente a partir de una problemática, un interés, o una necesidad vinculadas directamente con procesos de enseñanza y aprendizaje– se configuran como estrategias potentes para la inclusión educativa plena. Tienden a conformar espacios que posibilitan el debate, sin que nadie tenga el “saber” específico para la formulación de los proyectos ni para su desarrollo.



En el CD se reproduce el Documento Base del Programa Integral para la Igualdad Educativa y el Documento de Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares- Programa Integral para la Igualdad Educativa, elaborados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Este material brinda orientaciones a las escuelas para formular iniciativas pedagógicas que respondan a alguna problemática que preocupe a la institución, o sobre las que la escuela desee abordar. También se reproduce el Documento II de Iniciativas Pedagógicas Escolares, Volver a mirar la enseñanza, del Programa Integral para la Igualdad Educativa, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 3

La siguiente es una Iniciativa Pedagógica presentada por una escuela en el marco del PIIIE. La tomamos como caso para trabajar, elaborar y debatir acerca de la puesta en marcha de experiencias pedagógicas.

Les proponemos que la lean en grupos, y luego analicen el caso en función de algunas preguntas que sugerimos.

Iniciativa Pedagógica:

“Navegando en busca de nuestras raíces para construir la identidad”

Descripción general de la institución y de la iniciativa

La escuela recibe alumnos de distintas localidades, cuenta con una matrícula de aproximadamente trescientos alumnos provenientes de hogares con severas dificultades socioeconómicas. Los docentes residen en otras localidades cercanas del interior de la provincia.

La Iniciativa Pedagógica se inicia en el año 2004, al advertir que la localidad carece de registros históricos, sus calles no tienen identificación y ni siquiera conocen a quién se refiere la nominación del pueblo. Partiendo del presente, planteando dudas y preguntas que serán el motor de este trabajo de investigación, se propone despertar la curiosidad y motivación para buscar información que tienda a enriquecer el conocimiento de la realidad local, su historia y su gente. De esta manera, el proyecto privilegia la tarea articulada de investigar, interactuando permanentemente con el grupo y las demás instituciones del medio, a partir del análisis de documentos, consulta de fuentes orales y escritas, testimonios, entrevistas, comprensión lectora, entre otros. Al finalizar el proyecto habrán participado alumnos, padres, representantes de instituciones del medio y de otras localidades, y la comunidad, todo esto con el acompañamiento de los docentes como guías en el desarrollo del proyecto.

Las debilidades identificadas en el proceso enseñanza-aprendizaje son: el desconocimiento de las raíces, la representación cartográfica, el uso y abuso de los recursos naturales, y las operaciones básicas; mientras que muestran fortalezas en el manejo de bibliografía, de elementos paratextuales y lectura de imágenes.

La tarea de investigación se desarrolló de la siguiente manera:

Primera parte:

- Formulación de hipótesis acerca del origen y de la denominación del pueblo.
- Lectura de historias de vida de los pobladores del medio.
- Búsqueda de fuentes para la comprobación de hipótesis y comparación de historias de vida.
- Entrevistas a habitantes del lugar.
- Elaboración de cartografía actual.
- Búsqueda de cartografía primitiva.
- Análisis de cambios operados a través del tiempo.
- Recorrido por la localidad para recabar datos.

Segunda parte:

- ▶ Lectura y análisis de documentos, fotos, etcétera.
- ▶ Visitas a lugares mediatos e inmediatos (instituciones, lugares arqueológicos, Registro Civil, ferrocarril, terminal de ómnibus, destacamento policial, iglesias, etcétera).
- ▶ Elaboración de registros de campo y su análisis.

Tercera parte:

- ▶ Producción de textos de los relatos obtenidos y observaciones realizadas.
- ▶ Lectura y análisis de textos regionales.
- ▶ Análisis de elementos culturales del medio.
- ▶ Exposiciones.
- ▶ Dramatizaciones y debates.
- ▶ Difusión de la información y el producto logrado en el medio y en las localidades vecinas.
- ▶ Visitas a medios de comunicación y centros culturales de otras localidades.
- ▶ Convenio con la Municipalidad para colocar nombres a las calles y barrios del pueblo.

Cierre:

- ▶ Presentación del producto obtenido, *Libro histórico de la localidad*, en instalaciones de la escuela.

Los avances en el desarrollo de la Iniciativa Pedagógica se concretaron en forma porcentual: 80% en Ciencias Sociales; 60% en Lengua y 40% en Matemáticas.

Hemos presentado la descripción de una Iniciativa Pedagógica en marcha. A partir de esta información:

- ▶ Analicen el rol que asume la escuela en esa localidad e imaginen los efectos y movimientos que puede haber causado, no solo en los alumnos sino en toda la comunidad, el hecho de reconstruir la memoria del lugar en forma colectiva.
- ▶ La escuela recurre a la comunidad para indagar y buscar información, así como también “devuelve” a la comunidad el trabajo realizado en forma de libro, al que todos podrán acceder. Debatan acerca del lugar que la escuela otorga a la comunidad, en tanto fuente de información y de saber, y en tanto destinataria de los saberes que la escuela produce.
- ▶ Reflexionen acerca del concepto de inclusión tal como lo venimos desarrollando a lo largo del curso (especialmente, en el apartado “Aportes institucionales y comunitarios orientados a la inclusión”). ¿En qué aspectos esta es una iniciativa que apunta y promueve la inclusión?

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 3

Esta actividad puede realizarse en forma grupal entre todos los participantes del curso que trabajen en una misma institución. Si lo creen pertinente y posible, pueden extender la invitación a participar de ella al resto de los integrantes de la escuela, y así enriquecer la propuesta con una instancia más de intercambio de las ideas y contenidos del curso.



En el CD se presenta la nota “Cuando leer es un placer” publicada en la revista *Educación* de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Se trata del relato de una docente que armó un taller de lectura, que luego fue también de escritura, con alumnos de una escuela de la localidad de San Javier.

Les proponemos que lean la nota y luego debatan en función de las preguntas que les ofrecemos y de otras que a ustedes les surjan en el intercambio de ideas.

- ▶ ¿Qué impresión les causa la experiencia?

Les proponemos que se detengan especialmente en el concepto de inclusión tal como lo proponemos en el apartado “Experiencias de inclusión: Iniciativas Pedagógicas Escolares, experiencias de participación comunitaria y otras”.

Piensen por qué elegimos esta experiencia para trabajar en este punto e intercambien opiniones al respecto.
- ▶ El título de este apartado es “Estrategias de inclusión”. Piensen, o indaguen en sus memorias, experiencias cuyo propósito esté vinculado a la inclusión, ya sea en un sentido bien concreto (como puede ser ir a buscar a los chicos para que concurran a la escuela), como en un sentido más simbólico, como el que mostramos con la experiencia del taller de lectura, donde toma forma concreta la idea de “poner el mundo al alcance de los chicos”.

La escuela como escenario de saberes, experiencias y sentidos diversos

Saberes en escena: el currículum y las otras voces

Pensar modos de inclusión de todos en la escuela implica también reflexionar acerca de los saberes que allí circulan y se transmiten y, al mismo tiempo, interrogarnos sobre cuáles no y las razones de esa selección. En efecto, la definición de los saberes que constituyen el currículum —y los que no— pone de manifiesto una jerarquía de valores, contenidos y normas que reclaman autoridad cultural. A partir de esto, algunos saberes se arrogan el derecho de representar a la nación o a la civilización. En esta operación, se establece no solo qué debe enseñarse en la escuela, sino aquello que debe saberse y qué es importante para una sociedad (Dussel y Caruso, 1996).

En los orígenes del sistema educativo se definió un mínimo de instrucción obligatoria, entendiendo por él un saber sencillo, común y de alcance universal, y la escuela detentaba la

autoridad sobre esos saberes (Terigi, 2006). Esa selección curricular estableció qué "porción" de la cultura permitiría constituir en un "nosotros" a quienes provenían de culturas diversas. La persistencia de ese currículum humanista y enciclopedista hasta la década de 1970 contribuyó a que todo cambio posible fuera percibido en términos de crisis y, en consecuencia, resistido. La permanencia y sostenimiento de la forma escolar a través del tiempo, entendiendo por ella la definición de ciertos saberes, una determinada organización escolar y una esperada relación con las familias, ha tenido sus efectos en la cristalización de las expectativas sociales en torno de la escuela, lo que allí debe enseñarse y lo que no.

Entre las prácticas culturales que resultaban desvalorizadas y desjerarquizadas por esa selección de saberes se encontraban aquellas vinculadas a la contemporaneidad, al mundo del trabajo, a lo popular, a las nuevas formas de producción culturales y científicas y a todo lo relacionado con las culturas consideradas "marginales", como la de los inmigrantes –sobre todo de ciertas nacionalidades–, gauchos, "criollos" y pueblos originarios. Hoy en día, más allá de las reformas planteadas en el nivel de las políticas públicas respecto del cambio curricular, persisten algunos de esos modos de jerarquización y desjerarquización en nuestras prácticas: la falta de valorización de la experiencia de los alumnos, de sus familias, el barrio y la comunidad, de los saberes productivos vinculados al trabajo, del medio ambiente, y de los otros modos de acceso y vínculo con el conocimiento a través de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y audiovisuales, entre otros.

Pero en el marco de los cambios del presente, ya no parece posible desoír esas otras voces que enmarcan y atraviesan a la escuela. Las transformaciones en los medios para acceder al conocimiento, descubrir los "secretos" de las generaciones adultas y relacionarse con las nuevas tecnologías, junto con el ingreso en la escuela de sectores que antes estaban excluidos, plantean redefiniciones de las identidades infantiles y, por ende, de la transmisión que se propone en las escuelas. A partir de esos cambios, planteados y analizados por Flavia Terigi (2006), ella se formula algunas preguntas clave: "¿cómo hacer para que la porción de la cultura que estamos transmitiendo a las nuevas generaciones no sea considerablemente más pobre de lo que ya hay disponible para ellos? (...) ¿qué puede ofrecer la escuela hoy a las infancias?". A las que es posible sumar otras: ¿cómo "alojar" a las otras voces, saberes y experiencias en la escuela?, ¿qué forma tomaría "lo común" frente a ellos y cómo construirlo? A buscar algunas respuestas nos dedicaremos en la siguiente parte del curso.

¿Cómo habilitar y "alojar" en la escuela a las otras voces, los otros saberes y las otras experiencias?

Uno de los puntos de partida para habilitar a la escuela como escenario de saberes, experiencias y sentidos diversos que posibilite la inclusión real de todos aquellos que ya se encuentran dentro de ella pero que en algunos aspectos continúan excluidos, es enriquecer la propuesta pedagógica. Esta riqueza no hace referencia solo a la incorporación de determinados contenidos, sino también a la diversidad de materiales y elementos que tengan la capacidad de generar otros conocimientos, problemáticas, posibilidades e interrogantes.

Esta idea se apoya en otra, de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1996), que invita a considerar el currículum como "matriz abierta", es decir, que no se defina como pura determinación ni pura inestabilidad. Desde este enfoque es posible pensar en un vínculo pedagógico en el que el docente busca transmitir aquello que se considera valioso para inscribir a los niños y niñas en la cultura

común, pero que, a la vez, habilita la crítica, el debate y el respeto por aquello que los niños son, piensan y traen de sus propias experiencias. De ese modo, se abre la posibilidad de un encuentro entre ambos, estructurado por la posibilidad de recreación de la cultura y la apertura.

Teniendo presente que toda selección de contenidos implica autorizaciones y desautorizaciones, y que su transmisión en la escuela también involucra relaciones de poder, es importante atender a los modos en que esas autorizaciones y desautorizaciones tienen lugar. De alguna manera, para hacerles lugar en la escuela a las experiencias, las informaciones y los conocimientos que traen los alumnos –como analizamos en el Eje 1–, resulta necesario pensar en una relación pedagógica que asuma el riesgo de darles la palabra, de autorizarla, y también de abrir el diálogo y la discusión.

En esta línea, puede resultar ilustrativo el pensamiento de Jacques Hassoun (1996), quien distingue la “transmisión” de la “tradicición”, y resalta la importancia de posibilitar en la transmisión la discontinuidad, la apropiación y la conquista de lo transmitido. En palabras de Hassoun, “la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo de un texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia” (Hassoun, 1996: 178).

Esto no implica desdibujar las figuras del adulto o del docente, sino –por el contrario– redoblar su responsabilidad en la orientación de los niños en el mundo por medio de la transmisión de saberes, o, como diría Hannah Arendt (1996), para mostrarles dónde están los tesoros. A la vez, supone que, como adultos y como docentes, estemos predispuestos a arriesgarnos y a aceptar que “nuestros saberes” se pongan en cuestión. Es decir, permitirnos escuchar lo que los niños “traen” (de sus casas, de sus barrios, de sus recorridos por la web, de sus intercambios por el chat, de los temas que les propone la televisión) es reconocer su palabra y sus pensamientos, ponerlos en diálogo con los nuestros –como docentes y como adultos– y permitir que algo nuevo y distinto –tal vez, inesperado– surja de ese encuentro. La transmisión se presenta así como posibilidad de discontinuidades y variaciones, por parte de los alumnos, de lo que les ofrecemos como docentes.

Para que ese encuentro se produzca necesitamos estar atentos y reflexionar sobre los procesos sociales y culturales del presente. Entre las transformaciones mencionadas que no nos piden permiso para entrar en las escuelas, están los cambios en los modos de producir, acceder y relacionarse con el conocimiento que plantean los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En ese sentido, pensar en “alojarlas” en la escuela significa entenderlas como objetos culturales productores de realidades, verdades, aspiraciones, deseos, intereses, temporalidades y espacialidades. Ante ello, es necesario advertir esas nuevas formas y pensar los modos y mecanismos en que la escuela puede dialogar con ellas y con las subjetividades infantiles que se configuran.

Por último, para que nuestras escuelas sean escenario de la inclusión, es necesario pensar el lugar de la comunidad local en la contextualización de los saberes curriculares. En este sentido, los proyectos pedagógicos escolares –que parten de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)– definidos a partir del conocimiento y respeto de las comunidades en las que estamos incluidos y con las que trabajamos, resultan muy valiosos para lograr que la inclusión en la escuela no implique que cada uno deje afuera una parte de sí, sino, en su lugar, una construcción de lo común a partir de un escenario más plural, más abierto y más democrático.

Para ampliar

Para reflexionar sobre estos temas se recomienda la lectura de:

- ▶ “Construir una transmisión” y “Una ética de la transmisión”, de J. Hassoun (1996), en especial, las páginas 139-167 y 168-179.
- ▶ “La crisis en la educación”, de H. Arendt (1954, 1996).



Así como los artículos “Los problemas considerados: balance y puntos de apoyo”, de Flavia Terigi (2006); “Lo que usted quería saber sobre la desconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum”, de I. Dussel y M. Caruso (1996), y “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar”, de J. Martín-Barbero (2001).

ACTIVIDAD PRESENCIAL 4

Luego de leer la nota periodística de Ana Laura Abramowski (2005), “Aulas de puertas abiertas”, publicada en *El monitor de la educación*, debatan y respondan en grupos las preguntas que se presentan a continuación.

Aulas de puertas abiertas

Por Ana L. Abramowski

No sin conflictos, la comunidad mapuche de Paila Menuco, provincia de Neuquén, logró una participación activa en las decisiones de la escuela primaria N° 161. La Comisión Intercultural, formada para tal fin desde hace cuatro años, lucha por elevar el nivel educativo y promueve el fortalecimiento de la identidad mapuche como pueblo originario, muchas veces soslayada o reducida a expresiones folclóricas.

“Uno intenta promover reflexiones sobre ciertas realidades y entender que son producto de construcciones sociales y no del azar”, dice Eduardo Champanier, director de la escuela primaria N° 161 ubicada en el paraje Paila Menuco. Y la reflexión comienza en el momento mismo de nombrar el paraje: “Paila Menuco significa mallín que está de espaldas sobre el faldeo. Este nombre surgió de un trabajo que se hizo junto con los chicos para recuperar el nombre originario del paraje; el nombre impuesto había sido Puente Blanco”, cuenta Aníbal, ex alumno de la escuela e integrante de la Comisión Intercultural creada hace cuatro años.

Paila Menuco está a 12 kilómetros de la ciudad de San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, camino al complejo turístico Cerro Chapelco. Allí viven cerca de 60 familias pertenecientes a la comunidad mapuche Curruhuinca. Alrededor de 70 niños y niñas de esta comunidad y de una comunidad aledaña llamada Vera concurren, entre septiembre y mayo, a esta escuela inaugurada en 1988.

Entender que la realidad no es fruto de la casualidad o del destino, comprender que no todas las personas piensan igual frente a los mismos hechos, interrogarse por el sentido de

las cosas, animarse a hablar y concebir que la realidad puede ser modificada: estas cosas hoy se enseñan y se aprenden en la escuela 161; pero esto tampoco es producto del azar. Un proceso de acercamiento de la comunidad hacia la escuela, que luego se cristalizó en un conflicto, marcaron un antes y un después. Un punto de inflexión de esta índole bien puede ser la carta de presentación de la escuela.

De la escuela de ayer a la escuela de hoy

En mayo de 2001, las familias tomaron una decisión: no enviar durante 15 días a sus hijos a la escuela. “En ese momento yo tenía a mi hijo en 4º grado”, cuenta Marta, miembro de la Comisión Intercultural. “Reclamábamos una buena educación porque los chicos no salían bien preparados y se les hacía muy difícil seguir la secundaria. Repetían hasta tres veces primer año. Cuando protestábamos de manera individual no lográbamos respuestas. A partir de ahí empezamos a luchar en conjunto”.

Algo que los libros de pedagogía llaman “alianza familia-escuela” se quebró en aquel momento en esta institución escolar. ¿Cómo fue posible esta alianza? Desde fines del siglo XIX, en una especie de pacto no escrito, los padres parecieron decirle a la escuela: “Te dejo a mis hijos, pero a cambio de algo, porque vos podés darles algo que yo no tengo”. Este acuerdo, basado en la confianza y la legitimidad, se sostuvo porque fue percibido como útil y necesario. Muchas cosas cambiaron desde aquel entonces, y la redefinición del vínculo entre las escuelas y las familias muestra que esta alianza puede asumir diferentes formas.

La drástica resolución que tomaron las familias de Paila Menuco condensa un proceso de movilización motivado no solo por el bajo nivel de instrucción. Hacia 1996, un grupo de jóvenes de la comunidad se fue acercando a la escuela con la propuesta de trabajar en el fortalecimiento de la cultura mapuche. “Lo que buscábamos era animar a los chicos a hablar de la educación mapuche en la escuela. Cuando nuestros padres, abuelos y nosotros mismos hablábamos de nuestra educación en la escuela, éramos discriminados. Entonces veníamos a decirles a los chicos que podíamos cambiar esa realidad”, explica Aníbal, de 27 años.

A comienzos del 2001, un cambio de directivos interrumpió esta tarea y se desató el conflicto: “La nueva directora dijo que si queríamos trabajar la educación mapuche lo hiciéramos fuera del ámbito escolar”, prosigue Aníbal. La medida tomada por los padres –que contó con el apoyo del equipo de educación de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) y de profesores de la Universidad Nacional del Comahue– dio como resultado el alejamiento de la directora y la conformación de una Comisión Intercultural “que se iba a encargar de que se elevara el nivel educativo y de fortalecer la identidad mapuche dentro de la escuela”, expresa Marta.

La Comisión Intercultural

En la actualidad, la Comisión está conformada por 4 personas: Viviana, Clara, Aníbal y Marta. Su tarea es trabajar junto con los maestros en la planificación institucional. “Vemos qué temas van a dar los maestros y hacemos nuestros aportes”, cuenta Aníbal.

“Nosotros creemos que debemos discutir qué es lo que se les va a dar a nuestros hijos”, enfatiza Marta; y Aníbal remata: “Uno, como padre, tiene todo el derecho a plantear: yo quiero que mi hijo piense de esta manera y le cuenten estas cosas”. Dentro de los debates que instaló la Comisión, se encuentran los actos escolares del 12 de Octubre y el 25 de Mayo, y el juramento de la bandera. Por otra parte, nuevas conmemoraciones van teniendo lugar. “El 24 de junio es un día que hemos trabajado bastante en la escuela. Se conmemora el We Xipantu, que es la renovación de la fertilidad de la naturaleza”, explica Aníbal. “Otra fecha es el 6 de noviembre, pero todavía no lo hemos trabajado mucho. Para la sociedad argentina es el día de la creación de los Parques Nacionales”, agrega Marta.

La comunidad Curruhuinca tiene gran parte de sus tierras dentro del Parque Nacional Lanín. La relación de las comunidades indígenas con la Administración de Parques Nacionales históricamente ha sido conflictiva. Desde hace unos años, la revisión de este vínculo ha dado lugar a que se hable del “comanejo”, que es una propuesta de gestión y uso del territorio y de sus recursos en forma conjunta. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que ha entrado en vigor en la Argentina en julio de 2001, constituye un marco legal para esta y otras negociaciones que realizan los pueblos originarios en nuestro país.

La enseñanza del *mapudungun*

En la provincia de Neuquén existe, desde el año 2000, el cargo de maestro de Lengua y Cultura Mapuche. En la escuela 161, Clara, la maestra, fue elegida por la comunidad y vive en el paraje.

La incorporación de la enseñanza del mapudungun en las escuelas tiene que ver con la voluntad de recuperar el idioma, pero el modo de entender esta inclusión no está exento de polémicas. En relación con esto, Eduardo Champanier dice: “Primero hay que ver por qué acá no se habla mapudungun. ¿Acaso el idioma se perdió mágicamente? Es necesario ver la decisión de recuperación desde una perspectiva histórica, porque también es cierto que no es una lengua de uso cotidiano”. Aníbal agrega: “Dentro de la comunidad, muy pocos hablan mapudungun y esto tiene que ver con la historia que vivió nuestro pueblo. Acá los mapuches fueron muy maltratados y por culpa de eso, los ancianos prefirieron guardar su conocimiento y no transmitirlo”.

Eduardo alerta sobre las consecuencias de una mala experiencia en el aprendizaje de la lengua: “Cuando se condena al fracaso el aprendizaje de una lengua es mucho peor que no haberlo intentado. Si hace cinco años que están tratando de enseñarme y no aprendo nada, pierdo las ganas; me parece que no es lo mío, que no me pertenece. Hay que ver qué está pasando con este tema. Quizás tiene que ver con repensar algunas cuestiones didácticas. Porque si yo te enseño los pronombres y después los colores, es muy aburrido. Faltaría la función que tiene el lenguaje, cuándo se habla la lengua, por qué”.

Aníbal y Marta también critican la incorporación del mapudungun a las escuelas, cuando esto se reduce a cierto modo de entender el bilingüismo: “Lo que hacen muchos maestros es traducir la otra cultura a la cultura mapuche, pero nosotros creemos que no debe ser así. Cada palabra mapuche tiene su significado y una explicación amplia. Una ruca, por ejem-

plo, no es simplemente una casa, una ruca es todo lo que significa para una persona, para la familia. Dentro del español, una casa es una casa, pero la ruca encierra otras cosas. Desde el bilingüismo no podríamos explicar lo que significa una ruca para los mapuches. Esa es la diferencia: dar, junto con el mapudungun, el valor que tiene cada elemento”, explica Aníbal. Tanto el término ruca como el resto de las palabras que utilizan Aníbal y Marta, y también Eduardo, están seleccionadas con cuidado, pensadas, no dan lo mismo; son palabras sentidas, criticadas y defendidas, que cobran cuerpo, que vibran, que condensan historias y conflictos. Y esto no tiene que ver con cierta vocación por la práctica retórica, sino con el hecho de que la tarea política y pedagógica es también, o mejor dicho, es por sobre todas las cosas una disputa por los sentidos.

Sentidos de la interculturalidad

Interculturalidad también es una palabra controvertida: “Este término, que en su momento tuvo una significación determinada, hoy va tomando otras propiedades. Quizás haya que dejarlo para volver a plantear algunas cuestiones que se han relegado. Es un término, a esta altura, sospechoso”, dice Eduardo.

El riesgo que se corre con este concepto es su uso edulcorado, que puede conducir a la folclorización del otro, esto es, a reconocer a la otra cultura siempre y cuando se trate de sus usos y costumbres, comidas típicas, danzas y artesanías. Por el contrario, Aníbal dice que la educación intercultural “debe poner los conocimientos a un mismo nivel. Nos interesa más que nada la formación en ciencias sociales y naturales, porque desde ahí a las chicas y a los chicos les cambia su forma de entender el mundo, su forma de pensar. Lo que pretendemos es que esa educación le sirva a nuestro pueblo para seguir desarrollándose”. “Nosotros somos interculturales por obligación”, dice Marta y deja en evidencia que poner en práctica una educación intercultural implica revisar las relaciones de poder que se despliegan en el campo del saber. Por eso la interculturalidad no pasa por mostrar distintas perspectivas sobre un asunto en particular, como si se tratase de simples enfoques que se complementan de manera armónica. La interculturalidad plantea el diálogo entre culturas, pero hay que estar dispuesto a afrontar los desacuerdos que pudieran emerger.

El campo de las ciencias naturales presenta un interesante desafío para trabajar desde la interculturalidad, “aunque es más complicado que sociales porque tiene que ver también con las creencias”, explica Eduardo. “Para trabajar en naturales estuvimos revisando los contenidos prescriptos en el currículum y algunos conceptos que se deberían tener en cuenta desde la cosmovisión mapuche”. Cuenta luego el director: “Una escuela de la zona hizo un lindo trabajo sobre el poder germinativo. Un señor de Quila Quina decía que la semilla conoce la tierra y que no hay que hacer invernaderos. ¿Cómo le vamos a poner un nylon a la madre tierra? Lo que se da es porque se tiene que dar. Es otra concepción de la producción”.

La matriz escolar moderna se acostumbró a desechar por irracional todo aquello que quedara por fuera de la órbita de lo considerado científico. Es que “la ciencia ha tenido que ver con darle legitimidad a la dominación de una cultura sobre otra”, reflexiona Eduardo. “Pero

ahora la ciencia ha realizado un proceso interesante, una cosa más de aproximación”, agrega. “Hay una profesora que trabaja con gente de la COM, que intenta ligar cuestiones de la cosmovisión mapuche con la energía atómica; es muy interesante su planteo”.

Otro tema que se aborda todos los años en la escuela es la conquista del desierto: “Es un aspecto histórico fundamental y muy reciente, uno de los genocidios más grandes que hubo en la Argentina”, dice Eduardo. Con respecto a la revisión de la enseñanza de las ciencias sociales, el maestro enfatiza que es peligroso caer en una postura poco reflexiva: “Los españoles son todos malos, Colón fue remalo. El riesgo en ese caso es no enseñar nada. Entonces, estudiemos y después veamos qué postura ideológica tenemos; salir del bien y del mal, porque esto es muy común”.

Un tema controvertido: el territorio

Un tema crítico para los pueblos originarios es la recuperación del espacio territorial. “Tanto la comunidad Curruhuinca como la Vera poseen el título colectivo de propiedad de tierras. La comunidad Curruhuinca fue pionera en la provincia de Neuquén. En 1989, cuando se promulgó la ley 23.302, tuvo un título de propiedad que pasó a reemplazar la tenencia precaria”, cuenta Eduardo.

Esta realidad explica por qué, en los grados superiores, se realizó el año pasado un proyecto sobre territorio: “Tuvo que ver con entender la propiedad colectiva, la propiedad individual, la pertenencia; poner en tensión algunos conceptos”, afirma el director y prosigue: “Se realizaron entrevistas, mapas con los intercambios –lo que sería el *trafkintu*–, el trabajo, cómo se fue haciendo una economía más monetaria, el valor de la tierra. No solo cambió la economía sino la relación con el Estado, la aparición de los planes sociales, la desaparición de ciertos medios de producción. Todo eso nos permitió salir de la idea inicial ‘somos pobres’. El objetivo era poder reflexionar sobre estas cosas”.

Recuerda también Eduardo: “Cuando armábamos los mapas de la producción salía muy fuerte el ‘No, pero esta línea está mal; nosotros, los de la comunidad Vera, estamos hasta acá’. Y los chicos de la comunidad Curruhuinca decían: ‘No, esto es hasta acá’.

“Entonces invitamos a Viviana a hablar sobre el tema: Dónde están las líneas. Un señor de la comunidad, una vez decía: ‘Nuestra cultura tiene una concepción más circular del tiempo, de la vida y del territorio, en cambio la cultura con la que convivimos hace cuadraditos. ¿Dónde está la línea? Yo no veo una línea, yo veo el pasto, de acá hasta allá hay una vaca, y la vaca se usa’”.

La escuela en el lugar de los hechos

El proyecto sobre territorio, sin quererlo, se articuló con un conflicto territorial puntual que sucedió hace poco en el paraje. Así lo relata el director de la escuela: “Aparentemente, un ex intendente vendió unas tierras a un grupo de personas que empezó a hacer caminos, a tirar árboles; y la comunidad los paró. Un juez ordenó el desalojo y ante esto se movilizó toda la comunidad con sus abogados y la causa pasó a otra carátula. Fue un tema difícil, son

6 hectáreas, es una lonja bastante importante más allá de que haya 11 mil hectáreas que son propiedad colectiva de la comunidad Curruhuinca”.

“A partir de este conflicto pudimos realizar un trabajo muy interesante, desde el aspecto legislativo, el histórico, el humano. Qué postura teníamos desde la escuela también fue un debate”. Y explica: “Trasladamos algunos ámbitos de estudio hacia el lugar, hicimos entrevistas, vimos cuáles eran los distintos actores sociales en el conflicto, el valor inmobiliario de la tierra en San Martín de los Andes”, y agrega: “Raúl Díaz, un antropólogo de la Universidad del Comahue que trabaja con nosotros, trajo una idea muy piola: ¿qué indica el teodolito que utiliza el agrimensor y cuánto valor puede tener la palabra de tal o cual abuelo sobre el uso de esas tierras? Nosotros hicimos los mapas con la reconstrucción del espacio viendo para qué se usaban estas tierras y qué seres las habitaban; eso ¿cuánto valor jurídico puede tener en un litigio?”.

Más adelante, concluye: “Creo que he podido ser testigo de ciertos procesos políticos asombrosos. Hace unos años algunas cuestiones eran impensables y hoy son posibles”.

A las palabras del director podrían agregarse algunas reflexiones más: ¿qué papel juegan las escuelas en estos procesos de cambio? ¿En qué medida el currículum y las prácticas pedagógicas pueden contribuir con estas transformaciones? ¿Qué significa que una escuela escuche y se abra a la comunidad? ¿Para qué sirve la escuela? Esta vieja e inagotable pregunta se actualiza a diario, y no por azar, en escuelas como la 161 de Paila Menuco.



La nota periodística, con sus imágenes, está incluida en el CD.

En el intercambio grupal tengan especialmente en cuenta:

- 1) Los saberes que circulan.
 - 2) Las culturas puestas en juego.
 - 3) La relación con la comunidad.
 - 4) La construcción de lo común.
- ▶ Si usted es docente o director de escuela, le proponemos que piense e intercambie en el grupo estos temas en relación con su/s propia/s escuela/s.
 - ▶ Si usted es supervisor escolar, luego de trabajar el primer punto, piense la segunda parte de la consigna para el conjunto de escuelas que supervisa. ¿Existen diferencias entre escuelas de un mismo contexto?, ¿y similitudes?
 - ▶ Si usted es profesor de un Instituto de Formación Docente, luego de trabajar el primer punto, reflexione: ¿son considerados estos temas como contenido de la formación?, ¿a qué lo atribuye?, ¿cómo podrían abordarse?

3

A modo de cierre

Consideraciones finales

A través del recorrido por los diversos temas planteados en este curso hemos intentado abrir un espacio para la reflexión y el intercambio sobre algunas de las principales problemáticas que se nos presentan en la cotidianidad de nuestro trabajo. A partir de los procesos de cambio que tuvieron lugar en el mundo en los últimos treinta años –analizados en el Eje 1–, nos propusimos pensar cómo ellos se hacen presentes y dialogan con la educación, y especialmente con las escuelas. La propuesta de trabajo estuvo centrada en la puesta en discusión de enfoques y conceptos que provienen de distintos campos disciplinarios –como la antropología, la sociología, la pedagogía, la psicología, la ciencia política y la filosofía–, junto con la lectura de relatos y notas periodísticas que describen en primera persona experiencias que están haciendo otros y que nos pueden resultar inspiradoras y enriquecedoras.

Este módulo comenzó preguntándose por las formas de concebir la inclusión en las escuelas, interrogando tanto las perspectivas que históricamente la definieron como una inclusión homogeneizante que suprimía las diferencias culturales, así como también aquellas que hoy la entienden como mero “acceso y permanencia” de los niños y niñas en las escuelas sin ofrecer una propuesta pedagógica rica.

Al analizar el par inclusión/exclusión se hizo necesario considerar las dolorosas huellas del empobrecimiento y la polarización social que han afectado a la Argentina en los últimos treinta años. En este marco, se buscó dar cuenta de las transformaciones de la educación y la escuela, no solo en términos de sus problemáticas sino también de la percepción social en relación con sus fines y posibilidades.

Se retomaron los principales puntos señalados en el Eje 1 acerca de los cambios socioculturales que enmarcan a la escuela y de las configuraciones familiares del presente, para avanzar, en este Eje 2, sobre los múltiples y variados vínculos que se establecen entre familias y escuelas. El enfoque adoptado se afirma sobre las expectativas esperanzadas que muchas familias tienen respecto de la educación, y también en volver a pensar los diferentes modos de participación posibles de las familias en las escuelas. A su vez, abordamos los cambios que la contemporaneidad plantea para la infancia y los interrogantes que se abren, en consecuencia, para la educación y para las escuelas. Desde ahí, fue posible adentrarnos en esta cuestión por medio de una breve reflexión sobre los cambios en las realidades y representaciones de la infancia en nuestro país; sobre los modos de entender el cui-

dado de la infancia y su vínculo con la educación; y, por último, ensayamos algunas ideas sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad en la tarea que tiene como horizonte la inclusión material y simbólica de las infancias en la cultura común. Esto no implica dejar afuera al Estado, ni desconocer su responsabilidad primaria en términos de políticas y normativas respecto de la infancia, sino buscar que nuestras acciones sumen para el mejoramiento de nuestro destino colectivo.

En un segundo momento, nos propusimos dar a conocer y debatir algunas experiencias llevadas adelante por docentes, alumnos, directores, supervisores, y en algunas ocasiones junto con el barrio y la comunidad, que nos permitieran pensar cómo seguir trabajando para lograr la búsqueda inclusión en el marco de contextos de pobreza y exclusión.

Por último, hemos abierto la reflexión sobre los saberes, experiencias y sentidos diversos que se ponen en juego en la escena escolar, considerando este espacio como una oportunidad para pensar la inclusión de un modo diferente de la homogeneización excluyente del formato escolar que planteaba la modernidad. Esta perspectiva será sostenida y se desplegará en el Eje 3, al abordar concretamente los saberes y sentidos en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Como hemos trabajado a lo largo del módulo, no hay recetas cerradas y acabadas para afrontar las problemáticas en la cotidianidad de las escuelas y en la tarea de educar. Solo hemos abierto y dedicado un espacio para detenernos a pensar, suspendiendo la vorágine del día a día. Hemos intentado poner en discusión conceptos y argumentos para analizar de otros modos temas ya considerados, o para comenzar a reflexionar sobre aquellos temas que hasta el momento no habíamos abordado o que no podíamos terminar de nombrar o formular. Creemos que habernos dado este tiempo y haber puesto palabras al hacerlo, ya ha valido la pena. Pero también pensamos que la riqueza del intercambio puede ser mayor si sostenemos las preguntas que han aparecido en el desarrollo del curso, en la tarea cotidiana personal –y a la vez común, colectiva y pública– en nuestras escuelas.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL GRUPAL (de entrega obligatoria)

La actividad es grupal y tiene dos partes: una primera parte (a) orientada a leer y debatir en grupos de colegas; y una segunda parte (b), de escritura conjunta, que dé cuenta de lo elaborado en la primera parte.

Sugerimos que los participantes del curso que trabajan en una misma escuela realicen juntos esta actividad. Asimismo, en caso de que cada institución lo considere, pueden invitar a participar a otros docentes que no hayan asistido al curso pero que puedan interesarse en el intercambio. El espacio de debate y escritura puede ser una oportunidad para compartir y poner en común los desarrollos trabajados en los encuentros.

Para realizar la actividad de integración, les pedimos que lean el artículo “Para coparte” de Luis Cabeda, publicado en la compilación de I. Dussel y S. Finocchio (2003), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. El artículo se reproduce a continuación.

Durante la lectura, les proponemos que identifiquen aquellas frases que los impactan o conmueven. En forma individual, piensen qué es lo que les impacta de cada una y luego compartan esas impresiones con sus compañeros.

Luego, les proponemos abrir el debate en torno de algunos de los siguientes ejes, a partir de los cuales podrán relacionar los temas, actividades, lecturas y discusiones trabajados en el curso con la experiencia de la escuela de La Matanza.

Para coparte

Luis Cabeda⁸

Si durante los años de la dictadura pocos quisieron saber, porque el peligro rodeaba el conocimiento, durante la transición democrática la sociedad osciló en una relación intermitente de olvido y recuerdo. En la combinación de estas posibilidades, el arte operó con una potencia reveladora. Frente al cierre judicial de los hechos, el arte es una instancia de no resolución, que se enfrenta justamente con el dato ineliminable de que esto ha sucedido.

BEATRIZ SARLO⁹

La votación fue casi unánime. Después de un largo debate, la asamblea había resuelto el cambio. Alumnos, coordinadores, talleristas y vecinos participantes habían decidido que el Centro Cultural modificaría su nombre, desde ahora también se lo conocería como “Coparte”.

Las explicaciones posteriores para quienes no habíamos asistido a la reunión eran variadas. Unos dijeron que era una síntesis de “Cooperativa de Arte” y esto implicaba un importante salto cualitativo; quienes hasta entonces venían participando de este espacio como asistentes se constituirían desde ese momento como cooperativistas con la intención de sostener y asegurar la continuidad de su Centro Cultural.

Otra explicación que circuló fue que el nombre convocaba, en “lenguaje juvenil”, a la inclusión, a la participación y al entusiasmo. En esta línea, “Coparte” quiere decir: “Te proponemos que te alegres, que te incluyas, que te intereses, que te copes”. (...)

El Centro Cultural, que naciera hace poco más de un año en nuestra escuela, comenzó siendo una propuesta para ofrecer un lugar de referencia y anclaje para jóvenes del barrio. Desarrolla sus actividades los sábados en un entorno escolar, pero habilita otros recorridos menos escolarizados que los que se ofrecen en el mismo espacio de lunes a viernes. La propuesta está destinada a jóvenes de la escuela, a sus familias, a sus amigos y a los vecinos en general. La estructura de talleres secuenciados en diferentes horarios permite que los participantes se integren a varios de ellos. La oferta ha incluido en distintos momentos propuestas tan disímiles como telar aborígen, murga, coro, radio, escritura oriental, salsa, tango, teatro, grabado, cómics, reciclado artístico, guitarra, expresión corporal, ajedrez, folclore, literatura poética e investigación histórica barrial, entre otras.

⁸ Luis Cabeda es profesor de enseñanza primaria y profesor especializado en retardo mental. Egresado del posgrado en Gestión y Conducción de las Instituciones (FLACSO), actualmente dirige la Escuela de Educación Media N° 12 de La Matanza y es capacitador del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

⁹ B. Sarlo (2001), *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Este ámbito se constituye para los chicos y los adultos que participan de él en un lugar propio, en el que pueden reconocerse a sí mismos y a los otros en torno de una tarea común que les proporciona felicidad. (...)

Los talleres que nacieron separados han comenzado a cruzarse: quienes empezaron cantando ahora también quieren actuar y los que antes bailaban salsa o tango ahora también murguean. Pero los cruces no sólo dan cuenta de las múltiples pertenencias a los talleres, también han empezado a pensar que es necesario articular un proyecto común de mayores aspiraciones. Van a contar la historia de sus raíces, el crecimiento del barrio, el origen del nombre del partido (La Matanza), la historia de sus padres, el loteo de las tierras, la construcción de esas casas humildes, las leyendas de aparecidos, la desaparición de las fábricas, el cierre de la quema, la desocupación, el cirujeo, la violencia contra los jóvenes, la exclusión.

Van a hablar del proceso de desafiliación social y lo contarán desde el lugar de los que saben, desde el lugar de los que padecen el hambre, de los que no tienen empleo, de los que no van al médico porque después no tienen para comprar los remedios, de los que se hacían en casas que albergan familias multiampliadas, de los que ya no tienen para el boleto escolar, de los que no tienen fuerzas para hacer educación física, de los que ya no pueden sacar las fotocopias de los libros que dejaron de comprar hace años. Lo van a contar desde el dolor, desde la desesperación y desde las muertes cotidianas; y para eso cantarán, actuarán y bailarán tanto como sea necesario.

El Centro es su lugar de refugio. Allí es posible imaginar lo que quieren que sea y hacer que eso acontezca, al menos por un rato, aunque sólo sea en la ficción de una obra de teatro de escritura colectiva.

Los coordinadores han pensado que el almuerzo compartido permitiría una mayor cohesión del grupo y facilitaría el encuentro entre los participantes de las distintas actividades. Por eso, los sábados al mediodía se tiende la mesa para comer lo que hay, lo que se consigue, lo que se amasa. Compartir la mesa y la escasez permite entender lo que no se puede percibir tan claramente en la cotidianidad de la escuela.

Lo que acontece en ese espacio común no encuentra referencia en otras áreas de la vida de estos jóvenes y aparece como una fuerte disrupción en un entorno marcado por la desolación y la falta de oportunidades. La felicidad y la creación colectiva, entonces, se parecen demasiado a la locura:

“Somos todos locos del mismo manicomio”, Aníbal (danzas y teatro).

“Estoy más loco que antes. Antes no hacía cosas que ahora me animo a hacer. Eso lo aprendí en teatro”, Ezequiel (teatro).

No es raro que aparezcan tensiones sobre la marcha de Coparte. Las decisiones se someten a discusión en asamblea y se decide por consenso o por votación. El lugar desde donde se percibe el impacto del Centro Cultural hace que varíen fuertemente las opiniones y las propuestas. Para algunos, es un ámbito que les proporciona la oportunidad del disfrute y el encuentro, para otros es un pasaje para conseguir un trabajo en la disciplina que practican, otros han podido incluirlo en un proyecto de mayor envergadura y participan de este acercamiento a la cultura como una forma de disputa en el terreno de lo político. Para estos últimos, la convocatoria

no se cierra sobre sí misma, sino que habilita otros recorridos que exceden el ceñido marco cultural disponible para el barrio e incluye a otros sujetos y otras demandas:

“Que la gente sepa que todos tenemos derecho a las mismas cosas que en otros lados, a la misma cultura, al mismo arte, que tenemos derecho a ser iguales”, Silvia (danzas y teatro).

“Con las palabras se pueden decir muchas cosas (...) que se pueden usar para reclamar, para pedir trabajo, para pedir ayuda, para defendernos”, Matías (escritura oriental y literatura poética).

“La salida para actuar en la calle fue como una protesta. Hay que salir a la calle. Fue como decir ‘Acá estamos’”, Lorena (danzas). “Fue como hacer un piquete”, Aníbal (danzas y teatro).

“¿Qué es lo que quieren de nosotros? Quizá vernos débiles, que no tengamos fuerzas, que ya no sigamos (...). Tal vez por eso estamos acá, porque no les vamos a dar el gusto de rendirnos”, Aída (expresión corporal y danzas).

Los relatos nos permiten reconocer el impacto que el Centro tiene en las vidas de estos jóvenes y esto nos obliga a repensar la escuela en su conjunto. Si bien Coparte goza de cierta autonomía en el desarrollo y en la toma de decisiones, también es cierto que participa de un espacio más amplio en el que está inserto, que es la escuela pensada como un ámbito de aprendizaje que retoma el debate sobre el porvenir y los derechos ciudadanos, en un contexto de fuerte pauperización, de criminalización de los jóvenes y de exclusión social acelerada.

En este sentido, hemos desarrollado algunas propuestas “no tradicionales” para ser incluidas en la escuela. Estas han ido apareciendo en distintos momentos como respuesta a la necesidad (y a veces a la demanda) de mejores condiciones para enseñar y aprender. En algunos casos se trata de opciones de indudable carácter pedagógico, en otros son sólo reemplazos provisionales que permiten capear la crisis y favorecer el encuentro con el conocimiento.

La guardería nocturna, en la que recibimos chicos ambulantes hasta 12 años, ha posibilitado que muchas alumnas del bachillerato de adultos inicien o continúen sus estudios. Los chicos permanecen en la escuela durante el tiempo que la mamá está en clase. La docente que coordina la guardería los ayuda con las tareas escolares, organiza actividades recreativas, prepara presentaciones para los actos escolares del turno noche, etc. El nodo de trueque hace un aporte económico en créditos para sostener los gastos.

El nodo de trueque que funciona los domingos ha permitido que muchas familias recuperen la dignidad del trabajo en el marco de una economía no formal (hasta que la devaluación y la acción de algunos punteros barriales más interesados en el clientelismo político que en el desarrollo de modelos económicos alternativos generaron inflación en el nodo y arrasaron con gran parte de su potencial).

“Repetir sin repetir” es el nombre de un proyecto destinado a acompañar la nueva cursada de alumnos repetidores. Está basado en tutorías personalizadas (para cada profesor sólo un alumno) e intenta recuperar los conocimientos adquiridos en la primera instancia y evitar la repetición lisa y llana de todo el recorrido, lo que sin duda incluiría la repetición de la repitencia, valga la redundancia. (...)

“Nosotros sabemos.” Hace un año, varios alumnos del último curso de informática se propusieron a sí mismos para arreglar computadoras en forma externa. “No queremos ganar plata –argumentaban–, queremos demostrar que nosotros sabemos.” Hoy una cooperativa

de ex alumnos transita diariamente la escuela, han armado un espacio propio donde reparan máquinas, diseñan redes y dan clases de informática a alumnos de noveno año de las escuelas vecinas. Se reconocen portadores de saberes y ponen a disposición sus conocimientos. La mayoría de ellos no tienen computadoras personales porque sus familias no las pueden pagar, han aprendido desarmando y volviendo armar las de la escuela, han “metido mano” para aprender. Se han encontrado con el conocimiento.

Desde hace varios años llevamos adelante una cátedra abierta, a la que hemos invitado a intelectuales y referentes sociales que están pensando la Argentina de fin/comienzo de siglo. (...) Muchas veces, estos y otros proyectos que circulan en la escuela se rozan, se superponen o se contraponen, se “sacan chispas” y generan algún malestar.

Es difícil trabajar en un espacio donde todo se piensa como provisional, como respuesta eficaz o posible para esta descripción de la realidad que sin duda cambiará mañana y para la que habrá que pensar nuevas estrategias, nuevos recorridos, nuevos esfuerzos, nuevas inclusiones.

Los espacios no alcanzan, a las actividades silenciosas les “hace ruido” el coro o el taller de vida en la naturaleza, y si se gasta para alquilar el micro no alcanza para comprar el telón o para las gubias. Seguramente alguien se ofenderá porque no se le avisó de una reunión y alguien se sentirá obligado a asistir a una reunión de la que hubiera preferido no enterarse. (...)

Nos desalentará el hambre, la injusticia, la postergación, el desempleo. En una reunión con profesores de distintos espacios curriculares nos preguntaremos si tiene sentido la escuela mientras proponemos cruces interdisciplinarios para abordar el tema de la conformación de identidades juveniles.

Dudaremos de nuestros éxitos y nos alegraremos de saber que ahora hablan aquellos a los que llamábamos los muditos. Llegaremos al final del año exhaustos y con los sueldos recordados peleando por la visibilidad de nuestros pibes. Nosotros sabemos que para muchos de ellos “somos la última intervención del Estado en sus vidas”¹⁰ y desde ese lugar disputamos la inclusión.

Aída dice que el Centro Cultural es un oasis, y es bueno que ella lo viva así.

“El problema del oasis es que refiere al desierto”.¹¹ Coparte es un ámbito donde se puede pensar que la participación en el mundo de la cultura es posible. Sin embargo, la pelea por la inclusión cultural sólo tiene sentido si habilita otras disputas, otros territorios. Coparte es el lugar que hemos encontrado provisoriamente para convocar a otros, para sacudir la modorra, para organizarnos, para defendernos, para ser felices. Es el lugar desde donde la escuela da cuenta de las tramas más dolorosas de la realidad e intenta transformarlas, aun sabiendo que tal empresa la excede. (...)

Decían los que estuvieron aquel día de la votación que Coparte era la síntesis de Cooperativa de Arte o una provocación para animarse. Sin embargo, hay otra posibilidad para entender su significado.

¹⁰ En palabras de Claudia Jacinto, durante una conferencia organizada por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en noviembre de 2000.

¹¹ Graciela Uequin, en la presentación de su trabajo final de posgrado en la FLACSO/Argentina, en 1998.

Coparte es un mensaje dirigido al corazón mismo de la escuela. Es una apelación directa a ella. Coparte quiere decir “Coparte a vos, escuela”. Coparte es copar la escuela.

a) Primera parte

- ▶ ¿Qué cuestiones y/o condiciones son necesarias para permitir que algo como lo que relata Luis Cabeda sea posible? Deténganse sobre las ideas de “participación”.
- ▶ ¿Cómo creen ustedes que se piensa a sí misma la escuela de La Matanza? Les proponemos que releen el capítulo 2 y establezcan vínculos entre algunos de los conceptos que allí se desarrollan y las formas que esos conceptos adoptan en la escuela. Nos referimos, principalmente, a los conceptos de inclusión, intermediación, expectativas sobre el otro e infancia.
- ▶ ¿Qué relación pueden establecer entre la noción de inclusión tal como se plantea en el apartado “Nuevas condiciones de escolaridad: trayectorias escolares e inclusión” y los modos en que se trabaja la idea de inclusión en el artículo “Para coparte”?
- ▶ ¿Qué nexos pueden establecer entre los desarrollos del apartado “La escuela como escenario de saberes, experiencias y sentidos diversos”, en cuanto a hacerle lugar al saber del otro, y cómo eso toma forma concreta y real en algunos de los talleres de la escuela del artículo?
- ▶ Si en la escuela en la que ustedes trabajan está en marcha algún proyecto orientado a la inclusión y a la participación, describan en qué consiste. Piensen de qué modo los contenidos trabajados y los encuentros generados a partir de este curso les aportan para dicho proyecto.

b) Segunda parte

En un segundo momento, les pedimos que preparen un escrito grupal que dé cuenta de los intercambios realizados en torno a los ejes de discusión y análisis propuestos en la primera parte de la actividad. El trabajo escrito deberá ser presentado al capacitador.

Bibliografía

Libros

- Bauman, Z. (2000), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1996), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- (2004), *La inseguridad social*, Buenos Aires, Manantial.
- Cerletti, L. (2006), *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*, Buenos Aires, Noveduc.
- Documento Base del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) (2004), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Documento de Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares-Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) (2007), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Durkheim, É. (1984), *Educación y sociología*, México, Colofón.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1996), *De Sarmiento a los Simpsons. Conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Feijoó, M. (2001), *Nuevo país, nueva pobreza*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 
- Jelin, E. y Paz, G. (1991), *Familia/Género en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Cedes (Documentos Cedes, 68). 
- Kohan, W. (2004), *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes.
- Martín-Barbero, J. (2001), *La educación desde la comunicación*, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Buenos Aires, Norma.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (comps.) (2001), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en las escuelas*, Buenos Aires, Eudeba.
- Pérez Rubio, A. y Butti, F. (2005), *Hagamos de la escuela nuestro lugar*, Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales.
- Pineau, P. (2005), *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*, Buenos Aires, Paidós.
- Popkewitz, Th. (1991), *A political sociology of educational reform*, Nueva York, Teacher's College Press.
- Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum (en los orígenes del sistema educativo argentino)*, Buenos Aires, Galerna.
- Rancière, J. (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- Redondo, P. (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Robles, F. (1990), *Los sujetos y la cotideaneidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Inclusión, exclusión y construcción de identidad. Sociedad Hoy*, Santiago de Chile, Apéndice.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Svampa, M. (ed.) (2000), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos-UNGS.
- (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.

- Vasen, J. (2000), *¿Post-mocositos?*, Buenos Aires, Lugar Editorial. 
- Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Capítulos de libros, obras colectivas, actas de congresos

- Arendt, H. (1954, 1996), "La crisis en la educación", en: *Entre pasado y futuro. Ocho ensayos de filosofía política*, Barcelona, Península.
- Cabeda, L. (2003), "Para coparte", en: Dussel, I. y Finochio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente", en: Carli, S. (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Colombato, N. (2006), "Las aguas bajan turbias. Política y pedagogía en los trabajos de la memoria. Una reflexión sobre el problema de la enseñanza de la dictadura en la actualidad", en: Pineau, P. (dir.), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*, Buenos Aires, Colihue.
- Cragolino, E. (2006), "Infancias, escolarización y apropiaciones de la lectura y la escritura en familias rurales", Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigaciones Etnográficas en Educación. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 20 al 24 de marzo. 
- Dussel, I. (2000), "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", ponencia presentada en X Jornadas LOGSE. La escuela y sus agentes ante la exclusión social, Granada, España, 27 al 29 de marzo.
- (2006), "¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: Terigi, F., *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE-Siglo XXI.
- (1996), "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis", Serie Documentos e Informes de Investigación, N° 186, Proyecto IDRC-FLACSO, Área: Educación y Sociedad, Buenos Aires. 
- Foucault, M. (1978, 1996), "Cuánto cuesta decir la verdad", en: *Foucault Live* (editado por S. Lotringer), Nueva York, Semiotext(e).
- Frigerio, G. (2006), "A propósito de la igualdad", en: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Grassi, E. (1999), "La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social", en: Neufeld, M., *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba.
- Hassoun, J. (1996), "Construir una transmisión" y "Una ética de la transmisión", en: *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Mateos, P. (2006), "Trayectorias y aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle", en: Carli, S. (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós. 
- Rodríguez, M.; Callieri, I. y Sosa, S. (2006), "Posibles sentidos atribuidos a la escuela según las familias cuyos hijos finalizan el ciclo primario", Universidad Nacional de Jujuy, ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigaciones Etnográficas en Educación. Niños y jóvenes dentro

y fuera de la escuela. *Debates en la etnografía y la educación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 20 al 24 de marzo. 

Serra, S. (2003), "En nombre del pobre", en: VV.AA., *Lo que queda de la escuela*, Cuaderno de Pedagogía, Rosario, Laborde.

Terigi, F. (2006), "Los problemas considerados: balance y puntos de apoyo", en: Terigi, F., *Diez miradas sobre la escuela primaria. Balance y perspectivas*, Buenos Aires, Fundación OSDE-Siglo XXI. 

Wainerman, C. y Gelstein, R. (1994), "Viviendo en familia: ayer y hoy", en: Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires, Unicef-Losada. 

Zelmanovich, P. (2003), "Contra el desamparo", en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 

Artículos de diarios y revistas

Abramowski, A. (2005), "Aulas de puertas abiertas", en: *El monitor de la educación*, N° 3, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mayo. 

— (2005), "Norma de vida", en: *El monitor de la educación*, N° 4, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre.

— (2006), "Un lugar en el fin del mundo", en: *El monitor de la educación*, N° 8, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, julio-agosto. 

— (2006), "La buena de la película", en: *El monitor de la educación*, N° 9, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, septiembre.

Antelo, E. (2005), "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia", en: *La Capital*, Rosario, suplemento de Educación, sábado 11 de junio, www.lacapital.com.ar/2005/06/11/educacion/noticia_202244.shtml 

Bressau Arraya, M. (2001), "Cuando leer es un placer", en: *Revista Educar en Córdoba*, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Año 1, N° 1, octubre. 

Dussel, I. y Southwell, M. (2004), "La escuela y la igualdad", en: *El monitor de la educación*, N° 1, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, octubre. 

— (2005), "Cuidar y enseñar. En busca de otras formas de cuidado en las escuelas de hoy", en: *El monitor de la educación*, N° 4, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre. 

— (2006), "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo", en: *El monitor de la educación*, N° 8, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, julio-agosto. 

— (2006), "De quién y para quién es la escuela", en: *El monitor de la educación*, N° 9, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre-octubre. 

Neufeld, M. (2000), "Familias y escuelas: perspectiva de la antropología social", en: *Ensayos y Experiencia*, año 7, N° 36, Buenos Aires, noviembre-diciembre. Disponible en <http://www.noveduc.com/revinovedades.htm> 

Neufeld, M.; Carro, S.; Padawer, A. y Thisted, S. (1996), "Las familias en las escuelas primarias. Transformaciones recientes en la vida cotidiana", en: *Propuesta Educativa*, año VII, N° 14, Buenos Aires, FLACSO.

Rattero, C. (2000), "Del cansancio educativo al maestro antidesestino", en: *En el Cardo*, N° 7, Entre Ríos, FCE-UNER, o en Biblioteca virtual CTERA. 

- (2004), "Mas allá de logros y malogros. Ejercer la vida, leer las pistas y animarnos a los acertijos", en: *Novedades educativas*, N° 65, Buenos Aires, septiembre.
- Rodríguez Paoletti, C. (2005), "Cosas que nunca habían ocurrido: repensar la relación escuela-familia", en: *La Educación en nuestras manos*, N° 73, Buenos Aires, SUTEBA, junio. 
- Sarlo, B. (1999), "La historia no es un juego", *Clarín*, Buenos Aires, 4 de marzo, en: www.clarin.com/diario/1999/03/04/i-02102d.htm 
- (2001), "Ya nada será igual", en: *Punto de Vista*, N° 70, Buenos Aires.
- Serra, S. (2004), "El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad", en: *El monitor de la educación*, N° 1, 5ª época, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, octubre. 
- Siede, I. (2005), "Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela", en: *La Educación en nuestras manos*, N° 73, Buenos Aires, SUTEBA, junio. 

Fuentes electrónicas

- Barbagelatta, N. (2005), "El cuidado del otro", en: www.me.gov.ar/curriform/publica/todocomienza_barbagelatta.pdf. Ciclo de Cine y Formación Docente, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, San Fernando del Valle de Capamarca, viernes 16 de septiembre. 
- Minzi, V. (2005), "La 'cultura infantil': ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?", en: www.me.gov.ar/curriform/publica/caminoacasa_minzi.pdf. Ciclo de Cine y Formación Docente, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, San Fernando del Valle de Catamarca, viernes 26 de agosto. 
- Paván, V. (2005), "Familia posmoderna o contemporánea. Análisis a través de un recorrido histórico", en: www.me.gov.ar/curriform/publica/pavan_matilda.pdf. Ciclo de Cine y Formación Docente, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, San Francisco del Valle de Catamarca, viernes 28 de octubre, y General Roca, Río Negro, viernes 4 de noviembre. 
- (2006), "La familia contemporánea", en: www.me.gov.ar/curriform/publica/pavan_familia.pdf. Ciclo de Cine y Formación Docente, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Chilecito, La Rioja, viernes 15 de septiembre. 

 En el CD se presenta una lista de películas y de páginas web recomendadas para trabajar las diversas temáticas recorridas a lo largo del módulo.