

III Encuentro Nacional de Educadores

Programa de Apoyo a Escuelas



**20 y 21 de Octubre de 2006
Manzana de las Luces
Ciudad de Buenos Aires**

Índice

1. Presentación.....	3
2. Programa.....	4
3. Concurso “Construyendo Cimientos en Lengua y Matemática 2006-2007”.....	5
4. Agradecimientos.....	8
5. Disertaciones	
a. “Potencialidades de la escuela”, a cargo del Prof. Alfredo van Gelderen.....	9
b. “Una buena escuela”, a cargo de la Dra. Inés Dussel	24
c. “La enseñanza de la Matemática: estrategias para el trabajo en el aula”, a cargo de la Lic. Fernanda Penas.....	48
d. “Literatura Infantil: cómo se construye el placer de la lectura”, a cargo de la Prof. Silvia Finocchio	66
e. “La evaluación de proyectos educativos”, a cargo de la Lic. Cecilia Ros.....	85
6. Compartiendo experiencias.....	100
7. Cierre del encuentro, a cargo de Magdalena Estrugamou	113
8. Reflexiones finales.....	114

1. Presentación

En Fundación Cimientos asumimos la misión de promover la igualdad de oportunidades educativas mediante programas que favorezcan la inclusión escolar y mejoren la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos.

Desde el año 2003, a través del Programa de Apoyo a Escuelas, brindamos apoyo económico y acompañamos a los docentes para que diseñen e implementen sus proyectos educativos.

El Encuentro Nacional de Educadores, año tras año, se consolida como un espacio de formación e intercambio de las acciones y los logros de estos proyectos. A través de la exposición de experiencias, las disertaciones de especialistas y el trabajo en talleres se profundiza el análisis de las problemáticas educativas abordadas en el programa y se difunden las diferentes estrategias que las escuelas implementan para su tratamiento.

La publicación que ponemos a vuestra disposición reúne el trabajo de reflexión realizado los días 20 y 21 de octubre del 2006 en el **III Encuentro Nacional de Educadores**. Participaron en él 103 docentes y directivos de las 51 escuelas que llevan adelante 40 proyectos educativos en el marco del Programa de Apoyo a Escuelas. Por primera vez compartieron la experiencia con colegas de 7 escuelas, quienes participaron de la convocatoria del programa.

Todos los asistentes destacaron que la experiencia constituye un verdadero encuentro con otras realidades, distantes y próximas a la vez, que les permite reconocer circunstancias, dificultades y desafíos comunes, así como aprender unos de otros.

Esperamos que este material se convierta en un valioso aporte para el trabajo desarrollado día a día en cada escuela a la que llega. Asimismo, deseamos que pueda contribuir a multiplicar iniciativas para el logro de una educación inclusiva y de calidad.

Fundación Cimientos
info@cimientos.org

2. Programa

Viernes 20 de octubre

8.30 hs: Acreditación.

8.50 hs: Palabras de bienvenida a cargo de Agustina Cavanagh, Directora Ejecutiva de Cimientos.

9.10 hs: Presentación de los participantes.

10.00 hs: "Potencialidades de la escuela" a cargo del Prof. Alfredo van Gelderen.

10.45 hs: Ronda de Preguntas.

11.00 hs: Receso.

11.15 hs: Presentación de proyectos:

Escuela Provincial Nº 8 *"Un viaje a la imaginación"*, Río Grande, Tierra del Fuego.

EPB Nº 13 y EPB Nº 25 *"Descubriendo Matemática en la ciudad"*, partido de Roque Pérez, Buenos Aires.

Escuela Domingo Savio *"Construyendo una recreativa biblioteca ambulante"*, San Miguel de Tucumán, Tucumán.

Ronda de preguntas.

12.30 hs: Almuerzo.

13.30 hs: "Una buena escuela" a cargo de la Dra. Inés Dussel.

15.15 hs: Actividad grupal: Intercambio de experiencias.

16.15 hs: "La enseñanza de la Matemática: estrategias para el trabajo en el aula" a cargo de la Lic. Fernanda Penas.

17.30 hs: Ronda de preguntas.

18.15 hs: Receso.

Sábado 21 de octubre

9.00 hs: "Literatura Infantil: cómo se construye el placer de la lectura" a cargo de la Prof. Silvia Finocchio.

11.00 hs: Receso.

11.15 hs: "La evaluación de proyectos educativos" a cargo de la Lic. Cecilia Ros.

12.30 hs: Ronda de preguntas.

13.00 hs: Almuerzo.

14.00 hs: Actividad grupal: cierre y evaluación del Encuentro.

15.00 hs: Palabras de cierre y entrega de reconocimientos a cargo de Fundación Cimientos y Padrinos.

15.45 hs: Finalización del Encuentro.

3. Concurso “Construyendo Cimientos en Lengua y Matemática 2006-2007”

Este concurso se propone los siguientes objetivos:

- Promover la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje en Lengua y Matemática de alumnos de EGB, favoreciendo la formación de competencias básicas y el dominio de saberes socialmente significativos.
- Propiciar el desarrollo de acciones promotoras de trayectorias escolares exitosas.
- Desarrollar en la escuela la capacidad de trabajo mediante proyectos.

En el caso de las Escuelas Rurales se busca también promover el intercambio de experiencias y conocimientos de docentes de una misma localidad, favoreciendo la formación de vínculos sólidos a partir de encuentros formativos entre las instituciones.

Los proyectos que comenzaron a implementarse en el año 2006 por las escuelas que participan del programa son los siguientes:

- **“Un viaje a la imaginación”**, Escuela Provincial N° 8, Río Grande, Tierra del Fuego.
- **“Elaboración de una revista cultural”**, Colegio Provincial Dr. Ernesto Guevara, Río Grande, Tierra del Fuego.
- **“Reconstruyendo saberes”**, Escuela N° 32 Iyu, Río Grande, Tierra del Fuego.
- **“Un mundo con formas”**, Escuela N° 14, Sarmiento, Chubut.
- **“La matemática es un juego”**, Escuela N° 180 “T. Cnel. Marcelo Arce”, Sarmiento, Chubut.
- **“Enseñar y aprender, un compromiso”**, Escuela Provincial N° 52 “Ciudad de Buenos Aires”, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- **“En el medio, los medios”**, Escuela N° 1024 San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- **“Transformando obstáculos en oportunidades”**, EGB N° 40, Pico Truncado, Santa Cruz.
- **“Construir cimientos para expresarnos mejor”**, ESB N° 353, Florencio Varela, Buenos Aires.
- **“Leer y escribir un espacio para crear y pensar preguntas; buscar respuestas”**, EPB N° 49, Quilmes, Buenos Aires.
- **“Inclusión y calidad”**, ESB N° 10, Monte Grande, Buenos Aires.
- **“Talleres para crecer: Aprendizaje y creatividad”**, Escuela N° 18 “Henry Ford”, Escobar, Buenos Aires.
- **“El universo literario lo encontramos en la escuela”**, Instituto Nuestra Señora de Fátima, Villa Sodalti, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- **"La radio en la escuela"**, Escuela N° 4-067 "Cesar Humberto Casiva", Mendoza, Mendoza.
- **"La lectura interpretativa en Lengua y Matemática, en EGB 3"**, Escuela N° 4-037 "Homero Manzi", Mendoza, Mendoza.
- **"Un espacio para la lectura placentera"**, Escuela N° 1-514 "Bautista Grosso", Mendoza, Mendoza.
- **"Animarse a leer"**, Escuela Primaria N° 346, Rincón de los Sauces, Neuquén.
- **"Sembrando Lectores"**, Escuela Primaria N° 335, Rincón de los Sauces, Neuquén.
- **"El diario en las aulas"**, CPEM N° 24, Rincón de los Sauces, Neuquén.
- **"Antón Pirulero"**, EPB N° 56, Berazategui, Buenos Aires.
- **"La lectura una ventana al futuro y a los sueños"**, EPB N° 17, Berazategui, Buenos Aires.
- **"Había una vez... un cuento"**, EPB N° 36, Berazategui, Buenos Aires.
- **"Los libros y su mundo"**, Escuela N° 5, Escuela N° 14, Escuela N° 15, Escuela N° 19, Escuela N° 20 y Escuela N° 22, Roque Pérez, Buenos Aires.
- **"Un rincón para disfrutar"**, EPB N° 10 y EPB N° 17, Roque Pérez, Buenos Aires.
- **"Descubriendo Matemática en la ciudad"**, EPB N° 13 y EPB N° 25, Roque Pérez, Buenos Aires.
- **"Aprendiendo a descubrir"**, EPB N° 6, Pinamar, Buenos Aires.
- **"Leemos, releemos y luego vemos..."**, EPB N° 3 "Bernardino Rivadavia", Ostende, Buenos Aires.
- **"... Y nos faltan las palabras"**, EPB N° 4 "Mar Argentino", Pinamar, Buenos Aires.
- **"Qué problemas los problemas..."**, Escuela Rector Villafañe, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"Laboratorio de cocina"**, Escuela Capitán de los Andes, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"El apasionante mundo de la geometría"**, Escuela Federico Helguera, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"Club Artístico"**, Escuela Para la vida, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"Aprendo a leer cantando"**, Escuela Ejército Argentino, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"Construyendo una recreativa biblioteca ambulante"**, Escuela Domingo Savio, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"Construyendo Geometría"**, Escuela Próspero Mena, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- **"De la tiza al mouse"**, Escuela N° 18, Villarino, Buenos Aires.

III Encuentro Nacional de Educadores

- **"Los medios de comunicación en la escuela"**, EPB 35 "Piloto Basilio Villarino", Villarino, Buenos Aires.
- **"Agudizamos nuestro ingenio"**, Escuela N° 21 "María Auxiliadora Patrona del Agro", Escuela N° 26 "Ceferino Namuncurá", Escuela N° 29 "José Hernández", Escuela N° 51 "Rosa Garrido de Giamberardino" y Escuela N° 57 "Alberto Bertoni", Villarino, Buenos Aires.
- **"Hacia una propuesta de alfabetización matemática"**, EPBN° 19 "Martín Fierro", Tigre, Buenos Aires.
- **"La aventura de leer"**, EPB N° 54, Tigre, Buenos Aires.

También participaron del III Encuentro Nacional de Educadores las siguientes escuelas invitadas:

Escuela N° 4-147, Mendoza, Mendoza.

EPB N° 7 "G. E. Hudson", Presidente Perón, Buenos Aires.

EPB N° 26, Ezeiza, Buenos Aires.

Escuela Provincial N° 2, Comodoro Rivadavia, Chubut.

ESB N° 20, Ezeiza, Buenos Aires.

Escuela N° 17, Pilar, Buenos Aires.

EPB N° 52, Moreno, Buenos Aires.

4. Agradecimientos

Agradecemos a todos los docentes y directivos por participar con sus experiencias, sus voces y sus inquietudes del III Encuentro Nacional de Educadores.

Al Prof. Alfredo van Gelderen, la Dra. Inés Dussel, la Lic. Fernanda Penas, la Prof. Silvia Finocchio y la Lic. Cecilia Ros por enriquecernos con sus respuestas y por habilitar, a su vez, nuevas preguntas.

A las autoridades de la Manzana de las Luces, quienes nos abrieron las puertas de este lugar histórico donde se desarrolló el Encuentro.

A los padrinos que hicieron posible el Concurso “Construyendo Cimientos en Lengua y Matemática 2006-2007”:

Pan American Energy

HSBC

Fundación Bemberg y Cervecería y Maltería Quilmes

Potasio Río Colorado S.A

Campaña Digamos Presente 2006

Fundación MAPFRE

Pinamar S.A.

DuPont Argentina

Pentamar S.A.

Fundación Cargill

Embajada Británica

Embajada Real de los Países Bajos

Banco Comafi

El Tejar S.A.

A quienes hicieron posible la difusión de esta experiencia mediante la presente publicación:

OSIM - Obra Social de Actividades Empresarias

Embajada Británica

Anónimo

Familia Massot

A todos ellos, nuestro profundo agradecimiento por la confianza depositada en la capacidad de las escuelas y Cimientos para promover la equidad en educación.

5. Disertaciones

El III Encuentro Nacional de Educadores se desarrolló durante dos jornadas de trabajo en las cuales especialistas invitados compartieron sus reflexiones y aportes.

A continuación se transcriben cada una de sus ponencias.

5.a. “Potencialidades de la escuela”

Alfredo Manuel van Gelderen es Profesor en Letras y Maestro Normal Nacional, especializado en Planeamiento Educativo en diversos países europeos. Ejerció la docencia en todos los niveles del Sistema, con especial dedicación a las cátedras universitarias. En la función pública fue Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Privada, Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación y Director de Planeamiento Cultural y Educativo del Ministerio de Planeamiento de la Nación. En el área privada es asesor pedagógico, Secretario y Miembro de Número de la Academia Nacional de Educación y fue Vocal del Directorio de la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares. Ha dictado cientos de conferencias en el nivel nacional e internacional. Es autor de múltiples obras de su especialidad. Ha sido merecedor de múltiples distinciones en nuestro país y en el exterior. Desde marzo de 2006 se desempeña como Vicedecano de la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

La presentación tiene una ventaja para mí. Me va dando idea de lo que van a ser los discursos necrológicos, aunque para los oyentes resulte aburrido.

Lo único que quiero decir, después de oírlos a ustedes, es que lo que habría que sostener, para justificar –si se puede justificar– mi presencia aquí, es que estoy celebrando los sesenta años de maestro normal. Creo que eso es un título que en la Argentina vale mucho, aunque miembros de nuestra sociedad no lo crean.

Oyéndolos a ustedes esta mañana, me doy cuenta que, como dicen los españoles, “la cosa vale”. Ser maestro, especialmente de escuela primaria, maestro o maestra -no se sientan excluidos, pero a los viejos nos cuesta esta preocupación por marcar los géneros-, ser maestro o maestra en la Argentina y en cualquier parte del mundo en este momento “vale”.

Pienso que la tarea de Cimientos es no sólo pedagógicamente importante, sino socialmente importante. Desborda en sus efectos el ámbito y el tiempo de la escuela. Porque todo lo que ustedes han ido diciendo, renueva y supera el encuentro del año pasado. Todo esto es estar construyendo una sociedad mejor. Creo que ustedes tienen que tener claro que la posibilidad de la Argentina de contar con una ciudadanía capaz de responder a un tiempo histórico está dada por la eficacia de la escuela. Porque sin educación y sin acceso a la cultura, los pueblos quedamos convertidos sólo en habitantes de un territorio.

Ustedes están dando vida a la vida de los argentinos. Los están convirtiendo en ciudadanos, miembros de una sociedad.

Me han solicitado que hable de las potencialidades de la escuela. Primero tenemos que ver la misión de la escuela, para después podernos referir a las misiones que en esa institución nosotros hemos asumido. Tengo la impresión de que todo lo que dicen ustedes es un sí rotundo a una vocación. La vocación es un llamado. Si nuestros oídos no son sordos -los míos ya están un poco sordos, pero es por la edad- y nosotros respondemos con toda la capacidad profesional que tenemos como maestros, aumentamos las potencialidades de la institución a la que pertenecemos, la escuela.

Las posibilidades de la escuela argentina, destinada a formar nuestra ciudadanía están dadas por la fuerza de la respuesta o el sí de ustedes a la vocación. Si no hay sí rotundo y convencido, ninguna empresa humana puede ser llevada adelante. El sí de nuestro enamoramiento, el sí de nuestro matrimonio, el sí de nuestra profesión. En toda esa fuerza que ponemos en esa respuesta tan breve, en la que si no es “sí” es “no”, pero nunca puede ser “a veces”, están nuestras posibilidades.

Yo relaciono las potencialidades como capacidad independiente del acto, con la fuerza de nuestra respuesta para potenciar, aumentar las virtudes, las actividades, la fuerza y el poder de esa institución que llamamos escuela. Los argentinos tenemos una palabra que parece cariñosa, pero que a mí me suena un poco a despectiva. “Las escolitas”. Deberíamos decir “las escolazas”, pero va a sonar feo. Lo de las escolitas de los argentinos me parece que tiene un uso del español donde ponemos notas que disminuyen la fuerza del concepto que queremos transmitir. Las posibilidades para obrar de una escuela-institución. La fuerza de su acción pedagógica, docente, educadora, de los docentes que forman parte de ella.

A mí me gusta decir “dar vida a la vida”, para definir lo que tenemos que hacer en las escuelas. “Dar vida a la vida” es perfeccionarla. En una vieja lección que tuve la suerte de recibir en Madrid de don Víctor García Hoz quien, el que con su elegancia castiza, nos decía que había revisado doscientos cincuenta conceptos o definiciones sobre educación en diferentes idiomas y que el sinónimo que aparecía más era perfeccionamiento. Es así. Damos más vida a la vida que se nos entrega porque perfeccionamos, con las potencialidades que le damos nosotros a la institución escuela a la que pertenecemos, para lograr las condiciones formativas necesarias.

Creo que este juego de posibilidades potenciales de la escuela lo tenemos que tener muy, muy presente. En estos momentos argentinos, más. Ustedes son muy jóvenes, son menores que mis nietos. A mí me impresiona ver la juventud de los colegas. Son menores que mis nietos. Tengo ya una nieta médica.

Ustedes se tienen que dar cuenta. En la Argentina, en este momento, queremos mejorar la situación y las condiciones de la educación. Consultamos leyes, las discutimos, pensamos. Tengo acá en mi portafolio cien páginas sobre el proyecto de ley de educación nacional para un trabajo de una comisión técnica de la universidad. Los que venimos de lejos hemos vivido los seminarios de educación, el Congreso Pedagógico, todas las etapas que nos van marcando las décadas argentinas de búsqueda, de intención de mejoramiento, de esperanzas fallidas, pónganles ustedes el título que quieran. Pero en este momento hay algo que acá tenemos que decir. Aunque lográramos la mejor ley del mundo, qué pasaría con esa ley si no tenemos los docentes capaces de actuar en el encuentro del aula, que es donde se reforma la educación. Porque la ley es una construcción macro. A la ley se la hace realidad en el uso adecuado de las condiciones que establece para que se dé la posibilidad de las potencias que se ponen en juego para influir sobre seres que se nos encargan, para ser sometidos a procesos de perfeccionamiento como personas. No hay posibilidad de mejorar la educación si ustedes no siguen mejorando el encuentro maravilloso del aula.

Cuando entramos a la escuela normal Mariano Acosta, en 1942 descubrimos que al hablar de la clase, se decía en el himno de la escuela, “la hora profunda”. Y es un acierto de definición, “la hora profunda”. No es sagrada porque suena religioso, pero “profunda” porque es la hora en que nos ocupamos hasta lo más profundo posible de esos alumnos que están en el aula para encontrarse con nosotros. Creo que en este momento en que Argentina está intentando una vez más mejorar los niveles macro de su educación, ustedes hoy acá han estado revisando los niveles micro. Es importantísimo.

Fíjense que uno escribe, escribe y escribe y, después, los papeles no se pueden seguir porque ustedes son los que motivan la reflexión, más que los papeles que uno escribe en términos teóricos. Ustedes acá han estado hablando de ese momento que llamábamos cantando “la hora profunda”. Los chicos y las chicas de “Cimientos”, a “la hora profunda” la están pensando entre todos en su trabajo en equipo. Eso es importantísimo. Porque mirar esa “hora profunda” entre todos está produciendo, habría que decir, un proceso en red. Yo de tecnología no sé nada, me da miedo la computadora, me puedo dar ese lujo, por mi edad. Pero están ustedes naturalmente armando la red de la vocación compartida. Esa red de la vocación compartida es la red de ayuda por coincidencia en los propósitos perfeccionadores.

Fíjense que los organismos internacionales, gracias a Dios, nos han hablado de la educación de calidad para todos y ese lema internacional va apareciendo en el mundo. En España dicen “educación para todos, con todos” y en Chile dicen “educación para todos, con todos y mejor entre todos”. Podríamos ir agregando, pero este agregado a lo de la calidad

para todos es la realidad de la obra de “Cimientos”, que quiere construir bases con ustedes y ustedes son los elementos como para dar bases para la mejor escuela.

Acá tenemos un problema serio. He oído que hay supervisores -yo he tenido responsabilidades en todo el sistema nacional. En el Consejo Nacional de Educación, para la educación primaria en especial, después para los colegios privados de toda la República en el SNEP. Creo que el gran problema es la fuerza del sí, para jugar a fondo la libertad responsable, para salir a asistir lo que yo estoy convencido que mis alumnos necesitan.

El otro día un ex alumno hizo una cosa que no me avisó. Entonces yo le dije “pero, fulanito, ¿cómo no pidió usted autorización?”. Él me contestó “un viejo profesor que yo tuve nos dijo en la última clase, no pidan permiso, hagan si están convencidos”. Bueno, permóname, le dije. Siga el consejo. Me equivoqué ahora, pero mantengo la recomendación de la última clase, que di al curso del que formaba parte quien me lo recordó.

El gran problema, el de la profundidad del momento de la clase, es que ese momento profundo es el de la libertad, el de la responsabilidad, el de la inteligencia para encontrar las soluciones, quizá el de la soledad con la propia conciencia y, si se es creyente, con Dios.

Es importantísima la forma en que respondemos con nuestra vocación a las necesidades de los alumnos. No pidan permiso, háganlo, después informen. No voy a pedir la subversión en el sistema, después informen. Esto es para que no me reten las personas de la supervisión. Siempre que tengo reuniones con docentes, algún supervisor me reta.

La cuestión es que si hablamos de potencialidades de la escuela, tenemos que pensar cómo juego yo mis responsabilidades para que la escuela pueda ejecutar, realizar, actuar todo lo que en potencia tiene. En cuanto a la escuela hablo de las posibilidades que le dan los docentes. Incluyo a los directivos, como docentes en un nivel de conducción y de control de ejecución. La escuela es un organismo vivo, donde se encuentra un grupo de profesionales que no fragmentan su actividad consultando a quien puedan, o con el equipo, si hay más de un miembro, y asumen la responsabilidad profesional total de ofrecer solución a los problemas del grupo escolar.

La gran cuestión, diría la maravillosa cuestión, es la de nuestra vocación. Les pido que no crean que lo que digo tiene un entusiasmo de fundamento teórico. En marzo del '47 me hacía cargo de una escuela, de un grado, no de una escuela, en la Paternal. Era tan joven que cuando me presenté en la escuela, el portero que me recibió me dijo “che, pibe, ¿qué querés?” Le dije “mire, pibe no sé si soy, pero me vengo a hacer cargo del tercer grado”. El portero, mientras estuve en ese colegio, me dijo pibe siempre. Cuando fui a hacerme la revisión médica en Sanidad Escolar, me mandaron a una fila. Cuando el médico que le tocaba a esa fila me atendió, me dijo “¿a qué colonia de vacaciones querés ir?” Por eso les digo, no piensen que esto que les estoy diciendo con todo el entusiasmo profesional que me

queda, tiene fundamentos sólo teóricos. Sesenta años de vida docente, en todos los niveles del sistema, a uno le permiten una reflexión que puede ser considerada válida, no sólo en lo teórico, sino en lo práctico también.

Supriman el criterio del vocablo “escuelita”. Supriman lo de “no se puede, no me lo permiten”. Háganlo, pero háganlo con seguridad profesional. Con esa seguridad del médico cuando receta en un formulario una droga. Cuando firma, se está arriesgando a un juicio de mala praxis. Ese es el juego profesional. Estoy convencido de que somos profesionales. Cuando Félix Luna dice, para hablar de Rosario Vera Peñaloza, “los argentinitos frente al misterio del pizarrón”, Es poético, pero los argentinitos no están frente al misterio del pizarrón, están frente a la responsabilidad de sus maestros. El pizarrón es la herramienta, a veces la única, con suerte una de otras. Pero están en manos de la responsabilidad profesional del docente.

Ustedes me podrán decir que los dos libros de “Cimientos” sirven. Cómo dicen los chicos ahora, están rebuenos y sirven para ir haciendo una valoración de la responsabilidad. Fíjense que repito. Con la idea didáctica de que los conceptos queden. Potencialidades, responsabilidad, vocación, asunción de riesgos, profesionalismo. Para todo esto los dos libros sirven mucho. No sólo por lo que demuestran que se puede hacer en la “hora profunda” del aula, sino también porque son testimonios de que juntos podemos más y que juntos, comunicados y manteniendo el interés por lo que hace el otro, vamos enriqueciendo una cadena de hacedores de esa nueva ciudadanía que la República necesita.

Es importantísimo demostrar que se puede. Es importantísimo dejar testimonio. Es importantísimo ayudar al que cree tener poca capacidad o pocas ideas. Es importantísimo tener sentido solidario y sentirse construyendo bases y cimientos de todo lo que el país necesita en términos educativos. No somos células aisladas. Somos la organización que la República tiene para hacer de los habitantes ciudadanos, en una palabra, formarlos integralmente. Si ustedes quieren seguimos con las exigencias de definiciones. Formarlos atendiendo todas las dimensiones de la persona, sin olvidar ninguna, de acuerdo con la concepción antropológica que tenga cada uno de los docentes. Pero, indudablemente, intentando lograr que los argentinos sepan hacer con ciencia y con consciencia. En una palabra, hacer argentinos y argentinas que tengan competencias para poder vivir dignamente en la vida activa que les espera después de la escuela.

Fíjense ustedes en los informes de estos dos libros. Los muchos problemas que señalan y que muchas veces a la escuela no le alcanzan sus potencialidades para abarcar la totalidad de la problemática que tiene. Pero es importante e inteligente demostrar que, primero, trabajemos por proyectos. El proyecto tiene que tener idea de factibilidad. Los que podemos marcar la factibilidad de un proyecto somos nosotros, que conocemos el grupo escolar.

Nadie conoce el grupo escolar que está a mi cargo mejor que yo. Acá parezco la madre de una familia. Nadie conoce los hijos más que la madre, y los padres decimos ¿para qué estamos, de adorno?. Uno rápidamente lo entiende, aunque sea biológicamente. Pero ese grupo escolar es una realidad que el país ha puesto en manos de un profesional. Primero, para que los conozca. Segundo, para que los ayude a crecer. Tercero, para que pueda lanzarlos o dejarlos que se vayan a la vida activa, con capacidad e independencia, para resolver los problemas en la sociedad que les va a tocar vivir. Uno y el equipo. Todos. Unitivamente.

Aquí viene la otra cuestión nuestra. Si es válida la experiencia para nuestro trabajo, porque la experiencia es de uno, pero no me resuelve todo. Los chicos van hacia un mundo que es distinto al que me tocó vivir a mí. Ese es el gran problema de nuestro trabajo. El médico da la droga, para ahora. Nosotros tenemos que encontrar las drogas para mañana. Estamos formando mujeres y hombres con capacidades para la vida activa en un mundo que cada vez va a tener menos que ver con el mundo que nosotros hemos vivido y en el cual hemos hecho nuestra experiencia. Yo no sé si a ustedes les pasa. Tenemos una diferencia de edades muy amplia, pero cuando nos reunimos con nuestros nietos me deslumbra oírlos. No porque sean deslumbrantes, sino porque son otra realidad social. No es la vida que yo viví, pero mi experiencia es la vida que he vivido.

La experiencia que van a tener ellos no tiene nada que ver con el tiempo que a mí me permitió lograr experiencia. Es un juego impresionante. Ustedes están en un espacio y en un tiempo donde es todo mañana. Lo único que es ayer son ustedes. No se crean, como dice una nieta mía, “tan jovencitos”. Lo único que no es futuro son ustedes. Eso en la clase crea la necesidad de una preparación para el choque generacional. El día que un docente diga “no se puede más, están inaguantables los chicos”, hay que jubilarlo. Si es joven, darle pensión por invalidez profesional. Cuando los chicos son inaguantables, ¿qué hacen? Ahora se pueden tener fórmulas. Cuando nuestras hijas empezaron su preadolescencia -era divina la preadolescencia de antes- aparecía a una edad que uno ya se iba preparando. Ahora los preadolescentes tienen ocho años y lo que es peor a los cuarenta y cinco siguen adolescentes. Entonces, fíjense ustedes si no hay un problema impresionante en nuestro juego profesional del aula o de la escuela, para manejar edades, discursos, tiempos, futuros, pasados. Es impresionante. Cuando llegamos a esta situación de decir “están inaguantables los chicos”, pensaba que a veces en nuestras conversaciones decíamos “fulanita está llegando a la edad del placard”. La edad en que había que encerrarla, para que se le pasara y después soltarla. Pero ahora que placards para cuarenta años de duración no hay, no hay forma de adecuar el presente al pasado que es nuestra experiencia. Esto digámoslo risueñamente porque ustedes están celebrando, pero no es para reírse. Entonces ustedes

tienen que si a esto le agregan que los padres se infantilizan, ya tenemos para los viejos el mundo patas para arriba.

Esta mañana he tenido una conversación, muy temprano, con un rector de una universidad chilena. Los diarios detallan los planteos juveniles de Chile de los estudiantes secundarios, porque siempre he pensado que debemos observar a Chile porque es el país que, junto con Uruguay y Argentina, forman núcleo sureño continental muy parecido dentro de América Latina. Según periódicos argentinos uno de los gritos de guerra de los estudiantes chilenos secundarios es “somos los papás de nuestros papás”. Lectura: somos capaces de gobernarnos totalmente y los que tenemos como papás no poseen las condiciones para gobernarnos. Luego, somos libres e independientes. Por favor les pido que lo recuerden para ubicar lo que les quiero decir. “Somos los papás de nuestros papás”.

Esto está demostrando que este juego del tiempo, que se nos está dando es verdaderamente una nueva situación de este mundo en cambio. Lo de hoy, estén ustedes seguros va a ser pálido con lo que se viene mañana o pasado mañana. Ustedes me dirán bueno, “mi escuela está perdida”, “los chicos están tranquilos”. Si, si, pero esos chicos ¿van a vivir en esa tranquilidad que tienen hoy? Nuestros ambientes rurales ¿no van a cambiar? La Argentina ¿no va a tener migraciones internas? ¿No van a sufrir nuestros chicos cambios de situaciones en este mundo que cambia? Eso es lo que nos tenemos que plantear.

Hay en los informes del libro bien marcados problemas de fracaso escolar, de repitencia, de abandono. Hay dos notas de 1970 muy sabias que, cuando uno revisa las cosas de la “Fundación Cimientos” o hace teoría para el encuentro de hoy, adquieren una especie de visión, de prospectiva aterradora.

El Club de Roma, en 1970, escribió un libro “Aprender, horizonte sin límites”. El libro era verdaderamente revolucionario, por lo adelantado. Ese libro sostenía esto: el fracaso escolar conduce indefectiblemente al desfase humano. Si nuestros chicos no triunfan en el esfuerzo y en la exigencia de lo escolar, se van o se quedan, pero no progresan y no se perfeccionan, van a estar desfasados de la sociedad en que les toque vivir. 1970. Y, quizás, los fracasados escolares son los de los problemas juveniles que tenemos hoy en la Argentina.

Un preadolescente, un adolescente que abandona la escuela tiene una ruta trágica: la calle, la droga, la delincuencia, la cárcel. Los cimientos los estamos intentando entre todos, con los chicos y las chicas que trabajan en “Cimientos” y con los chicos y las chicas que siguen a “Cimientos”.

Ese mismo Club de Roma, un club de pensadores que nació en aquella ciudad, en sus publicaciones de los años '70 nos decía también que no se puede (hace 35 años) concebir una escuela si no es innovadora, porque el cambio va a producir que deje de ser escuela.

Se deja de ser escuela cuando no se puede ayudar a perfeccionar a los alumnos, cuando no se promueve el cambio.

Hablamos de que sólo se puede concebir una escuela innovadora, ¿por qué?. Para compensar la trágica velocidad de la transformación social que se vivía en el mundo en 1970. Se coincidía ya. Un gran informe de la UNESCO, que se llamaba “Aprender a ser”, dirigido por Edgar Faure, que había sido primer ministro francés y también ministro de educación, con un conjunto de especialistas, entre los que estaba un solo latinoamericano - Herrera, que después fue presidente del Banco Interamericano-, en 1970 decía que ya no se podía concebir una educación que no cumpliera cuatro notas: teórica, práctica, tecnológica y manual. Les pido que lo reflexionen. Toda educación tiene que ser teórica, práctica, tecnológica y manual.

Han pasado más de 30 años y, usemos figuras poéticas, estamos frente al misterio del pizarrón, en muchos casos, gracias a Dios no en todos, pero en muchos, muchísimos casos. Creo que este juego de la transformación, nosotros quizás no la vivimos, porque nuestra “hora profunda” del aula -quiero que se me interprete bien – la estamos protagonizando demasiado. Estamos poniendo lo nuestro, nuestra visión y, entusiasmados por esos elementos de nuestra experiencia, no estamos atendiendo en la medida, en la verdadera proporción, la fuerza que tienen las realidades de las necesidades de los alumnos. No aportamos al deber de promoción del cambio atendiendo las necesidades reales de cada alumno, para evitar todo tipo de exclusión.

Ahora sí me van a decir “usted está pidiendo que la escuela haga todo”. Pero a quién se lo voy a pedir. Aquí es necesario también pensar que el aula tiene que ser un centro de irradiación técnica y lograr que converjan en la acción del aula los elementos que están fuera de ella, los padres y las madres. Una escuela tiene que tener una acción sobre los padres de familia, orientadora, de convencimiento, de atracción. Me animaría a decir, de educación sistemática. La necesidad de que el padre vuelva a la escuela con el hijo, con las características de la educación para adultos, creo que cada vez es más una necesidad sistemática. La orientación familiar de la escuela, es hoy imprescindible.

En Jujuy hace dos años yo tenía una reunión con 1300 docentes. Les pedí que levantaran la mano quienes habían recibido instrucción sistemática para ser padre o madre, no los cursos de parto. No levantó la mano nadie. No se pueden lanzar consignas perfeccionantes, que se desjerarquizan después en los desencuentros de los padres. Esa es la primera cuestión. La segunda no es que ustedes van a romper los televisores. Mi madre tenía una cosa muy práctica, pero eran, claro, los años '30. Cuando volvíamos del colegio, le sacaba una lámpara a la radio y a las seis de la tarde nos conectaban la radio. A esa hora era el

programa de “El abuelito”, la audición de “Toddy”, que se “podía” oír. Si se iba, a la persona que nos cuidaba, le dejaban la lámpara de la radio.

Bueno, yo no les pido que desarmen televisores, pero algo hay que hacer para orientar. No creo que ningún padre quiera el mal para sus hijos. No hay más remedio que intentar acciones de intervención que no representen censura, pero que vayan formando actos de buen consumo, no podemos seguir con los mensajes contraindicados, con las estimulaciones anticulturales que ofrece la televisión argentina.

La escuela, la clase, nosotros, los padres y los medios son el “staff” que forma a los argentinitos del pizarrón. Esa es verdaderamente la complejidad mayor del aula. Ustedes tienen ayuda para los proyectos, tienen premiaciones, tienen encuentros, esto hay, si uno cree, que agradecerse a Dios. Bueno, empiecen por agradecerlo a “Cimientos”. Pero también piensen que cada vez en la Argentina hay más aportes, que yo llamo solidarios, porque estos son gestos de solidaridad pedagógico-escolar. Entonces tenemos que ponernos a pensar: educación de calidad para todos, con todos y entre todos. Con todos por la responsabilidad social y entre todos los que tenemos papeles de influencia respecto de los alumnos que se están formando.

A mí me parece que “la hora profunda”, la clase, el encuentro de ustedes con sus colegas y con sus alumnos es algo que cada vez se complejiza más. Ustedes tienen que transmitir críticamente la cultura, pero tienen que conseguir que no haya acciones contraculturales sobre esa persona que ustedes están tratando de perfeccionar. El sí de ustedes se convierte en no de la vida familiar y el sí de ustedes de cuatro o tres horas diarias -180 días con suerte-, está contrapuesto con 365 días de cuatro o cinco horas de consumo de televisión en la Argentina. Son gigantes negativos y nosotros somos enanos positivos luchando en capacidad de estimulación.

Ustedes me dirán bueno, qué vamos a hacer. Bueno, quizás enseñarles a ver televisión a los padres y a los chicos. La televisión y no digamos internet, no voy a hablar de una cosa que no domino. Cuando yo le planteo un problema del cual quiero información a mi asistente y vuelve con cien páginas de información, es para morir. Pero, no hablemos de internet, los libros deformantes que recibe un chico todos los días del año con sus cinco horas de consumo anticultural. La lucha de las horas de estimulación que tenemos nosotros frente a la realidad de nuestros alumnos es desapareja y, casi diría, letal en materia cultural. El gran problema es que nosotros tenemos que asumir que estamos en condiciones muy desfavorables, para lo que tenemos que hacer. Luego nuestro sí a la vocación tiene que incluir la dimensión ética de nuestra profesión, que nos obliga a autoperfeccionarnos hasta que terminemos de ejercer la profesión. Nosotros tenemos en nuestro sí vocacional, en nuestra aceptación de desempeño profesional, una dimensión ética que tenemos que

asumir, que es la capacidad constante de mejorarnos nosotros. Si tenemos cada vez más dificultades para perfeccionar a los alumnos, necesitamos cada vez estar más preparados en capacidad de dar vida a la vida, que es la fórmula que me gusta para hablar de la docencia. Repítanse: dar vida a la vida. Ustedes están pariendo mujeres y hombres mejores, no en nueve meses, en nueve años, en quince años, en los años que tenemos a los chicos en la escuela. Creo que es muy importante y los chicos y las chicas vienen al mundo indefensos, por eso necesitan la familia, pero cuando la cultura que hay que transmitir no puede ser transmitida por los primeros responsables, ahí aparecemos nosotros. Estamos completando el desarrollo. Somos los instrumentos para completar el desarrollo de cada persona que hay en nuestros alumnos y si nosotros no asumimos esto, las potencialidades de la escuela no se concretan.

No nos engañemos. Las escuelas son lo que somos sus docentes. Una escuela sin docentes es sólo ladrillos... Digo siempre que una escuela sin maestros es como el barro de la creación bíblica. Sólo ladrillos tiene. Después el Creador agregó el soplo del espíritu, el alma. Eso somos nosotros en la escuela. Ahora si nosotros estamos ahogados porque los chicos están insoportables, no va a haber alma en esa escuela.

Me gustaría -puede ser que en el interior se dé el caso- que lo micro tuviera tanta fuerza que en los grupos sociales se dijera la escuela de la profesora fulana de tal, la escuela del profesor fulano de tal, o la escuela de los docentes tales y tales. En Europa todavía se habla de los docentes como caracterizadores de cada escuela. Eso es interesante. El patrono es un modelo. Los docentes somos el alma de la escuela en funcionamiento.

Para que no me reten y digan que no he respetado el tiempo que me ha dado "Cimientos", yo les digo que ustedes están mucho más acompañados de lo que creen, "Cimientos" acá es la expresión de una preocupación de país. Ustedes no están solos, están acompañados y el país va a ser lo que ustedes consigan que sean sus alumnos. Muchas gracias.

Preguntas

Docente: Quiero hacer un comentario sobre algo que me llamó mucho la atención. En mi familia somos muchos docentes y eso que usted habló sobre educar a los padres, con otras palabras lo dijo, pero es que exista una escuela para padres. Cuando tenía mi grado, en reuniones para padres, me acuerdo que una vez comentamos los derivados de la leche y sus beneficios y una madre explicó que le resultó muy interesante, porque no lo sabía.

van Gelderen: Es cierto, usted tiene esa experiencia, pero piense que nosotros tenemos 46.000 escuelas en la República. En esas escuelas nada de lo humano puede ser ajeno respecto de los chicos, pero los chicos están compartiendo sus procesos de desarrollo con

sus padres. Si esos 46.000 centros tuvieran cada uno sus mecanismos de comunicación con los padres... Para ello hay un problema. No vamos a convencer a los padres de un día para otro. Tenemos que acercarnos, escucharlos, la capacidad de escucha de un docente en tiempos agitados tiene que multiplicarse.

En el Japón, la escucha se ofrece en las esquinas. Es un pueblo angustiado que necesita que lo oigan, entonces uno logra minutos de escucha y se desahoga. No hay tantos psicólogos como en Argentina. Hay iglesias, por lo menos yo conozco la católica, donde se ha instalado el ministerio de la escucha. No la confesión, el ministerio de la escucha. Estos son todos pasos que las escuelas, a pesar de estar agobiadas por todo lo que tienen que hacer, tienen que ir descubriendo, de acuerdo con las características de su comunidad. ¿Qué se puede hacer para que entiendan? ¿Cómo pueden comprender los padres que tienen que asociarse con la escuela? ¿Qué se les puede ofrecer de utilidad? Fijense, toda una tarea de convencimiento, porque no tenemos otra institución social que nos pueda ayudar en esto.

Quizás algo que no dije y me parece importante, es que nosotros tenemos que ayudar en todo lo que humanamente necesiten los alumnos, pero nunca renunciar al tiempo pedagógico. Podemos cocinar, dar de comer, conseguir atención odontológica, pero el tiempo pedagógico lo tenemos que salvar nosotros. Sino vamos a tener mayores calóricamente desarrollados y culturalmente fuera, sin inclusión social. La inclusión que da la cultura debidamente adquirida, ese es el tiempo pedagógico para prepararlo. No podemos renunciar.

Ahora con los padres, sé perfectamente que es una tarea más. Si es difícil a veces con los chicos que están inaguantables, no digamos -por respeto- cómo están muchas veces los padres. Paciencia, comprensión, escucha, tolerancia, perseverancia en el esfuerzo nos va a acercar y quizás toda esta tarea con los padres redunde en beneficio del prestigio social de la escuela, que tenemos que hacer que aumente, y el prestigio de los docentes también. Ustedes no sé si verán programas cómicos de televisión, La falta de respeto que la televisión realiza, poniendo en grotesco y en ridículo a la escuela y a los docentes, es una obra de destrucción intelectual.

Docente: Me siento con ganas de hacer muchas preguntas y me llevo muchas respuestas también. Pero esto que decía usted que los chicos hoy están insoportables. Ello nos pasa a todos en la escuela. Creo que más que nada es por situaciones familiares, que viven cada una de las escuelas y creo que cada uno lo sabe bien. Esto de escuchar a los padres, escuchar a los chicos, escuchar a los docentes – yo trabajo en gabinete – es una carga muy

grande que tiene el docente también, una carga que tiene el padre, una carga que tiene el chico.

Entonces a veces nos cuesta mucho esto de poder separar los tantos, entre el docente que está muy desbordado por la cantidad de chicos y 30 ó 40 problemas dentro del salón, más la carga de los padres. Creo que a todos nos pasa hoy, el cambio de rol de los padres. La función del padre, lo que era una familia nuestra, ahora es muy diferente. Entonces el docente se siente como que, dentro de la escuela, no solamente hay una carga pedagógica, sino es esto de tener que reconstruir cosas que a veces se nos van de las manos y que no todos los docentes estamos capacitados para brindar soluciones. Porque el docente que tiene uno delante dice yo tengo que venir a enseñar y a mí no me enseñaron esto, entonces se juegan muchas cosas y a veces se va al choque entre varios docentes. Entonces esto hubiera sido lindo que toda una escuela estuviera escuchando, no solamente tres personas que después van a ser las portadoras de todo esto, porque es una carga grande y emocionante al mismo tiempo, porque hay alguien que también nos escucha a nosotros decir lo que pasa en cada una de las escuelas.

van Gelderen: Claro, el problema es que la crisis de la sociedad se refleja, también, en el estado crítico de la familia. Eso es indudable que lo tenemos que tener en cuenta. Me parece que nosotros lo tenemos que pensar de esta manera. Necesitamos tener autoridad y poder frente a la sociedad. Fíjense que son palabras que a veces confundimos y las sentimos como autoritarismo y cuando hablamos de poder pensamos en los políticos. A mí me parece que en la relación profesional, el docente, nosotros con la sociedad, tenemos dos notas. Los invito a que atiendan y que tengan como preocupación creciente que la autoridad, en la sociedad, la da la sabiduría y el poder, en la sociedad lo da el servicio prestado a los demás. Es decir, el saber y la actitud servicial o concretar servicios son los que rodean a una institución, como la docencia, a la que se le debe devolver la autoridad frente a la sociedad y el poder para realizar lo que tiene que realizar.

Lo que pasa es que en la vida escolar, insisto que es un error de enfoque, hay una responsabilidad profesional que a veces se asume con entusiasmo, pero con equivocación. Es poner distancia con los padres, para que no molesten, porque son los causantes del estado en que me mandan los chicos. Y la educabilidad depende de ellos y no de mí. Bueno, todo esto son errores de enfoques. Nosotros tenemos que salir a ser instrumentos de la sociedad argentina para servir a las familias que nos delegan la atención de sus hijos. Servir demanda que nos comprendan, que sepan. Esto no es un problema de niveles de necesidad socioeconómica o niveles culturales. Hay escuelas privadas donde no hay problemas económicos y los padres son tan ignorantes como los padres de otros niveles de

la sociedad. Hay chicos abandonados, huérfanos con padres vivos, en escuelas de muchos recursos económicos. Entonces es un problema de nuestra profesión. Les digo porque a veces cuando uno hablando con los docentes dice “los docentes se tienen que preparar para el desempeño en zonas carenciadas”, pero, ¡si las zonas carenciadas están en todas partes! No tendríamos los déficits culturales o sociales o educativos que tenemos en este momento. Entonces, sí, como dice usted, es indudable, pero estamos cargados de trabajo. ¿Y cuándo no hemos estado cargados de trabajo? ¿Creen que antes atender 40 ó 45 adolescentes de 1º año del secundario era una tarea fácil? No, no, no. No ha sido nunca fácil la docencia. Lo que pasa es que accedían a la educación abrimos de todos los niveles, donde llegaban a la escuela con una comprensión de la escuela, con un respeto por la escuela, que era al único lugar donde se transmitía el saber. Ahora a nosotros se nos cambió todo, pero tenemos que sacar adelante los chicos. Yo entiendo, la familia está en crisis y, ahí ustedes merecen que se los reconozca. Quizás los docentes actuamos en las condiciones menos favorables para todo lo que tenemos que hacer, en lo organizativo, legislativo, gremial y salarial. Son las condiciones contraindicadas. Pero, bueno, eso habrá que pensar que el país podrá ir superándolo, porque ahí sí, esto no ha sido de siempre. Esto está peor que antes, en cuanto a nuestras condiciones, pero la función sigue y es más compleja. Ustedes como los artistas de teatro o de espectáculos asumen su responsabilidad profesional y dicen “la función no se puede suspender, hay que seguir”. Bueno, nuestra función, gracias a Dios, tiene que seguir. Ustedes piensen qué sería de la civilización contemporánea si desaparecieran las escuelas. Ustedes cuando oigan decir que las sociedades no confían en la escuela, pregunten al que afirme eso, por qué todos los países del mundo quieren más escolaridad obligatoria. Nosotros de 7 pasamos a 10, de 10 estamos proyectando pasar a 13 años obligatorios. Eso en el fondo es reconocer una necesidad. No estamos pidiendo 13 años de garage -en España dicen “los garages” a las escuelas que no cumplen su función. No son 13 años de garage, son 13 años de educación, porque la sociedad los necesita. Relacionen siempre que se hable del desprestigio de la escuela, lo que en todo el mundo se está luchando para que haya más años de escuela obligatoria. Nosotros tenemos que relacionarlo y saber defenderlo como profesionales.

Docente: Yo quisiera compartir una experiencia. La escuela nuestra nació como una escuela piloto, por lo tanto tuvo en su momento planes especiales, lo cual convirtió a los docentes en muy críticos respecto al tema de los planes y eso ha seguido hasta hoy. Lo fundamental de la escuela nuestra es que está ubicada en una zona con grandes problemas sociales, de criminalidad, de delincuencia. Nosotros somos una escuela con problemas de disciplina muy bajos, prácticamente los únicos que nos dan problemas son los chicos de octavo. Quiero

compartir esto porque la diferencia es el ambiente afectivo, el respeto hacia el alumno, escuchar al alumno, el hecho de que el alumno sea escuchado, el hecho de que las puertas están permanentemente abiertas para los padres y les agradecemos cada vez que vienen a la escuela, el hecho de que el docente cuando plantea alguna problemática se lo escucha, se le da lugar cuando viene con un proyecto y los chicos tienen participación a través del centro de estudiantes, y quieren permanecer en la escuela. Todo eso hace “el ambiente afectivo”.

van Gelderen: Ahora, el problema es éste. A ver si estamos de acuerdo. Creo que nosotros tenemos que conseguir que no todas las escuelas sean semejantes. Primera cuestión, usted ha hablado de una situación de experiencia. Necesitamos escuelas por más días, por más tiempo diario, con más libertad, con currículas propios, con medios para que los chicos se interesen en lo que hace la escuela. Yo le planteo esta preocupación teórica: la escuela secundaria o el polimodal, como se llamare en la nueva ley, va a ser obligatoria, pero obligatoria para todos ¿sin renovar lo que hay que cursar? Tiene que ser obligatoria, habiendo atendido intereses de los alumnos, habiendo resuelto inicialmente la relación de escuela y trabajo. Un error de las escuelas con recursos: dicen que a los chicos no les interesa lo que se les enseña, ¡ah, pero tengamos talleres! Digo, ¡qué bien! Que sigan las clases aburridas, porque lo bueno está en los talleres. Eso es matar las clases. Hay toda una equivocación metodológica. Cuando los colegios dicen, por intención marketinera, tenemos taller de, taller de, taller de, yo les pregunto ¿y clases de qué tienen?. Entonces se viene abajo el marketing. Yo repito, porque a mí me gustan las frases fuertes, el cardenal Bergoglio, en el Consejo Profesional de Ciencias Económicas, dijo frases y cosas impresionantes refiriéndose a los colegios. Una de las frases que yo fiché “Todo marketing educativo es espurio”. El problema es el interés de los chicos. Si los chicos no atienden, porque no les interesa, no van a comprender y no comprendiendo, no van a aprender. Estamos bailando una ronda que es disparatada técnicamente. Cada vez sabemos más del funcionamiento cerebral y la neurociencia, pero seguimos haciendo las mismas cosas y si queremos entretener a los alumnos, lo bueno pongámoslo en el taller. El aula es taller, la clase es taller y, por eso, yo tomé la vieja fórmula del '70 educación: teórica, práctica, tecnológica y manual. Entonces unas son teóricas, otras tienen las otras notas y esas notas son optativas, libres y están en el afiche del colegio. Creo que ese es el problema. Va a haber que tener más días de clase. Ahí viene el problema del trabajo nuestro, va a haber que tener más horas de clases, más planificación de lo que interesa a los alumnos, al lado de la parte teórica, esto les va a tocar a ustedes. Los argentinos “teóricamente” van a la escuela un día sí, un día no, en todo el año. 180 días de clase es la aspiración legal

argentina. Es decir, queremos luchar para que los argentinos vayan a clase uno de cada dos días. Es muy serio. Entonces nosotros tenemos un día para aprender, un día para olvidar. Es cierto que a veces es bueno olvidar, si uno tiene capacidad de recordar. Por favor, piénsenlo. Un día sí y un día no. Hemos aflojado las cosas, porque antes -disculpen que va a sonar a viejo- nosotros nos llevábamos muchas cosas para hacer en la casa. Yo he sido alumno de escuelas del Estado y nos llevábamos los “deberes”. Ahora son “tareas”. Las palabras que molestan desaparecen de la jerga escolar. Todo lo que es esfuerzo y exigencia, sin darnos cuenta, dejamos de usarlo. Ahora los “deberes” son “tareas”. Se hacen si se puede, si no, no se hacen. Lo que era un deber era para cumplirlo y ahora tenemos chicos en la universidad que hablan de las tareas que dio el profesor. Las tareas, es todo una infantilización de una vida sin responsabilidades como estudiantes.

Aplausos finales.

5. b “Una buena escuela”

Inés Dussel es Ph.D. Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison; Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en la U.B.A.; M.A. en Educación y Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Argentina. Se desempeña actualmente como Coordinadora del Área Educación (FLACSO Sede Argentina) y Profesora Asociada en la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés de Argentina. Dirige el proyecto de acción: “Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas: Producción de materiales y formación docente”, financiado por la Fundación Ford.

Ha escrito numerosos libros y publicado más de 40 artículos en medios argentinos e internacionales.

Buenas tardes. Gracias por la invitación, por estar acá. La idea mía es poder conversar, bueno yo lo reitero, parece una postura demagógica pero es cierto, cada vez me gusta menos dar charlas porque me parece que esta cosa de que uno viene y habla..., más me interesa escuchar que es lo que ustedes saben, piensan, dicen y cómo escuchan lo que yo digo. Entonces, si se animan, a mí me gustaría más hacer algo en tono de conversación, quizás yo haga una presentación -entiendo que también a uno le piden y le exigen y se supone que lo que debe hacer es venir a contar algo y establecer parámetros de una conversación- pero de verdad me gustaría que pudiéramos dialogar un poco, después ustedes van a trabajar en talleres y seguirá la conversación pero quizás también en este plenario.

El título de la charla es un poco provocador, en primer lugar para mí misma, esto de “qué es una buena escuela”, porque en el fondo yo no estoy muy de acuerdo con esto de definiciones taxativas: una buena escuela es “dos puntos, bla, bla, bla, bla”, y todo lo que no entra en esa definición que parece que uno pudiera narrar en un solo párrafo, no es una buena escuela. Yo creo de verdad que hay una pluralidad de prácticas y que hay muchos criterios para definir una buena escuela y, además, creo que una buena escuela siempre se define en relación a un contexto.

Es fácil, yo me acuerdo de Abraham Gak, el director de la escuela Carlos Pellegrini, una escuela de la Ciudad de Buenos Aires dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Gak es uno de los mejores rectores que yo conozco de escuelas medias y él dice “bueno, es fácil ser buen rector en esta escuela, con estos chicos que vienen de estas familias, que tenes todo el apoyo de la comunidad, que tenes todo el apoyo de la Universidad y que todo el mundo está viendo que vos haces las cosas bien. Ahora, es mucho más difícil ser un buen director en una escuela que tiene todas en contra”. Y creo que lo que él dice es lo que

sabemos todos, pero que hay mucha gente que no lo dice y que si se arroga que somos una escuela de excelencia cuando también trabajan en condiciones sumamente fáciles en las cuales habría que ver que es lo que realmente aportó la escuela distinto a lo que ya traían las chicas de sus familias, de su contexto social, de su contexto cultural.

Yo dije, bueno, ¿qué es una buena escuela? y en realidad fue el título, el dossier que hicimos en la revista “El Monitor”¹ de la educación que dirijo en el Ministerio de Educación de la Nación, también para poner esto a debate, ¿no? Y ahí decíamos que nos motivaban principalmente dos cuestiones. Por un lado, la verdad es que me parece importante correrse del discurso de que todo está mal, digamos, pensar qué es una buena escuela significa mirar que hay buenas prácticas, no con el modelo de que esas prácticas son replicables como recetas, que no importa donde se hagan, pero sí con la idea de correrse un poco de que está todo mal, de que todo es una porquería. Creo que el discurso que se instaló muy fuertemente en los últimos 15 años es un discurso hipercrítico del sistema, incluso de los propios docentes sobre su propia tarea que produce mucha frustración, que produce mucho desasosiego, como dice Patricia Redondo, y que en realidad hace que uno cada vez más se sienta muy determinado por el contexto y no atine a hacer cosas diferentes.

Entonces ahí empezar a señalar algunas cosas que en contextos muy difíciles se hacen bien, que no da lo mismo hacer las cosas de una manera o de otra, me parece que es muy importante. Y por otro lado, también intentaba poner en discusión estos modelos de buenas escuelas que, desde los organismos internacionales sobre todo, se estuvieron imponiendo con los paradigmas nuevos de gestión, los paradigmas nuevos de desarrollo curricular o institucional, que en general tuvieron más esta línea de receta aplicable a todo tiempo y lugar ¿no?, que me parece que es otra tentación, incluso desde el lugar del Ministerio, ocupar muy fácilmente. Creo que muchas veces lo que hace es aplacar, aplastar, no permite que surjan realmente alternativas y no permite además consolidar, fortalecer las buenas alternativas que hay hoy en las escuelas. Parece que si uno no se ajusta a ese modelo que viene de arriba, a ese lenguaje, que muchas veces es un lenguaje que nosotros no usamos ni queremos usar, bueno, parece que eso no fuera una buena escuela.

Ahora bien, nosotros cuando hicimos el dossier hicimos una encuesta nacional, nos mandaron distintas respuestas los docentes y ahí también había un cierto equívoco en esto de qué es una buena escuela y cómo se define una buena escuela. Ahí hay algo interesante que me parece importante señalar y detenernos: a veces lo que la gente piensa que es una buena escuela no necesariamente es una buena escuela. Creo que también esto desde las

¹ <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier.htm>

escuelas, los directores y los docentes también sucede. Entonces, ¿qué se hace? Uno convoca a la participación de las comunidades y a veces reclaman cosas que uno no está muy de acuerdo y uno cree que no es por ahí la cosa. Y bueno, pensando un poco esto, yo trabajé, es un texto que conozco hace tiempo pero sobre el que vuelvo cada vez que estoy pensando en el tema del cambio en las escuelas, un texto que se llama “En busca de la Utopía”² de dos historiadores norteamericanos - David Tyack y Larry Cuban-, que trabajan una categoría que me parece muy importante para pensar la escuela que es la de Gramática Escolar. Ellos dicen que en el fondo las escuelas se organizan un poco siguiendo una cierta gramática, que es la que ha perdurado a lo largo de un siglo y medio. Y que en el fondo los intentos de reforma no han impactado mucho en cambiar esa gramática, ese núcleo duro que estructura a una escuela y que hace que la gente crea “esto es una escuela, esto es una buena escuela”, y los intentos de reforma fracasan porque se demanda más de lo mismo. Se percibe, se siente amenazada frente al cambio, se siente amenazada frente a modelos alternativos. ¿Cuáles son?, ¿qué es esa gramática? y ahí es interesante lo que ellos señalan, ellos dicen que la gramática se compone de cuatro reglas básicas, pueden ser otras, pero ellos hablan de cuatro reglas:

- La forma en que se organiza el tiempo y el espacio en la escuela: aulas, horarios, materias, recreos. Esa es una de las reglas básicas.
- La forma en que se organizan los saberes: materias, asignaturas, incluso áreas. Cómo se clasifican, cómo se distribuyen los saberes.
- La tercera es cómo se clasifican los alumnos en grupos: la escuela graduada, grados, enseñanza simultánea o un mismo grado, conforme van creciendo los años van pasando de grado.
- Y el cuarto elemento son las reglas de acreditación y de promoción: el tema de la evaluación, los exámenes anuales o las notas para promover, etc., etc.

Entonces estas 4 reglas, tiempo y espacio, la distribución de los saberes, la clasificación de los alumnos en grupo, la acreditación y la promoción, dicen Tyack y Cuban, han variado bastante poco en estos últimos 150 años en la escuela norteamericana.

Yo creo que si miramos la escuela argentina esto también es un poco así, han variado bastante poco, tenemos las escuelas graduadas desde hace un siglo y medio, tenemos ciertas versiones del currículum que han variado bastante poco. Yo trabajo más en la

² [Tyack, David y Larry Cuban](#) (2001) *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

escuela secundaria pero creo que en la primaria es más o menos parecido, digo, más allá de que tengamos áreas o materias, que renovemos un poco más o menos los contenidos, la lógica de organización de los contenidos es muy, muy parecida.

Yo hice mi tesis de maestría en Flacso, fue sobre la historia del currículum en la escuela secundaria y se llamó “Currículum, humanismo y democracia en la escuela media argentina”. Me interesó mucho el primer período, en 1863, que es cuando se fundan los primeros colegios nacionales -como por ejemplo el Colegio Nacional Buenos Aires que está acá a la vuelta- que se fundan con esta idea del currículum humanista, enciclopedista, cosmopolita. Había que saber mucho de lenguas extranjeras, había que aprender mucho de historia universal, geografía universal, ciencia; no importaban los saberes para el trabajo, no importaban demasiado los saberes científicos en general, no importaba mucho la conexión con el mundo.

En ese momento estaban un poco más al día, pero cada vez más ese currículum humanista -que se definió como la vertiente más democrática, como lo mejor que se podía transmitir a los alumnos- fue quedando cada vez más desactualizado.

Hubo distintos intentos de reforma en el 1900, 1915, 1916, de distinto alcance, pero en general estos intentos de reforma tenían que ver, por ejemplo, con incluir el trabajo. Piensen ustedes: currículum humanista, enciclopedista, cosmopolita, muy centrado mirando hacia Europa, muy eurocéntrico, ¿a quién beneficiaba y para qué se organizaba? ¿Para qué tipo de país se organizaba?, ¿para qué tipo de sectores sociales se organizaba?, ¿qué saberes incluía y cuáles se excluían? Esta no era la primera pregunta, las escuelas secundarias en ese momento eran escuelas de elite, muy pocas en el país -en 1915 había 17 colegios nacionales-, imagínense la cantidad de alumnos que iban, eran efectivamente muy pocos. El problema es que después, cuando se fue ampliando la escuela secundaria, se siguió creyendo que eso era lo mejor para todos. Y, por ejemplo, uno podía decir -sé que acá hay varios docentes de escuelas rurales- ¿por qué tanta marginación y subordinación de los saberes vinculados a la producción, de los saberes vinculados a lo local, de los saberes vinculados a las comunidades? ¿Quién dijo que es mejor para el hijo de un campesino saber francés que saber trabajar mejor su tierra? Y quizás no tienen que ser excluyentes, el punto es que en ese currículum humanista se creía que lo que había que hacer era salirse de eso, porque lo mejor que te podía pasar era convertirte en este tipo de sujeto eurocéntrico, más europeo, humanista, tradicional y, de nuevo, un poco vinculado a su época.

Una cosa que yo miré en particular fue la enseñanza de la literatura, que tuvo intentos de renovación que fracasaron. En 1912 hay, por ejemplo, un intento de introducir el periodismo, los periódicos, el periódico escolar, la poesía, el teatro de vanguardia para esa época, el sainete, otro tipo de géneros, todos fueron sistemáticamente expulsados, y se fue definiendo

esto de literaturas. Además, literatura hispanoamericana, con toda esta visión de nacionalismo hispanizante contra la visión de lo cosmopolita europeizante francófilo o contra los EEUU, también había operaciones de peleas dentro de la elite de cierto tipo de nacionalismo contra el otro. No importa demasiado esa historia, digamos, o en todo caso a mí sí me importa para pensar qué cosas de esas aún siguen operando en las discusiones actuales, por qué nos rasgamos tanto las vestiduras frente a ciertos contenidos que parece que si los sacan están atentando contra nosotros y no nos rasgamos igualmente las vestiduras cuando no están introduciendo contenidos que sí deberían estar. Y el punto siempre con el currículum es que no se puede poner algo sin sacar algo porque tiene un límite físico el currículum, ¿no?

Esto muchas veces los que hacen el currículum se lo olvidan y meten de todo, y los programas son imposibles de hacer, de cumplir y de llevar a cabo. Eso ya lo sabemos, pero básicamente tiene que ver, si se quiere, con este tipo de regla básica de la escuela secundaria de cómo se organizó, y piensen ustedes el peso que tiene en la definición organizacional también porque después tenés materias, tenés profesores, tenés corporaciones de profesores, que pelean para que sus materias sigan. Cada vez se vuelve más difícil de cambiar y es una regla que termina estructurando lo que es una buena escuela aún cuando uno pueda discutir si eso es una buena escuela o no.

En el caso de la escuela primaria, creo que varios de estos contenidos también habría que empezar a introducirlos en el currículum. No es cierto que la escuela primaria sólo tenga que enseñar a leer y escribir, a contar y a dividir y se terminó. No hay conocimiento de la historia nacional y conocimiento del medio, básicos. Cada vez más necesitamos saberes más complejos.

Un tema del que hablaba Silvia antes y que a mí me interesa particularmente es el tema de la imagen: ¿qué tipo de formación estamos dando hoy para el trabajo con las imágenes, para la formación de “espectadores”? Hoy los chicos son consumidores muy fuertes del lenguaje audiovisual, y ¿qué estamos haciendo con eso, no? ¿Qué tipo de reflexión promovemos sobre eso? Además, pensando también que la imagen es una forma de representación de la experiencia humana, igual a la escritura. La escritura es un medio por el cual nos expresamos y representamos nuestra experiencia. No es el único, la imagen también lo es, es un lenguaje poderoso, un lenguaje que permite simbolizar muchas cosas, es un lenguaje que permite desafíos intelectuales muy importantes si está pensado así, por supuesto.

De la misma manera, la escritura nos permite desafíos intelectuales si está pensada de una manera que desafíe; puede convertirse en una apelación de lo más mecánica, de lo más embrutecedora si está mal planteada y a veces creo que nosotros nos quedamos más con la

forma o con cierta versión de que la escuela tiene que transmitir ciertos saberes que eran muy importantes para cómo se pensaba la sociedad del siglo XIX, que habría que volver a pensar hoy para el siglo XXI. Y ahí también pienso el tema de los saberes para el trabajo, los saberes para la producción, no pensando en formar buenos trabajadores, obedientes, sino realmente lo que significa como actividad humana básica, la producción, el poder integrarse a un proyecto, desarrollarse, realizarse y también incrementar la riqueza, ¿por qué no? ¿Por qué esto está mal visto? En el currículum humanista esto estaba mal visto porque ya venía dado, porque a estos sectores de elite el tema de incrementar la riqueza o no, no les importaba mucho porque ya la tenían. Pero, ¿quién dijo que esto para los sectores pobres no es un proyecto importante de realización personal y de realización colectiva? Creo que hay que correrse de estos lugares comunes, tradicionales, estructurados de qué es una buena escuela, qué constituye una buena escuela, qué debe hacer una buena escuela.

Ahí estamos con el tema de la gramática, la gramática de la escuela, pero yo creo que junto con pensar esta gramática es importante recordar que una escuela es varias cosas al mismo tiempo. Una escuela es una institución, esto quiere decir que tiene relaciones de poder, tiene jerarquías, tiene una organización institucional -valga la redundancia- que produce sujetos particulares, digo, todo lo que implica una vida de una institución, tiene sus reglas y cosas. Una institución puede ser la escuela, otra institución puede ser el estado, la familia, bueno, cada una de estas instituciones tiene sus reglas específicas, sus producciones específicas. Esto a veces lo olvidamos me parece a mí, que la escuela además de un lugar donde se transmiten saberes es una institución que funciona con sujetos, con sujetos que tienen sus problemas, sus días, sus intereses egoístas también, ¿no?, sus preocupaciones, y que todo eso hay que ponerlo en juego en la organización de la escuela.

Por otro lado, la escuela también es una organización administrativa, y este es otro aspecto que se descuida bastante. La escuela es parte de un Estado que tiene su lógica, su burocracia, sus regulaciones, esto que decíamos de los papeles que hay que llenar, bueno, son agobiantes, muchas veces demasiados, pero al mismo tiempo somos parte de una institución más grande, en este caso del Estado, que nos obliga a seguir ciertas cosas que no está mal que lo hagamos. Pensemos que algunas de esas cosas también son lo que permiten un cierto control público, un funcionamiento, garantizar que las escuelas funcionen de manera supuestamente más o menos igualitaria entre los distintos lugares. Bueno, eso es una organización administrativa, y sobre todo me parece a mí que ahí hay un aspecto que es el tema laboral, es una organización administrativa laboral, los docentes son empleados y esto genera un montón de ruidos. Por un lado, les exigimos a los docentes compromiso, vocación, entrega, sacrificio, cosas que vienen muchas veces de estos

discursos del siglo XIX y del siglo XVIII, de esta docencia más pastoral, sacerdotal, misional: es nuestra misión redimir a los chicos de la ignorancia, sacarlos de la pobreza, darles un mejor futuro.

Bueno, todos estos discursos son muy fuertes y en un punto yo creo que está bien que lo sean, digo, la docencia -y después voy a hablar más sobre eso, sobre la enseñanza- tiene que tener una parte de generosidad que no tiene por qué ser el modelo misional pero que tiene que ser más desinteresada, y eso se lleva un poco mal con las características de un contrato laboral, ¿no? Porque por otro lado uno es un empleado que trabaja por cierta cantidad de tiempo, al que no le pagan bien, etc, etc y esto genera muchas tensiones en las escuelas que también hay que considerar.

El tercer aspecto que me parece importante es recordar que una escuela es una organización pedagógica, digo, todo esto lo sabemos pero estoy repasando para que veamos también la complejidad del problema de qué es una buena escuela que pueda funcionar más o menos bien en todos estos aspectos. Una organización pedagógica que tiene que enseñar, que tiene que transmitir algo. Y uno podría decir, bueno, este es quizás el lugar que quedó más resignado en el marco de la crisis, en el marco de la calidad de las instituciones. Algunos dicen el declive de las instituciones, la quiebra del Estado, etc, etc, pero bueno, sobre eso voy a volver más adelante.

Espero que no se estén durmiendo, otro problema que tenemos con este horario es que las post-empanadas son tremendas. (Risas)

Bueno, entonces, mi sensación es que por más que se sabía teóricamente, en general en las reformas recientes, estas distintas dimensiones y la idea de cómo cambiar esta gramática no fue bien abordada. Me parece que en general se pensó en una estructura de cambiar los contenidos, como si eso pudiera cambiar la organización de la escuela en los otros aspectos, o se pensó en modelos organizacionales que tenían bastante poco en cuenta las tradiciones, los contratos laborales, etc, etc. Creo que esto efectivamente es complejo, no digo que no, pero me parece que una reforma que se plantee de una manera más efectiva va a tener que empezar a considerar todo esto al mismo tiempo, porque hacer solamente una cosa sin considerar las otras lleva en general a un punto muerto, y en general -para mí- lleva a un descrédito de la idea de reforma o de cambio.

Y ahora cuando vienen con un nuevo cambio a uno ya lo agarran bastante más escéptico, uno dice “bueno, otra vez, y cuánto va a durar esto y para qué me convocan, y al final si ya está todo escrito, ya está todo hecho, no sirve de nada”, las cosas que se están escuchando mucho en el sistema. Y creo que ahí también hay algo para pensar y para ver qué es que el tiempo de los reformadores no es el tiempo de las escuelas, el tiempo del cambio de los reformadores no es el tiempo de las escuelas.

Si decimos que la escuela es una institución muy compleja y además cada escuela es una, si se quiere, institución singular donde cada una de estas cosas engarza de manera distinta y se manifiesta de manera distinta y hay escuelas en donde lo pedagógico funciona bárbaro pero lo relacional, institucional funciona pésimo -cosa que yo creo es bastante difícil que suceda- pero puede, puede pasar. Puede haber un estilo muy tradicional, muy autoritario donde sean muy exigentes y logren ciertos resultados, pero el tejido de la escuela está totalmente desestructurado o bueno, cada escuela es un poco, yo diría, una combinación particular, estos distintos énfasis y en un punto eso está bien.

El punto es que las escuelas no cambian todas juntas, ni al mismo tiempo, ni de un día para el otro, ni al mismo ritmo, entonces de nuevo esta discusión de qué es una buena escuela. Me parece que cuando uno plantea criterios comunes tiene que de nuevo pensar, bueno, cómo cada escuela singular, cada escuela particular puede apropiarse de buenas prácticas, de mejores ideas, de criterios más comunes y, al mismo tiempo, puede definir cómo se organiza, cómo se configura como institución, como organización pedagógica, como organización administrativa. “Decidir”, lo decide en relación a lo que existe, a un horizonte de posibilidades, a un horizonte de regulaciones también, pero me parece que también hay que abrir el juego a una apropiación más singular de estos modelos de buena escuela.

Esto de que el tiempo de los reformadores no es el tiempo de las escuelas me parece necesario insistir y quizás también en términos de Fundación Cimientos: cuando uno tiene programas nacionales, cómo coordina estos tiempos diferentes de las escuelas y estos logros distintos de las escuelas en relación a de dónde vienen y qué son, y que esto no sea una excusa para no conformar criterios comunes.

Me parece que ahí hay otra cuestión de la que quiero hablar a continuación que es el tema de la igualdad, porque el riesgo es que diga, bueno, este es mi ritmo, este es el tuyo, yo puedo hacer esto y llegué hasta acá, pero esto que llegaste es muy poquito y entonces uno puede decir bueno, sí, en términos relativos venimos bien. Ahora, no puedes decir que si vos enseñas dos horas por día y si vos enseñas hasta segundo grado -lo que se supone que debes enseñar hasta segundo grado- en siete años, y bueno, hay un problema porque esos chicos van a saber muchísimo menos y van a haber sacado de su experiencia escolar muchísimo menos que los que fueron a una escuela donde aprendieron muchas otras cosas, ¿no? Cómo configurar criterios comunes que respeten la diversidad, que respeten la singularidad de cada experiencia me parece que es un desafío muy importante. Pero mi modelito actual es más un estadio de discutir con los criterios homogeneizadores y trabajar en criterios más complejos de igualdad en la experiencia escolar que nos permita hacer lugar a lo singular de cada experiencia.

Ahí hay un problema, digamos, yendo más específicamente al tema de la igualdad o de la desigualdad, me parece que hay que poner en el centro también esta dimensión ética y política del acto de educar. Me parece que la cuestión hoy de la igualdad, de la equidad, de la justicia, me parece que tiene que estar mucho más en el debate de lo que está hoy. En Flacso estamos haciendo una investigación sobre la escuela media en cuatro provincias y cuatro jurisdicciones del país, y lo que encontramos es que hay tremendas desigualdades tanto a nivel de la oferta como de la demanda, por usar los términos clásicos de la economía. Por un lado la familia: las familias pobres están en muy peores condiciones para aprovechar la experiencia escolar. Al mismo tiempo, la verdad es que la oferta de la escuela es muy desigual para las familias pobres y para las familias ricas.

Nos encontramos con algunos casos -estudiamos en jurisdicciones más o menos acotadas- con profesores que enseñan de manera muy distinta en un lugar y en el otro. No estoy diciendo esto para culpabilizar a esos individuos. Un caso que nos había impactado mucho porque además se trataba de una profesora de literatura que era la mejor profesora, la más dedicada, la más comprometida, pero ella enseñaba en un colegio nacional dependiente de la Universidad de la capital de la provincia y en un colegio pobre de la periferia del lugar, y ella misma enseñaba en un lugar "El Facundo", -creo que era literatura de cuarto año de un segundo polimodal- libros completos, y el tipo de propuesta que hacía era más interesante, quizás no demasiado porque el protocolo de lectura era más bien clásico -quién fue el personaje principal, la trama, no iba mucho más allá de eso- pero los hacía leer a los chicos. Y en el colegio pobre, ella tenía que sacar las fotocopias y les llevaba un cuento breve de dos o tres hojas y esto era lo que hacían en todo un mes, leer un cuento breve de dos o tres hojas.

Ahí uno dice -no quiero culpar a esta profesora, ella sacaba las fotocopias con su sueldo bastante escaso- pero en algunos puntos decís bueno acá el que sea les está fallando a estos chicos y les está de alguna manera mintiendo, los está engañando, y acá hay un sistema perverso que hace que la cosa se corte por la parte más delgada, que es esa profesora y esos chicos.

Pero habría que pensar cómo el Estado garantiza, y además sobre todo garantiza más en aquellos lugares donde no hay acceso al libro, ¿no? Y acá me parece a mí que tenemos que pensar muy bien, bueno, qué habría que hacer, qué se está haciendo, qué se está haciendo por un lado desde el paradigma tradicional de la enseñanza. Si lo que tiene que hacer esa docente es ir a enseñar "El Facundo" de la manera que lo enseña, cómo lo enseñas, qué vínculo, qué está pensando que va a ocurrir ahí con esos chicos de sectores populares, muy pobres, la mayoría de dieciséis, dieciocho, veinte años, con experiencias de vida durísimas, a los cuales es muy probable que El Facundo les diga muy poco, sobre todo ensañado de la

manera que se enseña. “El Facundo” puede decir cosas muy interesantes, pero si hago el abordaje tradicional para los chicos es un nivel de lejanía total y absoluto, y más bien les confirma que eso no tiene nada que ver con ellos y que la escuela no puede decirles nada a ellos que pueda mejorar sus vidas. Entonces ahí me parece que hay que repensar muy bien qué se está haciendo. También hay que repensar el tema de la distribución de los recursos, el tema de los equipos pedagógicos, de la formación pedagógica. Y hay otro punto que yo creo también que hay que revisar mucho, que es la idea que tenía esta profesora -reitero que es una profesora con las mejores intenciones- que es que con esos chicos no se podía más, “qué querés que haga con estos chicos, gracias que vienen a la escuela, gracias que no están en la calle delinquiendo y bueno, esto es lo que puedo hacer, gracias que leen estas hojas, con esto me considero satisfecha”. El trabajo que a mí más me interesa hacer es empezar a recuperar que hay un problema ético y político cuando yo renuncio de antemano a hacer algo.

Silvia Serra -una pedagoga rosarina, una amiga y colega- ella dice bueno, hay que pasar del estigma al enigma, es un poco un slogan pero está bueno como slogan, a mí me gusta y por eso lo adopto. Es esto de cuando ya veo a un alumno y ya tengo el estigma, bueno, si este viene de tal familia, de tal medio, no puedo hacer más nada, ya tengo el estigma. Ella dice hay que recordar que el acto pedagógico siempre es un enigma, porque la verdad es que yo no sé qué va a pasar en cada acto pedagógico, yo no sé qué va a pasar en esta charla, no sé qué va a pasar en la clase que tengo que dar hoy a las seis de la tarde, por más que vaya preparada, tampoco sé. Siempre hay un enigma en la transmisión porque es un encuentro entre seres distintos básicamente y cada encuentro es diferente y yo no sé lo que puede un alumno o no puede, depende en parte de lo que yo le proponga. No sólo eso, pero si yo no le propongo nada, bueno, obviamente hay una variable ahí de la ecuación que ya perdimos.

Yo creo que hoy en muchas escuelas se renunció a proponer algo, de antemano, ya es “no se puede hacer nada”. Ahí digo, hay que pensar cómo se puede volver a instalar una reflexión ética y política sobre el acto de educar, cómo volver a plantear en términos de qué es una buena escuela, cuál es nuestro lugar ahí. Hay determinantes del sistema, hay determinantes del contexto, pero también hay un espacio ahí, un margen de libertad que tenemos que usar.

Soy muy favorable a las demandas de los docentes en relación a sus condiciones de trabajo. Creo que son condiciones de trabajo muy malas, de verdad lo creo, no lo digo demagógicamente. Creo que está muy poco reconocido todo el trabajo que implica el trabajo docente, creo que se paga muy mal, creo que se forma muy mal, creo que hay que jerarquizarlo enormemente. Ahora, me parece que hay que jerarquizarlo no para que se

haga más de lo mismo, sino para que sea una tarea realmente más jerarquizada y los primeros que tenemos que convencernos de que es una tarea importante somos nosotros. Hicimos en el marco de esta investigación que les contaba, grupos focales con docentes de escuela media. La mayoría de los docentes le echan la culpa de todo a los chicos, las familias, el Estado y no hay ningún tipo de autocrítica. De nuevo, no quiero sumarme al discurso antidocente, lo digo en serio, pero me parece que no hay posibilidad de afianzamiento si sólo se piensa como víctima, si uno se piensa que es la víctima de todo, el sistema no puede hacer nada. Ahí también uno es un sujeto absolutamente determinado por sus condiciones. Me parece que volver a recuperar esos espacios de libertad, que donde más existen, -reitero y por ahí vuelvo al principio con esto- hay escuelas que trabajan muy bien en contextos muy difíciles. Ustedes son una muestra de eso y lo van a ser, esperamos, cada vez más y bueno, digo, eso hay que visibilizarlo, eso hay que plantearlo, eso -hasta ahora, para mí, lamentablemente se sostiene muchas veces en mucho voluntarismo- habría que transformarlo desde la política de Estado, habría que cambiar estructuralmente estas condiciones de trabajo y habría que pensar también, bueno, qué significa hoy un trabajo docente acorde a los desafíos que planteamos.

Hace poco en una capacitación yo estaba hablando y una docente se fue al baño y después volvió y la escuchaba cuando hablaba y decía “no, lo que dice esta chica es muy interesante pero hay que prestarle demasiada atención” y a mí me enojó la verdad el comentario, no lo digo desde el lugar narcisista, pero digo, me pasa mucho en las capacitaciones “ay, vos me das mucho para leer” y por ahí son 15 páginas, 20 páginas y vos decís “bueno, perdón, ¿no? Vos trabajás con el conocimiento, quién te dijo que en esta profesión no tenías que hacer un esfuerzo para aprender, el que te lo dijo te engañó”.

Entonces empecemos de nuevo, definámoslo de nuevo, pero si a vos no te apasiona, por ahí no te apasiona lo que yo digo y estás en todo tu derecho. No digo eso, pero me parece que es más una actitud de relación con el saber de mucho cansancio y de “no me exijas, si yo gano poco, entonces qué pretendés, y no me hinchas”, y creo que ahí hay un círculo vicioso que es muy complicado y creo que hay que empezar a cambiar, jerarquizándonos como trabajadores o como profesionales o como queramos –se definirá- que se llamen los docentes, pero que tiene que ver con el conocimiento, con el saber y que a no todos nos apasiona lo mismo, no tiene por qué interesarnos la pedagogía, a algunos les gustará la matemática, otro será un fanático, incluso lo digo a veces, de los deportes, de los autos, de lo que quieras, pero proponé algo interesante para hacer con eso, proponé alguna aventura del conocimiento que es lo que importa, que es lo que hay que transmitirles a los chicos.

Entonces yendo un poco más hacia el centro de la discusión, esto de pensar una igualdad más compleja, ¿cómo se hace? Una igualdad más compleja en términos de una buena

escuela que pueda pensar su acción en términos más singulares, más particulares, que pueda reconocer qué es lo que traen los sujetos, qué sería relevante para ellos, qué sería justo transmitirles, sin despreciarlos.

Me parece que esa sería la otra cuestión, cuando se trabaja con sectores populares muchas veces hay dos tendencias. El populismo, decir todo lo que traen es bárbaro, qué bueno, partamos de esto, trabajemos la cumbia villera como la mejor poética, cambiemos “El Quijote” por la cumbia villera, lo que fuera. Y la otra tendencia es la visión miserabilista de pensar que todo lo que traen es una porquería, es un desastre. Y creo que ni la una ni la otra, creo que uno tiene que pensar en un currículum que sea relevante, que dialogue con las experiencias de los chicos de sectores populares o de sectores más ricos, no importa, con el que tiene enfrente porque siempre es otro, el desafío es más o menos parecido, distinto, pero siempre es otro, más conocido, menos conocido, más cercano a nosotros, menos cercano a nosotros. Pero tiene que pensarse en términos también de la relevancia que pueda pasar por un tamiz, que pueda decir, bueno, y esto a mí para qué me sirve y cómo me sirve. Y ahí la respuesta fácil es decirle “no, mirá, esto te sirve para tu vida porque el día de mañana...” Yo creo que esta respuesta hay que evitarla, creo que hay que demostrarle en los hecho que le sirve, que leer a Oliverio Girondo, no sé, me acuerdo de algún trabajo que yo hice en una escuela en el tercer cordón del conurbano bonaerense, en la Matanza, una escuela polimodal, 2002, una época terrible de la Argentina como todos sabemos. La profesora de literatura, -se nota que con las profesoras de literatura me llevo bien- Graciela, una tipa fantástica, me decía “no sabes que depresión, ayer me encontré con mi mejor alumna del año pasado que egresó y está vendiendo polleras chinas en el centro de San Justo por dos pesos y ella que andaba recitando a Oliverio Girondo por los pasillos y ahora la veo y se me parte el corazón”. Y yo le dije, “bueno, pará Graciela”, porque eso, digamos por un lado en ese contexto ella tenía trabajo y parece que la chica le había dicho lo mismo, “bueno, al menos tengo trabajo”. Pero además yo creo que la experiencia en ella, de su vida, va a ser distinta en la medida en que ella pueda conocer, puede echar mano, si alguna vez se vinculó así con Oliverio Girondo por qué no con otras cosas, y porque eso ya le amplió su vida, ya le cambió su vida. Entonces, ¿por qué el resultado de lo que hace la escuela tiene que ser medible en esos términos inmediatos, absolutos, totales además, si no es todo, no es nada?

No es cierto, una va impactando en la vida de los otros de maneras muy distintas y en esto creo que hay que recuperar también la confianza, lo que se hace, lo que se deja, lo que se delega. Ahí hay un filósofo, Paul Ricoeur³, que a mi me gusta porque dice, bueno, cómo

³ Ricoeur, Paul (2001) Amor y justicia, Madrid, Caparrós Editores.

combinamos la lógica de la justicia, que sería una lógica más vinculada al tema de la igualdad, de distribuir a todos en partes iguales, con la lógica del amor. Justicia y amor dice, en realidad en los actos humanos, en las instituciones humanas, habría que combinar ambas cuestiones y para mí en la educación hay que volver a pensar algo de esto, ¿no?

Yo que estoy más acostumbrada a enunciar un lenguaje de la justicia, denunciar la desigualdad, me parece que también hay que empezar a introducir esta otra lógica, la del amor. Cuando uno dice el amor me suena a Jorge Bucay, y uno como que se siente que dice medio pavadas pero, sin embargo, creo que es importante esto de poder pensar en esta lógica del dar, en lo desinteresado, en la transmisión, en legar, en algo que no tiene un resultado inmediato. Ahí también habría que discutir estos modelos de buenas prácticas que exigen resultados mañana, como si uno porque le vaya mañana mejor en una prueba esto sería indicador de todo lo bien que se hizo o lo mal que se hizo. Puede ser un indicador, no digo que no, no estoy en contra, lo que digo es que no es el único y no necesariamente es el más importante. Hay cosas que no son medibles y son fundamentales hacer, que son quizás las que hacen que las que son medibles sean mejores. Entonces también démosle importancia a eso, démosle relevancia, démosle visibilidad al trabajo de las escuelas.

Esta idea de que hay que combinar ese dar desinteresado, que es un dar, dice Ricoeur, porque me ha sido dado, no es un dar del todo desinteresado, pero no tiene que ver tanto con una lógica de la equivalencia, te doy para me des, te cuido para que me cuides, sino más bien es así como es con los hijos, te doy como me ha sido dado, como a mí me educaron mis padres, y me dieron ese tiempo de la infancia, de prepararme, de ser irresponsable, de jugar, tiempo que lamentablemente no les es dado a todos los niños según en el sector social en el que estén, pero uno desearía que sí. El lugar de la escuela también es darles un poco ese espacio de cuidado, de protección, bueno, se los damos, pero habría que dárselos quizás más desinteresadamente y con más confianza y con más esperanza de que eso valdrá la pena, aunque no lo veamos en el tiempo de nuestro encuentro con ellos. Hay algunos rasgos de esa escuela que podría combinar algo de esto, de una lógica de la justicia con una lógica del amor o del dar desinteresado.

Yo dije que habría el micrófono, pero hasta ahora lo monopolicé, perdón, pero podemos también charlar más. Publiqué hace un tiempito un artículo sobre el amor así que se los puedo dar después también de referencia para los que quieren ahondar en eso. Pero hay ahí algunos principios o criterios que para mí son importantes. El tema de la hospitalidad, una escuela que se piense como un lugar de hospitalidad con los otros. En la encuesta que hicimos con El Monitor mucha gente, muchos de los docentes, nos contestaban, “bueno, una buena escuela es una escuela en donde haya un buen clima” y nos sorprendió porque eso medio que lo dábamos por descontado, pero claramente no hay que darlo por

descontado, esto de que haya un buen clima de trabajo. Pero además creo que el tema de la hospitalidad es un tema básico de los seres humanos, es un tema básico vivir con extraños y qué hace uno cuando llega un extraño.

Hay un texto muy lindo de otro filósofo francés -Jacques Derrida⁴- sobre la hospitalidad. En él dice -él trabaja muchos textos bíblicos no sólo con el tema de la hospitalidad- cómo se ejercía la hospitalidad y si la hospitalidad requiere que uno pregunte por el nombre. Digamos, viene el extraño a tu casa, vos preguntas por su nombre y en realidad cuando uno pregunta por el nombre ya te está diciendo, sobre todo en términos bíblicos, de qué tribu viene. Y por lo tanto, uno puede estar diciendo bueno, a esté sí, a este no. Habría que pensar una hospitalidad más universal, más general que ni siquiera preguntara por el nombre. ¿Es posible una hospitalidad sin requisitos? Él dice: en términos de los estados modernos, no. Hoy con el tema de las migraciones, etc, etc, bueno, hay requisitos. Pero al mismo tiempo dice “no sé si no habría que pensar en una idea de hospitalidad que preguntara menos, que pusiera menos requisitos: te acepto como sos, te acepto de donde vengas, te recibo, te educo, te crío, etc, etc.”

Para mí la discusión actual con algunos usos de la idea de educabilidad es esa, ¿no? Hay que ponerles requisitos a los chicos para que vengan a las escuelas: sólo si vienen bien comidos, bien criados, bien hablados los recibimos. Bueno, ese es un tema, ¿eso significa que estén en condiciones de ser educables? ¿Qué pasa si decimos no sos educable y renunciamos a educarlos? Ahí hay un problema me parece a mí. Es cierto que no decirlo, no denunciarlo... también decimos “la escuela se tiene que hacer cargo de todo”, que es lo que pasa hoy, y es cierto que las escuelas están desbordadas, que las escuelas tienen que hacerse cargo de un montón de cosas que antes no les tocaban, que antes venían dadas por otras instituciones y bueno, hoy les toca.

No sé si no habría que pensar en todo caso en mejorar el cómo, cómo hacer lugar a ese otro, con qué otras instituciones, con qué otras alianzas, con qué otros sujetos dentro de la institución; pero renunciar a educarlo, decir este es ineducable, me parece un gesto fuerte, un gesto socialmente muy peligroso. Habría que ver qué sociedad resulta si hay una banda de chicos que son ineducables.

Por otro lado, me parece que también hay que pensar que la escuela es una comunidad, yo decía antes esto: es una institución con personas, con relaciones de poder, bueno, es un lugar donde conviven extraños, viven extraños en la escuela. Y esto es un elemento fundamental a su favor, la escuela al principio lo que tiene que hacer es socializarnos en

⁴ Derrida, J. (2000) La hospitalidad, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

reglas que no son las de la familia. Los antropólogos y psicoanalistas hablan de la exogamia, de la extimidad incluso, esta idea de salir de la intimidad, del núcleo primario y empezar a pensar que hay otras reglas y que tu mamá te puede perdonar que no vayas a la escuela porque te duele la panza pero que la escuela te va a poner la falta, porque no le importa mucho si te duele la panza o no y vos como ciudadano tenes que cumplir ciertas cosas. Y esto tiene ciertas ventajas. Una regla que es totalmente arbitraria y condicionada a ciertas situaciones es una regla que termina siendo muy poco justa, una sociedad que termina siendo muy poco justa. Es imposible, es inviable, una sociedad que se acomode a los individuos y no de la otra manera.

Ahora bien, estamos muy acostumbrados a la manera, yo diría más autoritaria, a que los chicos se tienen que acomodar a la escuela, a que los docentes se tienen que acomodar a la escuela y no a pensar en la escuela como institución más flexible, institución más democrática, institución más participativa. Hay reglas que sí se pueden aflojar, que son menos importantes, que son importantes que se considere la opinión de los otros. De nuevo, mis escritos por ahí son más de la escuela media, pero el tema de las apariencias en la escuela media, todo el debate que hay en torno a la presentación, a la vestimenta. ¿Vale tanto la pena ciertas discusiones por el pelo largo, por el arito, por la gorrita, cambia tanto la cuestión? ¿Es realmente un signo de que están aprendiendo mejor, o qué se está jugando ahí? Finalmente creo que se está jugando una cuestión de poder, de control, de propiedad sobre los cuerpos que quizás es la que habría que revisar. Es parte de una institución que fue pensada en términos bien autoritarios en el fondo, y ahí hay un ejemplo que da un inglés, un ejemplo que no es dramático, me gusta por eso, porque cuando uno agarra estos temas parece que todo es tremendo, de vida o muerte, y en realidad el vivir con extraños es de todos los días y en todo momento y la escuela está llena de estas situaciones no dramáticas que vivimos, que pueden vivirse más dramáticamente pero que no deberían ser así. Es una anécdota que cuenta -se llama Dick Hebdige⁵- un tipo que hizo estudios culturales en los años 60, bastante libertario, medio hippie...A finales de los 80, casado y con niños pequeños, no lo era tanto. Entonces, un día a las 3 de la mañana se cansó y se puso a gritar a los vecinos "cállense de una vez, no ven que hay gente que mañana tiene que trabajar, etc, etc", y cuando termina de gritarles este señor dice: me asusté, porque dije "me convertí en la voz de mi padre que habla por mí". Esta cosa de estar anunciando esta

⁵ Una de las obras más influyentes de Dick Hebdige es *Subculture: The Meaning of Style*, publicada en el año 1979, en Londres por Methuen. Fue traducida al castellano en el año 2004: *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona. Paidós.

posición conservadora, cuando antes podía ver la cuestión con mucha simpatía. Entonces en función de esto empieza a reflexionar sobre cuál es la lógica que prima en vivir con otros, en vivir con extraños -que la UNESCO resuelve en esto de vivir con otros, convivir con otros, de aprender a vivir con otros, aprender a vivir juntos, a veces demasiado rosas, demasiados armoniosos- que en el fondo implica ceder ante cosas que a veces a uno no le gustan, que a uno le disgustan, no le parecen del todo bien, no está en todo de acuerdo, pero hay que ceder, y dice ¿cuál es el límite?. Él dice que hay dos cuestiones que le parecen importantes en esta idea de comunidad más democrática, más abierta. Una es hablar. Bueno, dice “yo fui y les grité. No es la mejor manera, pero les grité mis razones. No llamé a la policía, no llamé a un juez; fui y les dije que necesito dormir, tengo mis hijos y me pasa esto. Y la otra cuestión es que cuando fui y les grité, me expuse. Y esto de exponerse, hablar y exponerse, son como los gestos típicos de una comunidad democrática”.

Exponerse es una palabra que etimológicamente significa cambiar de posición. No es necesariamente ponerse en lugar del otro, pero es correrse de su lugar a ver qué pasa, a ver qué pasa si yo voy, te digo mis razones y hablamos, a ver qué pasa. Y esto es un juego que no está definido de antemano siempre, habrá casos en los que sí y casos en los que no. Todo esto de hablar y de exponerse, me parece a mí que son criterios para pensar un poco también en las escuelas, en cuánto esto pasa. Yo creo que hay mucha exposición en la escuela que tiene muy poco de exposición al otro, ¿no? Hay mucha sensación de vulnerabilidad, de “yo me expongo frente a los alumnos”, pero en el fondo tiene muy poco que ver con cambiar de posición, ver las cosas desde otra perspectiva, escuchar, hablar también. Hablar también entre los docentes y los chicos, no desde una posición de simetría, de falsa simetría. Una cosa que asusta un poco es cuando en las escuelas hay docentes que pareciera que renunciaron a ser adultos, entonces, cuando los chicos se portan mal aparece el “pero no ves que tuve un mal día, que me separé, que no cobré nada”, como lastimoso y es realmente eso, triste. Es un lugar que los deja muy expuestos en el mal sentido y también dejan muy mal a los chicos, que no pueden ni confrontar con el lugar del docente, ni pensar al otro como un sujeto, que es cierto que tiene sus problemas, pero ahí hay una cosa de resguardo que resuelve muy mal la relación pedagógica y la relación de poder de los chicos y los adultos, los profesores.

Creo que estas cuestiones del albergue y de exponerse es necesario también pensarlas en términos del acceso al conocimiento. Así dicho suena –de nuevo- medio Bucay, todo muy relacional. Pero en esta investigación que estamos haciendo impresiona mucho que los chicos destacan de la escuela secundaria, sobre todo, los valores, los amigos, la posibilidad de ser buenas personas, los modelos que encuentran muchas veces en otros adolescentes y no tanto en los adultos. Yo ahí pensaba cómo procesar esto que aparece. No hay casi

referencias al saber, no hay nada que la escuela transmita en relación al saber -la escuela media- que les signifique un plus a estos chicos.

Con los chicos de sectores populares uno de los ejes que estamos trabajando más en profundidad son prácticas de lectura y escritura en la escuela media. Estos chicos dicen que quieren que la escuela media les enseñe a escribir sin faltas de ortografía, a armar un currículum para conseguir trabajo. ¿Qué pasa que las expectativas quedaron tan abajo?, esto se supone que es algo que aprendiste en la primaria y hace rato. Y uno mira las prácticas de enseñanza -algunas realmente me horrorizaron- como por ejemplo que en segundo de polimodal se les dé a los chicos párrafos enteros para que corten las palabras, chicos de 16, de 18 años, con una actividad que se hace en el primer ciclo de la escuela primaria. Y ahí quedó la expectativa de la escuela y la expectativa de los chicos, que han caído profundamente abajo. Y todos están convencidos de que eso es todo lo que pueden hacer, y eso es lo peor. Los chicos también están convencidos que a ellos les da para eso: “si me enseñás a escribir sin faltas de ortografía, más que suficiente”.

Entonces ahí, reitero, me parece que hay que pensar cómo recuperamos una idea de institución como organización pedagógica, una buena escuela como organización pedagógica, y pensar en esto de la enseñanza como la transmisión, la apertura a otros mundos de conocimiento.

Jerome Bruner dice que la escuela nos pone en contacto con otros mundos posibles, que la función de la escuela es ponernos en contacto con otros mundos posibles. Esos otros mundos posibles pueden ser los de la matemática, los de las ciencias, los del pasado, los del futuro, los de lenguas extranjeras, los de la imaginación, los que quieran; pero tiene que ser algo que nos permita salir del nuestro y volver a ese mundo enriquecido.

Ahí también hay una idea que nosotros trabajamos en ese dossier de “El Monitor” que les contaba, que es la idea del tesoro, que es una idea de Hanna Arendt⁶. Bueno, la escuela tiene que mostrar un tesoro, esta idea de la búsqueda del tesoro, la búsqueda de un saber valioso, que hay que conocer, que tenemos, que queremos transmitirlo y que vale la pena. Me parece que ahí hay que apostar mucho, no regular la ambición para abajo, sino convencer a los chicos de que pueden, de que estamos ahí para ayudarlos a que puedan. Nadie dice que es fácil, nadie dice que se logra, hay que hacer el intento.

Esta es otra cuestión, en Argentina estamos medio mal acostumbrados a que si sale mal una vez, listo, ya quiere decir que no funciona. Y me parece que hay que aprender en todo

⁶ Arendt, H. (1996) "La crisis de la educación", en: Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política, Madrid, Paidós.

caso a insistir, a que las cosas salen mejor después de varios intentos, después de que aprendimos como hacerlas, que no son mágicas.

Quisiera ir terminando, por lo menos esta parte, con algunas palabras de chicos. Porque cuando decía que hablar es exponerse, es también escuchar, es escuchar también la palabra de los chicos. Hay algo que encontré hace un tiempito -y que me gustó mucho-, un concurso que se da en Inglaterra sobre la escuela ideal. Qué es una buena escuela, en todo caso, desde la perspectiva de los chicos, chicos ingleses de 11 años, que participaron de un concurso nacional. Seleccioné algunas imágenes que quisiera mostrarles para que pensáramos juntos que muestran esas imágenes. Después hay tres imágenes nacionales que trabajó una alumna mía de la Universidad de San Andrés.

(Comienza a mostrar diapositivas) Esta es una maqueta que hizo un chico de la escuela: son los baños. Una de las cosas que me impactan de este concurso es que aparecen lugares olvidados, lugares que parecen poco importantes y para los chicos son muy importantes. Fíjense acá los baños, la cuestión de color, la disposición, el cuidado, la limpieza.

Esta es de una chica de escuela secundaria. También aquí lo que impresiona es el tema del color, una escuela con colores. El mensaje de abajo dice: “quisiera que mi escuela fuera muy futurista, equipada con las utilidades más actualizadas, no sería un problema el tema del financiamiento, las clases serían más interesantes y estimulantes y no escribiríamos con la mano, que todo estuviera hecho con computadora, escribiendo lo que pensas que es relevante, habría una televisión empotrada en la pared que automáticamente tomaría nota de lo que estaríamos estudiando, etc., etc.”. Aparece la tecnología al servicio de una idea de aula más cálida, más organizada, más centrada en los alumnos.

Esta es otra (filmina) muy divertida. Pintó a la escuela como un planeta, no escribió nada. Fíjense en las cosas que entrarían en la escuela: la naturaleza, la historia, el mundo.

Esta (filmina) es divertida, la escuela perfecta dice. Y bien arriba dice “acceso para discapacitados en toda la escuela, salvavidas para las lecciones en la pileta, espacios separados para gimnasia, para la comida y para la reunión general de la escuela; que permitan llevar mascotas. Un patio de juegos con más aventura, un espacio para quedarse y jugar con los padres que trabajan hasta tarde; lap tops para trabajar, un uniforme más moderno, clases más chicas, más feriados y viajes”. Bueno, todo esto es la escuela ideal para este nene.

La siguiente es una historieta que dice: “La escuela que me gustaría. Bienvenido a nuestra escuela, yo soy su guía. Como usted puede ver el uniforme no es tan complicado, no hay corbatas y puedes traer los zapatos que te gusten. Hay muchos espacios lindos, computadoras, libros, cosas para los chicos que tienen problemas de aprendizaje. Como

sabe, algunos chicos odian la educación física, la detestan, entonces ahora ellos pueden elegir qué deporte hacen. Hay una gran selección, desde esgrima hasta rugby. Y si no quieres usar esa pollera estúpida, no tenes que usar esa pollera estúpida. Hay una gran oferta de comida escolar y hay muchas comidas vegetarianas. Los docentes tienen un salario más alto y menos trabajo en casa. Hay actividades durante la hora de almuerzo. No hay más peleas entre los chicos y hay un libro de quejas en la enfermería. ¿Tiene alguna pregunta, inspector?”. “Solamente vine a chequear la plomería, soy el plomero”, responde el otro personaje.

Esta es otra imagen, una escuela con varios pisos. Empezando desde abajo encontramos la piscina. Es interesante esta visión de la piscina: por un lado tiene olas, tiene agua caliente y una parte con agua fría. Hay un jacuzzi. En el agua fría se puede nadar con los pececitos, hay inflables, agua caliente con una lluvia. En los pisos superiores está el cuarto de arte, el cuarto de ciencia, lo que llama “el cuarto de nubes” que es un lugar para imaginar, y el cuarto de música. En el aula de arte hay papel, una mariposa pintada, pero al mismo tiempo hay una mariposa que está viva, que uno puede tomar, hay también un escritorio con un botón con el cual uno puede llamar cuando necesita ayuda. Hay un montón de equipamiento, un placard donde dejar cosas. En el aula de ciencias puedes apretar botones, hacer experimentos, poner todo el equipamiento en el escritorio, tenés sillas que se mueven en el aire, sillas volando, etc. etc. El aula de nubes no dice nada, es simplemente para no hacer nada, y en el aula de música, con todos los instrumentos del mundo, puedes agarrar, atrapar las notas musicales, dice.

Esta me parece una imagen interesante que, más allá de la fantasía total y absoluta de los chicos, habla de cosas que hoy no están en las escuelas y ¿qué cosas no están en las escuelas?

Hay tres dibujos de chicos argentinos, de sexto grado de una escuela privada de Capital.

La primera es de una chica que odia inglés, por lo cual la escuela ideal es la escuela sin inglés. Hace una lista: reglas sí, reglas no. No hay tarea, no ha inglés, no hay materias. Sí a todo lo que quieras. Está llena de amigos. Así es la escuela que esta chica imagina.

La segunda es una fantasía si se quiere más tecnologizada, con computadoras en box, una escuela de avanzada. La siguiente es interesante porque tiene espacios de trabajo, tiene un minigolf, un comedor, una especie de cafetería.

Como mostraba el concurso inglés, aparecen estos espacios olvidados y menospreciados en la escuela, el tema del deporte, de la cafetería, de la comida. En muchas escuelas pobres las demandas no tienen que ver con la diversidad, sino con que haya efectivamente comida.

Al mismo tiempo me parece que algo de esto habría que tomar. Por un lado esto del color, que no es tanto un tema de plata, es un tema de qué cosas ponemos en la escuela. Si la escuela puede ser un espacio alegre, habitable, hospitalario, también para nosotros que trabajamos allí todos los días. Qué cosas se ponen de imaginación, qué cosas se permiten a la imaginación -esto que este chico llama el aula de las nubes, un espacio más libre, donde puedan jugar -.

Hace poco me contaba una amiga mía que manda a su hijo a una escuela pública de Capital, que los chicos habían descubierto un rincón en el patio, estaba lleno de trastos viejos, y pidieron especialmente a la directora que no lo limpiaran, porque para ellos eso era su cueva. Entonces, ellos todos los viernes se quedan a jugar en su cueva, y es una realidad muy distinta a la que ustedes conocen. Los chicos de Capital cada vez tienen menos espacios inexplorados. Qué bueno que la escuela puede permitirse algo de esto, decir “les dejamos un espacio para que puedan jugar libremente”. ¿Qué pasa con la biblioteca escolar?, que a veces existe, que en ocasiones es el espacio de poder del bibliotecario que decide si los libros se llevan, no se llevan, como se llevan. Parece que es más importante que el libro esté entero, sanito, aunque esté esperando sin ser leído. Si circula, los chicos lo van a usar, y lo van a romper quizás. En todo caso hay que pedir que traigan más, pero la solución no pasa por que no circule. Esos son algunos de los espacios que podríamos pensar.

Otro tema que me llama la atención es que en varios de los dibujos aparecía el tema de la justicia contra la discriminación, el tema de los discapacitados, la igualdad de acceso, el cuidado y la protección -esto de poder moverse con un acompañamiento adulto, que el adulto esté cuando uno aprieta el botón, que esté-. Y también debe tener un espacio para el saber, que son espacios valorados. En las escenas argentinas -no sé si tienen ganas de hacer algún concurso como este en sus escuelas, a ver qué aparece, qué imaginan los chicos y qué imaginamos nosotros, directivos, docentes- qué es una escuela ideal, cómo sería, en qué espacios nos sentimos cómodos, qué pasa con la sala de profesores, qué pasa con el comedor, qué pasa si podemos o no podemos diferenciar espacios. Algo que ellos reclaman son espacios más diferenciados; hay momentos en que ante la carencia de recursos son los mismos espacios, pero a veces no es sólo eso, también está la carencia de imaginación de organizar distintas las cosas y tener espacios diferenciados para el juego, para la alegría, por más que el contexto sea difícil, esto es un aspecto importante a recuperar.

Bueno, finalmente quiero cerrar con el lugar de la imaginación. Un poco todo esto suena -el amor, la imaginación, la escuela ideal- muy voluntarista, pero creo que hay que darle más

espacio, que la imaginación, en algún sentido también la alegría, es una bonificación si se quiere política y pedagógica.

Si uno convoca a los chicos a una realidad triste, determinada ya socialmente, que parece que no se puede hacer nada, que todo es tremendo, no es un lugar vital para los chicos, no lo es para nosotros y es un lugar para ellos de mucha melancolía, de mucha depresión, es un lugar poco productivo. Me parece a mí que hay que empezar -no sé si hay que empezar o seguir en todo caso- a darle más vuelo a estas cosas. Hay un politólogo chileno, Norbert Lechner, que dice que “imaginando otros mundos se acaba por cambiar también a éste⁷”. La imaginación, la utopía, cosa de muy mala prensa, pero habría que volver a animarse a imaginar otra escuela, sin la cosa esta del tiempo de los reformadores, del diseño ideal, de la maquinita que va a funcionar pese a nosotros, sino esa imaginación más a escala humana, un poco delirante en algunos casos, pero por qué no. A veces, en estos espacios de juego surgen energías productivas, energías pedagógicas, energías que nos llevan a hacer mejor todo esto.

Bueno, gracias.

Preguntas

Docente: En estos últimos años han bajado desde nación bibliografía sobre escuelas que atienden a la diversidad. Ahora están hablando de escuelas inclusivas. Si la escuela no es inclusiva, no es una escuela ideal, por eso hay que incorporar a todos los chicos, aunque tengan capacidades diferentes. ¿Qué pasa con ese docente que dice “yo no estoy capacitado para atender a estos niños”? ¿Qué opinión te merece esto, en relación también con lo que planteabas sobre una escuela ideal?

I. Dussel: Justamente hace muy poquito estuvimos hablando del tema con un colega de FLACSO, Carlos Skliar, quien trabaja desde hace muchos años temas de educación especial. Me contaba que, por ejemplo en Entre Ríos, ahora con las consultas sobre la nueva ley, el 80% de las escuelas votaron en contra de la educación inclusiva. Y entonces charlábamos sobre esto, que la inclusión es algo que no puede imponerse solamente por ley.

Yo creo que la discusión de la inclusión de chicos con discapacidades es muy amplia en todo el mundo. En algunos casos es una inclusión “a toda costa”, en otros se empieza a decir “hay que ver caso por caso”, “no siempre”. ¿En qué medida inclusión significa

⁷ Lechner, N. (2002) Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile, LOM Ediciones.

normalización, hacer de cuenta que los problemas no existen? ¿En qué medida además se le da a la escuela condiciones para que pueda ser más hospitalaria?

No cualquiera está capacitado para trabajar con un chico sordo o con alguna discapacidad visual, lo cual no tiene que ser una excusa para no hacerlo. A veces hay que pensar las formas en que se hace antes de decir que no se puede. Lo que pasa es que tenemos esto: a veces el Estado argentino se caracterizó por poner la ley y que la gente se arregle como pueda, quedando a cargo de las escuelas y los docentes particulares.

Para mí lo ideal sería promover la inclusión; reitero, dependiendo cómo, dependiendo del caso, y además pensando que la inclusión no tiene por qué ser una normalización en el sentido de “hacer de cuenta” que tiene que acercarse a un parámetro de normalidad, cuando su experiencia puede ser distinta.

Tuve un caso en el año 2004-2005, como docente y directora en un posgrado de la ciudad de Buenos Aires, de una alumna sorda y fue un desafío enorme. Ella es maestra, llegó el primer día y cuando estaba por empezar la clase me dice –ella es sorda desde los ocho años, está oralizada- “mire profesora, yo no escucho, pedí un intérprete y no lo mandaron”. Yo me desesperé, estaba por empezar la conferencia, con 200 personas, entonces le dije “yo te paso mis notas, trato de hablar claro”. Ella lee los labios, y fue una situación ridícula porque yo hablaba a-s-í, con el micrófono tratando de que no me tapara la boca. Pero igual a ella el gesto ése la hizo volver a la otra clase, y después me confesó que había intentado empezar un montón de posgrados y que siempre la desalentaron los propios docentes.

La mía fue una reacción medio instintiva por haber trabajado estas cuestiones de la discriminación, pero con el tiempo salió mejor. Le dije ese día “ya vamos a arreglarnos, yo te quiero acá, dame tiempo, me agarraste desprevenida”. Después conseguimos intérprete y pensamos la estructura de la clase para ella, el tipo de exámenes; trabajamos el tema específicamente y pasamos una película sobre el tema de la sordera que se llama “Las voces del silencio”. Tratamos el tema de la sordera, como había sido la experiencia para ella y ella se animó a tomar el micrófono, con mucho susto, porque no sabía cómo le iba a salir la voz, cómo la escuchaban. Fue sumamente emocionante y para mí fue bárbaro, fue la mejor alumna porque me enseñó un montón de cosas a mí como docente: qué cosas uno espera, cuánto está atento, quién escucha, cómo escucha, ya que ella no escuchaba pero escuchaba mucho mejor que otros. Se pusieron en juego muchas cosas, fue una experiencia muy fuerte y que nos agarró “bien educados”, habiendo pensado el tema mucho antes. Si me hubiera agarrado diez años antes, estoy segura que hubiera respondido mucho peor.

Volviendo al punto de tu pregunta, me parece que hay que crear las condiciones de una escuela hospitalaria, no hospitalaria en términos de hospital, sino de hospitalidad, de hacerle

lugar al otro con lo que venga, no porque todo lo que trae sea bueno, no porque a todos les demos “lo mismo”. A veces hay que ajustar la enseñanza al otro, a lo que necesita. Me parece que esta experiencia de educarse con otros, extraños, distintos, es muy importante para todos, entonces no renunciaría a una escuela inclusiva. Sino estaríamos de nuevo en las condiciones de educabilidad, en que la escuela es solamente para quienes yo defino como normales, que cada vez van a ser menos.

Docente: Perdón, me parece que es importante que el Estado mire estas situaciones y cree gabinetes en todas las instituciones, tengan problemas o no; que creen gabinetes multidisciplinarios con el personal profesional capacitado.

I. Dussel: Por supuesto, sí, por supuesto.

Docente: *Quisiera comentar*, con respecto a la propuesta que hiciste de hacerle a los chicos pensar una escuela ideal, que el proyecto nuestro se basó en construir una biblioteca. Y propusimos pensar cómo era la biblioteca que querían. Aparecieron los colores, la tecnología, la computadora con pantalla plana, la decoración con plantas, espacios más organizados. Espacios que puedan realmente ser aprovechados.

Docente: Yo estoy de acuerdo con la inclusión de chicos con capacidades especiales, de hecho en el colegio que conduzco hay un alumno con capacidades diferentes. Creo que habría que aceitar los mecanismos de tal manera que los maestros integradores acompañen al maestro de grado cotidianamente. Creo que el trabajo sería mucho más efectivo para el niño que necesita de ese apoyo y para el maestro que a veces no está capacitado para brindar todo lo que estos chicos necesitan. Creo que uno de los grandes problemas que tenemos en Argentina es que todo se transforma sin hacer las inversiones necesarias, se transforman las ideas pero en la práctica son difíciles de implementar porque no tenemos los edificios adecuados o, bueno, nos pasan mil cosas, y yo digo que las escuelas están vivas gracias a los maestros que estamos adentro.

I. Dussel: Sí, a mí me preocupa en particular cómo circuló la discusión de la atención de la diversidad, de los diversos, parece que los diversos son los otros, los diversos son los pobres, los diversos son los discapacitados, los diversos son las minorías, y está esta idea de que nosotros somos los normales, que tenemos que hacer el esfuerzo de incluir a los diversos. Me parece que ese por ahí es el corazón de lo que deberíamos analizar. El corazón de la escuela, el corazón de nuestra práctica pedagógica, que es el encuentro entre

humanos, un encuentro entre personas. Para mí este encuentro con Silvana, la profesora sorda, a quien le hicimos una entrevista muy linda para el Monitor, me enseñó muchas cosas. Y no desde un lugar de “pobrecita, es sorda y además es humana”, no. Ella me enseñó muchas cosas de lo que es la experiencia humana, así como yo le puedo enseñar muchas cosas a ella. Y el encuentro con los chicos también es así. Nos parece que los chicos, porque son chicos, no pueden enseñarnos nada, y nos enseñan muchas cosas de verdad y además en ese encuentro también nos hacen mejores. Tenemos que volver a plantearnos algo de esto, sacarlo de la “atención a la diversidad” e ir más a este encuentro ente humanos, entre generaciones, en la transmisión, en la justicia también, que hace que podamos organizarnos como sociedad. Hay pedagogías que han tendido a pensar a los diferentes, que los encasillan, los ponen lejos y no favorecen que pensemos realmente en pedagogías más inclusivas.

Reitero, es complejo, no es sólo el decreto. Las leyes están bien –no es lo mismo que haya una ley antidiscriminación que no la haya-, es fundamental la ley de protección a la infancia, de los derechos del niño, pero ese es el piso, el amparo de la ley. Pero hay que convencerse de que hay que hacerlo y hacerlo convencidos, no solamente porque está la ley.

Hay que trabajar mucho en esa dirección, hay que trabajar mucho en la escuela, que es una organización compleja, no ideal, que es bueno tener un ideal para movernos pero también hay que conciliar, negociar. Nadie es la escuela ideal. Por suerte, uno es un ser humano con sus fallas e imperfecciones, pero también con todo lo bueno que tiene. Me parece que una buena escuela es la que tiene una escala humana, humana en el mejor sentido, razonable, sensata y también de apuesta de esperanza de construcción de futuro, de creatividad.

Muchas gracias.

Aplausos finales

5.c “La enseñanza de la Matemática: estrategias para el trabajo en el aula”

***Fernanda Penas** es Licenciada en Ciencias de la Educación (U.B.A.), Profesora para la Enseñanza Primaria y especialista en Didáctica de la Matemática para el Nivel Inicial y EGB. Actualmente se desempeña en la Escuela de Capacitación Cepa y en la Dirección General de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es docente la cátedra Matemática para el Nivel Inicial en la Escuela Normal Superior N° 8. Es coautora de libros de texto de matemática para niños de 1°, 2° y 3° año de la Escuela General Básica y escribió numerosos artículos referidos a esta especialidad.*

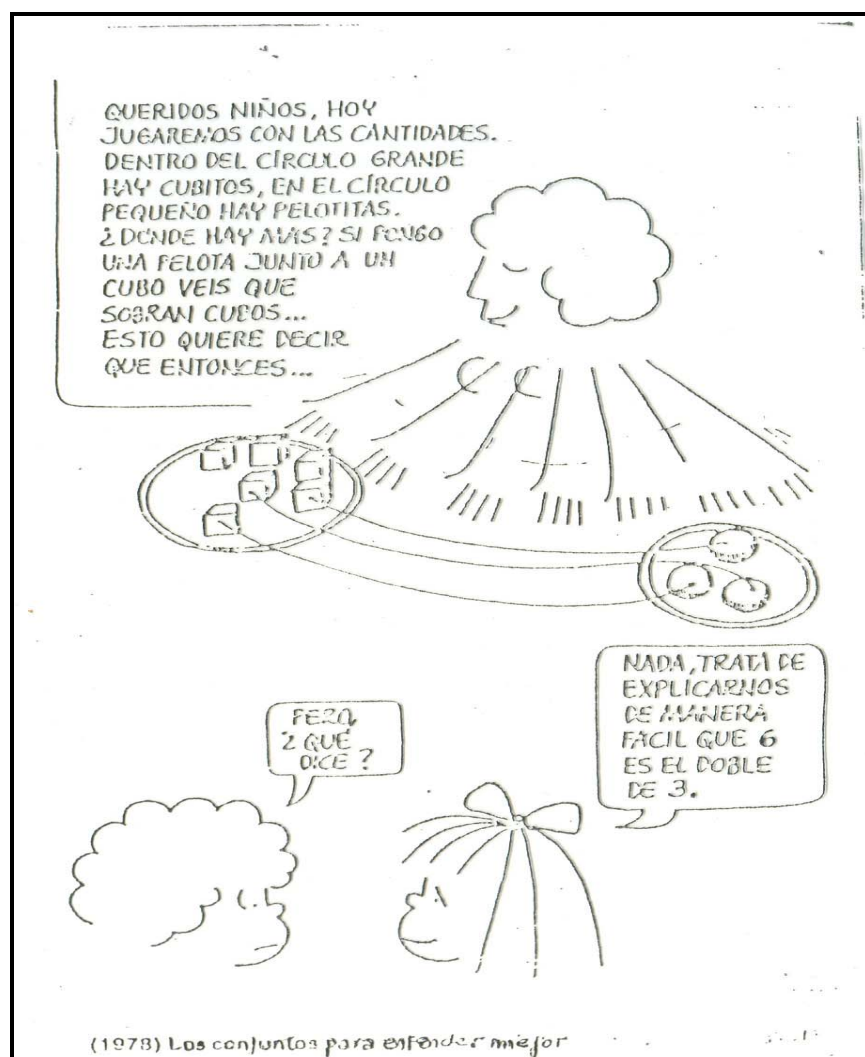
La idea de este encuentro es poder comentarles cómo se enseña hoy matemática, qué dicen las investigaciones al respecto, qué se vino haciendo hasta el momento bajo otros enfoques teóricos, qué pasa en la actualidad y también sobre algunos resultados estamos observando.

Cuando me convocaron pensé en un recorte de contenidos. Tomé como recorte, *la enseñanza del sistema de numeración y cálculo mental* pero también el tema de poder dialogar con ustedes acerca de un enfoque de trabajo, que tiene que ver con el desarrollo de la didáctica de la matemática, que desde hace más de 20 años vienen ofreciendo investigaciones.

Este enfoque ha empezado a dar respuestas y a ofrecer propuestas didácticas, porque no se ha quedado solamente en el plano de la investigación, de cómo aprenden los niños, sino que se ha adentrado en investigar qué pasa en el ámbito escolar donde hay un alumno, un docente y un contenido que se intenta enseñar.

Para esto, los invito a realizar un recorrido histórico de teorías; de qué nos estuvo influenciando hasta el momento, donde ustedes se van a ver seguramente identificados.

Iniciemos este recorrido con esta viñeta de Tonucci, psicopedagogo italiano, que tiene la virtud de sintetizar e ironizar, con su mano, prácticas pedagógicas. Esta es la situación disparadora: estamos en una sala y la docente dice:



“*Los conjuntos para aprender mejor*” es el título que propone el autor. ¿De qué disciplina deriva la Teoría de Conjuntos? De la matemática, de la reforma de la matemática que empezó a cuestionar el modo tradicional de enseñanza de la matemática. Fue una teoría que tuvo mucha influencia y que llegó a las aulas. La reforma de la matemática moderna cuestionó modos tradicionales de enseñar. Esto sucedía en los 60'. ¿Qué cuestionaba? El modo tradicional de enseñanza que radicaba en presentar los números de 1 en 1, de escribirlos, de que el niño repitiera varias veces la grafía del número; se escribía el 2 junto a dos objetos y así con todos los números. Cuando se llegaba al número 10 se introducían las denominaciones unidades y decenas para comenzar con el estudio de los agrupamientos en torno a diez, cien.

Si continuamos con el análisis de esta viñeta, ¿Qué intenta enseñar esta maestra? Intenta enseñar algo acerca de las cantidades, pero...observen la viñeta: ¿Cómo se responde

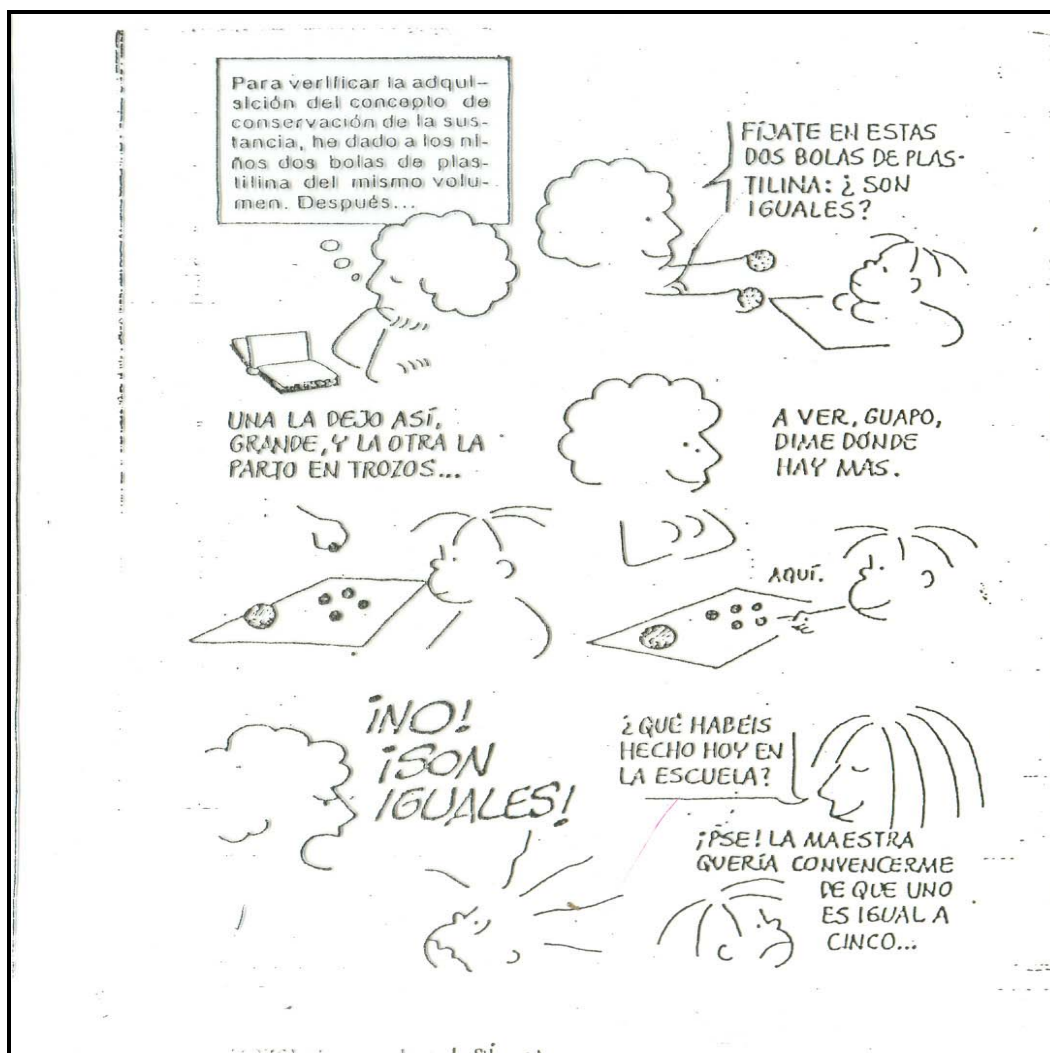
dónde hay más ahí? ¿Se responde contando? No. A simple vista puedo ver y decir “ahí hay más”. Cualquier niño, por percepción de las cantidades en la imagen puede dar respuesta a la pregunta de la docente. Es decir, que el problema que ha presentado se resuelve mirando y no contando. Esto ha sucedido mucho en la enseñanza clásica; la ilusión de que “el maestro muestra algo” con ciertos objetos y el “alumno” aprende mirando, con cierta pasividad. Hay una distancia entre este docente que “hace” y este niño que “observa”. Esto es producto de una vieja manera de enseñar la matemática y todavía sigue influenciando, porque en muchos libros aparece. Entonces, la Teoría de Conjuntos, proveniente de la matemática, ha influenciado en la enseñanza, en nuestras clases de matemática. Si bien esta teoría ha ocasionado avances respecto a la enseñanza tradicional, en esta imagen observamos cómo en la práctica de la docente subyace la Teoría de Conjuntos junto a otra práctica más tradicional. Roland Charnay,⁸ dice: *ningún docente utiliza exclusivamente uno de los modelos; el acto pedagógico en toda su complejidad utiliza elementos de varios modelos, pero a pesar de todo, cada docente hace una elección y privilegia uno de ellos*. Esto es lo que le sucede a esta docente, está utilizando la teoría de conjuntos para enseñar “más que” y “menos que” pero con un modo tradicional donde la exposición por parte del docente y la escucha pasiva por parte del alumno era el modelo de enseñanza.

Hoy se sabe que la Teoría de Conjuntos no colabora con la enseñanza de los contenidos más sencillos. Por ejemplo para enseñar $1+1=2$, no es necesario representar en conjuntos esas cantidades, unir a través de un signo dichos conjuntos y así llegar al resultado. Muchos chicos pueden decir el resultado de este cálculo sin necesidad de reunir estos objetos. La Teoría de Conjuntos, por otra parte, hacía que lo escolar y lo extraescolar no pudieran ligarse, unirse. Los niños no hablaban en sus casa en términos de “pertenece, no pertenece”, “incluido y no incluido”. Fue una etapa donde los padres podían ayudar poco a sus hijos cuando los contenidos eran tratados desde esta teoría. Por otro lado, desde una mirada actual, podemos decir que esta docente, no sabe qué saben estos niños. No ha tenido en cuenta sus conocimientos previos y a partir de ellos pensar en una propuesta.

En la segunda viñeta observamos a una docente que lee. Y acá hay que sacarse el sombrero, porque está leyendo. Esta maestra entiende que para enseñar, hay que leer, hay que estudiar. Está leyendo un texto de Piaget que luego pone en funcionamiento en el aula. Si bien no le va bien en su práctica es para destacar esta situación de estudio, trabajo, que en ocasiones no encontramos.

⁸ Charnay Roland (1994) *Aprender (por medio de) la resolución de problemas*. En Parra y Saiz (comps) Didáctica de matemáticas. Aportes y Reflexiones. Ed. Paidós.

Viñeta N° 2:



Esta situación tiene que ver con ciertas tergiversaciones que han sucedido frente a la interpretación de textos piagetianos. De ahí la ironía del autor en titularla “*Homenaje a Jean Piaget*”. La docente lee acerca de la conservación de la sustancia y pregunta en un segundo momento “¿Dónde hay más?” Su pregunta alude ahora a la cantidad y no a “*si siguen siendo iguales*”. Y acá tenemos una segunda línea teórica. La primera, la Teoría de Conjuntos, derivada del campo de la matemática, y la otra, la Teoría Piagetiana, derivada de la psicología, de una psicología en particular, la psicología genética, que influenció en la práctica áulica. Todos intentamos llevar a la práctica a Piaget. Era muy complejo llevar a la práctica las investigaciones realizadas por Piaget. Por otro lado como docentes, no tenemos que indagar la estructura cognitiva de nuestros alumnos, tomarle pruebas Piagetianas, sino enseñarles contenidos.

Cabe también hacerse otra pregunta: ¿se enseña la conservación? La misma no se enseña, sí puedo como docente ofrecer una serie de actividades donde estos conceptos irán avanzando pero no es un contenido de la matemática la conservación.

Lo que sucedió es que justo las indagaciones Piagetianas, contemporáneas con la Teoría de Conjuntos, vienen a decir que para construir el concepto de número, era necesario realizar actividades lógicas de *seriación, clasificación y correspondencia término a término*.

Para esto, entonces, ¿qué hacemos en el aula?, un montón de actividades anteriores al número, antes de hacer la presentación del número. Entonces como docentes realizamos actividades de seriación de objetos – del más pequeño al más grande o viceversa- de clasificación de objetos, y de correspondencia; pero lo que pasó y esto más en el Nivel Inicial que en la primaria, es que se vació de contenidos la escuela. No se hablaba de los números en el jardín y, en primer grado, una se la pasaba los primeros meses haciendo clasificación, actividades llamadas pre-numéricas, lo anterior al número.

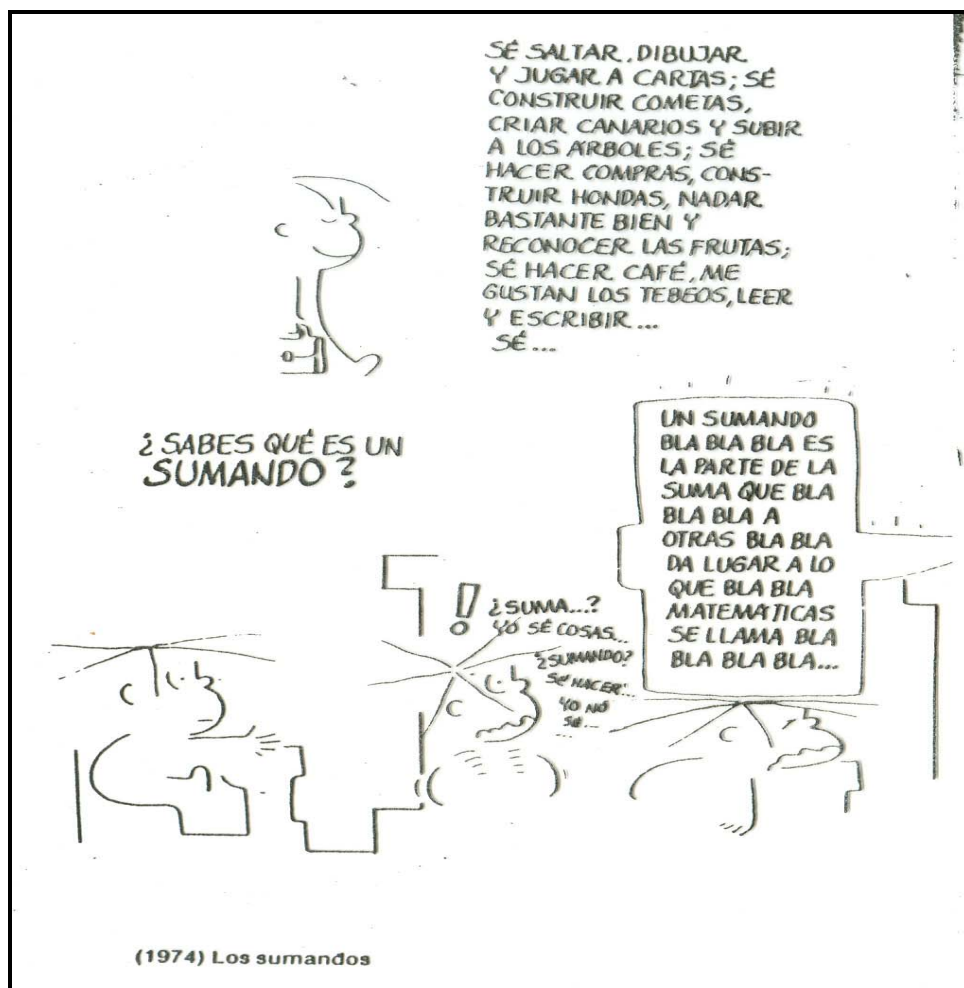
La simultaneidad de modelos hizo que en esos años, uno encontrara todo junto y al mismo tiempo, actividades de psicomotricidad, de aprestamiento, junto a actividades de clasificación y de seriación de objetos.

Entonces acá tenemos dos teorías que vienen de campos y de disciplinas distintas: la Teoría de conjuntos derivada de la matemática, y la Teoría Piagetina derivada de la psicología, una psicología en particular, la de Piaget.

La didáctica de la matemática, el enfoque que voy a tratar hoy, adhiere a la definición de aprendizaje de Piaget, parte de esta definición.

El avance teórico de Piaget fue impresionante, en el momento en que él dice *cómo aprende el sujeto* le estaba respondiendo a los psicólogos de la conducta. Los conductistas decían que el sujeto aprende por *estímulo y respuesta*. Piaget, frente a la misma pregunta, les dice: se aprende por *asimilación, acomodación, adaptación al medio*”, y toda la discusión piagetiana. Entonces, el avance de Piaget...me interesa valorizar este avance teórico del que nos vamos a quedar con algunas cosas, y con esto en particular, la definición de cómo aprende el sujeto, esto de pasar de lugares de menor conocimiento a lugares de mayor conocimiento.

Viñeta N° 3:



Veamos esta nueva situación. Acá hay algo que me interesaría valorizar, es un nene que dice acerca de lo que sabe. Pocos niños si les preguntamos “¿hasta qué número sabés contar?” saben responder a esto. Pocos dicen: “Y, yo más o menos hasta el ochenta me manejo bien”. En general los chicos frente a esta pregunta se subestiman o se sobreestiman. En el primer caso pueden responder “sé contar hasta el 10” pero si uno los pone a contar, dándoles alguna pista, siguen... En el segundo caso dicen “sé contar hasta el 1.000” y esto porque tienen hermanos mayores que escuchan contar, pero en realidad no saben contar tanto. Lo importante, lo que interesa destacar es que pocos niños pueden decir qué es lo que saben. Esta es una interesante situación para la gestión de la clase, “Hoy saben, hoy aprendieron que...”, cerrar una clase con esto, porque pocos chicos saben cuáles son sus conocimientos, cuáles son sus ideas.

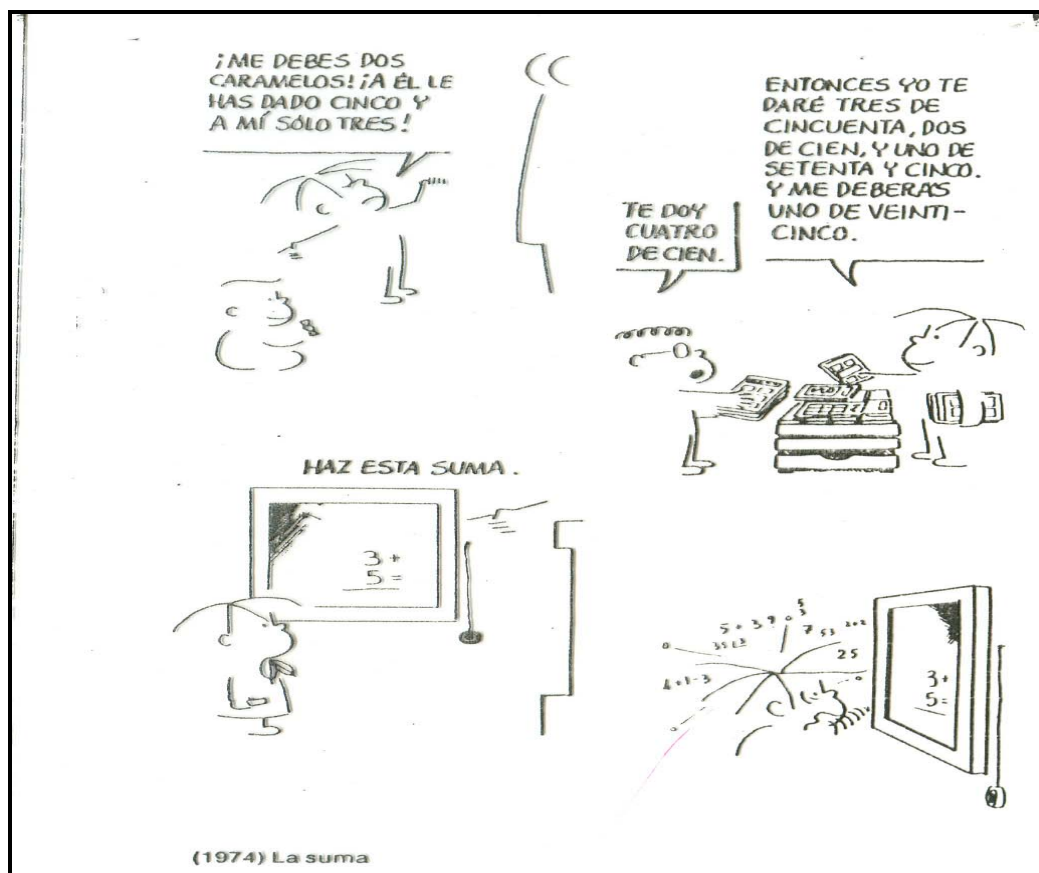
Continuando con el análisis, la lógica que tiene esta maestra es la siguiente, parece que primero hay que preguntar acerca de una definición. La lógica de ella es, primero el concepto y después la práctica, que seguramente se traduce en un montón de cuentitas de suma. Hoy sabemos que justamente, es al revés. Cuanto más uso – los números en este caso-, más voy a poder conceptualizar y definir. Pero lo voy a tener que usar muchas veces, porque cada vez voy a saber un poquito más del concepto.

La lógica de esta maestra es la lógica de los manuales de ingreso a la secundaria de los años '70. En estos manuales, había una explicación de las propiedades y luego muchos problemas donde se aplicaba dicha propiedad. Los problemas no eran para reflexionar, indagar, sacar conclusiones, en definitiva, para aprender. No eran problemas de desafío intelectual porque todos tenían la misma estructura, si resolvía bien el primero seguramente resolvía bien los que se sucedían. En la escuela esto se traducía en problemas donde uno aplicaba propiedad conmutativa de la suma, que recién había sido “presentada” por el docente. No era, después varias cuentas resueltas darme cuenta que es lo mismo $3+2$ que $2+3$. Por otra parte no sucedía la pregunta por parte del docente: ¿Funciona para en otras operaciones, ¿cuáles?, ¿funciona para la multiplicación la conmutatividad? A ver, “Investiguemos”, podría haber dicho el docente. Pero esto no sucedía así. Lo que sucedía era que el docente, influenciado por ejemplo por lecturas Piagetianas decía, “no maneja la reversibilidad”. Pensar desde este punto de vista es adentrarnos con lo que pasa en la estructura cognitiva del chico.

Tenemos que ir lo didáctico, yo tengo como docente que darle conocimientos, quiero que aprenda, entonces voy a enseñarle. Voy a tratar de dar ese conocimiento, como decía la nena de la viñeta 1, “*de manera fácil*”.

De todos modos hay que aclarar algo, bajo este enfoque, no se los voy a facilitar tanto. Si es verdad que no es lo mismo el saber erudito, el de la ciencia, del saber a enseñar del saber enseñado. Hay distancias entre ellos. De ahí un concepto de este enfoque *la transposición didáctica* que tiene que existir en todo sistema didáctico.

Viñeta N° 4:



En esta última escena, tenemos un nene que le dice a la mamá: “me debés dos caramelos, a él le dieron 5 y a mí sólo 3” ¿Qué creen que pasa? En ningún lado hay material concreto porque los caramelos no los tiene. Alguna vez sí los contó, para hacer esta anticipación alguna vez los tuvo. Eso seguro.

¿Por qué no le va bien en la escuela a este niño? Puede ser que lo que no sepa es esa escritura matemática así en vertical, con los símbolos, pero el chico sabe hacer $3+5$ y mucho más.

¿Y los billetes, por qué sabe tanto de billetes? Porque los conoce, porque es un conocimiento con el que hay que hacer lazo en la escuela, es un conocimiento que seguramente traen. Es de uso social, y les pregunto, ¿Es material concreto, por eso lo sabe? No. Los billetes y las monedas no son materiales concretos; el billete porta un valor. El billete no tiene 10 pelotitas para contar. Esto lo digo porque la gente discute, dice, “no, esto es material concreto, porque se toca”. No. Porta un valor, es más, es bien complejo el uso del dinero. En esta situación no hay un puente ni relación entre lo escolar y lo extraescolar. Lo que tenemos que hacer es establecer puentes.

Para sintetizar, tenemos disciplinas diferentes que influenciaron la enseñanza de la matemática hasta la actualidad, y es diría que hace veinte años que venimos tratando de conquistar algunas cosas.

De la matemática a la Teoría de Conjuntos, de la psicología la Psicología Genética, la de Jean Piaget, y de la pedagogía la Escuela Nueva, la escuela activa, que es la que dijo “que los chicos salgan de las salas”. Hay rasgos en las instituciones educativas de enseñanza muy tradicional, bancos adheridos al suelo, ¿vieron esos bancos de madera antiguos, que uno los ve y dice, “Ah, de la escuela de mi abuelita”? O las gradas, ¿no? Hay rasgos en los edificios escolares de principios de siglo pasado, que también guardan la relación con la pedagogía tradicional. Si yo encuadro todo en una línea de tiempo, diría que esto sucede todo simultáneamente entre los ‘60, 1960 al 1980, y a veces, más, menos, según países y lugares.

¿La Escuela Nueva qué le responde a la Pedagogía Tradicional? Le decía “es la época de las experiencias directas, llevemos a los chicos a que toquen las plantas”, junto con Piaget que me decía “el material concreto...” pero también se tergiversó “porque toco, aprendo”, porque toco 10, un paquetito con 10 fosforitos, aprendía la decena...y no es así. No es necesario tocar 1000 para aprender el 1000. Uno, con interacción con las escrituras numéricas va a elaborar eso.

Entonces hay que ver cuándo el material y qué material y cómo lo uso y quién necesita material. Porque el nene de los caramelos los vio alguna vez...Seguramente este niño no podría calcular con tanta seguridad si se trataran de 41 caramelos, es decir una cantidad que lo excede. Hasta los adultos en ocasiones nos detenemos para calcular cuando los números son grandes. Hay que ser muy organizado para contar una cantidad de ciento y pico.

Hoy se sabe que la enseñanza de la matemática no puede derivar de la fusión de conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, como son la matemática, la psicología y la pedagogía, sino que requiere de investigaciones específicas.

Es así que en los años ‘70 en Francia -a nuestro país llega alrededor de los ‘80/’90- empieza a crearse, por un grupo de educadores, pedagogos, matemáticos, psicólogos cognitivos, lo que se llama la Didáctica de la Matemática. Ellos empiezan a ir a las escuelas y detectan que hay gran fracaso escolar en el área; ¿por qué hay un gran fracaso? Porque hay determinados contratos didácticos existentes entre el docente y los alumnos. Hay una investigación que da origen a esta didáctica que se llama “La edad del capitán”⁹, en la cual

⁹ Brosseau, G. (1983) Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en Didactique de Mathématiques*. Grenoble. La Pensée Sauvée. Vol 4. N° 2. pp. 165-198.

se les da a todas las escuelas francesas una serie de problemas; uno de ellos –muy conocido- dice: “en el barco hay 17 ovejas, 15 cabritas y 10 pollitos. ¿Cuál es la edad del capitán?”. Los chicos, entonces, ¿qué hicieron? Sumaron los animales, claro. ¿Por qué era coherente esto? Porque la lógica de estos chicos era “si hay un maestro de matemática que me da un problema, siempre tiene solución”. Nunca tuvieron un maestro que les diera un problema con más de una solución, sin solución. No había un contrato didáctico con reglas implícitas donde pudiera funcionar esto, entonces ellos operaron con esos números. También había una definición de Matemática que estaba funcionando a ese maestro: problema, planteo, respuesta, un único cambio posible.

Hablamos ahora de la Didáctica de la matemática que establece algunos postulados que me interesaría comunicarles:

- *Los conocimientos no se apilan ni se acumulan*
- *El rol de la acción en el aprendizaje*
- *Hay aprendizaje cuando el alumno percibe un problema para resolver*
- *Las producciones del alumno son una información sobre su estado actual de saber*
- *Los conceptos matemáticos no están aislados*
- *La interacción social es un elemento importante para el aprendizaje*

Los conocimientos no se apilan ni se acumulan: tiene que ver con que no voy a enseñar primero el 1, después el 2, después el 3, porque no me deja ver esto algunas particularidades del sistema de numeración que sí se ven si trabajo sobre una porción más grande de la serie numérica.

A ver ...vieron que hay una cuestión que está cristalizada en: 1º grado se enseña del 0 al 100, en 2º del 0 al 1000, en 3º del 0 al 10000. Es verdad que los chicos tienen que dominar ese campo de conocimiento, pero yo voy a poder también trabajar otro tipo de números más allá de estos que están pautados para cada grado.

Los conocimientos no se apilan y no se acumulan alude a que no me va a convenir enseñar de uno en uno los números, sino todos juntos, es decir una porción interesante de números, que me permita empezar a, interactuar algunas regularidades, algunas reiteraciones. Por ejemplo, todos los números que empiezan con 4 se llaman “cuarenta” En 1º grado hay que presentar desde el primer día de clases los 100 primeros números. Les diría aún más, tengo que enseñar también “grandes números”, ahora vamos a ver cuáles son los grandes números. Entonces esto tiene que ver con los conocimientos no se apilan o se acumulan, sino que están formando redes que se van entrelazando.

Los conocimientos, entonces, no se presentan en forma aislada, sino que tienen que establecerse lazos entre ellos. El maestro tiene que elegir tipos de problemas. Y tiene que saber elegir el libro de texto que va a usar su grupo.

Respecto a ***El rol de la acción en el aprendizaje*** nos estamos refiriendo a una acción interna del sujeto, no a la manipulación de objetos, al uso de material concreto para resolver un problema o una cuenta. En verdad quiero que él proponga y encuentre una solución. Entonces la acción, tiene que ver con una acción intelectual, no con una acción externa, visible al docente, de tocar objetos y material concreto. En este preciso instante, puedo decir que algunos de ustedes están activos intelectualmente, en este momento tratando de entenderme, no porque andan moviéndose mucho, ¿se entiende? En algunas situaciones los alumnos tendrán que generar algún movimiento. Por ejemplo si les propongo una actividad como “medir la sala”, la verdad que eso implica un movimiento físico, con instrumentos convencionales – el metro-o no convencionales – sogas-, pero no necesariamente siempre es un movimiento acompañado de una acción física. Esto no quiere decir que se descarta el uso de chapitas, botones, para contar, armar colecciones. Lo que sí este enfoque de trabajo no adhiere a consignas del tipo: “Resolvé con material concreto” porque estaría limitando el trabajo, diciéndole cómo lo tiene que resolver. El material, sobre todo para primer grado, tiene que estar disponible para quienes lo necesiten. Algunos niños para 5+6 ya no necesitan usar chapitas para resolverlo este cálculo.

Hay aprendizaje es cuando el alumno recibe un problema para resolver. Acá hay que definir qué es un problema. Un problema es cuando el alumno puede empezar a resolverlo con algunos conocimientos que tiene de base, algo sabe, pero no todo. Y está bueno que no lo sepa todo, porque si lo resuelve rapidito, ya no es problema. Entonces, cuando los docentes dicen “me fue mal con la actividad, costó mucho este problema, mirá lo que hicieron”, pero si hay algunos procedimientos de resolución que están bien, o que se acercan a algo que esperamos, el problema estuvo bien elegido; será un problema a seguir trabajando, a seguir visitando con el grupo, porque ofreció dificultades, porque provocó tensiones con lo que saben y con lo que aún tienen por construir.

Yo no le puedo proponer un problema multiplicativo a un chico de 3, porque no tiene ni con qué empezar a resolverlo. Un ejemplo al que siempre aludo es este: una vez a un nene de 4 años le muestro una tirita de caramelos, y le digo, “¿Sabés cuántos hay?” “Cuatro” “¿Y acá cuántos hay?” Y le muestro la misma tira pero mucho más larga, con más caramelos...”muchos”, me dice, y se va. Ahí no pudo ni siquiera empezar a hacer un conteo, ya lo excedía. Cuando la cantidad era más pequeña sí pudo. Entonces, un buen problema es cuando el alumno tiene algunos conocimientos de base para empezar a resolver pero no todos. Es difícil encontrar los problemas exactos sin ir chequeando, hay que probar. Uno a veces se equivoca, diciendo “acá me fui,...mirá...les resultó fácil...” o armo una secuencia de trabajo.

Las producciones del alumno son una información sobre su estado actual de saber ¿Qué quiere decir esto? Lo que dice el alumno. Un enfoque tradicional diría “es un error, es un lugar que hay que evitar, no sabe”...Nosotros vamos a decir que lo que produce erróneo o no, es lo que sabe. Si a un niño de 1° grado le dicto 17 y él me escribe 107, él tiene un saber...él está escuchando “dieci”, un 10 y luego escucha “siete” 7, y le queda un número de tres cifras en vez de uno de dos. Entonces, lo que el alumno escribe, lo que el alumno produce, lo que el alumno dice, es su estado actual de conocimiento, que tenemos como docentes que saber interpretar.

Los conceptos matemáticos no están aislados, esto quedó dicho antes cuando hablé sobre las “redes” de conceptos dentro de una disciplina. Los contenidos tienen que trabajarse en forma de redes, tratando de ligar unos con otros, no en forma aislada. En el marco de este enfoque hablamos de campos de conocimientos, de conceptos entrelazados. Así cuando hablamos de campo aditivo, el mismo tipo de problemas incluye problemas sustractivos. Lo mismo con la multiplicación, vamos a enseñar a multiplicar y a dividir al mismo tiempo.

La interacción social es un elemento importante para el aprendizaje, la didáctica de la matemática investiga en un aula, y en un aula hay muchos, hay otros, no es el maestro y un alumno, es el maestro y muchos alumnos, y uno aprende de los compañeros, del otro, de la interacción, por eso vamos a trabajar también en pequeños grupos, de a dos. Si bien no se descarta el trabajo individual, hay que destacar la importancia de lo grupal, de los otros aprendiendo junto a mí.

En una clase de matemática puede ser interpretar cómo resolvió la cuenta este compañero. “Vamos a ver, Juan resolvió así. ¿A ver?” Eso es una clase, interpretar, que Juan cuente cómo lo hizo. Socializar las buenas ideas. Que lo privado, que es sólo de uno, pase a ser público, de otros, comunicarlo, esto sería. La idea de “publicar las buenas ideas”, los procedimientos que dieron buenos resultados.

Algunas propuestas

Ustedes tienen ahí un material con propuestas de trabajo posibles a realizar diferenciadas por el contenido que proponen.

Bueno, lo primero que yo les diría es que antes de enseñar el número habría que conocer nuestro sistema de numeración, cómo funciona el mismo, qué características tiene. Luego qué dicen las investigaciones acerca de los conocimientos que tienen los niños. Qué hipótesis tienen los niños sobre los números, qué han construido aún antes de que se les enseñara algo sobre los números.

Hay dos investigadoras, Delia Lerner y Patricia Sadovsky que en su artículo “*El sistema de numeración, un problema didáctico*”¹⁰ empiezan a investigar qué ideas, conocimientos tienen los chicos. Ellas a partir de algunas preguntas sobre “¿qué pasa cuando ‘le pido uno al compañero’ y cuando ‘me llevo uno’?” Esos rituales de la escuela que ocasionan muchas dificultades y hay chicos que no entienden bien lo que están haciendo. Entonces se ponen a investigar y ponen a comparar números a niños entre 5 y 6 años. Realizan esta investigación con supuestos acerca de que los niños algo tenían que haber construido por ser usuarios del sistema de numeración o por convivir con adultos usuarios del sistema. Algo tienen que saber los chicos de 5-6 años antes de entrar a la escuela, antes de que se haya iniciado una enseñanza sistemática acerca de lo numérico. Y ahí es cuando se dan cuenta de que los chicos, cuando los ponen a comparar números de una y de dos cifras, y la pregunta era “¿cuál es más grande?” Los chicos decían “¡este!”, Los niños señalaban el número que poseía dos cifras. Luego les preguntaban “¿por qué?”, y les decían “porque tiene más”, a más cifras hacían referencia en su respuesta. Los chicos ni siquiera sabían nombrar esos números, no sabían cómo se llamaban, pero podían decir cuál de los dos era más grande.

Esta es una característica importante de nuestro sistema de numeración. No ocurre lo mismo en otros sistemas de numeración. En el sistema de numeración romano, en el sistema de numeración egipcio, no pasa esto. El 1000 es una letra –M- y el ocho - VIII- son cuatro símbolos. Esta es una peculiaridad que tiene nuestro sistema. Entonces, es más grande porque tiene más, más números. En realidad uno diría, con conocimiento, más cifras. Esta hipótesis es mencionada en la investigación como: ***Cantidad de cifras y magnitud de número o “este es más grande, ¿no ves que tiene más números?”***

Otra hipótesis que manejan los chicos –esto todo sin saber cómo se llaman los números- es *la posición de las cifras como criterio de comparación*. Puestos a comparar números de la misma cantidad de cifras, dos cifras, supónganse el 12 y el 23, los chicos decían que es más grande el 23 porque empieza con 2. Es más, se apoyan en la banda numérica, en algún portador, con lo cual acá estoy hablando de que el aula tiene que ser, estar pensada, como un aula alfabetizadora desde lo matemático, un ambiente alfabetizador de lo matemático, que porte un montón de elementos que tengan números, que sean de diccionario permanente. Uno no dudaría nunca de poner un abecedario completo, la verdad que no pondría algunas letras solamente, uno pone todo el abecedario. Por eso les pido que miren la primera página del anexo: una banda o un cuadro de números, ordenados, no de

¹⁰ Lerner, Sadovsky (1994) El sistema de numeración: un problema didáctico. En Parra y Saiz (comps) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Ed. Paidós

cualquier modo. La banda, el cuadrado, todo lo que se pueda, un almanaque, el reloj, una cinta métrica de esas de la costurera...yo lo llamaría un ambiente alfabetizador que puede ir cambiándose. Sobre todo en 1º grado eso tiene que estar todo el año, no por unos días. Puede estar en la contratapa del cuaderno de los chicos, porque tienen que dominar este campo numérico. Tienen un año, tienen un largo año para interactuar, para hacer operaciones. En 1º grado tienen que dominarlo, dominar los números del 0 al 100. ¿Qué es dominar? Saber escribir, leer, ordenar, comparar es saber mucho de un campo de números, y si esta división natural entre los grados es 1º grado del 0 al 100, 2º grado hasta el 100º, y el otro hasta el 10000, y bueno, hay que verse con esas actividades.

Ahora, esto no quiere decir que tengo que pasar por todas las centenas en 3º hasta el 10000, porque eso sería como enseñar los números del 1 al 1. Yo puedo tomar un intervalo de la serie y decir voy a investigar, voy a hacer preguntas sobre el 400 y el 500. Entonces hago una grilla de 100 números y pongo los números entre el 400 y el 500. Ahora pongo otra de entre el 700 al 800 y hago unas preguntas, pero no paso por todas, si funcionan igual. O hago preguntas sobre las que no hice cuadro numérico. No es que llegamos al 700, ahora el 800, ahora el 900. No es necesario.

La posición de las cifras como criterio de comparación o “el primero es el que manda” como expresan con su voz los niños en esta investigación, es cuando ponían a comparar los chicos con números de dos cifras. Ahora en nuestro sistema, pueden números de dos cifras empezar igual. Entonces tenían que poner a prueba esta hipótesis: “pero con el 17 y el 15 ¿qué pasa, si empiezan igual? ¿Cuál mirar?” Los chicos enseguida se dan cuenta que hay que mirar en número siguiente. Prueben esto con los chicos porque ellos tienen criterios de comparación, o sea algo saben acerca de la posición de los números.

Y, por último, dice ***“algunos números privilegiados” o “el rol de los nudos”***, tiene que ver con que algunos números se aprenden antes que otros ¿y cuáles son? Son los números redondos, en los que nosotros nos apoyamos para hacer las cuentas. Cuando en un precio nos dicen \$ 29.90 nosotros decimos 30, redondeamos para arriba. ¿Qué se aprende primero? Los dieces, los cienes, los miles, el veinte, el treinta, el cuarenta, etc. Los nudos, son los números redondos que se aprenden primero que los otros. Y después, se aprenden los que están en los intervalos de la serie. Es más fácil escribir 80 que 14.

Algo me informa la palabra ochenta...tiene que ver con el 8. Entonces, yo no puedo enseñar los números de uno en uno porque no deja ver esto. Saber el 83 me va a permitir ver, el pensar como se escriben el 11, 12, 13 14, 15, ¿de dónde me voy a agarrar yo para aprenderlos? De ningún lado. Porque, esto depende del lenguaje. En otros idiomas, quien sepa francés, el ochenta y dos, en francés se dice “cuatro veces veinte más...más dos...” el noventa se dice “cuatro veces veinte más diez”. En alemán son las decenas cambian,

entonces 32 es “dos treinta” y 132 se dice “ciento dos treinta”. Todo esto tienen que aprender los chicos. Y yo necesito que se enteren que los dieces van con dos números, que los cientos van con tres números, para que cuando produzcan en la escritura 108 para el 18, digan “no...” les haga ruido, o les quede para 123, un número re largo 100203 y digan “no puede ser, si estoy en los cien, son con tres”, y ahí empiezan a achicar sus escrituras, ¿se entiende?

Vayamos observando las propuestas que preparé.

Preguntas

Docente: ¿Hay que aprender a usar este cuadro numérico? Porque no es muy sencillo, es un cuadro de doble entrada...

F. Penas: Sí hay que aprender a usarlo a este cuadro de números. Se enseña a través de actividades en particular como las que tienen en su carpeta. Por ejemplo: Busquen el 53, les doy una pista “esta en la fila de los que comienzan con 5”

Cuando pienso en enseñar el sistema de numeración, estoy pensando también en el conteo, hay que contar objetos. Una actividad que yo podría proponer de conteo de objetos es, por ejemplo, darle una cantidad por ejemplo 10 y pedirles que me digan cuántos tienen.

Situación: “Bueno, ahora me regalan tres más, tenía 10, hay que anotar algo, anotemos: 13, ¿dónde está? Acá – miramos en cuadro de números ¿Cómo hago? Y allí enseñé a usar el cuadro numérico. Y ahora le propongo que lo copien al número 13 y no vale hacerlo mal, vale copiar bien. Y de este modo los enfrento con sus posibles escrituras en espejo o escrituras donde invierten los números por ejemplo, en vez de 13 a veces escriben 31. “ Y, hacerlo derecho, porque no vale el 3 al revés, no vale torcido. Dale, escríbilo bien.” ¿Se entiende?

He visto una escuela donde había un montón de material didáctico multibase, o regletas que hay cuadraditos chiquitos, ¡usemos ese material para contar! Si tenés 100 maderitas, agarrá, poné 20 por mesa y les decís “agrupen, anotemos cómo te quedó”. “No vale contar de uno en uno, ¿cómo contarías más rápido estas 20 maderitas?”, “¿y vos?” “Yo de a 5 agrupé...” ¡Ah! ¿Y vos?” A vos te quedaron 2 grupos de diez, a vos te quedó 4 grupos de cinco, a otro le quedaron 10 grupitos de dos, “anotemos”.

A algunos chicos les cuesta más, hay muchísimas realidades distintas, a veces uno tiene que volver atrás y es válido. Pero también no peder de vista que pueden avanzar; El nene

ese que le cuesta mucho, proponerle “¿1+1?, dale decime cuánto es, ¿2+2?, dale ¡Anotemos!, ¿3+3?”

Supónganse 5+5, 1º grado, ya saben que es 10. Ahora te escribo 5+6, decirle, “mirá el resultado de 5+5 para resolver 5+6, ¿qué te parece, te sirve o no te sirve?” Es una intervención ligada a lo que está escrito, darle una pista, que me diga “y, sí, me sirve, porque ¿no ves que es uno más? ¿no ves, cambié un 5 por un 6, que va a dar uno más?” “Ah, bueno, ¿y cuánto es uno más que diez?”, “el 11”. Esta es la idea

Docente: ¿ Por que algunos chicos al contar dicen: “ diez y uno, diez y dos, diez y tres?

F. Penas: Eso es un recitado no convencional, pero que muestra un saber, el chico se dio cuenta que el once es más lógico que se llame diez y uno, el once tiene un 10+1 ahí adentro. La numeración hablada no es posicional. La numeración escrita es posicional. ¿Qué quiero decir con esto? Si fuera posicional la numeración hablada yo tendría que dictar el 123 de este modo: uno, dos, tres. Te digo cómo van los números. En cambio yo te digo “ciento veintitrés”. Nuestro sistema de numeración es posicional en base 10 y es muy económico. Pero a su vez es poco transparente. No se ven las cuentas que porta ese número cuando anoto el 123. Si uno se mete un poquito más, hace la descomposición polinómica del número, en este caso 123 ahí se ve: $1 \times 100 + 2 \times 10 + 3 \times 1 = 123$. Y puedo trabajar con la base, con las potencias, esto sería así: $1 \times 10^2 + 2 \times 10^1 + 3 \times 10^0 = 123$. Es muy complejo nuestro sistema de numeración. Sistemas aditivos como el romano, develan más cómo funcionan, pero no vaya uno a hacer una cuenta con el sistema romano, porque no termina más. Y siempre necesito un símbolo nuevo para escribir. Por esto, aprender nuestro sistema de numeración lleva años de escolaridad, no un ratito. Y voy a visitar ese contenido permanentemente.

Docente: Yo quería preguntarte con respecto a esto de los juegos. El proyecto nuestro se llama "Agudizando nuestro ingenio" y con él queremos, justamente, proteger en los alumnos el descubrimiento de distintas estrategias para llegar a resolver problemas. ¿conocés algún juego o nos podes sugerir material para ofrecerles a los chicos?

F. Penas: El tema es como descontextualizo ese juego, porque el conocimiento está en el marco de ese juego, funciona ahí, en los juegos de emboque y demás -por ejemplo-, pero después tengo que interactuar con los números solos. Entonces, ¿qué hago después en el cuaderno?, ¿cómo conceptualizo que este juego me sirvió para...? Esa sería la otra punta

que habría que tener en cuenta en el marco de lo lúdico, porque la matemática, digamos... lo lúdico me puede servir, no todo. Los juegos de emboque que tienen ahí o de ver los puntajes tiene que ver con el contenido del sistema de numeración, valor posicional, cuántos miles, cuántos dieces, cómo armo este número...

Docente: ¿Qué pasa cuando te encontrás con un chico que llega a su casa y el papá empieza "a ver, yo te voy a enseñar como se hacen las cosas"? Eso lo encontramos permanentemente.

F. Penas: Eso siempre va a pasar. Yo diría ¡bienvenido el padre que le enseña al niño! Bien o mal, hay un papá que está con un nene al lado enseñándole, es una escena no habitual. Entonces yo, primero la valoraría, hay un papá que quiere transmitir y es una escena valorable.

Tomemos este ejemplo: $149 + 25$, miren si esto no se puede transformar en una clase de matemática. Vamos a analizar distintos modos de resolver una cuenta. En nuestra época en la escuela nos enseñaron sólo una, lo que intentamos ahora es enseñar varias.

El primer procedimiento plantea realizar $100 + 100$ ¿hasta ahí están de acuerdo; ahora transforma el 49 en 50, pero tiene tan en cuenta lo que sumó que después se lo agrega, porque escribe $50 + 25 - 1$, y ahí hace, se ve que sabe de memoria $50 + 25$ y pone directamente 74 y le resta 1. Toma el 200 y le suma el 74 y obtiene el resultado.

Observemos qué poco transparente es nuestra cuenta; iniciamos por las unidades $9 + 5 = 14$, pongo el 4, me llevo 1; pero ese 1 es un 10, el que me llevo, entonces se me arman 4 dieces más 2, otros 2 dieces se me arman 70, pero está muy oculto ese setenta, uno podría decir acá ¿ese *uno* qué significa? Uno como docente tiene que hacer la pregunta acerca de qué significa ese *uno que me llevo*. En los libros que recomiendo en la bibliografía hay muchas propuestas de este tipo: comparar procedimientos de resolución de una operación.

Observemos esta resta: $35 - 17$, si fuera un 15 ese 17 es más fácil no habría problema, pero es con dificultad, entonces este nene sabe, se ve $35 - 15$ entonces ahí acomoda el número porque sabe que 17 es un 15 + un 2 entonces le saca 15 y después le saca 2 a ese resultado.

Después hay un procedimiento algorítmico intermedio, que *no es para que instale en los cuadernos*, es para transparentar el algoritmo para el que no lo entiende. En el segundo caso hace $35 - 17$ y lo que hace es desarmar el 35, dice bueno 35 es $30 + 5$ y 17 es $10 + 7$, entonces ahí es muy parecido al tradicional $5 - 7$, no se puede, entonces le pido un 10 al 30, entonces ahí dejo al 30 en un 20 y se forma un 15 ¿ven?. Es un poquitito más transparente que el otro y hago $15 - 7 = 8$, de memoria, y después $20 - 10 = 10$, y sumo esos.

Este es un algoritmo alternativo, desde mi punto de vista es complejo porque simultáneamente se manejan dos signos de sumar y restar. Pero es una posibilidad tenerlo disponible como docente para poder comprender cómo funciona el algoritmo tradicional.

En esta multiplicación, 15×6 se realiza en primera instancia, $10 \times 6 = 60$, $5 \times 6 = 30$ y luego suma los resultados parciales. Se pensó el número 15, como tengo claro que el 1 del número 15 es un 10. El otro caso, lo que hace es $5 \times 6 = 30$, hasta el momento estamos igual que como lo habíamos resuelto, pero después hace 6×10 y escribe 60, no tiene que poner el 6 dejando un lugar; es un modo de encontrarle sentido a ese espacio que algunos docentes indican con una "rayita". En la multiplicación el caso 1 y el caso 2 son iguales y el otro está a un paso de la cuenta.

Observen qué cerrada que es la cuenta tradicional que nosotros hacemos $6 \times 5 = 30$, pongo el 0 me llevo 3, $6 \times 1 = 6 + 3 = 9$.

Estos procedimientos pueden -lo mismo con dos cifras- pueden trabajarse alternativamente. Por último -y acá me van a matar porque voy a cerrar la conferencia y les van a quedar libros- un ejemplo más sobre división. Hay un problema disparador: *Los helados vienen en cajas de 6, ¿cuántas cajas se necesitan para 126 invitados?*

Entonces hay un chico que establece una relación de proporcionalidad, 1 caja - 6 helados, luego calcula para 10 cajas 60, porque 1 es a 6, 10 son 10 veces más, 60. Luego $6 \times 10 = 60$; se ve que ya sabe el doble de 60, 120, le agrega 1 caja más y llega al resultado : se necesitan 21 cajas.

El otro ejemplo: hace, 6×20 , ya tiene ese resultado, con lo cual, multiplicar por 10, 100 y 1000 lo entiende muy bien, $6 \times 1 = 6$ y hace $120 + 6 = 126$.

Analicemos el último y cerramos: la cuenta de dividir, el de acá, abajo.

- Sabe 20×6 , toma el número completo, no piensa el "1 dividido 6 no se puede", toma el 126 entero, no parcializa como unidad, decena, centena.

Entonces hace $20 \times 6 = 120$, que seguramente es un resultado memorizado apoyado en $2 \times 6 = 12$, podría haber aparecido algún cálculo auxiliar al lado que uno dijera $2 \times 6 = 12$, $20 \times 6 = 120$; entonces viene bien sacar los 120 a 126 directamente; ¿es más larga la cuenta? sí es más larga, pero hay más proceso, hay más construcción y uno va ligando. Hay mayor control sobre mis acciones.

Nuevamente les reitero que los libros que les recomiendo tienen estos ejemplos de algoritmos alternativos

Bueno, es la hora de cerrar. Les agradezco la atención y la participación. Gracias.

Aplausos finales.

5.d “Literatura Infantil: cómo se construye el placer de la lectura”

Silvia Finocchio es Profesora de Historia (Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.), docente del Diploma Superior en lectura, escritura y educación (FLACSO Argentina), profesora titular de Historia de la Educación General (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P.) y Profesora Adjunta de Didáctica de la Historia (Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A) Coordinadora del Posgrado Currículum y prácticas escolares en contexto; coordinadora del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación (2000-2001). Ha publicado numerosos artículos y libros en diversos medios.

Muy buenos días a todos, es un gusto compartir este tiempo con ustedes, un tiempo en el cual vamos a reflexionar alrededor de una inquietud compartida según se expresa en gran parte de sus proyectos. En efecto, muchos de los proyectos elaborados por ustedes refieren a cuestiones vinculadas a la lectura, a la escritura, a cómo se redefinen en el mundo actual estas competencias y a cómo reponen su centralidad las nuevas tecnologías. Si bien a veces no aparece en el corazón del proyecto, también está presente en muchos casos como telón de fondo, alrededor de la inquietud por la inclusión social y por cómo gran parte de estos saberes redefinen los “modos de estar” en las escuelas hoy.

En verdad, el título de la ponencia alude a la literatura, pero yo me voy a referir más ampliamente a la lectura. Lo haré no desde la perspectiva de la didáctica de la lengua sino en clave de la historia cultural. La idea es aportar argumentos no para disminuir, desvalorizar o quitarle la legitimidad a los saberes vinculados con la didáctica de la lengua, sino para mirarlos desde otra perspectiva y hacerles preguntas provenientes del campo de los estudios de la historia cultural. ¿Por qué? Porque resulta importante pensar en la transmisión y la enseñanza en un contexto de transición cultural, esto es, un tiempo en el que la cultura se redefine y del que nosotros somos protagonistas. El mundo se redefine mientras los adultos nos quedamos casi sin palabras y los chicos nos enseñan cosas con las que no estamos familiarizados.

Margaret Mead¹¹, una antropóloga seguramente conocida por todos ustedes, en el año 69 planteaba que había tres tipos de sociedades: sociedades en las que los niños aprenden de los adultos; sociedades -y en la modernidad tardía hay ejemplos de esto-, donde se aprende entre pares -adultos aprenden de adultos y niños aprenden de niños-, y formas educativas excepcionales en la historia en las que los adultos aprenden de los niños. A veces, ocurren

¹¹ Mead, Margaret (1969) - *Culture and Commitment*, Doubleday, Nueva York.

cosas muy extrañas en la historia de la cultura y entre esas cosas muy extrañas está el hecho de que los niños enseñen a los adultos. En efecto, un momento excepcional en la historia de la cultura estamos transitando hoy.

Emilia Ferreiro, muy conocida seguramente por todos ustedes, también piensa en clave de los cambios culturales. Considera que el presente es la antesala de una gran revolución en los modos de producción de lo escrito. A veces los docentes le confiamos demasiado al paso a paso de la didáctica, a las recetas y después tenemos enormísimas frustraciones porque las prácticas en el aula no resultan como ese paso a paso o esa receta estipula, en especial, en un momento de profundos cambios.

Los argumentos que procuro exponer aquí intentan iluminar y dar cuenta de la complejidad que supone enseñar a leer y a escribir en este mundo, en un contexto de transición y en un contexto de revolución cultural. A veces estas revoluciones son silenciosas e imperceptibles para los propios actores, pero en perspectiva son claramente visibles.

En lo personal, creo que enseñar a leer y a escribir es más difícil en la actualidad que a principios del siglo XX, donde había claramente un canon establecido, con muy pocas lecturas y con pautas precisas sobre cómo transmitir ese canon que formaría a los argentinos, a los franceses, a los uruguayos, a los chilenos o a los mexicanos. Un contexto en el que los maestros no tenían muchos libros en sus casas, porque un gran número de maestras eran hijas de obreros, de inmigrantes, de padres analfabetos. Desmitificar esa mirada nostálgica sobre la escuela y la educación nos lleva a tensionar el presente de la escuela desde el futuro. Para Sarmiento, hacer escuelas era una batalla, no era nada idílico establecer escuelas y bibliotecas en aquel entonces. En los territorios en los que se iban poniendo esas escuelas y esas bibliotecas por cierto que era una gran lucha; pero también tenía lugar lo mágico porque la fascinación llegaba de la mano de los cuadernos, algo nuevo, como nos pasa ahora a nosotros con las pantallas. Los cuadernos y los maestros encantados, en algún punto, con la posibilidad de que los chicos realicen ejercicios allí y, por otro lado, la posibilidad de contar con más libros, libros más baratos.

Como les decía, la intención es reflexionar e introducir algunos argumentos desde la perspectiva de la historia de la cultura. Uno de los argumentos, el primero al que me quiero referir para repensar esta posibilidad de abrir caminos entre la lectura, la escritura y la escuela alude al propio papel de la lectura y la escritura en la cultura. Y quisiera hacerlo a partir de una película. Esa película es "Estación Central". Allí Dora, una maestra jubilada que vende sus servicios a analfabetos en la estación central de Río de Janeiro. Esto es, una mujer que cobra unas monedas para escribir las cartas a todas aquellas personas que no saben leer y escribir. Pero esta mujer, además, decide sobre la vida de sus clientes: a veces manda las cartas y otras, no. Los protagonistas del film son una mamá, un niño y Dora.

Esta maestra, atrevidamente, decide no mandar la carta que la mamá y su niño quieren enviarle al papá, un papá un poco ausente y que golpeaba a su madre. Luego, en un accidente frente a la estación, la mamá del niño muere y, a partir de aquí, Dora se hace cargo de él e inicia un viaje en búsqueda de ese padre, al que inicialmente Dora no le había enviado la carta.

Esta película trae deudas históricas. Si bien sabemos que en las últimas dos décadas las tasas de analfabetismo en América Latina descendieron notablemente, todavía en muchos de nuestros países necesitamos de campañas de alfabetización de adultos. Tenemos deudas pendientes que producen mucho dolor. Por tanto, la cuestión de la lectura y la escritura no son sólo objetivos, logros, competencias sino algo más profundo donde se redefine la cuestión de la inclusión. La inclusión no es simplemente un dato estadístico sino también un punto de dolor en muchas de nuestras sociedades todavía, en América Latina.

Hay muchas líneas de transformación alrededor de la lectura y no solo una. Hay una línea de transformación que alude a los modos de producción de textos y allí se destaca lo que produjo Gutenberg en el siglo XVI: la imprenta, esa imprenta basada en los caracteres móviles que dio la posibilidad de contar con más libros. Otra línea de transformaciones corresponde al propio soporte, que es lo que contiene y da lugar al pasaje del rollo al códice. El códice es lo que antecede al libro y es algo que inventan los romanos en el siglo I, II, III DC. Luego llega la pantalla. Pero también se produjeron transformaciones referidas a la función del texto escrito. En la Edad Media el texto era básicamente un material que tenía que ser guardado, guardado en los monasterios donde se depositaba el saber. En otros momentos se pensó que era aquello que iba a formar el alma, el alma de los sujetos, el alma cristiana, el alma nacional a través de la lectura. Y en otro momento se pensó que, más que formar las almas que es muy propio de la tradición cristiana y de los sistemas educativos modernos, de lo que se trataba era de informar. De ser un verbo transitivo, lectura, se convirtió en un verbo intransitivo. Es decir, donde había un canon claramente establecido de lecturas, leer para ser cristiano o para ser argentino, se pasó a discursos que suponían que había que leer de todo: recetas de cocina, periódicos, etc.

Pero hay otro cambio muy importante en la historia de la humanidad y que me parece que vale la pena atender hoy y es el que tiene que ver con las prácticas de lectura. Este cambio es el más trascendental de todas las líneas de transformación mencionadas anteriormente, los modos de producción, el soporte, los sentidos. ¿Cuáles son las prácticas de lectura? Esto también fue cambiando con la historia de la humanidad, fue cambiando en las escuelas y fue cambiando el discurso acerca de la lectura en la escuela. Por lo pronto uno podría decir que en la antigüedad clásica y también en gran parte de la edad media leer era ponerle voz al texto, leer era leer en voz alta y lo que importaba de la lectura eran los modos en que

se leía, por eso se escribía para un lector que leía en voz alta, por ejemplo, no existían signos de puntuación, no existían párrafos, no existían títulos, subtítulos o índices. Pero, ¿qué es lo que había? Había palabras que le daban cadencia y que apuntaban básicamente a la entonación. Entonces, una lectura en voz alta, una lectura colectiva, una lectura para ser compartida, una lectura para lo público, en el foro romano o en una iglesia católica.

Este modo de leer en voz alta es un modo de leer que está presente en la escuela hoy. Por ejemplo, cuando viene la supervisora y la maestra dice "Chicos formen fila, van a leer ahora en público y para la supervisora. Lo que quiero decir es que estos modos de leer, estas prácticas de lectura, no van desapareciendo, sino que como capas geológicas van quedando y se van mezclando. Por eso se reproducen a veces prácticas sin saber demasiado bien de dónde vienen y cuál es su sentido.

Sin embargo, estos modos de leer van a ir cambiando también. Y una práctica importante se inventa en el siglo XII, algo que la escuela retoma a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Un modo de leer que inventaron en el siglo XII los monjes es el modo de la lectura silenciosa. Este modo de leer es el modo que tenemos nosotros hoy, leer de un modo individual y en silencio. Hasta el siglo XII esto estaba prohibido, no se podía, no era una práctica establecida. ¿Y por qué no se podía y por qué no se permitía? No se podía y no se permitía porque iba a permitir volar la imaginación, la fantasía. ¡Vaya a saber qué vida se iban a inventar quienes se atrevían a leer en voz baja, en silencio e individualmente! El modo de leer que se denomina "ruminatio", y que existe aún en la iglesia, supuso el tránsito lectura en voz alta a la lectura silenciosa. Es la práctica del leer rumiando en voz baja, "masticando" para alimentar el alma, a partir de lo que uno está leyendo.

La escuela, por cierto, desde fines del siglo XIX y en parte en el siglo XX, le hizo lugar a la lectura silenciosa. Sin embargo, a partir de los años 50 se instaló el discurso de la llamada crisis de la lectura. Los discursos acerca de la crisis de la lectura no son algo de hoy y tampoco tienen que ver necesariamente con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que tampoco son tan nuevas. Los discursos acerca de la crisis de la escuela comienzan con el lanzamiento del "Spútnik", el satélite soviético en 1957 y con el ingreso de la televisión a las casas. A partir de que la televisión comenzó a competir con otras agencias socializadoras y dejó de estar en el centro de la escena comenzaron a armarse estos discursos de una sociedad en peligro, riesgo, hecatombe social, fin del humanismo, de la cultura letrada, de las prácticas de lectura, y por cierto, riesgo de la desaparición del libro. Los discursos acerca de la crisis de la lectura nos llegan a nosotros hoy. En ellos se lee déficit, fracaso, frustración, chicos que no comprenden lo que leen, inclusive uno podría decir -después me voy a referir un poquito a esto- adultos convencidos de que no comprenden lo que leen, y algo más terrible aún y que a mí me produce mucho dolor:

maestros que no les leen a los chicos porque no están convencidos de que ellos sepan leer bien.

Hubo discursos que se fueron internalizando y que llevaron a hacer creer que inclusive en la universidad los alumnos no comprenden lo que leen, produciéndose una fuerte convergencia entre el discurso que clasifica a los sujetos y el discurso clasificado. Y esa es una cuestión medular donde yo quisiera plantear algunos interrogantes, porque les pregunto a ustedes ¿es posible formar y educar a alguien que ya está tan convencido de que no comprende lo que lee? Es por cierto bastante difícil salir del estigma, sacar a ese alumno del estigma del déficit, de la carencia, de una identidad reducida a la pobreza, donde la pobreza material está confirmada por la pobreza cultural. Interpelar los discursos acerca de la lectura, que muchas veces pasan a ser el sentido común más común de quienes hacen las políticas educativas, de algunos sectores del campo de las ciencias de la educación y de quienes enseñan, es muy difícil. A los medios de comunicación les viene como anillo al dedo decir que el 80% de la población no comprende lo que lee, por el impacto de la cifra en la tapa del diario. Pero, por cierto, será muy difícil enseñar lectura en donde circulan medios que dicen que un 80% de la población no comprende lo que lee.

Jean Hebrard, un historiador de la cultura, pero que a la vez es Inspector General de Francia —en Francia tienen un sistema educativo donde los inspectores son siete y no cambian más allá de que cambien los gobiernos— y que por tanto ha transitado el sistema educativo y conoce a las escuelas, a los chicos y a los docentes, sostiene que estamos viviendo algo interesante de ver: que la incultura de una época inventa la cultura de la siguiente. Esto ya ocurrió antes. La lectura silenciosa, lo que era prohibido en una época, pasó a ser la cultura dominante durante siglos. La novela, un género que las mujeres leíamos en el siglo XIX a escondidas debajo de las sábanas, un género también muy cuestionado, hoy es el género más admitido en el canon literario. La estantería de la cultura letrada se está moviendo porque en la cultura letrada cambian los sentidos, cambian los soportes y, además, cambian las prácticas.

¿Cómo leen hoy los chicos? Saltando de un lugar al otro. Esto que algunos llaman "la caza furtiva". Picar allá, ir a otro sitio, abrir una ventana nueva. La lectura no es la de una novela lineal. Es decir, se está construyendo algo nuevo y que no sabemos dónde va a terminar. Dice Hébrard que si la lectura se convirtió en un verbo intransitivo en los años 60, es muy probable que la escritura pase a ser un verbo intransitivo a partir de nuestros días. ¿Por qué? Porque los chicos se pasan todo el tiempo leyendo y escribiendo. Y si no leen y escriben, no pueden transitar por esta sociedad. Se trata de algo nuevo que traen las nuevas generaciones, algo preformativo o prefigurativo de una nueva cultura. Nosotros

como pasadores o como mediadores de nuestra cultura por cierto no tenemos que dejar de interrogarnos en relación con nuestra tarea, pero tampoco prejuzgar frente a lo desconocido. Hay otro pedagogo francés, Philippe Meirieu que dice que la distancia generacional que existía entre la generación de nuestros padres y nosotros se multiplica por siete en la relación que existe entre nosotros y nuestros hijos. Dice también que a nosotros no nos enseñaron a qué edad debíamos autorizar el celular a nuestros hijos. En un país como Chile con 15 millones de habitantes existen 11 millones de celulares. A fines del 2006 los jóvenes se movilizaron a partir de uso de los celulares y pusieron en jaque a una presidenta que si bien había asumido con mucha legitimidad, no había dicho nada de educación. Los chicos se organizan rápidamente utilizando las nuevas tecnologías, el chat e Internet. En una noche se movilizó un gran número de jóvenes de Santiago. Y organizados dijeron: "Señores, nosotros queremos discutir de educación con ustedes". La presidenta entonces se vio obligada a armar una comisión con ochenta notables y seis representantes de los jóvenes para discutir la agenda que le impusieron los jóvenes a través de un nuevo modo de sociabilidad que los jóvenes comparten y que, por cierto, superan ampliamente todo lo que nosotros podamos inclusive imaginar o prever.

En este sentido me parece interesante, por un lado, la humildad y la modestia. Por otro lado, no dejar de repensar nuestro lugar como adultos más allá de la distancia enormísima que hay en términos culturales y las dificultades que tenemos con las nuevas tecnologías. Más allá de nuestros obstáculos, en términos de adultos, y en relación con nuestra responsabilidad en tanto tales, resulta necesario pensar cómo transmitir la cultura letrada a las jóvenes generaciones hoy.

Y en este sentido, me voy a referir a otra película que seguramente vieron. Esa película es "La lengua de las mariposas". Es una película preciosa que refiere a la historia de un maestro en una escuela republicana en el contexto de la guerra civil. Moncho - el protagonista - era un niño que tenía una salud delicada, que había faltado mucho a la escuela. El maestro estaba muy preocupado por cómo se incluía ese niño en la tarea escolar. El maestro se embarcó en toda una suerte de estrategias para que el niño se incorpore al mundo escolar. Y el papá de este niño, que era un sastre y está muy agradecido por todo lo que el maestro hizo para que Moncho no perdiera el año escolar, decidió regalarle un traje al maestro. Hasta que llega el momento en que Moncho le llevó el traje hecho por su papá a la casa del maestro, y se lo entregó. Cuando Moncho llegó a la casa del maestro, el maestro le preguntó - ¿Te gusta leer? y Moncho le respondió - Sí, leo tebeos. Y el maestro replicó: - Ya es hora de comenzar a leer libros. El maestro se acercó entonces a su gran biblioteca, biblioteca de un republicano en el contexto de la guerra civil y maestro tomó "La conquista del pan", una obra de un anarquista, la miró, miró al niño y

volvió a guardarla. El maestro pensó que “La conquista del pan” no era para ese niño y se dirigió entonces a otro estante de la biblioteca y tomó “La isla del tesoro” de Stevenson. En un gesto conmovedor, le dijo: Tome, se lo presto, estoy seguro que le gustará.

Después la película transcurrió en el marco de otras escenas de enseñanza de las ciencias naturales, excursiones que organizó el maestro en el campo, otros acontecimientos de la vida del pueblo y de los niños. La película terminó muy trágicamente con la interrupción de la vida del maestro.

¿Por qué traía esta escena alrededor de la lectura? Para volver sobre nosotros y la necesidad de analizar los propios discursos en relación con la cultura de los jóvenes y el fuerte poder estigmatizador de muchos de ellos que afectan a la enseñanza. Complica al alumno porque ese sujeto está convencido que él no merece ser educado, él no puede ser educado, él no va a saber, él no va a aprender y es muy difícil desde entidades cristalizadas en ese lugar efectivamente enseñar y lograr que los chicos aprendan.

Y aquí retomo algunas ideas que a mí me gustan mucho, que provienen más de quienes hacen literatura o que reflexionan sobre la literatura y también me gustaría mencionar a una antropóloga francesa que trabaja en las Antillas y que tiene un trabajo muy interesante sobre la lectura en contextos de pobreza y sobre nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura. Esa antropóloga se llama Michelle Petit¹² y propone pensar nuestra tarea y nuestro lugar de adultos como iniciadores o mediadores. Iniciadores o mediadores en términos de la transmisión de la cultura letrada a las jóvenes generaciones. Y si uno piensa en la escena de “La lengua de las mariposas” y en ese pequeño lector de tebeos, Moncho, qué es lo que significaba o qué es lo que estaba presente: ¿la idea de ese maestro es recluir a Moncho en un objetivo, una competencia o un logro? No, es muchísimo más. “La isla del tesoro” para ese niño podía suponer una preciosísima metáfora de la cual extraer nuevas fuerzas. La magia imperecedera de “La isla del tesoro” estribaba en todo lo que aportan los mitos aventureros, la fascinación que suponen las islas para los hombres y mujeres que habitan en ellas, la posibilidad que abre a la imaginación en términos de componer espacios asombrosos, levantados por los mares, fuera del tiempo, donde son posibles las ilusiones y se guardan tesoros soñados. Uno podría pensar que siempre la lectura es una búsqueda, un viaje, una iniciación y en este sentido, en este caso concreto, en esta escena que parece trivial, menor, ordinaria, pero que se da siempre, permanentemente en el día a día de una escuela, cuando un maestro decide “este no, este otro”, qué mejor lectura para Moncho que

¹² Petit, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México, Fondo de Cultura Económica.

un viaje a una isla en busca de un tesoro cuya conquista exige vencer numerosos peligros, ejercitar la propia fortaleza y afianzar el vínculo con los compañeros de ruta.

En este sentido, para qué saber de los géneros es la literatura. Es la literatura para la vida, es la literatura para hablar, es la literatura para componer personajes, para imaginarse los lobos, la que vale la pena. Jean Hebrard decía en el texto que les propuse leer que los chicos tienen que saber que hay lobos y que los lobos generalmente son feroces y que si hay un lobo que se presenta como amoroso algo está pasando allí y que yo me puedo reír de un lobo amoroso. También hay que saber que los tres chanchitos siempre son un poco sonsos. La literatura para la vida, la literatura para hablar, la literatura para fortalecerse, la literatura para componer una propia historia, la literatura para imaginar, la literatura para soñar es la que hay que buscar. Pero, además, pensar al docente como iniciador o mediador que invita a entretener pensamientos, a entretener sentimientos, fantasías y angustias. Es a partir de la lectura, la lectura para la vida que uno podría pensar si aquello que le estoy dando a mi alumno a leer puede ser entretido con la propia vida.

Pero, además, hay otra cuestión en la escena: "Tome, se lo presto. Estoy seguro que le gustará". Y yo decía, claro, es totalmente diferente a enseñar bajo el supuesto de que nuestros alumnos no comprenden lo que leen, hay un maestro convencido de que ese texto les va a gustar a los chicos.

Hay otra escena que a veces me gusta compartir que tiene que ver con la lectura, pero no la lectura de literatura sino con la lectura de historia. A un profesor de historia le desaparece un libro de un aula donde hay un chico al que se le dice "chorro", que tiene ese estigma, y del cual se sospecha. Se trata de un libro de Hobsbawm. El maestro no opina, se queda en silencio, piensa una tarde, vuelve al otro día y les dice a los chicos: - Miren, cuando yo estudié historia no pude leer a Hobsbawm, porque estaba prohibido en la universidad, es decir que yo leí a Hobsbawm después como profesor y a mí este historiador me abrió la cabeza. Hobsbawm es una lectura muy importante para mí, yo les puedo enseñar historia por todo lo que me aportó Hobsbawm para entender la historia. Pero además les quiero contar otra cosa, este señor era un judío, nacido en Egipto y luego pasó a relatarles su vida. Después les dijo: ¿Saben que una vez Hobsbawm vino a la Argentina? Si, vino a la Argentina y dio una conferencia en una escuela, en el Nacional Buenos Aires y para la conferencia había que anotarse, porque era con vacantes limitadas y yo había sido uno de los primeros que se anotó y pude ir a escucharlo a Hobsbawm la única vez que vino a la Argentina. Y no dijo nada más. Al final del día, cuando el profesor se iba, ese chico se acercó y le dijo: - El libro lo tengo yo. Y el profesor López le contestó: - Espero que te haya interesado tanto como a mí. Es decir, desde la lectura, en lugar de inventar o de construir o de reforzar el estigma de un chorro, ese maestro o ese profesor inventó, construyó a alguien

interesado en la historia. Con esto estoy queriendo decir que cuando hablamos de lectura, de escritura, de libros, de bibliotecas de aula, estamos hablando de cosas muy profundas que tienen que ver con los vínculos pedagógicos, con las identidades de los sujetos, con las identidades de las escuelas, con la vida de uno, como uno se la compone finalmente, y cosas que por cierto son muy profundas y merecen una reflexión que va más allá de un simple listado o conjunto de libros.

Hay otra película que les recomiendo que se llama "Todo comienza hoy" que tiene una escena en donde se ve a un maestro que trabaja en una salita de nivel inicial en una zona muy pobre de Francia y que recibe la visita del inspector. El supervisor no mira ni lo que hacen los chicos, ni lo que hace el maestro, no mira casi nada, simplemente cuando termina, amonesta al profesor y le dice - Yo no sé por qué usted está tan preocupado por la inclusión de estos chicos, pero además le quiero decir que usted tiene que leer un libro relacionado con un método particular de enseñanza.

Lo que me parece interesante es que más que la preocupación por la falta o la disposición de métodos más o menos recomendables es pensar que se los pueden tomar como algo cuasi natural y que hay otras cosas que son de otro orden, que son de otra dimensión, que tienen que ver con lo cultural, con lo social, con lo político, con la construcción de identidades que son tan o más importantes que ese paso a paso y que las recetas muchas veces velan. La tarea de un maestro es tan rica, tan valiosa, tan inconmensurable y tan difícil que comparto que es imposible evaluar a los maestros por la complejidad de lo que se juega en cada minuto de la tarea escolar.

Y finalmente, también voy a mencionar una última película, para ir cerrando que es una película china que se llama "Ni uno menos". "Ni uno menos" cuenta la historia de una escuelita rural, de una maestra suplente, en donde el maestro titular se tiene que ir y le deja el mandato a su suplente que cuando él vuelva, no tiene que haber ni uno menos, es decir, tienen que estar todos los chicos en la escuela. Sin embargo, hay uno que se va, se va a la ciudad a buscar comida para vivir, para sobrevivir. Y esa chica, que en realidad es casi una nena porque es muy jovencita, se desespera y consigue dinero, más allá de que el intendente de la zona no la autoriza. Recolecta dinero entre las familias y va a buscar a la ciudad a ese niño que abandonó la escuela. Busca, pone carteles por la ciudad, incluso llega y logra que en un canal de televisión le pasen un anuncio, por cierto que como los medios siempre tienen que hacer de lo educativo algo resonante, que impacte, entonces, le hacen un pequeño reportaje para que ella cuente qué pobre, qué desastre que es el lugar donde ella trabaja y todos se lamentan y compadecen de aquel lugar solitario donde ella realiza su tarea. Y la maestra está tan asustada que no puede responder ni una pregunta, pero cuando le dicen ¿qué le querrías decir a tu alumno?, se le llenan los ojos de lágrimas y

si efectivamente le empiezan a salir las palabras, entonces le habla a la cámara como si le estuviera hablando a su alumno y le dice que ella lo está buscando, que quiere que vuelva a la escuela, que es muy importante que vuelva. Bueno, efectivamente, después ese niño que estaba dando vueltas es llevado por la dueña del restaurant a un televisor donde está hablando su maestra de él. Y así se encuentran. Y vuelven, con todos los medios de comunicación, con tizas, con libros, con materiales, con las cámaras, a la escuela. Pero hay algo muy interesante que es que -y con esto cierro la película- y es esta escena a la que me quiero remitir, vuelven con muchas tizas de colores. En esa escuela no había tizas de colores. Y la maestra suplente las quiere guardar las tizas de colores para cuando venga el maestro titular - ¡No las usemos!, ¡que no se rompan!... Pero los chicos insisten. Y empiezan a escribir palabras en el pizarrón: cielo, felicidad, agua, esmero, una nenita que no sabe escribir decide dibujar una flor y finalmente Zhang, que es este alumno que ha regresado a la escuela dice "Maestra, ¿puedo escribir más de una?". Entonces el niño sonriente escribe Wei Minzhi, el nombre de su maestra.

Lo que yo quería decir de esta escena, es que a partir de la lectura y la escritura se construye una comunidad de interpretación pero también una comunidad de sensibilidad al pensar el lugar de la escuela no solo a partir de un discurso más o menos técnico, que contiene a veces tanto documento que llegue a la escuela sino poder pensar a la escuela como una comunidad de interpretación y de sensibilidad a partir de la lectura y la escritura que forma para la vida, que forma sensibilidades y que fortalece a los sujetos.

Con respecto al texto de Hébrard -como les decía, es inspector general en Francia y tiene un papel protagónico en la elaboración de propuestas vinculadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas- y retomando el título que habían propuesto para la conferencia, esto del placer de la lectura o el placer de la literatura, él dice que "el placer de la lectura no está en las alfombritas y las bibliotequitas que pongamos en el aula, o en que nuestros cuerpos estén estirados. El placer de la lectura está en el hecho de que podamos hablar de los libros. Finalmente lo que importa alrededor de la lectura y la escritura es el trabajo oral con los libros, es que hablemos de los libros.

Hébrard también participó en las pruebas de evaluación de la calidad en Francia. En Francia no sólo tomaron pruebas vinculadas a la comprensión de la lectura sino que hicieron pruebas vinculadas a la comprensión de lo oral y llegaron a la conclusión de que el mismo porcentaje de los chicos que no comprende lo que lee no comprende lo que se habla oralmente. Entonces -y esto es muy importante- retoma algo vinculado con los métodos, ya que pudieron advertir que el problema no es la alfabetización o el método de la alfabetización sino la cultura. Los chicos no entienden el texto oral porque no entienden qué el lobo siempre es malo y no amoroso. Hébrard cita una novela que retoma una tradición

africana: cuando se muere un mayor, las bibliotecas se queman. Para las tribus africanas lo importante no es la biblioteca material, lo importante es la biblioteca mental, es la biblioteca que está en la cabeza de los chicos. Hébrard dice que eso es lo que tenemos que pensar, qué biblioteca tienen en la cabeza los chicos y cuál es la riqueza cultural de la biblioteca mental de los chicos. Entonces, él, como político y como historiador, se puso a pensar cuál tenía que ser la biblioteca mental de los niños franceses y junto con un equipo definieron diez libros por año para que cada niño lea. Por eso, al terminar la escuela primaria los niños franceses tienen que haber leído ochenta textos sobre la base de un menú.

Definieron que esos libros forman parte de la cultura de la sociedad y que para circular por esa cultura, para circular por esa sociedad, para que los chicos estén mejor equipados, para que los chicos no quieran matar a sus profesores en la escuela secundaria —que es lo que los medios de comunicación toman sistemáticamente— porque no entienden de qué se les está hablando era necesario que se familiarizaran con ellos. Pensaron que era necesario fortalecer el nivel inicial y la escuela primaria, no que cada maestro haga cualquier cosa, lo que se le de la gana y que enseñe si quiere y si no quiere no enseñe o que enseñe arbitrariamente un libro, diez o treinta. Sostuvieron que tenían que alcanzar un compromiso público para que los chicos llegaran del mejor modo y fortalecidos para un diálogo intergeneracional muy devaluado hoy en la escuela media. También marcaron la importancia del nivel inicial para las trayectorias escolares, algo que los sociólogos e investigadores subrayaron. El nivel inicial deja huellas y deja marcas que son muy importantes. También los psicólogos señalaron la importancia del vínculo con la cultura durante los primeros años de vida. Existe una familiarización con la cultura letrada más allá del saber leer y escribir. Hébrard comenta incluso la modalidad de trabajo que se dieron para trabajar esos textos que fueron seleccionados. Y esa modalidad de trabajo supone que el maestro lea y que el maestro lea por segunda vez y que los chicos empiecen a decir "uy bueno, y esta parte ya la sabemos" y que comiencen a preguntar "y esto qué quiere decir" y que el proceso de trabajo termine cuando los chicos aprenden de memoria alguna parte porque es la que más les gustó y cuando después de volver una y otra vez a los mismos textos escriben algo sobre él.

El problema entonces no es la alfabetización sino la cultura. Esto implica trabajo con la riqueza de lo oral, volver sobre lo oral para enriquecer lo escrito, sin por esto pensar que la cultura letrada tiene que pelearse con el mundo de la imagen, con la alfabetización visual. La cultura visual está entramada con la formación ciudadana, con otros lenguajes diferentes al de la letra impresa. La cultura letrada hoy también hay que repensarla en términos de algo que también resulta importante: las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación reponen la centralidad de la lectura y la escritura. Como decía, los chicos se

la pasan leyendo y escribiendo todo el tiempo y el punto aquí no es la conexión, porque los chicos pobres también van al locutorio, en uno de los países con mayores porcentajes, estadísticamente, de Internet en la calle. El tema son las apropiaciones desiguales. Por tanto, el problema es cultural. En este sentido, lo que traen las nuevas tecnologías es que reponen la centralidad en la lectura y la escritura aunque, por cierto, hay cosas que no entendemos y probablemente nunca vayamos a entender. Hay otras cosas que se vienen redefiniendo y también es interesante como invitación a pensar que somos protagonistas de un cambio al menos tan trascendental en términos culturales. Bueno hasta aquí un conjunto de reflexiones pero dejemos tiempo para las preguntas.

Preguntas

Docente: Yo quería comentarles un poco mi caso, en el que toda el aula tiene muchos problemas de aprendizaje, y al chico le cuesta mucho escribir o copiar. Creo que las maestras están un poco desamparadas en esta situación de muchos casos de dislexia. ¿Qué podemos hacer en este caso? Porque si no hay maestro integrador o no hay, como en el caso nuestro, psicopedagogo, ¿cómo hacemos para encarar las tareas habituales con el chico sin que se sienta desmotivado? Yo creo que, además, hay muchos docentes que no están en conocimiento de estos problemas de aprendizaje y se les hace muy cuesta arriba. El alumno siempre sale perjudicado un poco porque siente que no alcanza, porque siente que otros van al ritmo normal. ¿Qué me puede decir?

S. Finocchio: Voy a darle una respuesta muy vaga y muy general, y voy a pedir disculpas por la falta de precisión, porque no se de qué casos de los chicos me estás hablando concretamente, pero en el marco de la singularidad de la respuesta quisiera ser muy enfática.

Docente: Yo hablo del caso de mi pueblo, de bajos recursos, donde no hay mucha participación de los padres, es casi nula. Incluso no tienen la posibilidad de disponer de la guía y el tiempo del docente, solamente en el horario de clase.

S. Finocchio: Uno podría leer eso mismo que vos planteaste pero de un modo absolutamente esperanzador, alentador, con ilusión, desafiante, que propone un reto emocional e intelectual maravilloso. Lamentablemente, en la pedagogía y en el campo de la educación, se nos ha instalado un discurso que en todos lados lee déficit, carencia, anormalidad, enfermedad. Es una contaminación del discurso médico en el campo pedagógico, que produce efectos perversos para los niños y para los docentes, porque el

docente queda desautorizado e imagina que no sabe cómo tratar a ese niño. La verdad es que cualquier maestro o cualquier profesor que ha recorrido y que sabe cuál es la trayectoria de un niño puede decir que todo niño es un enigma. Y en lugar de leer siempre en clave de estigma –es pobre, no le da la cabeza, con la familia que tiene- leer en esos niños un enigma. Por cierto que no voy a decir que las condiciones socioeconómicas no inciden, pero también es cierto que muchas veces la tarea educativa desmiente que necesariamente frente a condiciones educativas sociales adversas la propuesta pedagógica fracase. En toda América Latina hay muchísimas escuelas -en Argentina también- donde esto sucede.

Voy a poner un caso, que tiene que ver con la literatura, para el que recomiendo un libro a todos los maestros que están aquí presentes. Ese libro es “El Primer Hombre”. “El Primer Hombre” es un texto que cuenta la historia de un niño que no tenía papá, su mamá lo abandonaba, su abuela lo golpeaba, pero él jugó y aprendió con los maestros. Ese niño llegó a ser premio Nobel de Literatura, y cuando escribió su autobiografía se la dedicó a su maestro.

Por suerte ahora los medios de comunicación empezaron a frenar el uso de ADD. En una provincia, me lo van a decir si hay alguno de Chubut, no sé qué decisión política hubo, no sé si fue en la ciudad o en toda la provincia, que prohibieron que se dieran medicamentos a los chicos, porque estaban todos medicados y no se podía ya trabajar. Con esto estoy queriendo decir -también lo digo como historiadora- que hay una construcción de una palabra que está instalada en las escuelas y en el discurso pedagógico que es la palabra “normal”. ¿Qué es lo “normal”? Primero quiero decir que es una invención que en inglés se empezó a usar en el año 1820, que a partir de la idea de normalidad se construyó lo anormal.

Un sociólogo norteamericano decía que normal era un hombre con cuerpo atlético, blanco, de ojos celestes, profesional, casado con una mujer maravillosa, con una sonrisa que atrae a todas las mujeres, protestante y con muchas cualidades más. La verdad es que en Estados Unidos, en todo Estados Unidos, ese hombre normal no existe. Con esto quiero decir que hay una idea de construcción de normalidad que nos lleva a idealizar a algunos sujetos y excluir a otros. Todos los niños y todos los adolescentes son un enigma. No sabemos qué va a pasar con ellos a lo largo de su vida. Mas bien de lo que se trata, con toda humildad, es darles lo mejor que tenemos, sabiendo que ellos libremente recrearan, con lo que nosotros les damos, nuestra cultura.

Docente: En primer lugar, no te quiero hacer ninguna pregunta, te quiero agradecer que te hayas acordado de la gente de Villa Itatí, donde trabajé, y sé del trabajo que mucha gente hace ahí adentro, y que es maravilloso. Por otra parte, te quería comentar que me llamó la

atención -y la gente se va a reír porque sabe lo que estuve pasando estos días, tuve mucho tiempo para leer, porque estuve cuidando a mi hija que está esperando un bebé- un libro de ciencia ficción que Ray Bradbury escribió hace mucho tiempo, y que en uno de los comentarios pone “pensar que yo escribí este libro de la ciencia ficción y resulta que ahora yo voy por la calle y veo a una persona con unos walkman, que no escucha a su marido, van caminando juntos”.

Este libro es “Fahrenheit 451”, donde se plantea la situación de una ciudad dónde los bomberos en vez de apagar incendios, los provocan, y lo que hacen es quemar libros.

Al mismo tiempo, la semana pasada, pongo el televisor y en una comuna el intendente había decidido quemar todos los libros sobrantes de una editorial. Entonces me hizo pensar que, o llegamos a la época de Bradbury y estamos todos tan tecnificados, o qué nos está pasando. ¡Cómo los libros pueden “sobrar”! Te lo quería comentar porque estaba viendo las dos cosas, y creo que tiene que ver con la relación que tenemos con el libro.

S. Finocchio: No sé en qué parte estaremos, a mí me preocupa pensar los temas en términos de la escuela, de los educadores. Hay cuestiones devaluadas, diálogos intergeneracionales, el diálogo entre nosotros, nosotros diferentes, la verdad es que la lectura, el sentido de la lectura es que podamos hablar más entre nosotros, entre hombres y mujeres, entre niños y adultos, entre una comunidad étnica y otra, digamos que la lectura en algún punto abone a esto. En relación con en qué punto estaremos, volvería a algo de Michèle Petit, que cuenta cuando está trabajando en las Antillas. Ella dice el placer no era tanto con aquello que el maestro les leía sino las bocanadas de placer que se daba al leer. Entonces, en algún punto, volviendo al título “El placer de la lectura”, creo que también amerita una reflexión sobre nuestro propio vínculo con la lectura. Si en verdad hacer planificaciones y las propias propuestas que la escuela hace a los adultos. ¿Qué les hace escribir la escuela a los adultos? ¿Qué cosas leemos y qué escribimos nosotros y en qué medio? ¿Qué perciben los chicos de nosotros? ¿Cómo nos mostramos nosotros mismos trabajando por la lectura y la escritura? El placer de la lectura está en hablar de los libros, no está en la alfombra o en los almohadones.

Docente: Una preguntita, yo quería saber el nombre del autor de “El primer hombre”.

S. Finocchio: ¿Alguien se acuerda?

Otros docentes: Albert Camus.

Docente: Otra preguntita tiene que ver con los chicos. Trabajo en una escuela rural, y el año pasado teníamos un chiquito que no tenía la edad madurativa para poder leer. Este año volvió, y en el proyecto se lleva a cabo en la biblioteca que son dos horas semanales, el nene me pide directamente si puede leer un librito. Se queda en la parte de enciclopedias, no va a los libros de cuentos, y lo increíble es que cuando no entiende algo viene y me lo pregunta. Le digo que lo busquemos juntos, que busquemos en el diccionario. Me pregunto por qué presionamos a veces con lecturas que hacemos nosotros, cuando en realidad podemos ir a partir de los intereses de los chicos. Aunque no sepan leer, aunque solo se pasen tiempo mirando los libros.

S. Finocchio: Sí, por cierto hay un proceso de familiarización con los libros que también se da en el nivel inicial, que es hojear los libros, mirar las imágenes, preguntarse, ver las formas, ver como está organizado, hacer preguntas en relación a lo que se ve, y que eso también forma parte de la cultura letrada.

Docente: Yo quería saber qué relación veía entre la llegada de libros a las escuelas –como nunca antes- de pedagogía, sociología de la educación, psicología, libros que en realidad nadie lee, porque los docentes trabajan muchas horas. ¿Qué relación puede haber entre esto y la falta lectura real de la que se habla, en el magisterio, en las escuelas? ¿Qué vínculos hay entre el mercado editorial, los libros que se ofrecen para trabajar en las escuelas con los chicos y las cuestiones políticas, de comercio? Hay una decisión de que los verdaderos acontecimientos no llegan a la escuela.

S. Finocchio: Como buena historiadora, te voy a decir que la respuesta no es nada sencilla y además que no tiene que ver con los consumos populares de los maestros de hoy. En este momento estoy trabajando sobre cuestiones vinculadas a la lectura de los maestros y las maestras y Emilio Tenti Fanfani¹³ ya hizo un estudio sociológico sobre qué leen los maestros. Lo que más leen los maestros son revistas, vinculadas a lo educativo. Esto se desprende de encuestas en toda América Latina. También vale la pena pensar, así como nosotros construimos lectores o no lectores con nuestros alumnos, que alguien construyó como lectores a los docentes. Inclusive, en términos pedagógicos y en la mayoría del mundo el mundo de la docencia es un mundo construido a partir de lecturas femeninas.

¹³ Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Hay un fenómeno muy relevante, que es invisibilizado, que es que las maestras, sobre todo a nivel inicial y primario, compran revistas en los quioscos, revistas que están cerca de las revistas de cocina, de las revistas de tejido, que es esencialmente lectura femenina. También hay algo muy complejo que nos embarga a las mujeres sobre todo y como fuimos construidas como lectoras. Algo que es muy importante: las mujeres escribimos desde hace poco, fue una gran lucha de unas pocas mujeres del siglo XIX entre las que hay algunas maestras como Juana Manso. Hace poco que las mujeres escribimos. Tenemos que reconocer que si bien el siglo XX es el siglo de las mujeres, hacerse un lugar en la cultura para las mujeres no es sencillo y estamos hablando de un oficio en dónde más del 80% son mujeres. Entonces hay que pensar el lugar del género en la cultura. Entonces es interesante porque acá hay cuestiones culturales, hay cuestiones de género, pero también hay cuestiones políticas. Sarmiento y Alberdi imaginaron a las mujeres lectoras y determinaron qué es lo que tenían que leer las maestras. Sarmiento puso en el corazón la prensa, porque él era periodista, y porque decía que tenían que leer mucha prensa.

También hay algo que tiene que ver con el quiosco, y la cultura del quiosco, en Argentina. También, con las condiciones económicas y con las posibilidades económicas de los maestros de comprar los libros. Cuando un maestro compra una revista está claro que es porque la revista no es cara y un libro cuesta más. Pero también hay otras cuestiones que tienen que ver con cuestiones de género y con cómo fuimos nosotros construidos como lectores, tanto en el mundo infantil -cuándo éramos niñitos- como en el propio mundo profesional: ¿qué leen los maestros y las maestras? Aquí hay algo muy interesante que se ve como una gran explosión en los últimos veinte años. Porque El Monitor de la Educación existe desde el siglo XIX, pero hoy todos los gremios hacen revistas, las editoriales hacen revistas, los estados provinciales publican sus revistas. Hay una tendencia que lo que hay que ofrecer y lo que tiene que leer un maestro tiene que ser algo chiquito, que pueda entenderlo ya que tienen una vida muy complicada, que tenga el paso a paso. Por eso vos decís: “los libros llegan a la escuela y los libros no se leen”. También está el tema del lugar que se le dio a la cultura, una fuerte profesionalización que se intentó en los docentes cuando, en una década se los obligaba a profesionalizarse y, al mismo tiempo, sus condiciones materiales se devaluaban. Esto es lo perverso de la política, por un lado el discurso de la profesionalización y poner a los docentes en el corazón de todos los cambios y, al mismo tiempo, desestimar su reconocimiento salarial.

Docente: Yo me quería referir a la pregunta que hizo la primera docente sobre los chicos con dislexia. Hace cuatro años atrás tuve un alumno de octavo que ahora está terminando su primero de polimodal, absolutamente disléxico. Yo como profesora de letras no tenía ni la

menor idea de lo que era la dislexia. Era un chico al que no se le podía leer nada porque no se le entendía la letra, daba vuelta las sílabas. Yo no podía leerlo. Pero él daba unas lecciones orales espectaculares y su mamá era quien le leía los libros porque él no alcanzaba a leer los que se daban en clase. Ese año tuve la “iluminación divina” de darles como primer libro de lectura *El Caballero de la Armadura Oxidada*, que te revitaliza y remonta todos los valores humanos que están tan fuera de contexto social. Él estaba apasionado con ese libro. Yo busqué de qué manera podía ayudarlo, porque había sido aplazado sistemáticamente en lengua durante toda la escuela primaria, aunque él era un chico muy ávido de conocimientos y su mamá -que era una persona bastante poco letrada- le ayudaba a estudiar todas las materias. Me acordé de la chica que fue abanderada el año que yo me recibí en el profesorado en Rosario, una chica ciega que era abanderada de todos los profesorados de ese Normal, era traductora de inglés y su mamá la había ayudado a estudiar toda su carrera. Entonces empecé a buscar sobre la dislexia y en un kiosquito, por cinco pesos, me compré un libro de una autora norteamericana que se titulaba “Sobreviví con dislexia”. Y ella cuenta su propia experiencia como disléxica, como aprendió a leer y escribir después de los veinticinco años a través de la CPU. Su novio le enseñaba a manejar la PC y de esa manera ella reconstruye lo que había tímidamente leído o escuchado en los distintos colegios por los que había pasado y en los que no había podido aprender nada. Porque si no se lo leían las hermanas o no lo aprendía de memoria de escuchar a sus compañeras, no podía aprobar las materias, ni siquiera matemáticas. Le era imposible leer y escribir. Ahora,, por supuesto es una eminencia, es profesora de una Universidad. Todo lo que hace lo maneja a través de la computadora.

Yo veía que el alumno que estaba en la escuela estaba en el mismo proceso. Entonces le empecé a dar todo los textos que debía darle durante el año, y a enseñarle todas las técnicas de estudio que debíamos hacer durante el año para esos textos en la sala de computación. Él le enseñó a 15 compañeros, que no sabían ni prender la computadora, cómo se usaba. De pronto nos salimos de todo lo planificado, de tanta perorata, de tanto vocabulario, y los chicos nos enseñan otro camino.

S. Finocchio: Es interesante y conmovedora la historia, pero hay algo que quiero subrayar que también tiene relación con la primera intervención. Yo decía que es un reto, un reto maravilloso. En lugar de pensar en clave de déficit: esa mamá, esa familia tiene un nivel educativo menor que el hijo, pensando inclusive generacionalmente cuántos chicos que hoy están en la escuela media y que sus padres no han cursado la escuela media. En lugar de pensar eso como un problema, leerlo como qué bueno que en esta sociedad, donde vemos

tantas desigualdades, aparentemente hay una escalera que se va abriendo y todos podemos estar ascendiendo un poquito más aunque sea culturalmente.

Uno podría hacer la lectura al revés, y lo mismo para la Universidad. ¿Cuántos están accediendo a la Universidad y sus padres no tienen, a veces, la escuela media? Más que leer esto como un problema social leerlo como un logro: ¡Qué suerte que estos niños, cuyos padres tienen un nivel inferior a lo que los chicos están accediendo, pueden estar! Lo que hay que trabajar un poco es este discurso en relación con el déficit.

Docente: Yo también quería retomar un poquito de lo que la primera docente habló. No quiero hablar de la normalidad, sí de la diversidad.

Trabajo en una escuela, tengo todos los grados y un nene con capacidades diferentes, está en tercer año, haciendo actividades iniciales.

Cuando el nene comenzó en la escuela, una inspectora me dijo que no se iba a recibir. La anterior me dijo que no tiene que estar en la escuela, que tiene que estar en una escuela especial y que solicite ayuda de un maestro integrador para ver qué es lo mejor para él. La maestra integradora lo evalúa y no me acompaña en el trabajo porque considera que es un nene para especial. La mamá quiere que el nene siga.

En las otras materias curriculares él puede reproducir oralmente, con un vocabulario limitado, pero comprende. No puede escribir. No puede seguir avanzando porque su capacidad no le permite escribir. Yo no sé si lo que estoy haciendo está bien. La mamá, por su parte, quiere que escriba. ¿Tiene que estar en una escuela especial y no en una normal? Si bien tiene problemas de conducta social, en la escuela está bárbaro.

S. Finocchio: Es un problema. Efectivamente los maestros no fuimos formados para vernos con la diversidad. Ahora se instala el tema de la diversidad. Todos somos diversos y todas las vidas son únicas, valiosas e irrepetibles, pero la escuela fue pensada para la normalidad. Fíjense cuando el Estado piensa en la profesionalización de un oficio, la formación de los docentes: Escuelas Normales.

No hemos sido preparados para esto y es una realidad con la que tenemos que lidiar hoy. Está bien reconocerlo, pero advirtiéndolo que se trata de un proceso histórico que tiene que ver con la formación de un oficio y con miradas pedagógicas que van cambiando. Inclusive la estadística de la sobreedad, uno podría decir que es un gran invento, porque en otras épocas había aulas con gentes de muy distintas edades y todos aprendían y aprendían bien. Lo que pasa es que en algún momento de la humanidad alguien dijo “escuela graduada, método simultáneo, y todos los niños aprenden al mismo tiempo”, y si no se cumple este parámetro estamos en problemas. Pero no hay nada natural en esto. Esto es una invención,

una construcción. Ahora hacemos estadísticas de un problema que nosotros mismos pedagógicamente inventamos.

Con esto estoy desnaturalizando los problemas para desactivarle el componente problema que nosotros mismos le damos. Se trata de interrogar un discurso pedagógico para habilitar que entren otros.

La otra cuestión que me parece importante advertir, que es un cliché, en la medida que no hemos sido preparados necesitamos apoyo. Debemos ir a otros que nos den una mano, que nos acompañen. Bajar la cuota de omnipotencia que los maestros solemos tener y decir acá necesito que alguien me acompañe. No es tu caso, pero es una frustración cuando esa compañía no está.

Docente: Nosotros en la escuela tenemos a Josecito, segundo año que repite primer grado. Está el gabinete que nos dijo que no tiene ningún problema motriz, que él puede aprender a leer y escribir. Pero Josecito no quiere agarrar el lápiz por nada. Sin embargo, cuando nosotros tenemos clase de computación, él pone su nombre, contesta las preguntas que le va haciendo un juego didáctico, y le fascina jugar con eso. La maneja perfectamente. Pero las normativas y supervisiones son más fuertes, y nos indican que debemos hacerle escribir en el cuaderno porque él tiene que aprender a escribir.

S. Finocchio: Había una colega española -voy a decir algo políticamente incorrecto, pero este es un espacio de confianza, es sábado- a quien una vez alguien le preguntó algo parecido y dijo “déjalas morir”. Gracias y buen regreso.

Aplausos finales.

5.e “La evaluación de proyectos educativos”

Cecilia Ros es Licenciada en Psicología, docente universitaria de Grado en el área de Metodología de la Investigación (UNLa, UBA), docente de posgrado (U.N. Comahue, UNLa, U.N.E.R.) e investigadora en temas de Salud, Subjetividad y Trabajo (Fac. Psicología UBA y UNLa). Se desempeña como evaluadora de Proyectos Educativos (Fundared–evaluación del Plan Social Educativo, UNGS –evaluación del PROYART, y otros). En la función pública es asesora en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en temas de evaluación.

Buenos días a todos. El tema del que voy a hablar hoy es el de evaluación de proyectos. Este es un tema bastante más árido y menos divertido que otros. Siempre el tema de la evaluación genera rispideces, y también obliga a que uno se las vea con información, con datos, con una perspectiva que no siempre es la misma que uno lleva a cabo cuando desarrolla o implementa un proyecto. La verdad es que la evaluación es una herramienta, una necesidad de cualquier programa, proyecto, actividad, que se desarrolle en el marco de una institución, un programa – esté este financiado o no -.

Lo que vamos a intentar hoy es dar una panorámica de las características de la evaluación, respondiendo a algunas preguntas como: ¿qué es evaluar?, ¿cuál es la función de la evaluación en un proyecto?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con quién?, ¿para quién?. Luego, a través de algunos ejemplos, intentaré aportarles algunas herramientas que contribuyan a imaginar o a profundizar las evaluaciones que están teniendo que diseñar o llevar a cabo.

Partimos de **qué quiere decir evaluar**. Definiciones de evaluaciones hay muchas, elegí una que es la que más me gusta y que consta en el texto que tienen citado en la bibliografía del artículo que está en el material que les entregaron¹⁴. Allí sus autoras definen a la evaluación como “una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar las acciones futuras”.

Aparece así la evaluación vinculada a la reflexión sobre la acción, es decir, a la necesidad de posicionarse en un lugar distinto al de la implementación de un proyecto o actividad. La evaluación requiere, entonces, de un cierto desdoblamiento de quién está al frente de una

¹⁴ Niremborg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000) Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Buenos Aires, Paidós.

actividad para pensar sobre lo que se está haciendo desde otro lugar. Por otro lado, se instala como condición la utilización de procedimientos sistemáticos. Esto, de alguna manera, vincula a la evaluación con la investigación, en el sentido que requiere usar o apelar a cierto método, es decir ciertas acciones que uno pueda replicar, que estén fundadas, que sean comunicables.

Por otra parte, la evaluación supone valorar, comparar con algún tipo de parámetros –ya vamos a ver qué tipo de parámetros hay- lo que uno se proponía con lo que resultó ser.

Surgen así como dos condiciones de la evaluación: el cambio de perspectiva en relación a la cotidianeidad - esta capacidad de desdoblarse, de reflexionar sobre... - y la necesidad de una valoración fundada, es decir, una evaluación comparativa entre lo que uno logra y lo que esperaba, en el marco de ciertos procedimientos sistemáticos que permitan comunicar fehacientemente lo que uno está evaluando.

¿Qué funciones de la evaluación son las más reconocidas?

Tiana Ferrer¹⁵ rescata dos funciones principales que de alguna manera intentan evitar una cierta concepción de la evaluación más vinculada con la penalización:

- **Instrumental:** *orienta los procesos de toma de decisión.*
- **Iluminativa:** *contribuye a la concepción que una determinada comunidad tiene de una parcela de la realidad, aportando información relevante y elementos de reflexión acerca de la misma.*

¿Qué evaluar?

*“No se trata de preguntarse por el **que** se ha logrado, sino también por el **como y por qué** se han logrado los resultados obtenidos” Tiana Ferrer (1997)*

Sobré qué evaluar, hay diversas perspectivas. A grandes rasgos, alguna que se orienta a evaluar los resultados, manteniendo dentro de una “caja negra” lo que contribuyó o no al logro de los mismos y otra que plantea evaluar también procesos.

¿Cuándo evaluar?

Podemos clasificar los tipos de evaluación, conforme al tiempo en que se efectúa la misma, de la siguiente forma:

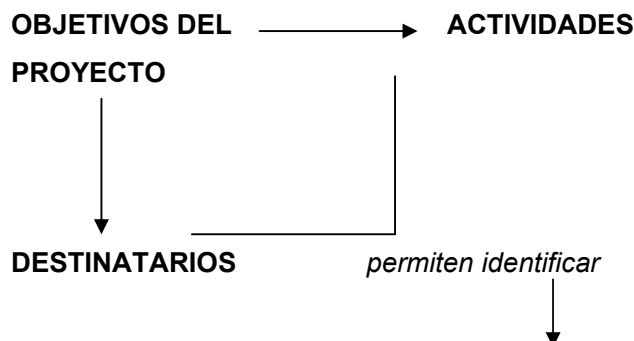
¹⁵ Tiana Ferrer, A. (1997) Tratamiento y usos de la información en la evaluación, Madrid, UNED.

- **ex ante:** la misma tanto puede estar al servicio de ajustar la actividad en función de las necesidades efectivas de una población - es decir, de hacer un primer diagnóstico que contribuya a terminar de definir un proyecto - como de constituir una “línea de base”; es decir, una primera foto contra la cual comparar luego las sucesivas fotografías que se le vaya sacando al problema o situación sobre el que se intenta producir alguna modificación.
- **durante:** más vinculada a la evaluación del proceso, es la evaluación que se hace durante la ejecución de la actividad, proyecto o programa. evalúa la marcha del proyecto, sus resultados intermedios así como la cuestión operativa, más vinculada al monitoreo de los programas.
- **ex post:** es la que uno hace al final y, efectivamente, lo que intenta es evaluar resultados, evaluar productos. Ahí se pone en juego la eficacia o eficiencia de las acciones que uno desarrolló. Y la finalidad es detectar qué efectos tuvo, qué replicar, qué modificar, si es que uno quiere seguir desarrollando el proyecto.

Estos tiempos en que se evalúa, no son excluyentes; más bien, pueden ser complementarios. Cuando uno diseña una evaluación, debe de tener claro en qué diversos momentos se irá produciendo este ejercicio de reflexión sobre lo que se va haciendo y con qué herramientas.

¿Cómo evaluar?

En la siguiente filmina (a continuación se reitera la filmina, para un mejor seguimiento de los comentarios relativos a ella) trataré de hacer una especie de mapa para visualizar qué decisiones están involucradas en el proceso de evaluación. Intenté incluir allí lo elementos clave.



DIMENSIONES y UNIDADES DE EVALUACION



Indicadores (cualitativos o cuantitativos)

el procedimiento que me permite
“hacer visible” la dimensión

- sensible
- específico
- sistemático

Los elementos incluidos en este esquema son los que deben tenerse en cuenta para formular todo proyecto de evaluación.

Por un lado, los **objetivos del proyecto**. Los objetivos son claves, en tanto orientan al fin o propósito de las acciones involucradas para el logro de ciertos resultados. Esos objetivos se traducen a metas. No sé cuánto saben ustedes de qué es una meta. A veces se usan como sinónimos metas y objetivos, lo cierto es que la meta especifica ése objetivo. El objetivo es una expectativa general, la meta debe especificar en cuánto, en cómo, en qué, pienso yo que se va a cumplir ese objetivo.

Hay tres criterios para establecer las metas. Un criterio normativo, un criterio sincrónico y un criterio diacrónico. Si lo que uno va a comparar es lo que se propuso contra lo que alcanzó, se estaría apelando a un criterio normativo. Si uno va a comparar lo alcanzado contra una medida externa, es un criterio sincrónico. Es decir en mismo tiempo ese grupo o esa escuela comparado con un parámetro externo que puede ser jurisdiccional o distrital. Se usa un criterio diacrónico cuando se compara, por ejemplo, la misma institución, ella contra sí misma, en dos tiempos: cómo era al comienzo, antes de que yo desarrollara esta actividad, y cómo es ahora.

Esos tres criterios son los que de alguna manera definen la formulación de las metas.

La meta específica, por ejemplo, mejorar en cuánto la lectura de los niños y la comprensión lectora, si es que uno tiene instrumentos de evaluación sistemática ó si se busca mejorar ó alcanzar la meta jurisdiccional. Como meta podemos proponernos reducir la repitencia al nivel de la media jurisdiccional. Las metas siempre son una manera para evaluar de forma más operativa el objetivo propuesto.

Entonces, los objetivos establecen cuales son los propósitos ó fines del proyecto. Las metas especifican esos objetivos bajo alguno de los criterios mencionadas anteriormente. Las

actividades son las acciones a desarrollar para transformar el problema, para mejorar la situación objeto que estoy tratando de atender.

Las **actividades**, por su parte, son las acciones a desarrollar para que dichos objetivos se logren.

Y los **destinatarios** son aquellos sujetos o instancias a quienes éstas están orientadas. Se debe tener en claro quienes serán los destinatarios de dichas acciones, ya que en los objetivos no siempre están explícitos.

El destinatario a veces no es de un sólo tipo (ej: alumnos); sino que en ocasiones se espera que una misma acción contribuya a varios (ej: docentes, equipos directivos)

Es importante tener en cuenta a la hora de armar el diseño de evaluación cuáles son los destinatarios del proyecto y de las acciones, dado que correspondería evaluar los cambios producidos a partir del proyecto en cada uno de ellos.

Todos estos elementos son los que nos permiten delimitar o definir las dimensiones y unidades de evaluación. Las **dimensiones** son los aspectos a evaluar, se busca establecer qué cosa es posible evaluar en el marco de las actividades que estoy desarrollando. Esto no es fácil, porque no siempre es posible focalizar de manera más aislada, aquellos aspectos sobre los que es factible imaginar que se produzca alguna modificación favorable fruto de nuestra intervención. De hecho, algunos modelos de evaluación pretenden aislar las dimensiones de tal forma que uno pueda “solo” atribuir a nuestra acción los efectos que se reconocen en ella. Esta situación en realidades tan complejas y multideterminadas como son las educativas – igual que todos los hechos sociales -, no admiten en general esta fragmentación. Sin embargo, las dimensiones deben de ser aquellos aspectos relevantes sobre las que se puedan evaluar cambios.

De cualquier forma, la identificación de las dimensiones a evaluar – más allá de su interdependencia - debe estar muy vinculada a los objetivos, las metas, las actividades y también a los destinatarios.

Cuando hablamos de **unidades de evaluación**, estamos refiriéndonos a aquellos sobre quienes vamos evaluar los cambios: en los docentes, en los alumnos, en la institución, en las relaciones jurisdiccionales.

Es ahí donde aparece el concepto **indicador**, cuya construcción es difícil y ardua, pero es lo que hace visible la variable ó dimensión. Los indicadores son los que vuelven visible todo el esquema de evaluación; son los procedimientos que, aplicados a las unidades de observación, nos permiten hacer hablar a las dimensiones; nos permiten volver visibles, evaluables las diferentes dimensiones.

Los indicadores podrán ser cualitativos y /o cuantitativos. Cualitativo no quiere decir difuso; quiere decir que uno valora efectos que no necesariamente se pueden cuantificar.

Los indicadores deben ser sensibles - es decir, que reaccionen ante la menor presencia de la dimensión que estoy evaluando -; deben ser específicos - es decir, que evalúen en particular esa dimensión y no otra cosa -; deben ser sistemáticos - que el indicador que elijo pueda ser aplicable a todas las unidades que he decidido evaluar y no que requiera de modificaciones, cuando cambio de una unidad a otra -.

El costo es un aspecto que también se debe evaluar, como así también el tiempo y los recursos humanos a utilizar.

¿Con quiénes evaluar?

A grandes rasgos, existen tres posibilidades respecto de con quienes evaluar: la evaluación puede ser interna, externa ó mixta.

La evaluación interna implica que quienes están involucrados en la tarea de evaluar están involucrados en las acciones que se implementan. Esto requiere un desdoblamiento mayor de quienes están a cargo de la ejecución de las actividades.

Evaluación externa es cuando se contrata un equipo ó una persona que desde afuera hace toda evaluación, sobre la actividad que se esté desarrollando.

Evaluación mixta es cuando se conforman equipos con personas externas e internas del programa. A veces esta opción permite combinar el aporte de quien forma parte del proyecto con la distancia de quien no forma parte del mismo.

¿Para quiénes evaluar?

Es un punto que a veces queda subsumido, escondido, pero que involucra el concepto de audiencia.

Audiencia son los destinatarios de los resultados de una evaluación.

Muchas veces como la evaluación va de la mano de un requerimiento institucional de quién financia ó de quien aprueba un proyecto, uno puede pensar que el único destinatario de un proyecto es ese actor. Sin embargo, existen otros actores destinatarios de la evaluación. El primero es el equipo que realiza el proyecto y el segundo la población, grupo a quienes está destinado el proyecto. No se debe pensar que la evaluación está solamente orientada a quienes aparecen externamente poniendo eso como requisito.

Cuando uno expone los resultados de la evaluación, debe tener en cuenta que ellos realmente deben adecuarse a diferentes audiencias.

Esto es importante incluso para el momento en el cual se divulgan los resultados de una evaluación, ya que es importante imaginar cómo, cuándo y de que manera se van a exponer los resultados de aquello que se ha evaluado; definir contenidos y estilos conforme el actor. Mientras que existen aspectos que interesan a quienes financian o aprueban un proyecto,

otros pueden ser los que interesen a quienes están a cargo de la gestión, o a quienes desarrollan proyectos similares. Los resultados de la evaluación contribuyen a que imaginen que sentido tuvo hacer eso, en qué se podría mejorar, por qué valió la pena. Por todo esto se debe considerar que las evaluaciones tienen destinatarios diferentes.

Voy a presentar ahora dos ejemplos con el fin de ilustrar algunos de estos conceptos que hemos ido presentando.

El **primer ejemplo** esta basado sobre un proyecto imaginario

Objetivo:

- Promover el incremento de la lectura recreativa en los alumnos del segundo ciclo de la EGB

ACTIVIDAD:

- Ampliación de la cantidad de volúmenes de textos literarios en la biblioteca de la escuela.
- Talleres con docentes para promover la lectura recreativa en las clases de lengua.

DIMENSION

- USO DE TEXTOS LITERARIOS (no de estudio).

INDICADORES

- Variación de la cantidad de préstamos de textos literarios en la biblioteca escolar, en el período marzo a noviembre.
- Variación del número de alumnos que solicita textos literarios.

Se imaginaron, como puede observarse, dos indicadores posibles, de tipo cuantitativo.

En un contexto tan amplio como lo es promover el incremento de la lectura recreativa, se puede dar lugar a dos indicadores bien acotados. No son los únicos, ni tampoco son excluyentes de otros. Uno puede pensar en indicadores complementarios del tipo cualitativos. Por ejemplo, que implique que uno consulte a los alumnos mediante una encuesta, preguntándole su satisfacción con los textos que leyeron ó cuales les han gustado más. Se puede sumar a esto otros indicadores, pero de todos modos lo importante es que uno vaya de lo general, que puede ser el objetivo, a lo específico, que puede ser el indicador, tratando de establecer con coherencia y claridad el movimiento de ajuste ó de especificación. Es decir que el indicador refleje el objetivo que se propuso y, por otro lado, que efectivamente este indicador pueda ser usado, en el tiempo y con los recursos con los que contamos.,

Obviamente, si me encuentro con una biblioteca que no registra los préstamos, no hay manera de utilizar este indicador, esto está muy vinculado a las fuentes de información con las que cuento.

También puede pasar que, en el marco de una evaluación, promover este indicador contribuya a generar una práctica en la institución que no se venía desarrollando. Tal es el caso de un proyecto del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, sobre Informática. El mismo, aporta a las escuelas docentes facilitadores de informática. Estos no son docentes de computación, sino que son docentes que acompañan al docente de grado en las horas que ambos acuerdan, para el uso de la informática. Este es un proyecto que viene funcionando desde hace unos cuantos años y costó y aún cuesta mucho el cambio que implica el “docente de computación” al “docente facilitador”, porque la cultura institucional estaba muy anclada a la cuestión de las materias complementarias en las cuales el docente de la disciplina va y toma la materia, mientras el docente de grado tiene otras actividades en ese momento. De todas maneras de a poco se fue instalando y una de las cosas que se promovieron, con bastante resistencia al principio, fue incluir en el laboratorio de informática un papel que se pegaba en la puerta, para que los docentes que usaban el laboratorio, por fuera incluso del horario que estaba el docente facilitador, registraran de qué materia eran, con qué grado lo usaban y qué actividad habían hecho. Algo tan básico como eso fue una complicación en un principio, ya que los docentes se preguntaban “¿Qué se iba a hacer con esto? Nos van a quitar las computadoras si no las usamos?. ¿No nos van a dar más computadoras si no tenemos una cantidad mínima de uso?”. Cuando se logró bajar el temor o ansiedad de usar algún instrumento por el estilo, fue interesante ver cómo se incrementaba el uso autónomo del laboratorio – es decir, sin el docente facilitador -.

Apoyados en este ejemplo, vale la pena llamar la atención sobre un efecto - no siempre posible de prever al inicio de la evaluación – del uso de ciertas herramientas en la gestión e implementación del proyecto. Por esto es muy importante tener en cuenta que la evaluación no debe estar absolutamente desarticulada de la gestión del proyecto. Es decir, si bien la evaluación es un camino con objetivos diversos a los de la implementación y ejecución de un cierto proyecto, la evaluación debe tener fuentes y contactos que no sean disruptivas para la ejecución e implementación de un proyecto; es decir que no obligue a que de alguna manera se produzcan efectos no deseados en la implementación del mismo. Por otro lado, es importante que lo que se evalúe de alguna manera nutra al proyecto durante -no solamente en el final- y que tenga un fin o uso inmediato para que los que participan de la evaluación sientan que efectivamente tiene sentido.

El **segundo ejemplo** que les traje es un proyecto existente en el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que se llama “Teatro en quinto grado”. Es un proyecto que se apoya en una planta de docentes de teatro que desarrollan actividades en horario escolar durante 80 minutos semanales a alumnos de 5to grado. Las mismas duran un cuatrimestre y están destinadas a alumnos de escuelas de jornada completa.

Allí el docente de teatro asume la actividad, mientras el docente de grado está en calidad de oyente espectador y, a medida que se comienza a construir una pareja pedagógica, con el tiempo participa más activamente. El **objetivo** es desarrollar, promover el aprendizaje del lenguaje teatral del alumno. La **actividad** es el trabajo semanal de los docentes durante 80 minutos a lo largo del cuatrimestre.

Traje como ejemplo sólo dos de los indicadores que figuran en un cuestionario que se le hace a los docentes de grado al finalizar la actividad cuatrimestral.

En el primero de ellos, se le solicita al docente de grado que evalúe si reconoce alguno de estos efectos en el grupo de alumnos. Es decir, que se tome al grupo como unidad de observación -a todo el grupo- y ahí se identifican como indicadores: el nivel de escucha entre compañeros, el respeto por el trabajo de los otros, los acuerdos para trabajar, la integración grupal, la resolución de conflictos y se le pide que plantee si esto aumentó, disminuyó o no se modificó.

1.- *¿Qué efectos reconoce en el grupo, a partir de la experiencia?* (consulta al docente de grado?)

En el grupo-clase	Aumentó	No se modificó	Disminuyó
En el nivel de escucha entre compañeros			
En el respeto por el trabajo de los otros			
En los acuerdos para trabajar en grupo			
En la integración grupal			
En la resolución de conflictos			

Con el segundo indicador, se le pide que valore los aspectos que se señalan a continuación en los alumnos, tratando de proporcionalizar en cuantos de los alumnos de ese grupo ocurrieron estas cosas: en cuantos de ellos pudo reconocerse un efecto de mejora en la expresión oral, en la expresión corporal, en el desarrollo de la actividad, en la autoestima.

2.- *¿En qué proporción de alumnos notó aportes en los siguientes aspectos?* (consulta al docente de grado)

En los alumnos	LA MAYORIA	ALGUNOS	NINGUNO
Expresión oral			
Expresión gestual y corporal			
Desinhibición			
Desarrollo de la creatividad			
Autoestima			

Fíjense que estamos hablando de indicadores más cualitativos – en el sentido de que intervienen las representaciones, perspectivas, expectativas - independientemente que después se puedan expresar como porcentajes.

Lo que se pide al docente es que haga un juicio de valor después de haber participado en varias clases de la actividad en calidad de espectador de la misma. Estos son dos de los indicadores que se usan en este proyecto. A su vez el proyecto les pide opinión al equipo directivo, los docentes a cargo de la actividad y los propios alumnos participantes.

Para cerrar, quisiera dejar instaladas algunas cuestiones generales, a modo de recordatorios o alertas a tener en cuenta al momento de diseñar una evaluación.

Por un lado **definir dimensiones de análisis que sean pertinentes y factibles**. Pertinentes quiere decir que sean coherentes y relevantes a los objetivos y a las metas propuestas. Factibles, quiere decir que puedan ser evaluadas. Uno puede querer evaluar efectos de un cierto trabajo vinculado con la lectura en la lectoescritura de los niños analizando cuadernos de clases. Puede ser muy interesante y seguramente va a aportar información muy rica, pero a veces los recursos humanos y el tiempo con los que contamos, no permiten hacer uso de un indicador como este, pese a que puede ser el más adecuado. Por eso hay que adecuar la pertinencia con la factibilidad.

Establecer unidades ó niveles de análisis en los cuales se aplicará la evaluación, Por ejemplo: el aula, los docentes, la escuela; bajo el supuesto de que no es necesario restringir a un único nivel la evaluación. Esto supone asumir y abordar la complejidad del fenómeno que estamos evaluando. Cuando uno evalúa un aspecto ó una dimensión, esta puede ser analizada o leída en múltiples actores ó planos, lo que hace a la complejidad con que uno construye la mirada. Es importante reconocer que una misma actividad impacta distinto en el docente, en el alumno, en la institución; o que los resultados que uno esperaba en uno de

estos actores fueron mucho menores y sin embargo, fueron mejores a lo esperado en otros de ellos.

Si la evaluación ha previsto registrar los cambios respecto a un cierto aspecto en todos estos actores, como parte de lo mismo o del objeto, es más factible visualizar los efectos, los resultados de una actividad. Por eso es que establecer unidades o niveles de análisis diversos y complementarios hace a la riqueza de una evaluación.

Incluir la perspectiva diacrónico temporal: a veces el antes y el después no se aplican. Cuando el modelo “ex ante - ex post” no es posible, porque al inicio de la implementación de un proyecto no estaba del todo diseñada la evaluación, se apela a una “reconstrucción” de ese estado anterior. Se le pide así a los distintos actores que comparen el “aquí y ahora”, con el “hace un tiempo”. Es decir, dicha “línea de base” resulta de un efecto de memoria, de apelar a la memoria de alguno de los actores. No siempre es tan confiable construir retrospectivamente como era la cosa antes. Siempre es mejor tener una visión de la misma antes de la actividad. Pero si esto no se puede hacer, hay que construir la manera de recuperar a través de distintas fuentes ese “antes”.

En este contexto, resulta necesario al diseñar una evaluación **analizar las fuentes de información con que se cuenta**. Si uno pretende hacer un análisis de los registros de uso de la biblioteca y no tenemos bibliotecaria, no podremos usar esa fuente. Por el contrario, hay muchas fuentes que uno no sabe que están disponibles, y que existen. En los establecimientos escolares existen innumerables fuentes, disponibles para volver sistemática la mirada; la cuestión clave es la sistematicidad, cómo recortar de esa fuente aquello que vamos a mirar.

Es importante asimismo, **evaluar los costos de la aplicación de los instrumentos de evaluación**. Recursos económicos: como, por ejemplo, la cantidad de fotocopias que necesito, si voy a hacer una encuesta, si quiero hacerla llegar a muchos, docentes o alumnos. Recursos materiales: por ejemplo, ante una observación de clase, se quiere filmar, se necesita una filmadora y se debe pedir, cuando, por ejemplo, no está disponible todos los días. También se deben evaluar los recursos humanos: cuántas personas estarán haciendo esta actividad, en que tiempos, su disponibilidad. Esto es parte de lo que uno imagina cuando diseña una evaluación.

Finalmente **se deben evaluar los tiempos de ejecución y su integración a la ejecución de un proyecto**. La evaluación, dependiendo de la profundidad que se le de, lleva un

tiempo extra. Hace un rato dijimos que la evaluación supone posicionarse en un lugar distinto al de la ejecución e implementación del proyecto. No solamente supone posicionarse en un lugar distinto, sino considerar un tiempo distinto. No puede uno, mientras está planificando e implementando la actividad, en el mismo tiempo construir un instrumento para evaluarla. Es importante que uno imagine escenarios diversos, momentos distintos.

Entonces lleva tiempo, y en ese punto hay que ver como se integra el proceso de evaluación con el proceso de ejecución e implementación del proyecto en general.

Es recomendable, en este sentido, establecer fuentes que no vuelvan difícil esta articulación; tratar de que la evaluación no produzca efectos negativos sobre la ejecución e implementación; tratar de que sea lo menos disruptiva posible, que no sea un lugar de condena a uno de los miembros del equipo - ya que es visualizada, como dije antes, como no deseada -.

Con esto doy por cerrada la presentación, así abrimos el espacio de preguntas.

Preguntas

Docente: Nosotros en la planificación escolar buscamos indicadores de evaluación de los chicos. Quiero consultarte sobre los criterios de evaluación, ya que en algunas escuelas usan esta denominación, y creo que no con conceptos muy definidos que definan uno y otro.

C. Ros: El concepto de criterio es un poco más amplio que el de indicador, más abstracto, más vago. El criterio lo ubicaría más en el lugar de la dimensión o variable. La definición de indicador es la de un procedimiento que permite ponerle valor a la dimensión ó variable. El criterio estaría más en el lugar de la dimensión. El indicador es casi como si uno dijera: el estímulo que uno le ofrece a la unidad que se va a evaluar, para que sea visible ese aspecto que uno va a evaluar. Es aquel aspecto – más puntual aún que la variable - que puede ser sistemáticamente mirado a lo largo de un tiempo y que de alguna manera se considera sensible y específico para evaluar la dimensión que estoy queriendo analizar.

Por ejemplo: uno dice ¿cómo evaluar el uso de los textos?. El uso uno lo puede evaluar en términos de frecuencia, pero también uno puede querer evaluarlo en términos de la modalidad de uso. Allí de golpe no interesa tanto saber cuántas veces se usaron esos textos, sino cómo los usa. En la época en que se evaluaba el plan social en las escuelas rurales el uso de los textos -que no eran textos de estudio, sino manuales, cuentos y demás - era bien interesante – como aspecto diferencial entre las escuelas rurales y las urbanas – el tema de la accesibilidad. Como la accesibilidad al libro es distinta, ahí no importaba tanto cuántas veces llevaba el libro el niño, sino que importaba que se lo llevara para leer, con

quién, en qué momento y en qué contexto. Ahí uno dice, de acuerdo al contexto de lo que se esté evaluando, puede ser más interesante evaluar la modalidad de uso, que la frecuencia de uso. Fíjense que frecuencia y modalidad serían como los contenidos de dos indicadores diversos.

Docente: En la planificación necesité establecer indicadores de evaluación para el proyecto que tengo de expresión artística. Me resultó dificultoso establecer indicadores cuantitativos y cualitativos, porque no podía ver en qué aspectos eran más importantes.

C. Ros: Hay toda una discusión que te diría que, incluso, excede la cuestión de la evaluación porque también incluye a la investigación en general. Es lo que se llama la discusión entre el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo.

Hay quienes se enarbolan, se ponen la camiseta de uno o de otro. Entonces está el que dice si no se puede cuantificar es porque en realidad no podés dar cuenta de aquello que se hizo, de manera que pueda ser comunicable; por otro lado está el que dice que los números no dicen más que una dimensión superficial de las cosas, lo que vale la pena es dar cuenta de los procesos, de lo que pasa en el durante, etc, etc.

Yo creo que lo que hay que hacer es adecuar los indicadores a aquello que uno está analizando. Es como cuando uno dice que adecua el enfoque al problema que uno está analizando. Si aquello que está evaluando es algo para lo cual no es complejo establecer un indicador cuantitativo, y que, efectivamente, contar cuántos a uno le ayuda a entender cómo ese proyecto funcionó, uno usa un indicador cuantitativo. Si uno se da cuenta, como en ese caso, que el cuántos no importa porque en realidad a lo mejor son 7 chicos los que están en el grado; que pidan una vez en el año un libro, puede ser poco, pero en realidad es mucho respecto de lo que sucedía el año pasado. Entonces lo cuantitativo no tiene sentido, porque acá lo que cambia es la cualidad de la cosa. Entonces lo cuanti y lo cuali hay que adecuarlo al objeto que uno está evaluando. Si el objeto ó el problema ó el tema sobre el cual uno está evaluando permite ser mirado desde esa perspectiva, usemos lo cuantitativo, sino lo cualitativo, sino ambos; pero que lo que mande sea el objeto y no algo externo como si fuera un parámetro obligado.

Docente: Un proyecto al final es una construcción, ahora ¿qué pasa, por ejemplo, cuando uno de pronto va monitoreando el desarrollo del proyecto? Porque justamente al principio hablaste de la imagen de penalización... ¿Qué pasa con esto de la autoevaluación? Porque, por un lado, uno puede ver lugares que son débiles, que pueden tener que ver con la debilidad de pronto de un docente, pero en realidad de pronto el proyecto no atañe solo al

alumno, sino entendemos el proceso de aprendizaje como una cuestión dual, también lo es el proyecto. No como puede surgir la auto evaluación como parte de la primera reflexión.

C. Ros: La autoevaluación se puede incluir dentro de la perspectiva de evaluación interna, cuando los que participan de la evaluación son los propios involucrados. La autoevaluación también está presente cuando uno imagina que la audiencia de la evaluación es el propio equipo también. Pensar que la evaluación no está solamente al servicio de mostrar a los de afuera “qué bien que está saliendo todo”, sino que la evaluación también está al servicio, como otra audiencia complementaria, de cómo está funcionando el proyecto. En ese sentido va a depender mucho de cómo uno presente e instale el proceso de evaluación.

Si uno lo instala desde el lugar de input /output, ó de resultados, evidentemente nadie va a entender el fin de la autoevaluación. Pero si uno lo presenta en la perspectiva de analizar los procesos, se puede empezar a ver qué utilidad puede tener en términos de la información producida para ver que acciones marchan bien y cuales no marchan tan bien.

Un ejemplo de un proyecto que terminó de funcionar a principios de este año, en el marco de un convenio entre la Fundación Ford y la Universidad de General Sarmiento, que se llama “Proyart” -proyecto de articulación de escuelas medias, de universidad e institutos de formación docente- se trabajó fundamentalmente en el nivel medio sobre mejorar las competencias de lengua y matemática en varias escuelas de la zona oeste del Gran Buenos Aires. Parte de la evaluación tuvo que ver con generar herramientas varias y complejas que valoraran, entre otras cosas, las competencias de lengua y matemáticas de los alumnos. Para eso había que construir casi como una especie de prueba, de examen - no en términos de contenidos adquiridos, sino en términos de competencia -. Otro instrumento incluyó la evaluación comparativa (a principios y fin de cada año) de los propios alumnos sobre las características de las clases, el cumplimiento de ciertos objetivos, la coherencia de la evaluación y la modalidad de trabajo propiciada por el docente. Todas cosas pueden aparecer como son absolutamente persecutorias para el docente. Sin embargo, construimos los instrumentos colectivamente y colaborativamente. El docente no sentía que lo estaban evaluando con un parámetro externo, sino que el trabajo de elaboración de esos indicadores era el resultado de un trabajo reflexivo respecto de “qué es esperable que un alumno sepa en este año de esta disciplina”. Es decir, es el punto de llegada y no de partida. Entonces, cuando uno involucra a los actores que están presentes en un proyecto o programa en la elaboración incluso de los instrumentos, ahí claramente el sentido de la evaluación es otro; de la misma manera que cuando uno se sienta a reflexionar sobre los resultados de esa evaluación. De hecho, a fin del año pasado, la provincia de Buenos Aires aplicó como una especie de prueba, de evaluación diagnóstica en estas dos disciplinas al finalizar el año. Y

en las escuelas en donde se desarrolló el proyecto se decidió que la evaluación que se aplicara fuera esa; o sea, que el instrumento que se aplicara no fuera un instrumento construido a propósito para la evaluación jurisdiccional, sino que se aplicaran los instrumentos que se venían considerando a lo largo del proyecto. O sea, lo tomó la escuela como parte de una herramienta construida por ellos mismos.

Parte de cómo es vista la evaluación tiene que ver con cómo uno instala la evaluación en la cultura escolar –en la cultura del proyecto-. Aquí, en Capital Federal no es fácil; no sé qué pasa en otras provincias – hay tantas jurisdicciones acá representadas - pero, aquí a pesar de que es una jurisdicción que tiene mucha trayectoria en concursos docentes, siempre genera resistencias. Hace tres años, por ejemplo, participé del equipo que elaboró los instrumentos que reemplazaban al instrumento que evaluaba al docente para la construcción del concepto final de cada año. Fue un trabajo de casi dos años con supervisores, directores de área, con directivos de escuela, con docentes. No fue fácil instalar la nueva forma de evaluar el desempeño docente; no importaba el instrumento en realidad, sino que lo que estaba en juego en esa definición del desempeño del docente. Y, a pesar de que el instrumento era un conjunto de dimensiones y que cada escuela tenía libertad para construir los indicadores –o sea no estaban éstos propuestos, sino sólo la dimensión y una escala de valoración-, fue muy importante la resistencia. No hay una cultura de la evaluación en los establecimientos escolares, salvo la que tiene como objeto al alumno, que es el único que está obligado a ser evaluado. No hay una cultura de la evaluación de lo que se hace, de la actividad, de los proyectos que se llevan a cabo. Y esto vale la pena ponerlo en juego no sólo cuando uno tiene un proyecto que presenta a una institución para que lo financie, para que lo apruebe.

En fin, todos estos temas a mí me apasionan, pero sé que son temas áridos por el tipo de lenguaje, por el tipo de conceptos que se usan, y también por esto, por el tema de que obligan a uno a posicionarse en un lugar que no es el más cómodo, y a veces está muy vinculado a ser poco recreativo, poco creativo. Y eso tiene que ver un poco con como uno lo formule. Porque les digo que cuando uno hace evaluación, usando estas herramientas de las que estuvimos hablando, cuando se hace participar a los actores en la evaluación, la evaluación se transforma en otra cosa.

Gracias por todo.

Aplausos finales.

6. Compartiendo experiencias

“...Yo siempre creí que no podía cruzar a la otra orilla de este río, me daba miedo su caudal. Y es tan fácil cruzar, construir un puente es mucho mejor que construir paredes...”

Alrededor de mí, de Los enanitos verdes

▪ **Escuela Provincial N° 8 “Un viaje a la imaginación”, Río Grande, Tierra del Fuego.**

Buenos días. En primer lugar vamos a contarles cuál es la misión de nuestra escuela, y luego vamos a explicarles de qué se trata este proyecto, por el cual tenemos el acompañamiento de las chicas de Cimientos.

Bien, en principio contarles cuál es la misión institucional que tenemos en la escuela. La visión de esta escuela es compartida, es la visión de qué escuela queremos, entre todos. Considerar a la escuela como aquella que tiene que brindar un servicio a la comunidad, y satisfacer las necesidades de los beneficiarios.

Esta escuela que queremos entre todos necesita de una gestión participativa y democrática, por eso nosotros queremos rescatar un poco lo que planteaba hace un rato el profesor, creemos importante armar la oferta educativa y darla a conocer a los papás en la primera reunión de padres. Allí se plantea la propuesta pedagógica, y también qué se espera de los papás en ella. Es decir, cuáles son las obligaciones de la escuela y cuáles son las obligaciones de los papás.

Esto me parece importante resaltarlo porque creo que es también tarea de la escuela plantear qué se espera de los papás, cómo nos vamos a acompañar. Ustedes saben que hay una crítica permanente del trabajo que se realiza en la escuela y del trabajo docente. Por eso quería comentar que la escuela tiene buen acompañamiento de la familia, queda entonces el proyecto planteado a los papás y qué es lo que la escuela se compromete a ofrecer.

Los objetivos institucionales, a través de una gestión democrática y participativa, buscan la calidad de los aprendizajes. También queremos contarles que tenemos un fuerte trabajo en evaluación institucional y en evaluación de la práctica docente. Un trabajo que llevó años, pero que ahora vemos los frutos. En un primer momento generó ciertas resistencias el ver qué problemas tenemos en los aprendizajes y pensar que tenemos que poder ver cuáles son los que están vinculados a la enseñanza y reflexionar desde nuestra propia práctica, lo cual nos parece sumamente importante.

Es por eso que nosotros hemos construido y consensuado con los docentes el que llamamos proyecto pedagógico institucional, que contempla las obligaciones docentes desde que inicia su tarea en la escuela hasta que termina el año escolar.

De la misma manera, tiene relación con la evaluación de la práctica docente en función de lo que en nuestra provincia es la hoja del Consejo Profesional, con los distintos ítems, vinculados a la cultura general institucional, pero construido con ítems que son evaluables en relación a lo que es viable para medir por parte del docente. Esto es lo que lleva a un trabajo de autoevaluación y de coordinación que nos ha dado un buen resultado.

A partir de ahí se realizan distintos proyectos específicos, algunos son institucionales, tales como el de informática y el que ahora le vamos a contar, que es este proyecto de lectura.

Pero antes de cederle la palabra a la profesora que nos va a contar este proyecto, les quiero comentar que cuando hacemos la evaluación institucional se priorizan las problemáticas que se van a trabajar durante el año. Luego de priorizar las problemáticas acordamos los objetivos superadores de ellas y distintas líneas de acción que atienden a cada uno de esos objetivos en pro de solucionar las problemáticas y la designación de los responsables.

Le paso la palabra ahora a la profesora que nos contará en detalle este proyecto.

Buenos días, gracias por compartir con nosotros esta experiencia. Es en verdad mucha responsabilidad poder contar las acciones que han llevado a cabo todos los docentes de nuestra escuela: han estado involucrados desde el maestro recuperador hasta el bibliotecario.

Principalmente, como Teresita les decía, la problemática que nosotros teníamos era la comprensión lectora y también la posibilidad de los chicos de expresarse oralmente y de comunicarse. Entonces la escuela, pensando en estas líneas de acción, decidió llevar a cabo este proyecto que se llama *“Un viaje a la imaginación”*.

Este proyecto consta de varias partes. Una de las primeras es que los chicos pueden elegir -tienen que elegir- dos libros de lectura de literatura infantil. Estos libros son elegidos por los chicos con los maestros de año, luego de una jornada que es la primera etapa del proyecto, donde se reúne a librerías de la ciudad y a las distintas bibliotecas -con las que contamos también- como para que los chicos tengan acceso a los diferentes libros y que ellos también puedan elegir.

Luego de eso, los maestros de cada año hacen una selección, de acuerdo a lo que los chicos eligen y se adquieren los libros. (En la presentación en power point se muestran fotos de esta primera etapa, con la participación de las librerías y bibliotecas de la ciudad)

Las imágenes permiten reflexionar sobre los “modelos lectores”, esto que muchas veces olvidamos, y que se trata de leerle a los chicos, desde la familia. Es una de las cosas fundamentales del proyecto hacer que la comunidad se sume a estas acciones de la escuela, de hecho lo hemos logrado bastante.

En la segunda etapa se trabajó con los cuentos tradicionales en el primer ciclo y con la película “La maldición de las brujas”, basada en la novela de Roald Dahl. Fue muy bueno, porque en esta parte de los cuentos tradicionales los papás y docentes personificaban algunos cuentos y luego de la teatralización los chicos podían tomar contacto con los personajes y realizarles entrevistas o escuchar cuentos leídos por estos personajes.

En la tercera etapa se hizo una encuesta a los padres sobre los cuentos que han leído. Allí salieron cosas muy interesantes, recuerdos muy lindos. Luego se hizo una tabulación y se decidió qué libros se le iban a leer a los chicos. Aparecieron los cuentos tradicionales más recordados, novelas.

Luego llegamos al cierre, que es la cuarta etapa, donde se hizo un certamen de preguntas y respuestas sobre el primer libro que los chicos habían leído en la escuela. Los papás también participaban de ese certamen leyendo un libro.

Lo primero que hicieron los chicos fue la presentación de cada libro que han leído, mediante distintas técnicas (se muestran fotos de la presentación): teatralización, empleo de imágenes, todo trabajado desde el aula.

Ahí se pudo ver como los chicos incorporaron nuevo vocabulario, adquirieron autonomía frente a diferentes conocimientos, y como disfrutaban.

Acá (se hace referencia a la imagen que se está mostrando en la presentación) los papás están en el certamen de preguntas y respuestas, donde también surgieron algunos problemas y cuestiones a mejorar. Los padres también manifestaron la dificultad, y cómo los hizo transpirar la situación. Los chicos, obviamente, ovacionaban al papá de su año para que gane.

Bueno, los resultados: el incremento en el préstamo de libros a domicilio y de socios de la biblioteca; mayor motivación de los niños por realizar otras actividades como el teatro y el cine; mayor interés de los padres; mayor autonomía; acondicionamiento de los ambientes dedicados a la lectura. Esto en particular es interesante porque dentro de los salones no se creaban ambientes de lectura. También en la familia, que se acercaba y decía que ahora se preocupaba más por los chicos y qué quieren leer, justamente apuntando a la lectura por placer.

Y eso que nos condiciona tanto a los docentes, que es la fotocopia, se logró reemplazar porque se les sugería a los papás que compraran libros que no eran tan costosos, por eso empezaron a buscar junto a los chicos, también pensando en el precio del libro.

Vemos también en las imágenes la capacitación que realizamos con la Master Marta Lescano.

(Retoma la palabra la otra docente) Entre las acciones que estaban programadas también acordamos una instancia de capacitación zonal, que se abrió a otras instituciones, que también hace a esa necesidad de hacernos cargo de la problemática que es la comprensión lectora. Realizando estas prácticas con profesionales en la temática seguramente vamos a poder mejorar nuestro trabajo.

Por eso llevamos adelante una capacitación que tuvo dos instancias, una en agosto y otra en diciembre, y centralmente trabajamos el eje de lectura y diversas estrategias de intervención y distintas técnicas relacionadas a eso. Para nosotros fue valiosísimo que pueda participar toda la institución, con el acompañamiento de los supervisores que nos autorizaron a realizarla un viernes y un sábado, y con el compromiso de los docentes en revisar sus prácticas y capacitarse.

Las dos docentes responsables del proyecto han sido las que cultivaron todo el tiempo que esto se sostenga, y no imaginaban el impacto que tendría en los chicos.

(Refiriéndose a la presentación) Aquí aparecen los testimonios en la presentación de los trabajos de los chicos, también aparecen qué opinan los papás respecto al trabajo que están haciendo los chicos en la escuela.

La idea es continuar este proyecto. Todos valoramos la tarea que se está llevando adelante, y destacamos el acompañamiento que lleva a cabo la Fundación Cimientos y el aporte económico, que de hecho es muy importante, más el acompañamiento pedagógico, que nos motiva a dar a conocer el proyecto.

Justamente, la próxima etapa es comenzar a trabajar con la escritura. Y exponer a fin de año una antología que reúna los pensamientos de todos, de los chicos, los papás, respecto a lo que significa el placer por la lectura y el contacto con los libros.

Para el año que viene -porque todo esto lleva un trabajo institucional que vale la pena destacar- vamos a trabajar con el eje de escritura. Para ello el mes que viene tenemos la segunda instancia de capacitación, con la misma profesora, para seguir trabajando, para seguir creciendo y aprendiendo juntos. Muchas gracias.

Aplausos finales.

- **EPB N° 13 y EPB N° 25 "Descubriendo Matemática en la ciudad", partido de Roque Pérez, Buenos Aires.**

Buenos días a todos. Estamos acá para contarles el proyecto que estamos desarrollando. Las escuelas primaria básica número 13 y número 25 de Roque Pérez estamos llevando a cabo el proyecto "Descubriendo matemática en la ciudad".

Nosotras pertenecemos a escuelas rurales; este proyecto lo estamos llevando a cabo la EPB número 25 – aquí está María- y la EPB número 13, donde somos tres docentes: Marita, Andrea -que no pudo venir- y yo. Y también compartimos el edificio con el jardín número 904 -que es Liliana- y bueno, todas juntas estamos desarrollando este proyecto.

Bueno, yo soy María, directora de la EGB 25, ya que tengo a mi cargo también tercer ciclo, pero básicamente el proyecto está enfocado a EPB, aunque indirectamente los chicos del tercer ciclo participan. La inquietud que nos llevó a proyectar esto fue un emprendimiento del alumno en la zona rural, es decir, debido a las grandes desventajas que tiene el alumno rural al estar distante de las ciudades, ha dejado diferentes ámbitos que por ahí el chico urbano conoce más, puede ser mecanismos de supermercados, un banco que por ahí a nosotros nos parece fácil, o un simple quiosco que un chico rural no ve ese mecanismo, ese funcionamiento. Esta problemática se planteó y vemos que tenemos a favor nuestro el espíritu solidario de la parte rural, el entusiasmo comunal, porque tenemos por suerte a todos los papás integrados con la escuela, una gran participación, un gran valor solidario y la valoración y la importancia que le dan a la educación y al progreso, ya sea de sus hijos como de la misma comunidad. Le dan un culto muy importante a eso, si vemos acá (fotos en la presentación en Power Point) tenemos las características de lo que podrían ser nuestras escuelas: la mayoría son aulas plurigrado o multigrado con multiedad, donde tenemos que adaptar el contenido a diferentes niveles dentro de un mismo aula con una misma maestra, y a veces se complejiza de acuerdo a la realidad que estamos viviendo y a los chicos que tenemos. Pero bueno, vamos encaminando eso.

También tenemos un gran problema, hay contenidos o temas que notamos que no son significativos para el chico. Cuando no es significativo para el chico ustedes ven que no lo asocian, no le pueden dar el sentido que por ahí en otro ambiente le darían. Un ejemplo es cuando hablamos de la plata, del barrio, el chico rural al vecino más cercano lo tiene a un kilómetro, entonces no existe esa relación de barrio. Allá son parajes y la mayoría, ya les digo, tiene más o menos una distancia de un kilómetro mínimo.

Bueno, el trabajo de investigación fue bastante complejo ya que primero, con las docentes y los directivos, nos pusimos a pensar cuáles eran las problemáticas del chico, cuáles eran realmente los puntos de los que teníamos que partir.

Uno, teníamos la interacción con el medio social urbano, cómo se desenvolvían ellos en esa situación. El otro problema eran las matemáticas, siempre aburridas según ellos: los mismos casos, los mismos problemas. ¿Cómo hacíamos para solucionar ambos problemas? Entonces armamos un proyecto interrelacionando ambos que se llama “Descubriendo, o haciendo, matemática en la ciudad”.

Una vez que lo armamos, el proyecto daba idea de tener una mini ciudad dentro del ámbito escolar, dentro de la escuela, donde el chico pueda tener en stands un supermercado, un banco, una juguetería, un quiosco y sepa el desenvolvimiento de cada una -algo virtual dentro de una escuela-, lo primero que hicimos fue reunirnos con los docentes y los directivos para ampliar qué es lo que íbamos a hacer y ver bien punto por punto qué actividad íbamos a realizar. Es decir, al definir actividad estamos diciendo punto de partida, a lo que nosotros diríamos “disparadores” para que los chicos empiecen a trabajar.

Otro problema es que somos dos escuelas a una distancia prudencial, entonces cómo hacemos para reunirlos, cómo hacemos para encontrarlos, qué método vamos a usar para ponernos de acuerdo entre los mismos directivos, entre los mismos docentes, ya que la mayoría tiene otros cargos o su vida familiar, entonces, en qué espacio. Los alumnos involucrados en el proyecto son: desde el Jardín 904, que está dentro del establecimiento de la EPB número 13, que son 17 chicos, 5 del primer ciclo y 12 del segundo ciclo. En la sede número 25 tengo 6 alumnos, del primer ciclo tengo 4 y del segundo ciclo tengo 2. En el primer encuentro había que juntar a las escuelas, que son dos unidades muy diferentes y alumnos también diferentes.

Lo primero que hicimos fue la presentación para que se cree ese vínculo de trabajo y amistad entre los chicos, ya que la mayoría el único lugar de socialización que tiene es la escuela, se va a la casa y lo único que tiene es el hermanito, el papá y la mamá, no tiene la oportunidad de interaccionar con otros pares.

La presentación oficial del proyecto a los alumnos implicó que ahí mismo se empiecen a construir ideas de los chicos, se empiezan a entusiasmar con el proyecto, a darse idea de qué podría ser una mini ciudad. Ahora estaba el problema con las comunidades. En ese punto, empezamos a usar a los mismos alumnos para ser reproductores de lo que nosotros estamos diciendo; primero fueron los padres, otras personas involucradas en la institución y del mismo modo, otras comunidades.

Bueno, ¿cómo comenzábamos?, era muy lindo proyecto, todo bonito. El primer problema fue dónde la creamos. Quiero aclarar que todos estos son los puntos que fuimos planteando a los chicos, es decir, que la docente lo único que hacía era dar el disparador a ver qué es lo que resolvían los chicos. El proyecto está pensado para que ellos puedan trabajar, diagramen cómo iban trabajando, cómo progresaban, qué ideas aportaban, el espacio físico,

luego teníamos que decir qué creamos, un supermercado, un banco, una salita, qué es lo que nos servía.

Ahí estaba el problema, teníamos que ver cuáles podíamos realizar, cuáles no y por qué, de acuerdo al objetivo que nosotros le planteamos en el proyecto. Y qué necesitábamos para crearlos, ése era otro de los problemas para el funcionamiento. Una vez que definimos qué stands creamos, que ahí lo tenemos (imagen presentación) que fue el supermercado, juguetería y banco. Antes de esto había surgido la idea de crear, por ejemplo, una salita de primeros auxilios, pero cuando nos pusimos a analizar si la podíamos crear vimos que no cumplía con uno de los puntos del proyecto, que era trabajar matemática. Los chicos no veían la relación de la salita con matemática. Pero fue puesto como ejemplo ya que es una de las cosas que tenían más cercana ellos.

Creo que una de las últimas cosas fue un supermercado y un banco, ya que no es lo que encuentran en su medio. Luego tuvieron que averiguar cómo funcionaban, formular una hipótesis, primero, de acuerdo a los conocimientos previos de ellos, qué es lo que creían ellos que iba a ser. Luego, fueron investigando, hicimos visitas a la parte de la ciudad, del pueblo, del partido, centro urbano, donde vieron estos tres elementos, vieron cómo se manejaban, las pautas de un negocio, lo que tenía una ciudad, entramos a una panadería, compraron y así fueron creando de a poco lo que ellos decían “mini ciudad”.

Acá (imagen de la presentación) tenemos lo que vendría a ser el banco de la mini ciudad, que acondicionaban de acuerdo al funcionamiento que ellos tenían. De a poco, fueron creando cada una de las cosas. En el supermercado, por ejemplo, había un problema: la mercadería. Teníamos que hacer lo más posible y real, como el supermercado que habíamos visitado. ¿Cómo hacíamos? Gracias al profesor de artística y a otros docentes que estaban involucrados, lograron hacer diferentes elementos. Los paquetes de yerba fueron reciclados y rellenos con otro material.

Acá (imagen de la presentación) tengo los juegos, todos enfocados al área de matemáticas. Todo esto se hizo supuestamente con el chico jugando, pero cuando nos sentamos en el aula a reflexionar qué habíamos hecho, vieron que habían trabajado muchísimo más de lo que trabajaban en una hora de clase con la carpeta.

Bueno, ahora estaba el tema de la distribución, cómo hacían para colocar eso que ellos habían decidido crear en ese lugarcito que teníamos, tuvieron que sacar proporcionalidad, trabajaron áreas, medición, cálculos matemáticos y lograron armar en forma proporcional todo lo que vendría a ser los stands de esa mini ciudad. Al construir la edificación tenían que agarrar cajitas y formar paneles, tenían que estar muy adaptado a la realidad, así que tuvieron que manejar muchos contenidos. Estaba el problema de los elementos: teníamos la estructura, teníamos los stands para llenar. Hicieron dos listas, una de fácil elaboración, que

eran el dinero para ellos, mercaderías que como dije eran de uso reciclado, bueno, las mercaderías o insumos les llamaban ellos, que podía ser las boletas, las facturas, el mobiliario que lo podían crear también con el profesor de artística según sus ideas, y otras cositas más.

Aún así, había que adquirir cosas, comprar, entonces qué hicieron: juguetes. Había juguetes para vender, juegos, libros y todo tipo de cosas, de forma tal que no les faltara nada a la hora de vender. Cuando empezamos a elaborar, nosotros teníamos recursos que eran dinero, billetes como instrumento principal. Después teníamos el cheque, ¿qué era un cheque? Muchos chicos no conocían lo que era un cheque, así que lo primero que hicimos es presentarles el material, que ellos lo observen, vean de qué se trataba y luego lo reprodujeran. Tenían que averiguar para qué lo iban a usar, si les servía realmente. Este fue otro de los puntos que tuvieron que analizar.

El mobiliario, bueno, hicieron la heladera, los caramelos, los chupetines, los fideos -los papás, las mamás muy dedicados- una balanza, máquina registradora, todo fue creación de los mismos chicos, lo que ellos pedían, no hay nada fuera de ese contexto.

Lo que tenemos ahí (imagen de la presentación) es lo que ellos vieron cuando hicimos la listita en la plaza de toda la estructura de la zona urbana.

Bueno, ahora está el tema de los papás, porque al mirar las carpetas podían decir “no hicieron nada”, no teníamos nada listo, era un problema. Bueno, acá empezó la charla más profunda con los papás, que fue mostrarles que los chicos estaban trabajando muchísimo más en este proyecto jugando, para esto los padres vinieron todos y empezaron a jugar con los chicos, a ver qué era lo que realmente hacían. Y ellos mismos aseguran que se capacitaban y aprendían más de esa forma que escribiendo en una carpeta, que después posiblemente no la verían hasta el otro día. El chico termina de escribir, cierra la carpeta y posiblemente no la abren hasta el otro día.

Con el juego nosotros logramos que ellos quieran saber fracciones, quieran ver lo que es la suma de cálculos, estadísticas, trabajamos otro tipo de cálculos que por ahí se nos complica a la hora de darles un ejercicio. Después el conocimiento táctico del stand representado. Eso también era un problema porque allá no tenemos un banco, no tenemos un supermercado, tenemos el típico almacén -cuando tenemos-entonces bueno, los chicos pidieron qué es lo que hay en un supermercado, qué tenía, qué es lo que tenían que hacer. No solamente los elementos, sino también el conocimiento que ellos tienen que saber que había una cajera, que había una persona que reponía mercadería, un día cada uno. Qué es lo que tenían que hacer cuando terminaban de jugar con el supermercado, qué es lo que hacían con esa plata, por qué valían tanto los productos, diferentes pautas que tenían que ir

trabajando. Bueno, acá (presentación power point) tenemos la escuela 13 con los chicos, después del día de la inauguración, los papás.

Cambió también el estado de ánimo del comienzo. Por ahora tenemos un gran aporte por parte de las familias, de la comunidad, porque hay gente que no está dentro de la escuela y viene y ayuda. Los padres se involucraron más con el proyecto que los mismos chicos. El día que tenemos que decir dónde se hace, porque los padres quieren un lugar más amplio, más detalles.

Bueno, yo soy Marita, soy docente de quinto y de sexto año de la escuela número 13 y lo que voy a contar es lo que pensamos el primer día que inauguramos la mini ciudad, y bueno, la comunidad completa. Hacíamos la inauguración de la mini ciudad, elegimos el 21 de septiembre, el día de la primavera, bueno, los chicos tenían una gran expectativa, los chicos, ¿cómo íbamos a trabajar? Los chicos de sexto que eran los más grandes comenzaron a tomar la actitud de empleados del banco, empezaron a entregar los cheques a cada ciudadano de la ciudad para que después pudieran ir y hacer la cola ellos mismos en el banco y después poder cobrarlo. Bueno también un repositor, la cajera, dónde estaba la verdulería, la carnicería, así que bueno, se organizó todo, se hizo la presentación formal del proyecto y se empezó a jugar y a trabajar. A los más chiquititos les dimos pesos para que pudieran ir a la librería y comprar lo que quisieran y bueno después de que se jugó de esa manera, empezamos con los juegos didácticos. Bueno, nos pusimos a jugar con juegos didácticos que muy importantes son, los papás por ahí decían el estanciero lo jugamos en mi casa, pero hay que ver el valor que se le da, “sí, mira el campo sale tanto, tengo tanta plata, tengo que hipotecar algo porque no me alcanza para pagar”. Después seguimos jugando con la ciudad, pero ahora, aprendemos a trabajar con cajas de ahorro, ¿nos sobró plata? Bueno, abrimos la caja de ahorro. Trajimos boletas de cajas de ahorro, lo hicieron ellos, para ver cómo se trabajaba y bueno ahora están haciendo los depósitos, el dinero que entra, el dinero que sale y bueno, estamos día a día con esos pasos. Vemos que esto funciona y los padres también, hay mamás que nos dicen “qué bien, a los chicos les encanta trabajar en la mini ciudad, están esperando que llegue ese momento de trabajo”.

Aplausos finales

- **Escuela Domingo Savio “Construyendo una recreativa biblioteca ambulante”, San Miguel de Tucumán, Tucumán.**

Muy buenos días a todos. Yo soy la Licenciada Patricia Bersil, directora de la Escuela Santo Domingo Savio, la primera escuela pública en la provincia de Tucumán que tiene EGB3 y polimodal, no se comparte con las escuelas básicas. Así que esto es muy importante. Aquí estamos mostrando, les quiero contar que nuestra escuela tiene una diversidad cultural. Les cuento un poquito la historia de la escuela. Es una escuela que fue creada en el 2004 con el EGB3 y así fue creciendo hasta el 2005 con aproximadamente 230 alumnos, hoy tenemos 430 alumnos. Hay mucho apoyo de los docentes y nos sorprendió mucho cuando la Fundación Cimientos, que le agradecemos de todo corazón que haya puesto la mirada en una escuela nueva, en una escuela pública, que tenga EGB3, pueda llevar a cabo un proyecto tan importante porque no nos esperábamos contar con esto porque es muy característica nuestra escuela. ¿Por qué es característica? Por el simple hecho de que tiene una diversidad cultural, los alumnos vienen de distintas zonas donde los niveles sociales y culturales son bajos, de escasos recursos. Entonces la escuela es un poco el medio de contención y el aporte que damos los docentes de la institución es muy importante. Entonces junto con ellos y la Fundación estamos llevando a cabo este proyecto que es “Construyendo una recreativa biblioteca ambulatoria”. Ya van a entender por qué tiene este nombre. Pero ¿qué entendemos por nuestra pregunta? Cuando llega el proyecto y yo convoco al equipo de docentes del área de matemática y lengua transmitiéndoles esta oportunidad que nos da la Fundación de Cimientos. Entonces con el equipo empezamos a dialogar en forma conjunta, qué podríamos llevar a cabo. Entonces la dificultad nuestra era la lectoescritura, poder llegar a comprender desde ese tronco transversal -que es la lengua- a las demás disciplinas, y así poder superar el problema del proceso de enseñanza regular. Y nos preguntamos qué entendemos por la lectura, qué debemos lograr con la lectura. Bueno, debemos desarrollar el pensamiento de nuestros jóvenes con una puerta de acceso a otros conocimientos, con las puertas abiertas a la comunidad. Porque no es tan sólo trabajar interdisciplinariamente con las áreas sino ir también a la comunidad, como por ejemplo visitas a otros hogares, hospitales de niños, casa cuna, hogar de ancianos, otras instituciones paralelas a la nuestra, por eso está abierta a la comunidad. Eso es muy importante.

¿Qué sucede hoy con la lectura en nuestros jóvenes de EGB3?, ¿qué veíamos? Un escaso interés por aprender, una falta de compromiso en la actividad áulica y la falta de material didáctico. Al tener una escuela nueva, al tener esa diversidad cultural en el alumnado, y nos faltaba el material. Entonces, veíamos que eso era importante para nosotros. Los adolescentes, en esta sociedad, van a construir muchos factores donde están viendo

ustedes (presentación power point). Ustedes saben que los adolescentes de hoy escuchan música, habla, tienen los celulares, varios tienen juegos, tienen Internet abierta, o sea que uno va al cyber y los encuentra a los adolescentes tres o cuatro horas y faltan a la institución. Dejan la lectura y dejan la actividad del trabajo que hace el docente diario, cierran sus carpetas hasta el día siguiente. En nuestra institución está prohibido el uso de celular, pero ellos aún así lo llevan. ¿Y por qué lo llevan? Creemos que es un medio de poder comunicarse con el otro, poder socializarse con el otro, más allá de que no se puede porque interrumpen la clase y también en ellos no hay una concentración. Pero vemos que todo eso llega a la escuela, y la escuela más allá de ser una escuela que debe contenerlos, también debe poner los límites que son necesarios.

¿Por qué escuela biblioteca? Nuestros objetivos generales son:

- Orientar a los jóvenes a la reflexión de contenidos básicos de la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura. Muy claro y preciso. Es poder llegar a comprender a través de la lectura, así, los otros contenidos curriculares para poder charlar las dificultades del proceso.
- Comprender que la interrelación de un texto ayuda a superar las dificultades en ese proceso. Si puedo comprender, reflexionar, puedo levantar y aumentar los logros.
- Valorar la importancia de generar estrategias para la resolución de problemas vinculados con los diferentes espacios curriculares. Porque no solamente matemática y lengua se está trabajando, sino las demás disciplinas curriculares también están haciendo sus aportes y la apoyatura.

Y los objetivos específicos son:

- Que desarrollen estrategias lectoras, experimenten placer por la lectura, conozcan la importancia de la participación basada en la comunicación y el diálogo que es muy fundamental. Puedo comunicarme con el otro, puedo hablar en el mismo lenguaje y entender, y yo lo puedo comprender al otro también.
- Que dramatizen las obras literarias y trasladen estos aprendizajes a diversos grupos sociales, dentro de la escuela e interinstitucionalmente.

¿Cómo logramos esta primera etapa? Es nuestro gran interrogante y la pregunta. Planificando, desarrollando y ejecutando la estructura de la biblioteca. Le voy a dar paso a mi profesora María Eugenia Navarro, profesora de física y química que es una de las responsable del proyecto.

Bueno, yo trabajo con los chicos que están viendo en pantalla en un Espacio de Definición Institucional, que es el área de física, en donde hacemos mediciones, usando los instrumentos de medición, que realmente ellos a veces ni los conocen que existen: calibres, cinta métrica. Entonces las docentes de mi área hemos desarrollado, hemos planificado, la ejecución de la biblioteca, de la estructura de lo que sería el mobiliario de esa biblioteca.

Tomando medidas y aún más, hemos comprado el material, se veía a los chicos trasladando el material porque lo hicimos caminando desde el lugar donde compramos para que ellos tengan mayor participación. Les encantó, les comento que tuve una muy linda experiencia. Y ahí, haciendo las correspondientes medidas, usando instrumentos para medir las distancias en las cuales iban a ir los estantes, las chicas están usando la plancha, porque existe una cinta con un pegamento para cubrir los cantos de la biblioteca que se pegan con temperatura y eso lo hicieron con la plancha, improvisando los bordes, trabajan con el taladro para poder colocar los tornillos y sostener los estantes. Acá (presentación Power Point) una biblioteca, un cuarto de biblioteca casi terminado y la alegría de los chicos de haber visto esa estructura ya casi finalizada.

Así es que se logra esta primera etapa, hemos construido dos cuerpos de esta biblioteca, dos módulos, con seis estantes. Los módulos tienen 2mts. de altura por 70 de ancho y una profundidad de 26 cm. El proyecto, les comento, en la escuela ha causado mucho impacto y quieren participar todos los alumnos. Este (presentación Power Point) alumno de primero polimodal ha organizado la biblioteca y un grupito de alumnos que pidieron ellos la participación. Fijense, “Sembrando Cimientos de lectura”, el nombre surgió, primero se propuso un concurso pero realmente vino una profesora y me dijo mirá, he trabajado en el aula, en uno de los séptimos y ha surgido el nombre este en agradecimiento a la fundación. Gracias a ella tenemos la biblioteca ya con los libros que hemos ido incorporando.

Y la inauguración se realizó el día 23 de septiembre en conmemoración del día de la biblioteca pública, en donde estaba invitada nuestra encargada de acompañamiento, la señorita Mónica.

¿Cómo estaban logrando esta segunda etapa? Mediante la participación de los alumnos, de trabajos áulicos, de dramatización y lectura. Estamos haciendo todos los profesores de todas las áreas curriculares media hora de lectura, en donde los preparamos a los chicos para que puedan leer con expresión, integrando por otra parte a los alumnos a la comedia educativa en talleres literarios con estas dramatizaciones de lectura. Acá (presentación Power Point) estamos en el taller literario en la misma sala donde es la biblioteca con la otra profesora responsable del proyecto realizando los talleres de lectura. Hasta los directores se incorporan al taller, lee, dramatiza y todo. Los hacemos trabajar mucho a los chicos con libros en valores, que es lo que hace falta. En el aula, donde buscan las palabras en diccionarios y hay otra compañerita ahí que también van leyendo el significado de estas palabras.

¿Qué falta por hacer? Bueno, ahora lo que nos falta por hacer es trasladar estos talleres literarios a otras entidades públicas con diferentes realidades socioculturales. Con el motivo de que el chico se sienta de que es útil, llevando la lectura a otra parte. Y continuar haciendo

materiales bibliográficos para seguir sembrando cimientos de lectura. Queremos hacer 4 módulos más de los que vimos y continuar comprando libros, sobre todo también textos no sólo literarios sino también no literarios que hacen a otras áreas de conocimiento. A mí misma, en físico-química, a veces es tan complicado trabajar sin libros. Los profesores, toda la comunidad de profesores y los mismos que estamos involucrados en este proyecto siempre hemos preguntado si tendríamos espacio para mejorar y para la aplicación del mismo. ¿En mi espacio curricular podré aplicar este proyecto?, me preguntaban otros. ¿Mi curricula contempla la vitalidad de este proyecto? Sí, gracias a la Fundación Cimientos, sí. ¿Por qué? Porque la lectura es una herramienta integral a todas las unidades curriculares. Este proyecto abarca la interdisciplinaridad para lograr el mejoramiento del proceso de la enseñanza aprendizaje. Y el proyecto también contempla la adquisición de textos no literarios, lo cual da acceso a otra parte del conocimiento.

Los alumnos y docentes de la escuela media Domingo Savio de San Miguel de Tucumán agradecen a la Fundación Cimientos y a la Fundación Bemberg esta oportunidad única de contar con material bibliográfico para que nuestra escuela sea un lugar donde nuestros adolescentes estudien con entusiasmo aprendiendo a leer y a ser solidarios.

Aplausos.

Yo quiero dejarles una reflexión para todos nuestros colegas, que está hecha de corazón: “Eres un sembrador que siembra infatigable y generoso en el corazón de cada educando, con la mirada esperanzada del visionario puesta en una cosecha que otros recogerán. Por darle la oportunidad a nuestros jóvenes” Muchísimas gracias por escucharnos.

Aplausos finales.

7. Cierre del encuentro, a cargo de Magdalena Estrugamou¹⁶

De este encuentro surgen dos líneas de desafíos grandes que se ven tanto en las exposiciones como en los proyectos que Uds. presentaron. Uno, es el tema de la nueva cultura para la cual la escuela no fue organizada. La escuela, surge en un determinado contexto histórico en que se valoraban los conocimientos, había fe en el progreso. Hoy en día vemos la cultura que van Gelderen llamó “de la televisión” y Uds. agregaron los celulares, la música, Internet, los videojuegos, en cierta forma una contracultura de los valores que transmite la escuela pero es parte de la realidad. Ese es el gran desafío: que la escuela incorpore estos nuevos tiempos pero que no se mimetice.

Otro gran desafío –que se habló también acá– es el tema de la inclusión. Esta inclusión, o sea el derecho de todos los chicos a educarse es un proceso que ha llevado tantos años, desde el año 1700 donde aparece la primera escuela masiva de educación primaria en Prusia.

Además de tener como objetivo la inclusión de todos los chicos, también hay que manejar problemas graves como drogadicción, alcoholismo, violencia... para los cuales la escuela no está preparada para afrontar.

Es necesario un cambio que tiene que ser un cambio en las prácticas y también -como dijo Inés- cambio en las instituciones, que no solamente cumplen la función de educar sino también son organizaciones laborales y administrativas.

Esta búsqueda es un camino que tenemos que emprender todos juntos.

Nosotros también “nos cargamos las pilas” para seguir cuando encontramos docentes comprometidos como ustedes, que son capaces de liderar estos procesos de cambio. Esperemos que hayamos podido aportar un granito de arena al trabajo de ustedes, y que todos juntos podamos seguir haciendo algo por la educación de nuestros chicos, que van a ser el futuro de la Argentina y del mundo. Así que ¡muchísimas gracias a todos!

¹⁶ Miembro fundadora del Consejo de Administración de Fundación Cimientos.

8. Reflexiones finales

“Camino dos pasos y ella se aleja dos pasos.
Camino diez, y ella se aleja diez.
Es como el horizonte inalcanzable.
Y entonces ¿para qué sirve la utopía?
Para eso sirve, para seguir caminando”.

Eduardo Galeano

Luego de dos intensas jornadas, el **III Encuentro Nacional de Educadores** culminó con la entrega de diplomas de reconocimiento a las escuelas por el trabajo realizado en sus proyectos.

Antes de viajar a reencontrarse con sus comunidades, sus familias, sus escuelas y sus alumnos, los docentes y directivos participantes nos dejaron sus impresiones del encuentro:

- ✓ *“Encontré varias puntas para reflexionar sobre mi práctica docente y fundamentalmente otra puerta de entrada para afrontar las dificultades. A su vez, conocer otras realidades me ayudó a valorar la mía y comenzar a descubrir cuestiones positivas que aun no visualizaba”*
- ✓ *“Fue muy enriquecedor compartir experiencias y establecer redes de comunicación con las otras escuelas”*
- ✓ *“El nivel académico de los expositores y sus aportes teóricos nos permiten hacer pié a paso firme en la labor cotidiana”.*
- ✓ *“Los temas abordados y las ponencias han instado a seguir trabajando con entusiasmo y optimismo legitimando nuestra tarea”*
- ✓ *“Lo más positivo fue compartir nuestros sueños, fracasos y realidades concretas. Me hicieron sentir que es posible mejorar la educación”*
- ✓ *“Una experiencia muy enriquecedora. Me llevo palabras hermosas de aliento, también la atención de todo el equipo de Cimientos y el placer de haber conocido a docentes de otros lugares del país. Todo esto me permitió ver que nuestra realidad también se repite en otros parajes cercanos o lejanos de nuestra querida patria”*
- ✓ *“En el encuentro se evidencia el colorido de la diversidad, se potencian las aptitudes y el empuje contagioso.”*

- ✓ *“ La oportunidad que encontramos hoy y ahora y la valoración que cada uno de los exponentes hace a nuestra tarea docente nos da fuerza para continuar no solo con nuevas expectativas sino también como una forma de revisar las propias prácticas y plantearlas como fortalezas y debilidades”*

- ✓ *“Sentarse a reflexionar, tocar con los pies el lugar y mirar el Encuentro con la placidez de la confianza en la tarea docente. A pesar de algunas nubes, atreverse a salir a navegar para encontrar las respuestas posibles a los interrogantes que nos llevamos”*

Se imprimieron 300 cuadernillos
Junio 2007
Buenos Aires - Argentina