

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

LA ENSEÑANZA COMO ESPECIFICIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

LA ENSEÑANZA COMO ESPECIFICIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Eduardo Aragundi

Directora Nacional de Gestión Educativa
Lic. Delia Méndez

Directora de Educación Primaria
Lic. Silvia Storino

Mirta Torres

La enseñanza como especificidad de la institución escolar. - 1a ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

40 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0944-7

1. Gestión Educativa. I. Título.

CDD 371.2

Fecha de catalogación: 24/04/2012

Autora: Mirta Torres

Colaboración: Equipo de Dirección de Educación Primaria

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente editorial: Cecilia Pino

Corrección: Milena Sesar

Diseño y diagramación: MZMS

Diseño de tapa: Paula Salvatierra

© Ministerio de Educación

Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en la Argentina

ISBN 978-950-00-0944-7

Presentación

Luego de leer el texto de Mirta Torres recordé una escena transcurrida no hace mucho tiempo en Córdoba. Veníamos ambas de un encuentro con maestras comunitarias en Huerta Grande y regresábamos a Buenos Aires en micro. La empresa salía de La Falda y contábamos con un tiempo libre como para llegar tranquilas a la terminal e, incluso, comprar algún presente para las familias que sostienen nuestro trabajo a la distancia. Decidimos ir caminando porque el día era muy hermoso y no llevábamos mucho equipaje. Habíamos estado trabajando siempre en los interiores del hotel, con lo cual encontrarnos con el sol que ya caía en la sierras nos tentó para caminar las cuadras que separan una localidad de la otra.

Debo decirles que apenas salimos al camino empezamos a conversar intensamente sobre las cuestiones que nos preocupan pero que, por sobre todas las cosas, nos apasionan: los desafíos de la enseñanza, la política, la formación de los maestros, la justicia educativa, lo que hacemos bien, aquello de lo que dudamos, todo se fue mezclando en la charla amalgamada con anécdotas de escuelas y experiencias vividas por ambas. De más está decirles que llegamos a la estación con los minutos contados. Nuestra charla no paró ni en el puesto de alfajores, ni en el café, ni tampoco luego, en el micro.

Cuando decidimos iniciar la producción de esta serie de textos, le pedimos a Mirta que recuperara las cuestiones que había planteado en el encuentro de Córdoba porque entendíamos que esas reflexiones eran sumamente valiosas como para compartir entre todos los educadores. Nos devolvió un texto que superó nuestras expectativas y que, en lo personal, me conmocionó y alegró a la vez. El que sigue es un relato bello, construido casi como una conversación imaginaria entre la autora y quienes lo leen; un relato en el que convergen escenas íntimas de su vida profesional con reflexiones y debates más públicos sobre la enseñanza. Un relato que manifiesta su compromiso con las escuelas que “huelen más a comida que a lápiz”, con aquellos chicos y chicas que tienen menos botones en el guardapolvo, que viven una infancia a medias o mediada por la injusticia.

Este es un relato que rápidamente nos transmite la certeza de lo que la escuela puede hacer por el aprendizaje, si logra reconceptualizar la enseñanza de acuerdo con las coordenadas de una situación sociocultural que se ha modificado. Y este es quizá, a mi entender, el mayor logro de este texto: fortalecer un pensamiento pedagógico y didáctico atento a las condiciones del contexto, sin miradas melancólicas ni condescendientes. Sí esperanzado en las potencialidades de una práctica que reconfigura el escenario de la enseñanza, poniendo los puntos sobre la íes, llamando la atención sobre lo que se necesita y sobre los modos en que podemos lograrlo.

En este relato, política, justicia, inclusión, enseñanza, afecto y saberes no son términos que puedan vincularse de una manera deductiva. Cada uno de estos factores establece con los demás, merced a la práctica educadora que la autora propone, una relación que aparece escasamente desarrollada en los textos pedagógicos en circulación. Muchas veces decimos que nuestro saber no es aún suficientemente poderoso como para permitirnos dar respuestas a nuevos problemas y nuevas cuestiones. En este caso y con este texto creemos que ese saber esta construyéndose, y celebramos que así sea.

Gracias, Mirta, por esta amorosa invitación a pensar y hacer.

Lic. Silvia Storino
Directora de Educación Primaria



ÍNDICE

▶ Introducción	9
▶ Los tiempos de la enseñanza en la vida cotidiana de la escuela	13
» Tiempo para enseñar	15
» Asistencia-inasistencia	16
» Prolongar en casa los tiempos de la escuela	18
» El horario	19
» La secuencia de actividades	23
» La progresión en los aprendizajes	26
▶ Los contenidos escolares	27
» Los contenidos curriculares	32
» Los contenidos curriculares no disciplinares	35



Introducción

Los siguientes son algunos de los aspectos que se desarrollan en este libro:

- ▶ Asegurar la continuidad.
 - ▶ Instalar el día a día desde las decisiones institucionales.
 - ▶ Acompañar la **asistencia**.
 - ▶ Prever y sostener intervenciones simples de seguimiento, personalización, reconocimiento didáctico (no discursivo) de la inasistencia y el valor de la tarea.
- ▶ Revalorizar la enseñanza de contenidos curriculares disciplinares y no disciplinares.
 - ▶ Sostener las **secuencias** en la planificación de la enseñanza.
 - ▶ Garantizar la **progresión** en los aprendizajes.
 - ▶ Responsabilizarse por los **núcleos de contenidos** de cada año.
 - ▶ Hacerse cargo de la **memoria didáctica** de la escuela.
 - ▶ Hacer de la escuela el lugar donde se adquiere la responsabilidad sobre “lo público”.

El devenir de las diversas etapas de crisis sociopolíticas en nuestro país, junto con otros cambios producidos en el interior de los sistemas educativos –cambios e indefiniciones en los paradigmas pedagógicos y en los modelos organizativos de la escuela, cambios respecto del lugar social y escolar del maestro y de la escuela, debilitamiento progresivo del impacto que la formación de grado tiene en el desempeño profesional de los maestros, y muchas otras transformaciones sobre las que no tenemos indagación ni registro– parecen haber influido en el empobrecimiento o pérdida de uno de los ejes de la vida escolar: la enseñanza de los contenidos. La enseñanza es la razón de ser de la institución escolar, su especificidad y el núcleo de su responsabilidad social.

Muchas veces, trabajando en los sistemas públicos, se puede llegar a sospechar que las políticas tienden a preservar los *sistemas educativos*. Orientadas hacia esta preservación, pierden de vista la centralidad de la enseñanza, que es el sentido, la razón de ser, la meta y la causa por la cual los sistemas educativos *existen*. La enseñanza, por su parte, parece estar encerrada entre las paredes del aula, como un problema didáctico del que el maestro es único responsable y cuya *concreción* –la de la enseñanza sistemática de los contenidos– ha dejado de ser, incluso, tema habitual de diálogo entre docentes en los pasillos y otros espacios de encuentro en la escuela.

Aunque mucho habría también para decir de (algunas) escuelas a las que asisten niños de los sectores medios –y de (algunas) instituciones de gestión privada– en las que se insiste en *la tarea*, en la rutina de *hacer los deberes*, sin replantear ni profundizar en el interior de la institución el análisis del sentido de los contenidos y los modos de enseñanza. La mayor parte de los comentarios que se desarrollarán aquí surgen a partir del estado de situación observado en gran cantidad de escuelas de zonas mayoritariamente urbanas que atienden a los niños de familias pobres. Los momentos más duros de la crisis que sumergió en la extrema pobreza a grandes franjas de la población han ido remitiéndose progresivamente; las familias han superado en los últimos años el umbral de la indigencia y se ha multiplicado el número de niños que asiste a las escuelas. La institución escolar, sin embargo, necesita aún recuperarse del rol asistencial que debió asumir en los momentos más difíciles y volver a reconocerse como el lugar social privilegiado que pone en manos de los niños los saberes básicos que les permiten insertarse en la vida social y recorrer con *buenas perspectivas* el trayecto formativo escolar/académico.

Si uno piensa en la vida de los chicos o, por lo menos, si la pensaba hasta hace no demasiados años, hasta bastante entrado el siglo xx, advertía que los chicos recorrían en su infancia un trayecto entre la familia y la escuela. La familia recibe a los chicos –cito a Guillermo Micó, un psicólogo muy dedicado a la educación con quien trabajo desde hace varios años–, y les ofrece *amor, cuidado y alimentación* desde recién nacidos. El *amor* y el *cuidado* son esenciales para la supervivencia del niño, para el crecimiento, así como lo es la *alimentación*.

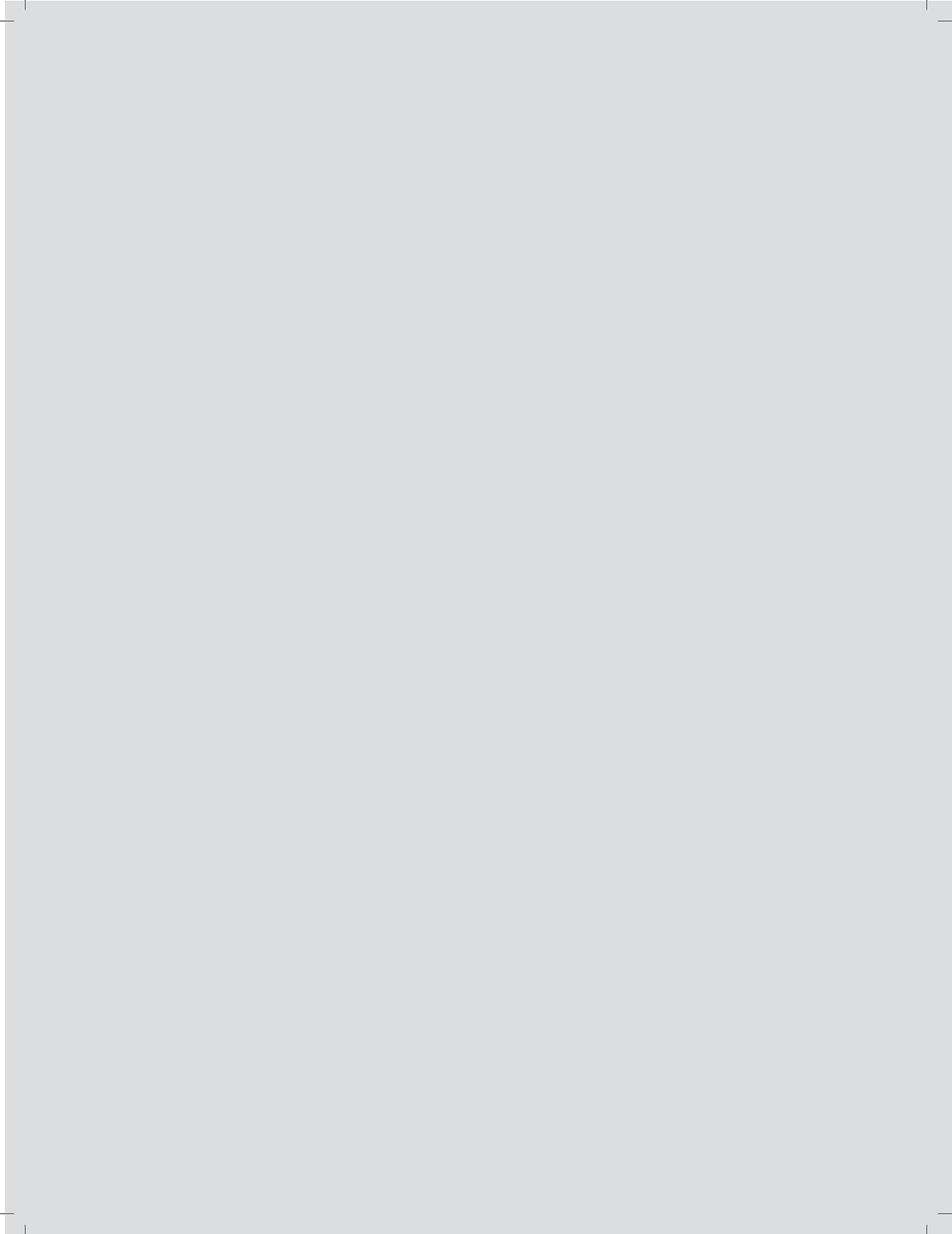
En su crecimiento, los niños acceden a la primera institución que los recibe –hoy en día, en realidad, muchos niños entran en instituciones largo tiempo antes de ingresar en la Primaria–, que es la escuela. La escuela no se confunde con la familia porque, aunque comparte responsabilidades con ella, tiene una responsabilidad específica, que es la *enseñanza*. La familia entonces recibe, sostiene, contiene y posibilita el crecimiento con *el amor, el cuidado y la alimentación*. Y la escuela, como primer ámbito institucional, con *el amor, el cuidado y la enseñanza*.

Las circunstancias sociales que vivió el país hasta los primeros años del siglo XXI, sin embargo, produjeron algunos corrimientos en la adjudicación y el reconocimiento de estas responsabilidades, algunas compartidas y otras específicas. Las grandes crisis de desocupación hicieron que creciera la responsabilidad del Estado en la provisión de alimentos y que la escuela, por ser la institución que concentra a los niños, desarrollara a lo largo de años una intervención sistemática en la provisión de alimentación, y se convirtió en mediadora entre el Estado y los niños, para generar espacio y tiempo –*lugares y horas*– con el objetivo de proveerlos de alimento.

Este primer corrimiento produjo cambios en las escuelas que nosotros conocemos. Tal vez en algún momento deslice de manera excesiva un panorama marcado por mi experiencia en las zonas del conurbano bonaerense, pero estoy en condiciones de asegurar que la situación es similar en gran cantidad de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, como así también en muchas otras de zonas urbanas de diversas provincias y en numerosas escuelas rurales, por razones, en este caso, probablemente *algo* diferentes. Los lugares y las horas –los espacios y los tiempos– ocupados por la alimentación parecen ser *dos de los aspectos* que pudieron haber afectado a la escuela respecto de la especificidad que la caracteriza como institución abocada a brindar *enseñanza*.

El tiempo de la alimentación en escuelas muy pobladas –característica que tampoco todas las escuelas mantienen hasta hoy– hizo que grandes sectores del establecimiento se destinaran a espacios para comer, y que largos minutos, más de una hora de la jornada de cuatro, se destinaran al desayuno o la merienda y al almuerzo. Este corrimiento afectó a la enseñanza porque le quitó *lugar y tiempo*. Pero además, contribuyó a generar una cierta desorientación respecto de los propósitos y responsabilidades de la escuela. Frente a la necesidad inminente, real –*los chicos necesitaban comer*– la institución reaccionó como debía, se entregó de lleno a una función que aseguraba la supervivencia. Quiero subrayar un reconocimiento crítico a esta reacción de la escuela, porque fue indispensable, aunque contribuyera a correrla de su función esencial. Es responsabilidad indelegable del Estado acudir a proveer de alimentación a aquellas grandes franjas de la población que no tienen la posibilidad de ofrecerla directamente a sus hijos. Si la escuela es el lugar donde los chicos se concentran, será el lugar al que haya que hacerles llegar la alimentación. Pero debemos reconocer que, de ese modo, se contribuyó a que la institución escolar tomara para sí la función de proveer alimentación sin lograr preservar a la vez, en la contingencia, el lugar específico de la enseñanza. Esta desorientación no le impidió constituirse como casi el único referente institucional de gran número de familias pobres. La escuela sobrevivió al derrumbe de todas las demás instituciones: los bancos, los poderes públicos, la familia misma tal como se la había conocido hasta que perdió su posibilidad de proveer a sus hijos de alimentación y, en muchos casos, de cuidado. Pero no sobrevivió indemne, quedó afectada. La

función alimentaria impregnó fuertemente el tiempo y el lugar de la vida escolar; superados los momentos críticos, la escuela necesita volver a hacerse plenamente cargo de su responsabilidad principal: la transmisión de los contenidos. Cuando se guarda el recuerdo –y lo recuperé recientemente en algunos distritos del interior de la provincia de Buenos Aires– de abrir la puerta de una escuela y sentir el olor a punta de lápiz y a goma de borrar, produce una gran conmoción llegar y percibir, en primer lugar, el olor a comida. ¿Se acuerdan de aquel olor? ¿De ese olor de *escuela ideal* que uno tiene en la memoria? El cambio quedó impregnado.



**LOS TIEMPOS
DE LA ENSEÑANZA
EN LA VIDA COTIDIANA
DE LA ESCUELA**



Tiempo para enseñar

En la actualidad hay que enfrentar la tarea de recuperar los espacios y los tiempos y reorientar decididamente la vida escolar hacia la enseñanza; el impulso de la institución escolar en ese sentido podrá fortalecer, a su vez, de manera progresiva, las representaciones familiares respecto de la idea de volver a vincular el espacio escolar con el estudio y la adquisición de los contenidos.

Nuestros maestros han estado conviviendo con la pobreza extrema de los niños, y es difícil sobreponerse a ella. Dice un poema de Miguel Hernández, que mucho sabía de vivir con hambre: “Yo sé que ver y oír a un triste aflige // cuando se viene y va de la alegría”. Los maestros no siempre vamos y venimos de la alegría. Pero vamos y venimos del agua caliente, de la comida más o menos segura. Habernos encontrado en los años recientes con la pobreza extrema nos llevó a ubicarnos en una consideración –creo que equivocada– respecto de nuestros chicos que, en realidad, desafían hoy a la escuela a que no dé más de lo mismo.

Esta transformación de la escuela en una institución atravesada por la responsabilidad de la alimentación –que no se advierte, por cierto, en todas las escuelas– a su vez se filtró en el discurso de una parte de la sociedad y, lamentablemente, en el de una parte de los docentes: “Vienen a comer”. Los niños, es necesario subrayarlo, vienen a la escuela; es la escuela la responsable de dar sentido a su presencia en ella. Las situaciones del día a día son variables y, a veces, imprevisibles; pero son los maestros y los equipos escolares los que deciden y valorizan los contenidos de cada día, instalan los ritmos y organizan los tiempos. Los niños –con los matices infinitos de la vida cotidiana escolar– vienen a la escuela y se instalan y apropian de una organización y un devenir institucional que es, o debiera ser, responsabilidad de los adultos.

Hace muy poco tiempo, a raíz de mis responsabilidades laborales, asistí a una escuela de la Ciudad de Buenos Aires que atiende a poblaciones muy pobres. Era junio. El programa que coordino¹ aporta **un maestro más** que comparte con el maestro de grado la responsabilidad de asegurar la alfabetización de los niños “en tiempo y forma”. En esta escuela, funcionan tres primeros grados; dos **“más maestros”** distribuyen su tiempo en el acompañamiento de la enseñanza de los tres grados. Las dos docentes del Programa solicitaron mi presencia a raíz de las dificultades que atravesaban al intentar acompañar a una de las maestras, llamémosla Alejandra. Alejandra llegó con pase de Entre Ríos y no conocía de antemano las características del programa: “Es muy tradicional; no podemos sugerirle ninguna actividad, ella controla todo; casi no podemos entrar al grado”.

Al llegar, convoqué a las maestras –las dos **más maestras** del Programa y las tres a cargo de los primeros– para conversar durante un recreo, en un primer acercamiento, viendo cuándo podrían coincidir para hablar con más detenimiento. La búsqueda de coincidencias horarias –cruzada por saludos, presentaciones y comentarios– llevó un tiempo; sonó el timbre. Cuatro de las cinco docentes siguieron abocadas a la consulta de sus agendas; Alejandra dijo: “Ay, avísenme cuando decidan... Me pongo muy nerviosa cuando sé que tengo a los nenes solos...”. Finalmente, el martes siguiente resultó ser el día en que parecía ser más efectivo concretar una pequeña reunión entre todas. Allí estuve, pues, el martes a la hora acordada. Llovía. La escuela estaba prácticamente vacía. Las maestras de dos de los primeros y las **más maestras** hicieron algunos comentarios: “Es que viven en el barro...”; “Si siempre faltan, sería raro que vinieran un día de lluvia...”; “Cuando llueve, creo que algunas madres ni se levantan”. Al cabo de unos minutos llegó Alejandra: “Perdonen, esperé al profe de Música... Los míos están

1 Maestro+Maestro, dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

todos, bah, faltaron dos... Al principio no venían, pero como cuando llueve siempre hacemos obras de títeres, ahora casi no faltan". La reunión transcurrió sin sobresaltos; no sé muy bien en qué medida lo hablado con ella modificó la situación o, más bien, favoreció el desarrollo de situaciones de enseñanza más apropiadas. Tampoco sé si la tarea que desarrolla Alejandra en el aula tiene buenos resultados respecto de la alfabetización de los niños. La único que estoy en condiciones de afirmar es que Alejandra se hace responsable, tal vez no de todo, pero de muchas de las cosas sobre las que es, efectivamente, responsable: cuida el tiempo didáctico delimitando con precisión la finalización del recreo y el reinicio de la hora de clase; acompaña a sus niños asegurándose de que estén al cuidado de una mirada adulta/docente –la suya, la del profe de Música–; convoca a venir llenando con el sentido de la tarea los días de los niños en la escuela. Es necesario aclarar que los niños de Alejandra “viven –también– en el barro”.

Asistencia-inasistencia

Los años de crisis socioeconómica afectaron también los tiempos escolares dedicados a la enseñanza como conssecuencia del efecto que produjeron en las familias. Cuando digo familias pienso en un grupo de conformaciones múltiples; un grupo que vio nacer al niño, lo cuidó y lo alimentó. Ese grupo –en el caso de las escuelas que atienden a los niños pobres– acumula, algunas veces, al menos dos o tres generaciones de adultos que sólo desarrollan tareas informales. El trabajo de los adultos es ordenador, instala rutinas y organizaciones familiares. “Comemos temprano porque papá tiene que ir a trabajar”. “Terminás de hacer las tareas antes de que mamá, papá, el abuelo... vuelvan de trabajar”. Esta marca indeleble que la mayoría de nosotros –los que hemos sido escolarizados con éxito– llevamos puesta no está instalada en las poblaciones que atienden muchas de nuestras escuelas. Para muchos chicos, el lunes es igual que el domingo. Entonces, ese encuentro del niño con el maestro en la escuela, que ya está afectado por los tiempos y los espacios de la alimentación, adquiere una cierta condición de casual. Es difícil fijar un horario y lograr la continuidad de la asistencia en familias en las que no se ha instalado la rutina del trabajo. Pero además –y lo digo desde adentro y con dolor–, el día en que el niño va a la escuela, algún suceso hace que la escuela de los chicos pobres esté cerrada, que el maestro esté ausente o que la tarea de enseñar y aprender quede desplazada por algún otro evento. Diversas situaciones que algunas veces se dan en la institución, entonces, también contribuyen en parte a la pérdida de las rutinas que permiten que el aprendizaje tenga lugar: la rutina del encuentro sistemático de los niños con el maestro en el ámbito de la escuela, de lunes a viernes, de marzo a diciembre. Esta sistematicidad del encuentro y de la situación de enseñanza está alterada por la dificultad de las familias y de la escuela de sostener rutinas organizadoras.

Las rutinas son pequeñas acciones que se sostienen y reiteran en el tiempo. Sabemos que algunas situaciones rutinarias carecen de sentido; otras, en cambio, contribuyen a dar a los chicos un punto de apoyo, una mínima instancia de continuidad en medio de trayectorias vitales a menudo signadas por las interrupciones.

Veamos algunas de esas rutinas escolares, nada originales... El maestro pasa lista, lo hace en voz alta, nombrando a cada niño y compartiendo con toda la clase su interés explícito por los ausentes: “¿Faltó Gonzalo? Ya faltó el lunes, ¿alguien vive cerca de la casa de Gonzalo?, ¿quién puede averiguar si está enfermo?, ¿quién le puede alcanzar la tarea?”. La rutina de pasar lista da presencia a los que

no han venido, los hace visibles para sus compañeros y contribuye a borrar el anonimato y a desnaturalizar la inasistencia, a generar interés por el compañero, y también a crear vínculos extraescolares y la valorización de la actividad que se desarrolla en el aula.

Otras pequeñas rutinas, a veces mínimas, también colaboran con el propósito escolar de desanonimizar y hacer visibles a todos los niños, los que han venido y los que han faltado: llamarlos por sus nombres, saludarlos al entrar y al salir, dirigirles alguna pregunta personal, acercarse... El acercamiento a los niños es un gesto constante de los maestros, pero intentamos caracterizarlo no ya como una actitud puramente personal –que lo es– sino como una actitud profesional, orientada por propósitos conscientes, planificada y sostenida. Solamente cuando se ejerce el interés por los ausentes, se indaga por ellos, cuando se instala el saludo como parte de una práctica profesional, como una intervención docente..., estas intervenciones se generalizan, se diferencian de la simpatía personal o de la natural retribución a la actitud de muchos niños que por sí mismos instalan el acercamiento, para transformarse en una intervención profesional con todos, con los simpáticos y comunicativos y con los otros, los que se aíslan o los que dan trabajo. Este tipo de intervención profesional de los docentes y de los equipos directivos responde a un propósito escolar: enseñar la asistencia valorándola y tematizándola, hacer circular modos de establecer relaciones personales –como lo son tener en cuenta que algunos compañeros no han venido, saludar y reconocerse por el nombre–; por medio del gesto y la palabra de reconocimiento se da valor al hecho de haber venido, una acción que a menudo es resultado de la voluntad propia y solitaria de algunos niños (¡es tan fácil ir a la escuela cuando un adulto despierta al niño, lo acompaña y lo despedir!). El propio nombre en la voz del maestro que advierte públicamente la presencia de un niño –o su ausencia–, a quien saluda al recibirlo y al despedirlo, hace de cada niño un niño único y lo saca del anonimato. Cuando se es anónimo –y estas familias han pasado anonimizadas las etapas de la crisis social– da lo mismo venir o estar ausente.

En grados de alrededor de treinta niños, en las escuelas donde se atiende a poblaciones pobres, muchas veces se registran entre siete y diez inasistencias diarias; las inasistencias son generalmente salteadas y rotativas: unos días, los ausentes son unos niños y otros días son otros. En ese contexto inestable, el docente tiene una percepción más bien global de los que “faltan mucho” y un registro mensual puramente estadístico de la cantidad de días que ha faltado cada uno. Sin embargo, el control del docente sobre las inasistencias sólo tiene incidencia en la tarea escolar cuando está íntimamente vinculado con el tiempo real dedicado a la enseñanza, con el sostenimiento y la continuidad de la enseñanza: ¿qué niños estaban ausentes el día en que el maestro inició una secuencia de enseñanza en la que desarrolla contenidos esenciales para el grado?; ¿a quiénes será necesario convocar en un cierto momento de la jornada escolar para enseñarles el tema que se perdieron, en esta variabilidad de la asistencia?; a partir de la discontinuidad de la asistencia, ¿quiénes son los niños que no han tenido oportunidad de instalarse en el seguimiento de un contenido o en la continuidad sostenida del ejercicio de una práctica como lo son la lectura y la escritura?; ¿en qué medida el registro de los ausentes está efectivamente atado a la continuidad de la enseñanza?

La rutina de llevar a los niños a la escuela, en algunos casos, ha dejado de ser un acontecimiento natural para las familias. Es por eso que el maestro necesita hacerse cargo de la asistencia, responsabilizarse de ella, no porque pueda asegurar que todos los niños asistan siempre, sino porque sabe y hace saber que es importante estar: el maestro *enseña a estar presente*. Trae al aula e incorpora al trabajo incluso a quienes no han venido: envía la tarea, convoca en un aparte al grupito que necesita recuperar lo que ha perdido, prestigia el trabajo escolar, lo pone en valor y hace sentir a todos cuánto se ha perdido el que no estuvo en clase.

La asistencia sostenida de los niños ha dejado de ser simplemente una condición para que la enseñanza tenga lugar; es un contenido de la enseñanza. Y por lo tanto, es una meta, un punto de llegada, y jamás una condición de repitencia o promoción, aunque así lo señalen ciertas normativas escolares posiblemente desactualizadas: se evalúa lo que se enseña, y es imprescindible enseñar la asistencia cotidiana, en primer lugar, con el ejemplo, y también con intervenciones profesionales que expliquen el sentido de la asistencia a través de la intervención misma y no por medio del discurso o el reclamo: “Quédense un momentito en el recreo, por favor; necesito explicarles un tema que trabajamos ayer”, “les hice una copia de los problemas que los chicos hicieron ayer; léanlos en este ratito y fíjense si los entienden para hacerlos en casa”, “les presto estos libros para que puedan leer en casa el tema que empezamos a trabajar ayer”. La asistencia no tiene valor en sí misma; la escuela enseña a los chicos a valorarla en relación *íntima* con la pérdida de lo trabajado en su ausencia, de lo enseñado, de la participación, de los contenidos.

Prolongar en casa los tiempos de la escuela

Los tiempos de enseñanza no sólo se han visto disminuidos en el interior de la escuela; efectivamente, se ha perdido también el hábito de seguir pensando en la escuela cuando se sale de ella. Los maestros afirman –muchas veces con razón– que nadie pregunta a los niños qué hicieron o si tienen tarea. La idea del desinterés de las familias por la escuela va impregnando el pensamiento de la escuela respecto de las familias y viceversa (*¡no les dan tarea, no les piden libros!*). ¿Quién detiene este círculo “no virtuoso”? ¿quién rompe el fuego, sino la escuela y los maestros, volviendo a asumir profesionalmente que la responsabilidad de comprometerse con las pequeñas tareas para el hogar es también un contenido de enseñanza y que es necesario tomar la iniciativa unilateral de plantearlo como tal?

La escuela puede iniciar –de hecho, muchas lo han hecho o nunca lo han perdido– un nuevo recorrido: *preguntar a los abuelos por historias de su infancia y anotarlas, terminar en casa la suma de un problema que quedó inconcluso, ensayar con algún familiar la lectura del cuento que mañana o pasado leerán en público, llevar a casa libros de la biblioteca, insistir en que anoten en casa qué cosa que no sepan sobre los dinosaurios les gustaría averiguar para ponerlo al día siguiente en común en el aula, anotar en el cuaderno qué recuerdan los mayores de la casa acerca del día en que se reinstauró la democracia, revisar el cuaderno o la carpeta para ver qué problemas de los que se hicieron durante el mes no recuerdan y cómo se resuelven para poder repasarlos al día siguiente antes de la prueba.*

La responsabilidad de realizar pequeñas tareas en el hogar es un *contenido de enseñanza*, es meta y no punto de partida. Asumo el riesgo de reiterarme: el sentido de la tarea tiene que estar íntimamente relacionado con la prolongación del tiempo que los niños pueden dedicar a pensar en los contenidos, y ese sentido sólo se consume cuando, indefectiblemente, al día siguiente, el maestro retoma la tarea solicitada, no *pide* la tarea, porque la tarea carece de valor en sí misma; en cambio, la valoriza ubicándola en la continuidad del desarrollo de la enseñanza. “*A ver, vamos a la carpeta de Matemática: tenían que revisar todos los problemas del mes, ¿qué problemas encontraron que no se acuerdan cómo se resuelven?, ¿pusieron papelitos para marcar en qué página de la carpeta está el problema del que no se acuerdan?*”. Sólo este contexto de trabajo en el que la tarea cobra sentido es el que legaliza el reclamo –y aun el reto– para el que no revisó la carpeta.

La *tarea* prolonga los tiempos de pensar en los temas de la escuela cuando se sale de ella; los chicos necesitan tener tarea y aprenden a tomarla en cuenta, pero *la tarea* exige mucho más del

maestro que de los niños. Exige planificación, continuidad en el desarrollo de los contenidos –la actividad que los niños realizan en su casa debe engarzarse en el devenir de una secuencia– y profesionalidad en la difícil responsabilidad didáctica de retomarla sin excepción al día siguiente: “Como habíamos dicho ayer...”

Aunque el tema no esté relacionado directamente con la tarea extraescolar, introduzco aquí una nueva pregunta: *¿Quién rompe el fuego y recomienda libros, quién sugiere que traten de conseguir la novela que se va a leer durante varias semanas en el aula, quién envía a las casas dos o tres direcciones para que los niños vayan a la librería, al museo, a la muestra de artesanos de la plaza del pueblo?* Los pedidos, sugerencias o recomendaciones de la escuela también extienden los temas escolares hacia los territorios extraescolares. Pero a la vez, esos pedidos revelan la imagen de la familia que la escuela tiene y contribuyen a enriquecer con matices positivos esa imagen tantas veces social y escolarmente devaluada. Algunas familias pobres tendrán recursos económicos y simbólicos para conseguir la novela que el docente recomienda; otras irán accediendo a ellos pero poco a poco y todas se irán viendo reconocidas *de otro modo* por la escuela.

Nuevamente, una anécdota personal-profesional me viene a la memoria. Era el invierno del año 2002; en el marco del Programa de Aceleración² leí con un grupo de niños una noticia del periódico. La noticia daba cuenta de la máxima cercanía de Júpiter a la Tierra y de la posibilidad de observarlo a simple vista en las próximas noches, e invitaba a concurrir a la entrada del Planetario de la Ciudad de Buenos Aires, donde se instalarían durante toda la noche varios telescopios para quienes desearan observar con mayor nitidez al planeta.

Los niños eran un grupo de repetidores que habían llegado a 4° grado con 11 o 12 años y sin posibilidad de leer y escribir de manera autónoma, faltadores habituales; muy, muy pobres. Por supuesto, sugerí que esa noche –la noche de un día particularmente frío– se acordaran de asomarse para observar a Júpiter. Volví al día siguiente. Elizabeth, como siempre, en remerita y sin medias, contó al grupo que la noche anterior su papá había cambiado el recorrido habitual que hacía cuando salía a cartonear, para que ella y su hermano de 5° pudieran ver a Júpiter desde el telescopio del Planetario.

Quiero decir que vivo a pocas cuadras del Planetario pero, por supuesto, no fui a observar a Júpiter porque hacía demasiado frío.

El horario

Cuando finalmente se logran advertir los obstáculos familiares e institucionales y se los convierte en tema de la intervención escolar, cuando se empieza a acceder a la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza, surge una pregunta: *¿enseñar qué?* Más allá de los contenidos específicos de la enseñanza escolar –de los que me ocuparé en líneas muy generales más adelante–, la organización del tiempo escolar y la instalación de algunas rutinas o acciones sostenidas en el tiempo inciden en el desarrollo mismo de la enseñanza.

Al sostener una actividad específica de manera frecuente y sistemática, los alumnos tienen la posibilidad de instalarse en ella, de recordarla fuera de la escuela (“¿Mañana es viernes? Tengo que devolver el libro de la biblioteca”), de ir adquiriendo criterios e intereses personales. Las propuestas que

2 Programa de Reorganización de trayectorias escolares de alumnos con sobreedad (conocido como “de aceleración”), dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, CABA.

perduran a lo largo del año escolar y en los días y horas *fijos* que se les ha destinado permiten que los niños alimenten expectativas, que se preparen para el futuro cercano.

“¡Bien! El martes tenemos Educación Física”, festejan dos nenes de 1° grado parados frente al horario mural que la maestra instaló en el aula; uno de ellos señala con el dedo y relee: “MARRRR TES”. Baja el dedo hasta la cuarta hora y señalando nuevamente lee, ahora a coro con su compañero, marcando o acelerando alternativamente el ritmo de las sílabas: “E DUUU CACIÓN FÍII SICA”. Es importante aclarar que transcurren los últimos días del mes de abril; ninguno de los dos sabe leer, pero se mueven sobre un territorio conocido y seguro en el cual lo que está anunciado se cumple. El horario y la seguridad de aquello que indefectiblemente ocurre los martes los ayuda, incluso, a desempeñarse como lectores. Si con seguridad tienen EDUCACIÓN FÍSICA, dice EDUCACIÓN FÍSICA.

El horario de cada grado es una herramienta que organiza la tarea semanal, da anclaje a los chicos, les permite anticipar lo que sigue, fastidiarse por lo que viene o reclamar que se cumpla. A la vez, permite al docente cuidar, en términos de tiempo didáctico, el equilibrio entre los diversos contenidos de enseñanza.

Podemos observar la organización semanal de un 3° grado, por ejemplo. Este horario tiene la peculiaridad de extenderse especialmente en la presentación de las “horas de Lengua” porque el grupo está llevando adelante, durante el mes de agosto, un proyecto especial de larga duración: *Los dinosaurios, fascículo*.

HORARIO 3° grado B - MES DE AGOSTO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1ª hora	MATEMÁTICA Resolución de problemas de suma y resta. Discusión sobre las diversas estrategias de resolución.	LENGUA Proyecto Dinosaurios: Toma de notas	CIENCIAS NATURALES El cuidado de la salud	PLÁSTICA	MATEMÁTICA Resolución de problemas de suma y resta. Análisis de los enunciados. Clasificación de estos según criterios definidos por el grupo
2ª hora	LENGUA Proyecto Dinosaurios: Lectura de información en enciclopedias		BIBLIOTECA Lectura por capítulos de <i>La historia sin fin</i>	CIENCIAS NATURALES El cuidado de la salud	LENGUA Reflexión sobre temas de gramática u ortografía
3ª hora	MATEMÁTICA Resolución de problemas de suma y resta.	MATEMÁTICA Resolución de problemas de suma y resta.			MÚSICA
4ª hora	CIENCIAS NATURALES El cuidado de la salud	EDUCACIÓN FÍSICA		LENGUA Proyecto Dinosaurios: Trabajo en grupo según los temas.	BIBLIOTECA Elección o devolución (préstamos domiciliarios)

Como se verá, el tiempo didáctico puede distribuirse semanalmente para realizar acciones simultáneas, pues es posible retomar el jueves lo que se inició el lunes si el maestro tiene a su cargo la continuidad: “Mañana vamos a seguir trabajando en el proyecto Dinosaurios: ¡por favor, no se olviden de traer los libros!”. A través del horario, por otra parte, entra la voz de los niños como memoria de la continuidad: “Hoy es martes, ¡tenemos que seguir leyendo la enciclopedia de los dinosaurios!”.

Al desarrollar un proyecto como el de dinosaurios, por otra parte, el maestro necesita establecer claramente ciertos acuerdos con los chicos para organizar la tarea: *cuándo se busca información entre todos, cuándo se toman o revisan las notas que van a formar parte de la presentación final, en qué momento de la semana cada grupo avanza en la producción del subtema en el que se está “especializando” (grandes herbívoros; los descendientes de los dinosaurios; dinosaurios en la Argentina).* Y necesita prever, además, una fecha de finalización, porque el desarrollo de un tema no puede resultar ni eterno ni efímero. Volveremos sobre el horario de 3° B.

El horario semanal no es una antigua formalidad burocrática de la escuela, es un acuerdo de conocimiento público que favorece la posibilidad de compartir la responsabilidad sobre la tarea escolar entre el maestro y los chicos. En los primeros grados, cuando el horario se instala como una fuente de información consultada³ a menudo por el maestro, explícitamente y a medias con los niños (“*A ver chicos, hoy es martes..., estamos en la tercera hora..., ¿se pueden fijar qué tenemos ahora?*”) se transforma en un portador de escrituras seguras (los niños saben con seguridad dónde dice MARTES).

Al día siguiente el principito regresó.

–Hubiese sido mejor regresar a la misma hora –dijo el zorro–. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, ya desde las tres comenzaré a estar feliz. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. Al llegar las cuatro, me agitaré y me inquietaré; ¡descubriré el precio de la felicidad! Pero si vienes en cualquier momento, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Es bueno que haya ritos.

–¿Qué es un rito? –dijo el principito.

–Es algo también demasiado olvidado –dijo el zorro–. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días, una hora de las otras horas.

Antoine de Saint-Exupéry, *El principito*, capítulo XXI.

3 Se trata nuevamente de asumir una intervención profesional. Un docente no necesita habitualmente consultar el horario para saber que es la hora de biblioteca; sostiene, en cambio, una intervención didáctica planificada para enseñar el valor de la escritura como ayuda-memoria en agendas y horarios y para hacer del horario una fuente de información sobre la escritura a la hora de que los niños anoten en sus cuadernos MARTES o piensen si MARCOS va con la M de... MARTES.

La secuencia de actividades

Las secuencias de actividades –o, en algunos casos, los proyectos–⁴ permiten organizar el tratamiento de un contenido o eje temático a lo largo de un período relativamente prolongado, previamente pautado y –como ya se dijo– ni efímero ni indefinido. Dedicarse durante un cierto tiempo al tratamiento de un eje temático da lugar a que los niños tengan por varias clases –cuatro o cinco en algunos casos, diez o doce tal vez, al desarrollar un proyecto– posibilidades de sumarse al tema aunque su asistencia a la escuela sea discontinua; el compromiso y el interés se van creando poco a poco y, principalmente, las sucesivas situaciones de enseñanza dan la oportunidad de acercarse a los contenidos desarrollados en momentos y por caminos diversos.

Si revisamos el horario de 3° B, vemos que en la hora de Biblioteca de los días miércoles siguen semanalmente la lectura de una novela por capítulos; el maestro lee; la continuidad despierta expectativas acerca del desenlace de ciertas situaciones; al inicio de cada sesión de lectura, circulan comentarios acerca de hasta dónde habíamos llegado; algunas veces es necesario volver atrás en el texto para rastrear a algún personaje que los niños no recuerdan; se deben poner en práctica ciertas prácticas propias de los lectores que también se aprenden al ejercerlas: utilizar un señalador o revisar el índice para volver a localizar cierto capítulo. El seguimiento semanal exige que el maestro retome y anticipe: en la situación de recuperación se vuelve al tiempo de lo que se leyó la semana pasada; y en la de anticipación se prevé lo que ocurrirá en el capítulo que leeremos la semana que viene.

El maestro asume una nueva exigencia profesional: conoce de antemano la novela, de antemano sabe que el interés por el devenir de los acontecimientos que lee no es espontáneo: es el único responsable de sostener la continuidad a pesar de que en cada encuentro de lectura habrá un niño o dos que discutan por el alfajor, se hamaquen en las sillas o produzcan interrupciones. No podemos esperar que el interés de los niños defina las decisiones didácticas –en este caso, la decisión de leer semanalmente una novela–, ni que preexista el interés de los chicos por una práctica que nunca han ejercido –seguir la lectura por capítulos–, ni por una historia que no conocen. El docente es el profesional responsable de sostener la situación de lectura por capítulos, de poner ante los ojos de los chicos su propio entusiasmo por la historia que narra, de saber que también está enseñando a retomar y anticipar.

Por su parte, las clases de Matemática de 3° B –apenas enunciadas en el horario– tampoco sugieren la realización de actividades, sino el desarrollo y profundización de un contenido a lo largo de las clases. La resolución de problemas de suma y resta se profundiza al discutir entre todos las diferentes estrategias utilizadas por distintos niños; al promover la comparación de las estrategias, el maestro apunta a que reflexionen sobre el sentido de las operaciones: “este problema me parecía ‘de sumar’, pero se resuelve restando”.⁵

El proyecto sobre dinosaurios se extiende a lo largo de todo el mes. Alternativamente, en las clases semanales que se decide dedicar al tema, el maestro explica y lee, los niños ven y comentan un video, exploran enciclopedias, comunican al resto de sus compañeros qué encontraron en cada grupo,

4 “Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea situaciones de clase [...] unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo [la publicación del fascículo sobre dinosaurios] [...] es necesario señalar como característica distintiva de un proyecto su condición de resolución compartida [...] el proyecto es un proceso de elaboración colectiva de los niños con su docente”. (Delia Lerner: *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*, México, FCE, 2001).

5 El niño se refiere a: *Sofía gastó \$89 el sábado. El fin de semana gastó \$177. ¿Cuánto dinero gastó el domingo?*

conversan y toman notas, las retoman para elaborar un nuevo texto según el tema en que se especializó el grupo, revisan las escrituras, ilustran, editan y presentan el fascículo. Esta sucesión de actividades a lo largo de varios días fijos de la semana, durante poco más de un mes, en el marco del desarrollo de una secuencia alrededor de un eje temático, acerca a los niños a dos logros igualmente importantes: construyen conocimientos sobre los dinosaurios, recogen en distintas fuentes y retienen y correlacionan diversas informaciones que les llamaron la atención sobre el tema; al apropiarse de esos conocimientos, multiplican sus posibilidades de acercarse a otros textos sobre dinosaurios –para leerlos por sí mismos–, porque al saber sobre el tema pueden despejarse del deletreo improductivo, anticipar con éxito el sentido del nuevo texto y leer.

Daniel asiste a 3° B. No es buen lector, pero a lo largo de siete clases en la primera quincena de agosto tuvo oportunidad de participar de la exploración de las enciclopedias, escuchó leer a su maestro y a sus compañeros, vio videos y participó de los intercambios orales en el pequeño grupo y entre todos.

Mundo prehistórico

Grandes dinosaurios de la Argentina

Giganotosaurus

(reptil gigante del sur) pertenece a la única especie de dinosaurios que vivió hace aproximadamente 96 millones de años, en el actual territorio de la **Argentina**.

Llegó a medir entre 180 y 195 cm de largo, con dientes curvos aserrados, aptos para desgarrar grandes trozos de carne.

El Giganotosaurus tenía gran altura y cuerpo robusto. La cola larga y musculosa le daba equilibrio a su cuerpo al desplazarse. Sus inmensas patas le permitían dar alcance a cualquier otro carnívoro. Poseía brazos grandes, con tres dedos terminados en afiladas garras que le ayudaban a sostener a sus presas mientras las mataba con sus mandíbulas.

Se ha calculado que podía desplazarse a 50 kilómetros por hora. Los Giganotosaurios tenían en su cerebro bulbos olfatorios más desarrollados que los del tiranosaurio.



Llegado el momento de encargarse de recoger información sobre el tema en el que se especializa su grupo –Dinosaurios en la Argentina–, Daniel se enfrenta a la lectura de un artículo de Internet que circula en el grado junto con algunos otros artículos impresos y diversas enciclopedias. En primer lugar, debe decidir si se trata de un material pertinente para el tema que deben preparar. La participación continuada en las clases sucesivas en las que el tema se instaló le permite al niño tener claro este primer propósito de la lectura: confirmar que se trate de un dinosaurio que habitó el territorio argentino.

Solamente el seguimiento de un tema –con las ampliaciones y aperturas que cualquier tema produce– a lo largo de varios días, viendo–oyendo–leyendo–comentando sobre él con los compañeros y el maestro, permite que un niño se apropie de los propósitos que lo llevan a leer el artículo; al saber qué busca –rara vez los niños en la escuela tienen más o menos claro qué buscan en un texto– obtiene su primer éxito como lector luego de más de tres años de escolaridad.

–¡¡¡Seño!!! –llama Daniel contentísimo– este es un dinosaurio de acá, de la Argentina –y se acerca a la maestra señalando el título–. Este artículo es para nosotros –señala Grandes pero lee dinosaurios e inmediatamente se rectifica porque mira el texto–: Dinosaurios..., no, dinosaurios no –mira con atención– Graaa, graaan, ¡Grandes dinosaurios de la Argentina!

La maestra se acerca a Daniel.

–¡Sí, es de la Argentina!, ¿cómo se llama este?

–Giii gigantesaurios –afirma Daniel recordando una especie sobre la que ya había oído.

–Sí, es un gigantesaurio –confirma la maestra–. Pero fijate que en este artículo está el nombre del animal un poco cambiado.

Daniel se concentra en el nombre, pone el dedo y lee:

–Giganto..., gigan...¿gigaaanoootosaurus? ¿dice gi ga no tosauros?

–Sí, tiene una O en este artículo, pero es el mismo que habíamos visto, ¿no?

–Sí –dice Daniel como un experto mirando la imagen–. Es un reptil, por las patas –señala.

–Debe decir que es un reptil en el texto –desafía la maestra.

Daniel pasa de la imagen al texto verbal: Giganotosaurus (reptil gigante del sur).

Sigue con el dedo y lee con seguridad pero recalcando la “o” de giganotosaurus:

–“Giganotosaurussss, reptil giii-gigante del sur, reptil gigante del sur”. ¡Es el mismo que habíamos visto!

–¿Te acordás, Daniel, si era carnívoro? No sé si lo habíamos leído en la enciclopedia...

–Era carnívoro y tenía dientes como cuchillitos, como sierras...

–Leé a ver si dice que este Giganotosaurus –también subraya la “o”– era carnívoro y tenía los dientes en forma de sierras. Ahora vuelvo y me contás.

La maestra invita a Daniel a dar vuelta la concepción de lectura que predomina en la escuela; lo invita a leer pasando del significado que conoce (el giganotosaurus es un reptil que habitó el actual territorio argentino, un carnívoro de dientes aserrados) a la lectura que le cuesta trabajo. En este cambio revolucionario que la maestra propicia –del significado a las letras y no viceversa– Daniel tiene probabilidades de éxito y la maestra tiene seguridades: Daniel sabe lo que se enseñó en clase a lo largo de la última quincena; eso que sabe lo ayuda a avanzar en la lectura, que le cuesta más trabajo; Daniel puede leer con éxito porque está confirmando lo que más o menos sabe que el texto dice.

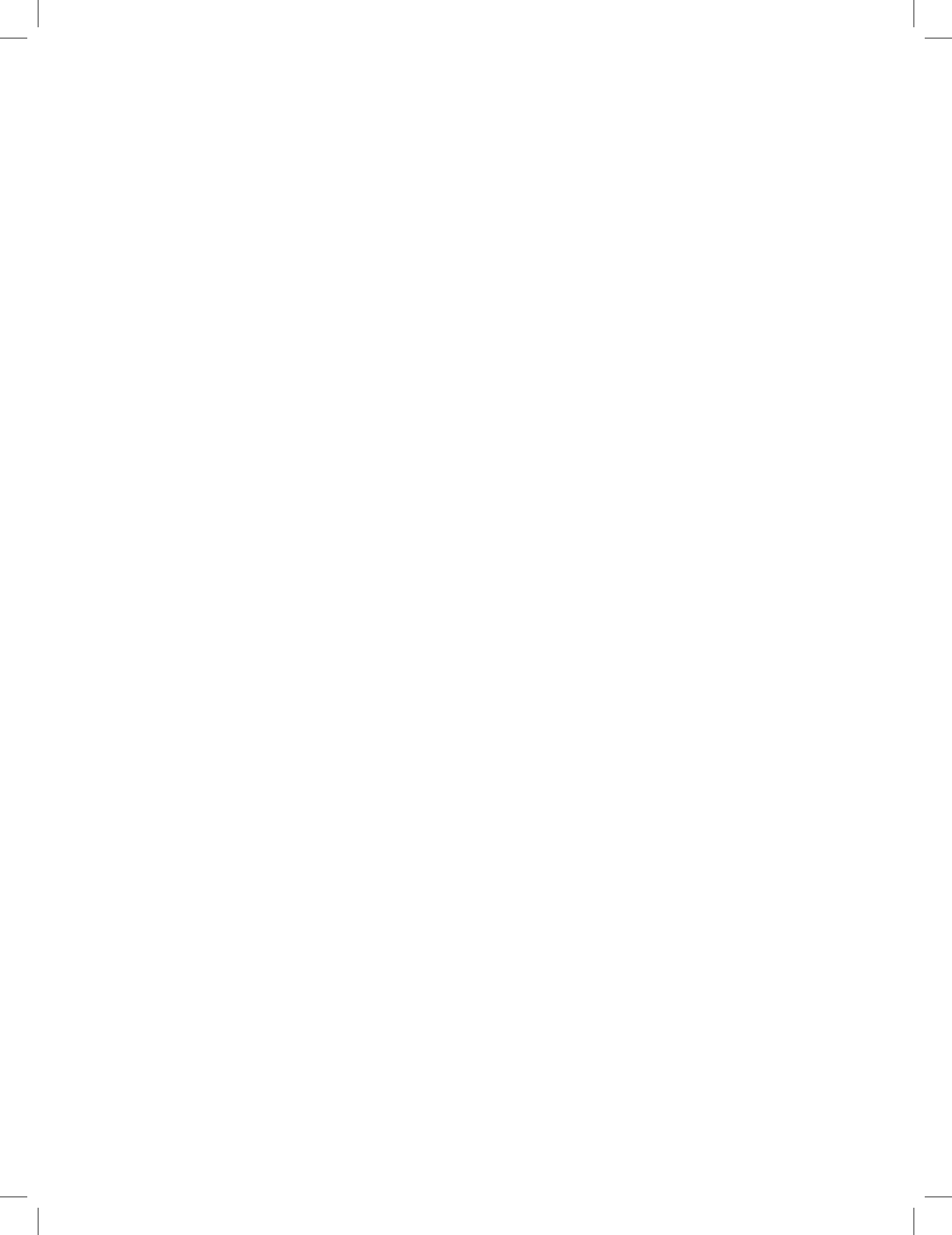
Es necesario disminuir fuertemente en la escuela la organización de la tarea por medio de actividades sueltas. El desarrollo de una secuencia conjuga la extensión en el tiempo con la posibilidad de ingresar a los temas desde diferentes propuestas (leer o escuchar leer; resolver problemas y hablar sobre cómo se resolvieron); es un modo de permitir que todos cobren conciencia acerca de lo que se está estudiando, se formulen preguntas, descubran relaciones entre distintas informaciones; hagan propios, de algún modo, los propósitos de la tarea. La secuencia o el proyecto ayudan a que el tiempo escolar juegue a favor de la profundización del acercamiento de los niños a los contenidos. Los saberes que se van adquiriendo no se agotan en una única instancia de acercamiento a ellos; las situaciones sucesivas que se proponen en una secuencia o un proyecto van ayudando a los niños a anticipar cómo puede seguir.

La progresión en los aprendizajes

El horario de cada grado, como se ha dicho, es una herramienta que organiza la tarea semanal y que permite cuidar en términos de tiempo didáctico el equilibrio entre las diversas situaciones. Pero la escuela, como institución, necesita cuidar la propuesta de enseñanza desde el ingreso hasta la finalización del recorrido escolar de cada grupo de niños. No sólo para preservar el equilibrio y la continuidad de los contenidos de la enseñanza y de los modos en que esta se lleva a cabo, sino también para que contemple una progresiva complejización que permita, por un lado, visitar los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más amplias, y por otro, acceder a nuevos contenidos.

El docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; el equipo directivo es responsable de la secuenciación más global, que da respuesta al compromiso de retomar –sin reiterar– lo que los alumnos ya aprendieron, profundizando y ampliando hasta el fin de la primaria. La profundización, progresión y ampliación conducen al logro de mayores conocimientos y de mayor autonomía por parte de los alumnos, pero la autonomía sólo puede empezar a manifestarse cuando las propuestas diarias, sostenidas y sistemáticas que reciben los chicos han tenido efectivamente lugar desde su ingreso en la escuela, y cuando los maestros de los diferentes grados logran sostener de un año a otro propuestas e intervenciones equivalentes.

LOS CONTENIDOS ESCOLARES



No podemos dejar de pensar en los *contenidos curriculares propiamente dichos*. Pero los contenidos que la escuela enseña no son sólo disciplinares. La escuela también enseña otros contenidos que no están en el índice del diseño curricular de cada jurisdicción pero que deberían estar, si pudiéramos hacer un índice de estos *contenidos curriculares no disciplinares*. Cuando pensamos en los contenidos curriculares disciplinares estamos hablando de una propuesta sistemática de enseñanza que nos desafía a otorgar su verdadero valor a las poblaciones que atendemos. Los contenidos curriculares disciplinares, los contenidos de la enseñanza, no se pueden limitar a *lo familiar, a lo conocido, a lo cercano, a lo fácil, a lo mínimo*. Los chicos pobres, que son las poblaciones que nosotros atendemos, están en condiciones de aprender *todo*. Muchas veces, la escuela –que advierte la dificultad familiar de sostener la escolaridad y la imposibilidad de prolongar en la casa el tiempo de *pensar en la escuela*– empobrece los contenidos curriculares disciplinares que ofrece a los niños. La escuela, por considerar las necesidades y las posibilidades de niños que algunas veces están agobiados por los problemas extraescolares, ofrece menos. Cuando hablamos aquí de *contenidos curriculares disciplinares*, hablamos, en cambio, de *salir a desafiar*.

Entonces, enseñar ¿qué? *A leer y a escribir*; los números naturales y racionales, las operaciones básicas que con estos números se pueden desarrollar, las figuras, los cuerpos y sus propiedades y aquellos aspectos relacionados con las magnitudes, las medidas y las proporciones; las sociedades a lo largo del tiempo, las sociedades y los territorios desde una mirada política, ambiental, económica, social y cultural; los fenómenos de la naturaleza y lo que las ciencias dicen sobre ellos...

Lo que tenemos aquí es una especie de enumeración caótica. Se podría haber desagregado también la breve expresión “enseñar a leer y a escribir” porque, ¿a qué se va a la Escuela Primaria? A aprender a leer y a escribir. Sin embargo, prefiero más bien agregar: *se va a aprender a leer y a escribir antes de terminar Segundo y no después de terminar Sexto*. No se trata de brindar un criterio de repitencia, sino una orientación para la enseñanza; se trata de *enseñar a leer* antes de que los niños terminen Segundo. ¿Les estamos enseñando a leer antes de terminar Segundo? Si no lo hacemos, toda la Primaria está atravesada por el “no sabe leer”. Puede que no repita porque la escuela *finalmente promueve* porque considera el contexto de pobreza que agobia a los niños, pero *no sabe leer*, y su historia escolar está obstaculizada por no haberse alfabetizado en tiempo y forma. Hoy, como nunca, deberíamos recuperar la calidad de la enseñanza, pero no en aquel sentido de la ley federal. Los contenidos curriculares disciplinares no pueden limitarse a lo mínimo, hay que elevar la enseñanza y las expectativas de aprendizaje.

Voy a dar un ejemplo relativamente anecdótico. En la Ciudad de Buenos Aires trabajamos desde hace siete años en un *programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad*. Digo todo el título porque es significativo hablar de *reorganizar trayectorias escolares*, aunque en la jerga cotidiana se lo denomina *de aceleración*. El programa convoca a los chicos en contra-turno, luego de asistir a su turno escolar. Es decir, se trabaja con ellos *más tiempo* y se enseñan contenidos previstos y planificados. En estos ámbitos, en los que nos encontramos con los chicos en peores condiciones respecto de su historia escolar y familiar, se enseñan más contenidos durante más horas de clases. ¿Cómo seleccionamos los contenidos? Si una niña de doce o trece años vive en un ambiente de poco respeto hacia sus condiciones de niña, de jovencita, donde hay cierta promiscuidad, donde tienen lugar situaciones agresivas hacia ella, sin duda debe realizarse un recorrido legal para protegerla. Pero hay un *recorrido escolar* que exige prestigiar el horizonte de llegada: esta niña tiene derecho a encontrar en la escuela metas ambiciosas para poder imaginar otros destinos. Cuando los chicos llegan a Sexto o Séptimo la pregunta es: ¿qué es lo más ambicioso que podemos dar a un adolescente? Ofrecemos entonces, entre los demás contenidos de las disciplinas, una versión casi completa de *Romeo y Julieta*. De lo contrario, ¿dónde encontrarían los alumnos la historia de un

adolescente que trepa al balcón para salir de los límites en los que lo estrechaba su situación histórica, social, familiar? De este modo se prestigia y amplía el horizonte cultural de los chicos. Creo que puede resultar interesante reflexionar sobre el “espíritu” de la propuesta didáctica diseñada específicamente para los chicos en sobriedad en el área de Prácticas del Lenguaje, denominación particularmente significativa del área de Lengua en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Un alumno con una trayectoria escolar irregular es, probablemente, según la consideración institucional, un alumno que “no lee” o “lee mal”, que “no escribe” o que “escribe mal”. A lo largo de los años en que se viene desarrollando el proyecto, hemos encontrado todas las probables variables y sus combinaciones, que incluyen habernos encontrado ¡a menudo! con alumnos sin alfabetizar que cursan el 3°, el 4° o el 5° grado de una escuela.

En un primer momento, nos preguntamos cómo ofrecerles textos de fácil lectura, despejados, accesibles, cuyo contenido resultara, a la vez, interesante para un casi adolescente, en general hábil callejero y, a veces, con experiencias de vida conmovedoras o traumáticas. Siempre sostuvimos, por otra parte, que un jovencito que recibió insistentemente –y estos chicos en general recibieron, aunque a veces de manera discontinua– información sobre el sistema de notación de la escritura –sobre las letras y sus mutuas relaciones– si no lee o no escribe, no necesita sólo más de lo mismo; necesita, además, lo que no ha recibido: necesita descubrir qué hay adentro de los libros que pueda valer la pena. Me refiero, perdónenme la anécdota, a los conocimientos que sobre lectura tiene Rosario, mi nieta de dos años, que por supuesto no lee ni escribe, pero que como los hijos, sobrinos o nietos de la mayoría de las familias exitosamente escolarizadas, tiene un amplio conocimiento de lo que hay dentro de los libros, de las historias, los personajes, la distribución imagen-texto, la estructura de la narración, el empleo de los adjetivos en el lenguaje literario, la organización de ciertos parlamentos como aquel que dice: “Espejo, espejito, ¿quién es la más linda del reino?”, o aquel diálogo, probablemente mucho más famoso, “¡Qué ojos tan grandes tienes...!”. En fin, en el marco del programa de atención a los chicos en sobriedad, consideramos que necesitábamos ofrecer mucho más que insistencia sobre el sistema de notación de la escritura, oportunidades de frecuentación de la cultura escrita, mediadores disponibles –los maestros como lectores y escritores– y libros presentes en los que nuestros alumnos encontrarán ante sus ojos –como Rosario, mi nieta– lo que habían escuchado leer y, también, la información de la que, un poco inconscientemente, disponemos los que escribimos: qué, cómo y para qué se escribe cuando se escribe.

Antes de empezar a dar cuerpo a la propuesta del área de Prácticas del Lenguaje para los alumnos en sobriedad, entonces, sabíamos que teníamos que tratar de promover la participación de los chicos en la cultura escrita. El encuentro de la información dispersa y –hasta ese momento– estéril sobre las letras, con el caudal de lo escrito puesto en manos de los destinatarios por otros lectores y otros escritores, y por las experiencias propias que se suscitarían en las clases, debería fructificar en nuevos lectores y nuevos escritores e, igualmente importante, debería fructificar en estudiantes...

No siempre es fácil, sin embargo. Un lector es quien ejerce como tal, quien se apropió de las prácticas que nos hacen lectores –de allí la denominación del área–; es quien frecuenta y comenta, quien manipula habitualmente diversos materiales con propósitos propios, a veces simplemente exploratorios, a veces más puntuales, quien vuelve a ellos, quien los relaciona. Es quien, además, elige y prefiere porque conoce autores, temas, editoriales, épocas, corrientes, estilos. Y un escritor es quien anota sin obligación, para acordarse, para ir sistematizando a medida que escucha, quien toma notas específicas –al servicio de un cierto tema– de diversas fuentes, quien piensa, textualiza, revisa y pasa en limpio si es necesario, quien inventa o recrea, quien decide si escribe o si no escribe, pero nunca porque su escritura lo avergüenza.

Desde el comienzo, una de las instancias de trabajo que prevé la aceleración toma en cuenta particularmente a los alumnos que no están alfabetizados al incorporarse al programa: a veces en contraturno y a veces fuera del aula con su propio maestro u otro miembro del equipo responsable del proyecto, leemos con ellos cuentos con reiteraciones, en los que los personajes apelan a muletillas identificables en el texto; ofrecemos adivinanzas y poemas de fácil memorización; textos informativos ilustrados, con rótulos y referencias, en los que el contexto justifica la lectura de “palabras sueltas” y da tiempo y oportunidad de reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura; ofrecemos letras sueltas para formar palabras cuando advertimos escrituras incompletas, revisamos con ellos, comparamos palabras para que puedan advertir que buscar en el texto la palabra *viaje* da pistas para escribir *viajero*. Al mismo tiempo, considerando que la organización de la narrativa tradicional ayuda a los alumnos con estas características a organizar su propio discurso escrito, muy primitivo, leemos para ellos los cuentos tradicionales y los pequeños libros –muy llamativos– quedan a su disposición. Estos cuentos “no previstos” para la totalidad de los chicos, pronto empiezan a llamar la atención de los alumnos ya alfabetizados: “Caperucita Roja”, “La Cenicienta”, “La bella durmiente”, “Blancanieves”... y ocupan rápidamente –por un tiempo– los primeros lugares en la escala de preferencias de todos los grupos; por esa razón son paulatinamente incorporados al espacio sistemático de lectura. Parte de los logros alcanzados hasta ahora en la formación de los alumnos en sobreedad parecen estar relacionados con estas lecturas “no previstas” (muchos alumnos han hecho suyos giros lingüísticos, expresiones puestas luego en boca de personajes de sus propias historias, inicios y finales, ambientaciones...).

La otra instancia de trabajo consiste en leer y poner a circular obras literarias en el aula, en que el maestro lea habitualmente, por ejemplo, cuentos interesantes para esta edad: entre los clásicos, los que presentan problemáticas más adolescentes, tal vez *Peter Pan*, que no quiere crecer, o “El príncipe rana”, con sus transformaciones, o *El Negro de París*, con sus reminiscencias políticas e históricas. Pero *Peter Pan* es un relato extenso, no se termina en una clase, se leen sucesivamente los capítulos, se continúa en casa, se vuelve atrás en busca de algunos personajes algo olvidados. Y “El príncipe rana” da oportunidad de ponerse en el lugar de la joven princesa, asqueada por la cercanía de la rana, y del príncipe herido por el desprecio de su amada y del rey sorprendido por la mala educación de su hija. Y *El Negro de París* invita a comentar sobre el exilio, y los sentimientos de un chico que se ve alejado de su casa, de su barrio, de su país... Y todos dan lugar a preguntarse acerca de James Barrie, de los hermanos Grimm, de Osvaldo Soriano, de su época, sus países, sus otras obras. El mundo de los chicos de aceleración se va ampliando. Otro día de la semana, el maestro ofrece poemas. “Ofrece” es la palabra: lee un poema, quizá más de una vez a pedido de los chicos, y lo reparte “para que todos lo tengan”, y en el mismo día de la semana siguiente vuelve a tomar quince minutos para releer el poema y ofrecer otro.

Un día, los cuentos se reemplazan por una novela, la historia de un héroe inmortal, Robin Hood, por ejemplo. Entonces, además de leer la novela en clase, a lo largo de un período más o menos extenso –uno o dos meses–, los chicos escuchan la lectura del maestro, lo escuchan narrar –los fragmentos históricos del enfrentamiento entre normandos y sajones, entre nobles y campesinos, que son de lectura más aburrida, por ejemplo– y también leen por sí mismos en su casa o con un compañero, y también comienzan a buscar información sobre los castillos feudales y las armas de la época, hacen cuadros, resumen, estudian, exponen. Falta todavía hablar de Sexto y Séptimo, de los sucesos del siglo XX y los sufrimientos de Ana Frank; falta hablar de Romeo y Julieta, del amor adolescente, del amor contrariado y la muerte, del enfrentamiento entre familias vecinas y entre padres e hijos.

La propuesta es presentar clásicos en los que se enfoquen grandes temas –más bien ambiciosos–; ofrecer las grandes obras a los alumnos con más problemas sociales e institucionales. Esta decisión

no está exenta de dificultades, puesto que supone sumar a los maestros, para que ellos mismos puedan desprenderse de la agobiante sensación de “dificultad” y acercarse o tratar de que se reencuentren con el crecimiento, la transformación, el exilio, el amor y la muerte, la violencia o el acercamiento de los planetas. Aunque haya temáticas que parezcan intrascendentes, livianas o pasatistas –y eso es bueno–, es el lector el que elige, y elige el que conoce, y conoce la cultura escrita quien –aunque luego decida leer otra cosa– sabe que existen Robin, Romeo, Facundo, Soriano, Andersen, Alicia en el país de las maravillas.

La otra columna de la propuesta se asienta en conceptos específicamente didácticos que reiteré y subrayé intencionalmente: la habitualidad, el sostenimiento de ciertas propuestas en días diferentes y fijos de la semana, la instalación de la continuidad de un tema en períodos extensos, la vuelta a un mismo texto con otros propósitos, la indagación de fuentes, la selección de información para preparar y estudiar en un cierto plazo prolongado. Detrás de esta idea de continuidad en la variedad –distintos cuentos, distintas novelas, distintos poemas, distintas noticias– subyace la unificación de los contenidos de enseñanza, la “revisitación” de los temas, la necesidad de que los alumnos se reencuentren con temas anunciados, se preparen para enfrentarlos, recuperen lo que se trabajó anteriormente acerca de ellos. Se trata de:

suspender en la escuela el desfile temporal de los contenidos para que los alumnos tengan memoria de lo previo y conciencia de lo venidero [...]. La propuesta necesita estar organizada ‘a lo largo del tiempo’. Los alumnos necesitan seguir a lo largo de los días un hecho, un tema, un autor. Instalar el trabajo escolar en la duración da posibilidades de auto-organización permanente y de previsibilidad.⁶

De esta manera, por medio de la organización didáctica se busca, a la vez, respetar la lógica de los propósitos (los lectores y los escritores se van formando en procesos prolongados), adecuarse a la necesidad del proyecto de aceleración –aunque parezca paradójico– y contrarrestar la condición inestable de estos alumnos en el sistema escolar con la estabilidad de las propuestas; esto es, ofrecer un “modelo” de continuidad.

Los contenidos curriculares

Entonces, ¿enseñar qué? En primer lugar, alfabetizar en tiempo y forma y desplegar los contenidos escolares. Es algo difícil de decir, porque aunque los contenidos son los que todos conocemos, deben ser revisitados por los docentes y analizados con mirada profesional; desde que los adultos cursamos la Primaria, se han construido y renovado muchos conocimientos disciplinares y didácticos; aquella experiencia personal no debe seguir siendo la única fuente de saber del enseñante.

Sin embargo, hay algo más. Durante muchos años, la escuela vivió inmersa en el control social respecto de los contenidos. Cuando mi hermano, que es más chico que yo, fue a tercero, mi madre protestaba porque había llegado hasta septiembre y no le habían enseñado la tabla del nueve. Ejercía, como todas las madres de entonces, un control sobre lo que la escuela enseñaba cada año. El control social sobre lo que la escuela enseña se perdió en muchas familias –no en todas–; muchas analizan y eligen la escuela donde se enseña más.

⁶ Lerner, Delia (1998): “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular”, en *Textos en contexto*, N° 4, *La escuela y la formación de lectores y escritores*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, pp. 24-39.

Por su parte, la institución escolar tampoco ofrece una idea más o menos clara de qué expectativas de progreso tienen los chicos en cada año lectivo. Uno advierte –si ustedes están en contacto cercano con las escuelas– que cuando un chico llega a Tercero *sabiendo leer y escribir* termina en condiciones casi idénticas. Si no sabe leer y escribir, es probable que la escuela trate de que aprenda. Pero si sabe, hay pocas señales manifiestas o registros de progreso. Los cambios de los diseños curriculares, las nuevas orientaciones de la didáctica, la incidencia de la psicología respecto de qué puede aprender un chico a ciertas edades fueron aportes y avances en muchos sentidos, pero contribuyeron a desorientar no sólo la posibilidad de las familias de controlar el progreso en los contenidos sino también el trabajo de muchos maestros. Cuando hablamos de “¿enseñar qué?”, hablamos de recuperar la discusión institucional respecto del análisis de las orientaciones curriculares y del establecimiento de acuerdos en cada escuela y en cada grupo de escuelas sobre qué contenidos indican el progreso entre Segundo y Tercero, entre Tercero y Cuarto grados; sobre los aspectos del aprendizaje que pueden señalarse como progresos en un chico que termina el Primer Ciclo y empieza el Segundo. Esta discusión institucional está en nuestras manos, no necesita de las decisiones de otras instancias jerárquicas o políticas. Permite orientar y acordar la mirada de los docentes sobre los contenidos de la enseñanza y los progresos en el aprendizaje.

Tomemos como ejemplo *la lectura literaria*: cada institución tiene que hacerse cargo de asegurar un recorrido lector mínimo para cada uno de los niños que pasan por sus aulas. Seis o siete cuentos por año, una serie de poemas, ciertas novelas, un repertorio básico de títulos que pondría a los niños en contacto con géneros, autores y épocas diversas, a los que *se agregarían* otras obras seleccionadas por el maestro. El equipo docente discute los criterios –tal vez en febrero– y se responsabiliza de proponer la lectura de las obras seleccionadas institucionalmente.

Todos los niños de Primero, por ejemplo, escuchan sistemáticamente la lectura de cuentos pero además, *en esta escuela*, profundizan durante el primer período del año en la lectura de “Blancanieves”. Es un cuento clásico, escuchan a su maestro leérselo más de una vez, disponen de ejemplares en los que tienen oportunidades múltiples –guiadas y libres– de reencontrar lo que *saben que dice* porque han escuchado al docente; de localizar la estrofa “espejo, espejito...”, que aparece varias veces y es fácilmente identificable junto con la imagen de la madrastra en el espejo y poematizada, que se distingue del resto de la narración, distribuido en prosa y a renglón lleno. “Blancanieves” da a los niños la posibilidad de adentrarse en una historia conocida por todos y, como si eso fuera poco, si el maestro profundiza y reitera la lectura, les permite progresar en la lectura por sí mismos: localizar fragmentos, releer la estrofa, replicar diálogos dramatizándolos... Todo esto hace que proponer la lectura *detenida*⁷ de “Blancanieves” en Primero resulte una propuesta *desafiante*.

“Ricitos de oro” es un clásico menos conocido, ideal para profundizar su lectura con los niños de Segundo; reitera una estructura episódica interesante: Ricitos prueba la sopa/la silla/la cama del oso grande, ¡está demasiado caliente, demasiado alta, demasiado dura!; prueba la del oso pequeño, ¡está demasiado fría, demasiado baja, demasiado blanda!; prueba la del oso mediano ¡está riquísima, resulta cómoda, se queda dormida! La estructura reiterada permite que los chicos anticipen los demás

7 Los niños de Primero escucharán leer y leerán muchos otros cuentos, poemas y alguna novela; algunas obras, sin embargo –proponemos a modo de ejemplo “Blancanieves” para el primer bimestre–, deben trabajarse *detenidamente*: los niños necesitan escuchar leer el cuento más de una vez, disponer de ejemplares, seguir alguna de las relecturas del maestro con el texto ante sus ojos, volver a hojear el cuento para reencontrarse con imágenes, escenas, diálogos que son capaces de reconocer porque conocen bien la historia; localizar ciertas escenas y ciertos fragmentos, en fin, ir y venir del cuento conocido al texto del cuento. Si se aseguran estas condiciones didácticas –lectura frecuente y sistemática de diversas obras por parte del maestro, profundización en el trabajo con algunos cuentos y algunos poemas (al menos una obra por bimestre)– podemos confiar en que el docente está enseñando a leer.

episodios después de haber escuchado leer y haber leído el primero. Anticipar no es adivinar, sino esperar el devenir coherente de la historia a partir de lo que ya se sabe de ella.

En la planificación institucional se prevé, entonces, hacerse cargo *institucionalmente* de algunos aspectos del progreso de los chicos respecto de la lectura de cuentos clásicos: en Primero se ofrecen las condiciones didácticas para que logren localizar y leer una estrofa; en Segundo, en el marco de ciertas condiciones didácticas, se les da la oportunidad de anticipar una estructura. En cada grado se asegura también la lectura de otros títulos; toda la escuela es responsable y custodia de la ampliación y profundización de los aprendizajes.

Del mismo modo, podríamos analizar los criterios que llevan a un grupo de docentes a seleccionar, para Tercero, “El traje nuevo del emperador”;⁸ “El loro pelado”⁹ para Cuarto; *El Negro de París* o *Crimen en el arca*¹⁰ para Quinto, historias más extensas que necesitan multiplicar las sesiones de lectura por capítulos, habiendo decidido con anticipación dónde cortar; “El almohadón de plumas”, para no negarles a los chicos de Sexto la posibilidad de perder el sueño.

De este modo, la escuela asume –en un aspecto, el de la lectura literaria– su responsabilidad sobre el progreso de los niños y guarda *memoria didáctica*, es decir, registra ciertos contenidos y algunas propuestas de enseñanza como *propias* de cada grado. Si llega un maestro suplente, el director tiene la posibilidad de hacerle saber qué títulos se leen en el primer bimestre del grado del que se hará cargo; el maestro suplente se integra a una institución que es *–ella*, y no sólo el docente que esté eventualmente a cargo del grupo escolar– responsable de la enseñanza.

Lo que la institución asegura no es que los chicos progresen, sino que prevé, en la enseñanza, la profundización, el avance paulatino en los conocimientos y en la autonomía de los niños, en este caso, la autonomía como lectores. No se trata solamente de evaluar qué aprendieron los chicos, sino de estar seguros de lo que enseñó la escuela.

Estamos hablando, entonces, de los *contenidos curriculares disciplinares* y de la mirada institucional sobre el progreso de los chicos en la apropiación de los contenidos, del progreso previsto y planificado intencionalmente, *pensado* por la enseñanza. Se trata de una intervención que debe ser reasumida por la escuela como tarea institucional. La enseñanza sigue una secuenciación prevista por el maestro en el año y por el equipo docente en la institución, a lo largo de la historia escolar de los niños. Se trata de elaborar y sostener una propuesta sistemática de enseñanza que no se limite sólo a lo familiar y conocido, lo fácil o lo mínimo, es *considerar al otro como un igual*. No hay diferencias en las posibilidades de aprender o la inteligencia de los niños pobres; más bien, en algunos ámbitos, se ha ido empobreciendo progresivamente la enseñanza que se les ofrece.

La continuidad en la enseñanza presupone, además, el seguimiento de los niños respecto de sus aprendizajes. Sabemos que los niños encuentran obstáculos en su trayectoria escolar porque a menudo no cuentan con un adulto que sistemáticamente les pregunte “¿hiciste la tarea?”, “¿qué tenés que

8 “El traje nuevo del emperador” es un clásico de H. C. Andersen, algo menos conocido; presenta una dicotomía entre *lo que se dice* y *lo que se piensa*. Es interesante, a lo largo de la lectura, distinguir qué dicen y qué piensan los personajes y tratar de explicar por qué mienten.

9 “El loro pelado” y los demás *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga, son clásicos de la literatura argentina para niños que todos los chicos merecen conocer. “El loro pelado” describe el ambiente selvático de manera amena y presenta graciosas escenas “de acción”. Luego de escuchar al maestro los niños pueden dramatizar a “dos voces” los diálogos entre el tigre y Pedrito, en los que este logra engañar a su enemigo enviándole contraseñas al patrón para que lo cace.

10 *El Negro de París*, de Osvaldo Soriano, es una breve novela que exige más de una sesión de lectura a lo largo de varios días. Narra la historia de un niño pequeño que debe abandonar el país junto con sus padres durante la dictadura. El Negro lo ayuda a soportar el alejamiento. *Crimen en el arca*, de Gustavo Roldán, es una maravillosa novelita policial que también exige prever dónde detener la lectura para continuarla uno o dos días después.

estudiar para mañana?"; es decir, alguien que los ayude a *seguir pensando en la escuela cuando se sale de ella*. Establecer una continuidad en la enseñanza de los contenidos curriculares significa también que alguien en la escuela actúe como tutor de los chicos con más problemas.

Es necesario responsabilizarse institucionalmente por la continuidad de las trayectorias escolares en términos muy simples: ¿tiene la directora de la escuela pegada del lado interior de la puerta de su placard una listita de los chicos que vienen de repetir y de los que están en peligro de hacerlo, para acercarse cada semana y preguntar cómo les está yendo? ¿Qué acciones se llevan a cabo para lograr que "des-traben"? ¿Qué podemos hacer? ¿No hay soluciones institucionales que salgan al cruce de los chicos que vienen repitiendo sin mostrar progresos en los aprendizajes? ¿Cuántos niños hay en Cuarto que leen mal? Si en la escuela funcionan dos Cuartos, o un Tercero y un Cuarto, ¿no es posible prever en las escuelas que una de las maestras se dedique dos horas, día por medio, a trabajar profundamente la lectura con los diez o doce niños de ambos grados que no leen bien, mientras su compañera se ocupa del resto? Todos los niños en la escuela necesitan seguimiento, pero algunos lo necesitan más. Alguien, institucionalmente, tiene que tener presentes sus nombres, reorganizar los horarios de la escuela para poder decidir intervenciones de política institucional relacionadas con ampliar el horizonte del aula graduada y abrir las clases. Si a un niño le cuesta un tema, puede ir a otro grado cuando se lo enseña; se pueden juntar dos grupos para dedicar esfuerzos de enseñanza a los alumnos con ciertas dificultades. Las decisiones de la política institucional pueden prever e implicar la flexibilización de la organización estricta de la escuela graduada, proponer reagrupamientos y asumir en equipo los temas institucionales. Pero todo eso se traduce en acciones escolares *simples*.

Algunas veces en el año es necesario mirar los cuadernos *entre varios*, con criterios múltiples; el cuaderno revela la situación de los chicos y la marcha del aprendizaje; cuáles son los temas que se dan en Cuarto, qué se está leyendo y qué se está escribiendo en los primeros grados, cuántos días se dedican al desarrollo de un contenido en segundo ciclo, cuántos problemas del mismo tipo se resuelven, cuántos tipos de propuestas se observan sobre un tema, cuánto se recurre a las fotocopias, qué libros circulan en cada grado. Es necesario discutir institucionalmente los criterios de promoción —¿los niños que están en Segundo "A" se evalúan con los mismos criterios que los de Segundo "B"?— y analizar el porcentaje de aplazados y repitentes. Una política institucional que abra las puertas del aula y transforme en institucional la responsabilidad de la enseñanza contribuye también a *desanonimizar* el trabajo del maestro para dar lugar al análisis conjunto de la situación institucional respecto de los aprendizajes, de la discusión del equipo docente en relación con la situación de la enseñanza en los distintos grados, con el acompañamiento y con el apoyo mutuos entre los adultos que se desempeñan en la escuela.

Los contenidos curriculares no disciplinares

Esta última reflexión nos acerca a los *contenidos curriculares no disciplinares* que había anunciado más arriba. De algunos de ellos hemos hablado: de tematizar la asistencia y la tarea, y de darles el valor de contenidos de enseñanza. Pero se trata también de que la consideración del otro, la confianza en los demás y en sí mismo, el respeto por las normas, el cuidado de sí mismos, de los demás y de los bienes materiales de la escuela sean vistos como *contenidos que también se aprenden en ella*.

En primer lugar, pensemos en el cuidado, aspecto que la escuela comparte con la familia.

En la escuela se produce el encuentro entre niños y con los adultos. Para que los niños puedan habitar en ella como tales –con todos sus derechos–, los adultos deben asumir plenamente la responsabilidad de su cuidado; el cuidado es uno de los rasgos que define a los adultos respecto a los niños. El adulto anticipa y prevé obstáculos y conflictos e interviene para alterar su curso. La presencia, la mirada y la mediación del docente –sistemáticas y no eventuales– atenúan por sí mismas los peligros. El peligro disminuye cuando las situaciones están estructuradas de antemano en el conocimiento construido entre todos del límite de lo permitido, de lo que no es nocivo para los compañeros ni para los espacios públicos de la escuela. El docente media por la presencia y por la palabra pero, antes, después y por fuera de los intercambios propiciados ante hechos puntuales, potencia y amplía –en los espacios áulicos– los horizontes culturales de los niños, porque de allí proceden los múltiples lenguajes que les permitirán valerse de la mediación simbólica del lenguaje por sí mismos.¹¹

El ingreso de los niños en la institución escolar indica el inicio de su vida ciudadana en relación cotidiana con lo público y lo institucional. En la escuela circula habitualmente un discurso valorativo del cuidado de los espacios compartidos y de los bienes “que son de todos”. *Se recogen los papeles, se reintegran a tiempo los libros de la biblioteca, se evita rayar o escribir los escritorios.* Estas pequeñas actitudes necesitarían sumarse a otras que permitieran tomar conciencia de la responsabilidad personal en el cuidado de los demás y de lo público. No se trata, en todo caso, de extenderse en explicaciones, sino de enriquecer las oportunidades de participación activa, porque la escuela es un espacio donde se aprende a responsabilizarse del cumplimiento de las normas acordadas, del cuidado de uno mismo y de los demás y del cuidado de todo lo que es de todos.

Se aprende en acción, en la experiencia de cada día y en el descubrimiento de actitudes modélicas instaladas profesionalmente por los equipos escolares. *Subir las sillas para facilitar el barrido del aula y bajar todas las sillas al iniciar la jornada* –aun las de los ausentes– *para que nadie corra peligro y para que el aula se vea despejada y en orden* es una manera posible de trabajar uno de los contenidos curriculares no disciplinares que inciden en la formación del ciudadano.

Nuevamente, el propósito de hacer de la escuela un lugar bello, organizado y ordenado –y el esfuerzo cotidiano que significa lograrlo y sostenerlo– es un propósito en sí mismo pero es, principalmente, un modo de formar a los niños en su responsabilidad personal respecto de lo público. El esfuerzo de los equipos escolares, también en este aspecto, consiste en profesionalizar sus intervenciones; el equipo directivo y docente necesita descubrir que convocar a padres y alumnos para embellecer y mantener el orden, participar en el propio cuidado y en el de sus compañeros, no son propósitos caprichosos de algún docente sino medios a los que la escuela apela para la formación ciudadana de los niños. Hablamos del cuidado personal, en primer lugar hacia los niños, para llamarlos siempre por su nombre, notar su inasistencia, subrayar sus logros, reparar en su lugar en el aula, confiar en sus posibilidades, ofrecerles oportunidades de viabilizar a través del diálogo la solución de sus conflictos interpersonales, de reflexionar sobre las normas y el cuidado. Sin embargo, las propuestas de la política educativa suelen estar plagadas de sustantivos abstractos: la inclusión, la no discriminación, la heterogeneidad y muchos otros. Tomemos esos sustantivos abstractos y transformémoslos en experiencias concretas de vida escolar y en propuestas concretas de enseñanza.

Es en la enseñanza de la multiplicación y de la lectura en que tiene que aparecer la consideración didáctica de la heterogeneidad, no en el discurso sobre ella. Estos sustantivos abstractos deben transformarse en fundamento ideológico de las propuestas de enseñanza, de los contenidos que enseñamos, de la organización de la clase y la distribución de la palabra.

11 *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Marco General, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, 2007.*

El problema de las políticas es que al considerar a la enseñanza como una prerrogativa del maestro sólo suponen algo que también está en el imaginario de los maestros: *la bajada*. La *inclusión* no baja a las propuestas de enseñanza, está en ellas, o debería estarlo. En este punto, la enseñanza y el cuidado se entrecruzan, los contenidos curriculares disciplinares y los no disciplinares se superponen. Si estoy proponiendo la resolución de un problema, lo leo para todos los chicos y doy diez minutos para que cada uno piense cómo resolverlo y comience a conversarlo con su compañero. Entretanto, voy viendo: algunos tratan de resolverlo muy cerca de lo que espera la escuela, otros recurren a los palitos para sumar, otros están contando con los dedos, otros ni se dieron cuenta de que hay que sumar y están anotando los números. Dar la palabra en la puesta en común aun al que está más lejos de la resolución esperada por la escuela –la convencional– ayuda a que todos reflexionen y aprendan.

En Primero, una excelente maestra, Sabrina, enseña *el cuerpo humano, los sistemas, el cuidado*. Y les da un día una actividad común para ese grado: una silueta y una lista con los nombres de diversas partes del cuerpo –codo, hombro, etcétera–, para que intenten leer y rotular la silueta. Entonces, una nena corta la palabra “pie”, se la apoya en el dedo y se acerca a Sabrina para decirle: “¿acá qué dice?”. Se cruza un compañero que ve el papelito y responde: “dedo, nena ¿qué va a decir? Si está el dedo, dice dedo”. Entonces la nena mira la palabra “pie”, piensa profundamente y contesta “dedo no puede decir porque no está la ‘o’”. La explicitación de ese criterio esencial –saber que si suena una “o” tiene que haber una “o”– para nosotros es absurda, pero para un nene que se está alfabetizando es un avance gigantesco. Esa explicitación se produjo a partir de la intervención de un compañero que está en una situación mucho más primitiva que la de la niña que formula la pregunta. Por eso, *dar la palabra al que sabe menos* no sólo es una situación de cuidado y de derecho sino también una buena situación de enseñanza. Pero hay que reeducarse para poder soportarlo.

La discusión sobre cómo estuvo pensando el compañero no se va a llevar adelante todas la veces, sino cuando se explora un nuevo problema; al cabo de dos días de profundizar el tema, se discutirá cuál es la estrategia más económica para resolver. Detrás, hay un contenido curricular no disciplinar: los chicos, en la escuela, aprenden que se da la palabra sólo al que tiene la respuesta correcta. Luego, en la hora siguiente, Ciudadanía es una materia en la que se recitan los derechos de los niños. Es la enseñanza la instancia en que deben corporizarse diariamente esos derechos.

De manera sistemática, los diversos contenidos se van tematizando; *dar la palabra para que todos intenten presentarse, se escuchen y logren conocerse, plantear los problemas de inasistencia, promover formas grupales de sostener al compañero que se queda dormido porque no tiene quién lo despierte, reflexionar acerca de las causas de las repitencias, de lo que no se logra aprender, de las tareas exitosas y de las no completadas*. Tratamos de establecer la práctica más o menos habitual de tematizar aspectos que están por detrás y entretejidos con los contenidos curriculares disciplinares.

Es necesario que los alumnos signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela primaria la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen y enseñen. La experiencia escolar debe construirse sobre la confianza, pero también sobre una propuesta de enseñanza que no se limite sólo a lo familiar, a lo conocido, a lo fácil o lo mínimo. Como dice Justa Ezpeleta:

[...] algunas prácticas escolares van diferenciado la experiencia escolar de los alumnos, del currículum de la escuela, a unos se les enseña más que a otros y por eso aprenden más. Los ‘otros’ de todos modos aprenden su lugar en el orden social, la desconfianza en su propia capacidad de aprender y la negación de conocimientos válidos que incluyen su sentido común. La diferenciación de la experiencia escolar no es neutral: es necesario incorporar los conocimientos de la cultura académica en la educación de todos los niños.





MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación