

Estamos empeñados en recuperar la reflexión en todos los niveles del sistema educativo. En sucesivos Congresos Pedagógicos hemos revalorizado la Palabra, así, con mayúsculas, como derecho y como deber para hacer democracia, para la democratización del conocimiento y como una forma insustituible de participación.

Queremos rescatarla en función de trabajar climas adversos y situaciones conflictivas en la escuela, para evitar el disciplinamiento que encorseta la Palabra obligándonos a “cerrar la boca”, privándonos de la voz interior y exterior.

Apostamos a recuperar la Palabra para evitar el elogio del silencio impuesto en aras de cualquier pudor civilizado.

Para que la Reflexión transformada en Palabra sea un instrumento fundamental para la evaluación y seguimiento del PEI.

Para facilitar un mejor posicionamiento de cada uno de nosotros en la elaboración de alternativas en equipos docentes que apuntalen la labor de cada día en forma cooperativa y solidaria.

La reflexión va unida a interrogantes y es nuestro deseo compartir algunos:

¿Podemos hablar de la Palabra como bien social para hacer frente a la disgregación familiar asfixiada por la situación de crisis, desempleo, subempleo y sufrimiento cotidiano?

¿Cómo acompañar a los padres en el desafío por acompañar nuestros requerimientos de asistir a las reuniones, acompañarnos en las salidas, formar parte de las actividades de la escuela, escuchando y siendo escuchados a la vez?

¿Cómo poner la Palabra adecuada en la tarea de cada día si, como dice Silvia Storino, la tarea de enseñar nos impone hoy una cuota importante de cuerpo y la vida en la escuela es de tal intensidad que desgasta el físico y los nervios del más sereno y calmo?

¿Podremos recuperar el poder de la Palabra para transformarnos en “nosotros” y dejar de ser “nosotros y los otros” en el decir de Karina Gorenstein?

Quizá, recuperando el poder de la Palabra logremos una mejor acceso a los conflictos y la reflexión pase a ser el decir nuestro de cada día.

Elsa Lombardo

El poder
de

las
palabras

¿QUIÉN SE HACE CARGO DE ESTOS CHICOS?

Por **Silvia Storino**
Esc. Nº 12 - DE 19ª



Una escena cotidiana de nuestra infancia comentada en uno de los talleres de escritura, disparó esta serie de reflexiones que intento compartir. Mi agradecimiento por ello a los compañeros que en su intercambio dieron pistas para construir este texto.

Cuando la salida era un juego de niños

Si uno recurre a la imagen que tiene guardada de las salidas escolares, seguramente para muchos de nosotros el relato tenga algunas coincidencias. Un timbre o campana, una fila de niños,

el silencio que según las épocas fue más o menos extendido e intenso y una salida ordenada luego de un saludo directivo. La salida se completa con la imagen de lo que estaba afuera, o mejor dicho de quienes estaban afuera, nuestras madres que en general esperaban en semicírculo en la puerta



o bien según las directivas del caso unos pasos más allá, quizás en la esquina. Era común correr hacia ellas, entregarles rápidamente el por tafolio y si la autoridad, esta vez materna, lo permitía, tirar del guardapolvo y también entregarlo para seguir camino unos pasos más, esta vez corriendo con alguna compañera.

Si pudiéramos traer esta escena a la actualidad quizás algunas cuestiones del interior de este ritual no hayan sido modificados salvo que el silencio ya no se impone. Para muchas escuelas la salida constituye un padecimiento que es bueno transitar lo más rápido posible para estar fuera en pocos minutos. No nos detendremos en esta parte de la escena que también tiene su riqueza. Nos interesa caminar unos pasos, atravesar la puerta de la escuela para mirar hacia la calle. La imagen se ha modificado: ellos ya no están como antes; me refiero a los padres, a aquellos que esperaban, que salían al encuentro.

De casa a la escuela y de la escuela a...

Podemos pensar la... en el cual, de a p... vos nuestro unive... pliaba. En cada un... se quiere, adultos... da salían a nuest... los padres, despué... la calle nuestros... con su "yo se lo mi... dado paterno sobr... escuela en la que... posta" a otros adul... ños la inclusión en

Parciera que la... tiempo y de acuerd... te ampliación de l... afectivas y cognitiv... ños, una suerte de... de relevo de figura... que, cada una a su... tablecían los lazo... rios para que los ni... ran seguir crecienc... adultos salían de e... salían a nuestro e... pués de todo, la vi... persona pueda insertarse en diversos circuitos humanos y este aprendizaje comienza en ese lento paso de lo privado y familiar a lo público, incluido en las diversas instituciones y prácticas culturales.

Si se quiere, pueden pensarse a la plaza y a la vereda como esos primeros espacios semipúblicos o semiprivados, mitad familiares, mitad socia-

les, en los cuales los niños hacían sus primeros pasos en el conocimiento de un mundo que excedía a los vínculos paternos.

La escuela representaba sin duda la salida primera de aquel entorno, el ingreso de otras figuras adultas que marcaban un tránsito cada vez más ampliado y extendido. Ahora bien, ninguna de estas experiencias se daba en sentido lineal sino más bien que a cada ampliación se producía no obstante cierto retorno. De la vereda a la casa a tomar la leche, de la plaza a la casa de los amigos y al fin nuevamente al hogar. De la escuela a la casa. En algún punto el crecimiento tenía algo de rotativo, como si los adultos salieran y entraran en la escena, según los momentos del tiempo cotidiano. En este sentido había despedidas, relevos y reencuentros.

Dos ideas que interesan rescatar aquí: la idea de relevo y de rotatividad.

Llamaremos relevo a esta estrategia de cuidado que permite a los pequeños incluirse en un mundo de significaciones de manera progresiva; aludiremos a la rotatividad para dar cuenta de la calidad



...evo se llevaba ade... esada por las pala... te lo miro, hacele... á mi papá".

... consideración: las... no sólo en el niño... paban de su cuida... también la posibili... de tomar distan... una participación... la vida y ocupacio... más no fueran és... are as hogareñas... ora que el espacio... las casas antiguas... suerte de tiempo... la madre decía "ve... ugar, no estorbes",... ue el patio y luego... raban como espa... al salón familiar... protegido pero con... ar a los niños la dis... ra permitir otras re...

relevo y velocidad, ¿quién continúa la posta?

Muchos maestros y directivos suelen estar hasta dos o tres horas después de la salida de la escuela esperando a que algunos padres lleguen. En algunas casas se escucha la voz de alarma: ¿quién iba hoy a buscar a Carlitos a la escuela?!

Un padre espera preocupado en la puerta de la institución a su hijo cuando éste no había asistido a clases, no por una rabona, sino porque simplemente el padre salió temprano y no llegó a enterarse de la inasistencia porque no le comunicaron el cambio. Las reuniones de padres, espacios de encuentro entre los adultos que se relacionan con el niño, tienen ausencias notables.

Los momentos en que un grado tiene una hora curricular, por ejemplo educación física, son momentos de conflicto porque en muchas ocasiones los niños "bajan a la clase" solos, o vuelven de ella solos.

La maestra de tecnología algo enojada deja un grupo después de esperar más de diez minutos a la docente del grado, quien tardó en volver. Ahora tendrá que escuchar a la colega de la próxima hora porque se tuvo que quedar con los chicos y estos perdieron parte de su hora curricular.

La maestra de primero le lleva a Juan a la directora porque no sabe qué hacer ya con él "Que se quede en la dirección"- piensa para sí la docente. La directora se pregunta: "¿Y qué hago yo con él aquí"?

La pregunta que parece girar enloquecidamente en las escenas descritas es una que también escuchamos a cotidianos pero que convendría detenerse para debatir acerca de su significado en el apartado siguiente.

¡¡¡¿Quién se hace cargo de estos chicos?!!!
¿quién se hace cargo de los chicos?

Lo dicho no quiere tener tono de reto. Estas u otras escenas similares, con menor o mayor dramatismo o humor suceden en todas las escuelas y ¿por qué no? nos han sucedido también a nosotros.

Vivimos tiempos complicados y no agregamos nada nuevo diciéndolo. Las escenas a las que estábamos acostumbrados alteraron su paisaje y pareciera que todavía no acertamos a dar cuenta de la calidad de los cambios, más bien los padecemos con la angustia que provoca la imposibilidad de dar sentido a aquello que pareciera resistirse a ser nombrado con los nombres que aprendimos y con los que nos volvimos maestros.

Podríamos hablar aquí de crisis, violencia, hambre, ruptura de lazos, problemas que se suceden cotidianamente e intensamente en las escuelas.

No podríamos hacer referencia a todas las modificaciones violentas que se han dado en nuestras maneras de vivir, de trabajar, de vincularnos, de conformar nuestra familia, de ser niño y adulto en la actualidad. Lo cierto es que los niños no son ya aquellos niños pero nosotros, los ahora adultos, tampoco somos como aquellos padres.

Lo mismo cabe para la situación escolar: los alumnos no parecen poder reconocerse como aquellos alumnos que alguna vez jugaron en los patios de nuestras escuelas

Al parecer los tiempos han cambiado y con el cambio se ha modificado también las formas de relevo que la cultura había amasado durante años. Quizás esta sea una de las razones por la cual la espalda de los maestros se vea muchas veces sobrecargada. Pareciera que ante el cuidado del niño, el relevo ya no funciona como antes. No

Y LOS

CHICOS

se da de la misma manera y ni en los mismos tiempos. Pareciera que ya no hay quién pasarle la posta y entonces los adultos de la escuela se quedan de alguna manera solos, sin otros con quien conversar, sin rotación y con angustia.

Los tiempos y los espacios también se han modificado. Cada vez menos lugares. La vida social se resguarda detrás de los muros privados, los niños pasan gran parte de su cotidianeidad en espacios cerrados: su casa, la escuela de jornada completa, el ciber; no en la plaza a menos que perversamente ésta se haya constituido en su hogar.

Algo ha cambiado en las estrategias de relevo y sería bueno analizar mejor esos cambios que probablemente poder con los cambios operados, nos ayude a encontrar mejores estrategias.

A primera vista podríamos decir que la velocidad de la vida cotidiana ha trastocado la escena de la rotatividad. Algo ha sucedido en el espacio al encuentro del niño, a la vez que en esta entrega de la posta a otros, entendiendo a la vez que como las múltiples situaciones en la que los niños entran en contacto con el niño y que son arduas por una situación en la cual el niño está con otro adulto.

La velocidad se suma a la intensidad. La tarea de enseñar hoy en día en lugares más pobres pone a los maestros a una cuota de esfuerzo importante. Empieza el día, y a los pocos minutos el agotamiento es evidente. Los pocos meses de clases y pareciera diciembre. La vida en la escuela ha cobrado una intensidad que desgasta los cuerpos y los nervios del más sereno y calmo.

Cuando los docentes se encuentran con alumnos que viven en condiciones de extrema injusticia, la tarea cobra una intensidad mayor: los maestros manifiestan: "estos chicos no pueden estar aquí, todo el día. Después del primer recreo perdiste, mejor dar matemática en el primer tramo, después la atención fue".

Las clases se componen de intentos de enseñar y una buena cuota de esfuerzo puesta en gestionar los conflictos que se van presentando. Los intentos de llevar adelante una tarea lidian con las continuas llamadas al orden. Pareciera que los chi-

cos están dispersos, inquietos, impulsivos. La tercera llamada de atención puede provocar desenlaces más difíciles en torno a la permanencia de los niños en las aulas. La maestra se queja de no poder enseñar y al fin, la escena termina en encomendar al niño al diablo calladamente aunque explícitamente del infierno del alumno se encarga ...

¿Quién se hace cargo?.

La palabra tiene diversos significados. Uno puede entender aquí Cargo como carga, como aquello que se lleva en las espaldas y cargo como usualmente se lo utiliza, el desempeño de una función específica que conlleva un nivel de responsabilidad.

Las dos nos sirven para seguir pensando la

"Quién se hace cargo" habla de

que no puede "cargar"

que no puede sos-

tenido de la relación o

circulo que está esta-

ndo. No puede car-

regarse con esa situación

entonces aparece

una estrategia forzosa

de relevo. Que otro se

haga cargo. La directora,

el equipo de orienta-

ción, la psicóloga, el padre

en última instancia.

¿No puedo con él?.

El cargo también nos puede

decir mucho que la mención puede

hacerla. No te hagas cargo del car-

go, ya seas maestro, padre,

vez más; lo dicho no quiere ser

valorizante. No se trata aquí de

maestros que no pueden sostener

no se trata de sacar tarjeta roja a

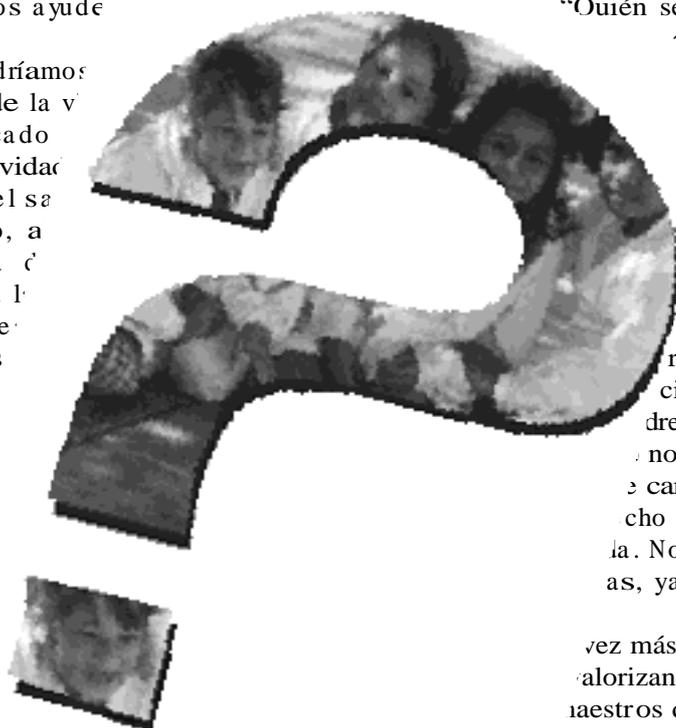
muchos de los que se rasgan las ves-

tas, acciones que llevan adelante los

maestros. Las escuelas bien harían en pensar

cuántos minutos podrían permanecer en un aula en las actuales condiciones.

Tratamos de comprender para modificar, tratamos de entender para encontrar mejores formas de enseñar y aprender en la escuela y quizás nos ayude intentar instalar una escena educativa en la cual el relevo sea un esfuerzo por cuidar mejor, por atender mejor a las demandas de los niños de ahora, de permitir a los adultos salir y entrar mejor de escena y no una estrategia desesperada para salvar un cuerpo o una clase que se desdibuja si no incluye a todos en ella.



Nuevos vínculos, mejores relevos

Dijimos que la escuela vive en vértigo pero también en intensidad. Es probable que los niños requieran otras formas de vinculación a las que teníamos nosotros en nuestra infancia. Es probable que para ellos la vivencia del tiempo sea completamente distinta a la que la escuela nos impone.

E. también de intensidad tan alta que nosotros simplemente, los chicos muy necesitan relevarnos: la tarea

manera más continua y con una rotatividad mayor, es muy distinto al pibe con

¿Se entiende? En un caso estamos pensando en pasar al chico de una mano a la otra porque no sabemos qué hacer. En el otro caso sabemos que tenemos por delante una tarea para hacer con el niño y cuánto esfuerzo vital y afectivo nos va a demandar hacerlo sin tener que lastimar nuestra relación con él. Sabemos que contamos con otros adultos que pueden relevarnos para encarar con él o con ellos otros desafíos o tareas. Adultos que pueden entrar en escena en el momento oportuno para sostener la tarea enseñar y aprender de manera efectiva.

Para esto nos hace falta ponernos de acuerdo. Saber que hay tareas en la escuela, tareas de enseñanza me refiero, que pueden quedar a cargo de diversos maestros, los que pueden trabajar con los niños en los momentos adecuados. Es planteando aquí que sería bueno y de hecho en algunas escuelas lo hacen y con buenos resultados concebir la tarea de enseñar de manera compartida. Estamos hablando de compartir la tarea enseñar entre varios docentes, diversos momentos del tiempo escolar, con aquellos niños que por diversos motivos requieren de un trabajo en pequeños grupos cortos y con más de un adulto.

Podemos pensar que una tarea iniciada con un docente, puede ser seguida por otro docente en

ese aula. Que un niño pueda cambiar de aula, a partir de una tarea concreta que lo demande y pueda trabajar en otro espacio escolar con otros adultos, que dos o más maestros pueden trabajar juntos con sus grupos en estrategias de enseñanza conjunta. Que algunos niños tengan una tarea asignada en un aula y que cuando la terminen cambien de lugar para hacer otra. Si la tarea con los niños se hace difícil, necesariamente tenemos que pensar en las estrategias de relevo para no viciar la relación, para darle oxígeno.

Seguramente es importante que los niños logren mantener un vínculo estable y continuo con un adulto, seguramente es necesario lograr momentos de atención también más continuos, momentos más largos de trabajo, concentración y esfuerzo.

Lo que nos interesa aquí hacer notar es que esas condiciones no son ya datos iniciales. Esto no significa que no puedan darse. Sólo que no vienen dados cuando el niño viene a la escuela. La cuestión entonces de comprender estas condiciones de inicio y trabajar desde

Para muchos niños el zapping constituye su modo de vincularse con todo (y hablamos de niños de todos los sectores sociales) quizás necesitamos en algunos momentos un zapping de adultos que se vinculen con él, en determinados tiempos, para determinados propósitos. Quizás tengan que vincularse en primera instancia aquellos con los que el niño logra mejores condiciones para trabajar. Lo importante aquí es saber que siempre la tarea debe ser compartida porque los niños son nuestra responsabilidad y no necesariamente



un mejor cuidado

ueron importantes para hacer la tarea. Necesita-



mos quizás más ayuda y más energía puesta en construir propuestas de enseñanza que permitan relevos más continuos y rotativos en la escuela.

Otro tanto se nos ocurre con la familia y el entorno. Probablemente deberemos ampliar el universo de nuestra mirada y dialogar y trabajar con varios adultos por fuera de la escuela, no sólo los padres, también otros miembros familiares, vecinos, organizaciones barriales. Hoy la tarea de cuidado de la infancia parece demandar un esfuerzo más comunitario.

Nos parece importante resguardar los momentos de relevo, dialogar con los otros adultos para que la escena sea posible. En la medida en que generemos mejores condiciones para estar con los niños, más predispuestos y mejor estarán los adultos, más fácil será las escenas de relevo.

En muchas escuelas, los maestros organizan diversas estrategias que les permiten entrar y salir de escena, cooperativamente. Hemos repasado algunos ejemplos y seguramente cada grupo de docentes podrá pensar otros que se adapten mejor a la realidad de su propia escuela. De lo que estamos hablando aquí es de preservar a nuestros alumnos y de preservar el espacio de trabajo. De preservarnos a nosotros mismos sin cargar con culpas, ni depositándolas en otros. Haciéndonos cargo de nuestras responsabilidades como adultos enseñantes, aceptando nuestras limitaciones y por ende articulando estrategias de trabajo conjunto.

CÓMO SE CONSTRUYE AL OTRO EN LOS LIBROS DE TEXTO

por **Karina Gorenstein**

Esc. Nº 1 - D.E. 7º

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas.”

Bourdieu y Passeron¹



La escuela o convalidar proposicio-
n análisis crítico hace aparecer co-
; algunas afirmaciones que ocultan
lad de la sociedad y las relaciones
e la atraviesan. Así, también, el es-
como toda construcción social indi-
alguien con posesión de poder en
o estaría en posición de “nombrar”,
tras que otros, en posición de “ser
ombrados”.

Esta distinción entre “nosotros” y
los otros” coloca a algunos sujetos
n la posición de poder decidir quié-
nes son los “positivos” y los “nega-
tivos”, los que deben estar y los
ue no, en definitiva, quiénes son
ellos sujetos que deben formar
de una sociedad determinada y
nes no deben hacerlo.

El retoma símbolos y característi-
existentes en el imaginario colecti-
construye nuevos símbolos y mi-
refuerza los prejuicios latentes a
de construir un sujeto social como
ativamente diferente. Intenta deli-
dos campos: los iguales, los suje-





tos cotidianos, mayoritarios, como distintos cualitativamente de los otros, de aquellos que no quieren ser como todos y, por lo tanto, no deben ser.²

Poder y educación, resulta ser un binomio que se adecua elegantemente a la distinción mencionada, una de las armas más fuertes que atacan directamente en el momento de la socialización secundaria de los sujetos. Y por qué no decir que también influirá indirectamente en la socialización primaria de las futuras generaciones, cuando los alumnos que hoy la transitan conformen la familia encargada de este primer tramo de la vida de los nuevos integrantes de la sociedad que los recibe.

A lo largo de la historia se ha percibido que era según la economía del poder, más eficaz y más rentable vigilar que castigar. Este momento corresponde a la formación, a la vez rápida y lenta, de un nuevo tipo de ejercicio del poder en el siglo XVIII y a comienzos del XIX.

Todo el mundo conoce las grandes transformaciones, los reajustes institucionales que han hecho que cambiasen el régimen político, la manera cómo han sido modificadas las delegaciones de poder en la misma cabeza del sistema de Estado. Pero cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana.³

Entonces ¿cómo se traduce ese poder en la escuela? ¿Quiénes son los que tienen esa posición? ¿Cómo se determinan quiénes son “nosotros” y quiénes son “los otros”? ¿Cuáles son los instrumentos que permiten ingresar a través de esa capilaridad de la que habla Foucault?

Me detendré en uno de los instrumentos que se utilizan en el medio escolar para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos: los recursos impresos.

Libros de texto, el diario, los afiches, los manuales, las revistas constituyen fuentes de documentación y recurso de apoyo para gran variedad de actividades y en diferentes formas. Desde la lectura de un diario, hasta la elaboración de una revista, el educador encuentra posibilidades diversas que le ayudan a dinamizar el proceso educativo y motivar al alumno en cualquier época o nivel de escolaridad.

Los recursos impresos facilitan la obtención de información, motivan fácilmente, amplían la lectura, actualizan, son apoyo y guía en actividades educativas. A esta lista podemos agregar algunos atributos más que apuntan directamente a la “constitución del medio social interno” (Durkheim, E.1984) y que no siempre quedan tan claros como los anteriores: permiten la diversificación de opinio-

nes, son de fácil accesibilidad, despiertan la participación, ofrecen una gama de posibilidades teóricas para que sea el alumno quien haga una selección de contenidos pertinentes según su interés.

Sin embargo, a pesar de las cualidades didácticas que pueden tener los recursos impresos, no garantizan por sí solos experiencias óptimas de aprendizaje.

Los libros de texto crean un círculo difícil de romper: la dependencia de los libros de texto hurta a los docentes las decisiones sobre las más sustanciales funciones que definen su trabajo.

Por otro lado, la lectura de los textos pertenece al más difícil nivel de aprendizaje; la comprensión lectora requiere de la puesta en práctica de un gran número de habilidades.

Claro que el nivel de desarrollo de estas habilidades no es el mismo en todos los educandos aunque cursen el mismo año escolar. Características sociales, económicas, culturales, etc., los diferencian. No es lo mismo ser “del norte” o ser “del sur”, refiriéndonos por ejemplo sólo a la Ciudad de Buenos Aires. “La ciudad fue creciendo con un ideal homogéneo nunca realizado plenamente [...] Las diferencias entre norte y sur son dramáticas tanto en seguridad como en acceso a servicios [...] Rodeando a esta ciudad transformada, el Gran Buenos Aires ofrece un patético y grotesco entramado de villas miserias y barrios pobrísimos, viejos barrios obreros consolidados donde confluyen la desocupación y franjas enormes de nuevas urbanizaciones cerradas (countries y barrios privados)”.⁴

A pesar de que “se cree” que los libros de tex-

to que se utilizan en la escuela no fueron en su gran mayoría escritos para una u otra región de la ciudad, traen consigo características que registran formas de discriminación y racismo de la misma región de la que forman parte.

Centraré el análisis de los libros de texto de una disciplina curricular que más allá de su utilización en la vida cotidiana, “modelan” el mundo, lo explican, lo prevén, en especial al hacer descubrimientos teóricos que, a veces, la experimentación sólo validará mucho más tarde.

Se trata de un arte del pensamiento que constituyen un mundo ideal, construido en forma sistemática, a la manera en que se erige un muro, de abajo hacia arriba, con la ayuda de conceptos, de definiciones, de teoremas, de demostraciones. Este mundo consta de diferentes continentes -aritmética, geometría, álgebra, trigonometría, probabilidades- y cada uno de estos continentes es un edificio, cuyos elementos constructivos se colocan en un orden necesario, en que la posesión de uno es la llave de acceso para los siguientes.⁵

Cuanto más avance el alumno en su conquista de la matemática, tanto más deberá adoptar los símbolos convencionales que permiten expresar los conceptos, las relaciones, con una extraordinaria economía de medios. Cuando llegue al álgebra, abordará un dominio constituido sólo por símbolos. Esta etapa del viaje por la matemática, que se inicia por lo general al comienzo de la adolescencia, suele representar un segundo gran momento decisivo, comparable al que vivió el niño en su primera aproximación al mundo de los símbolos y de las abstracciones.

Pero ¿cuál es el aprendizaje social que esta literatura imprime? ¿Cómo se muestran los procesos de segregación y exclusión? ¿Qué características tienen estos libros? ¿Qué nos muestran sus ilustraciones? ¿Qué nos dicen sus textos más allá de sus palabras? ¿Cuáles son las sugerencias que se le hacen al docente para su utilización? ¿Qué concepción del conocimiento subyace? ¿Cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Intenta desarrollar las áreas expresivas de los alumnos? ¿Atiende al trabajo individual? ¿Focaliza en la competencia? ¿En la solidaridad? ¿Cuál es la función ideológica que cumplen? ¿Cuál es el poder que tienen o al que representan? ¿Responden a los lineamientos curriculares o imponen nuevos lineamientos? ¿Cuál es el perfil del alumno con el que trabaja? ¿Cuál es el perfil del alumno que se pretende alcanzar? ¿Por qué los libros de texto son instrumentos para hablar del pasado y proyectar el futuro de una sociedad? ¿Cómo se produce y se promueve la construcción del otro?



Para el etnólogo, la cultura se define por el conjunto de los conocimientos, las técnicas, las creencias, las reglas, la concepción del mundo, característicos de los seres humanos, unidos en un grupo social particular. Determinada población aislada de África Central no se explica los fenómenos de la naturaleza de la misma manera que un francés, que ve todas las tardes el pronóstico meteorológico en la pantalla de su televisor.

En otras palabras, también para la matemática, el alumno llega a la escuela con representaciones, modos de expresión y modos de acción de los que se ha empapado profundamente en su medio de origen.

Este contexto no puede ignorarse en el momento en que se invita al alumno a construir y utilizar teorías y conceptos nuevos, en un lenguaje simbólico que le es extraño.

Las diferencias culturales adquieren, a veces tal

dimensión que, incluso en el nivel universitario, dejan su marca en el enfoque de un mismo saber.

La escuela, como institución inserta en el sistema social y cultural es uno de los espacios en el que las prácticas sociales se expresan y dejan su huella poniendo en evidencia en su modo específico los hábitos de clase, los procesos clasificatorios y los fenómenos de la significación, con sus correlatos en el plano de las valoraciones y jerarquías históricamente construidas.⁶

¿Puede entonces la escuela - sus equipos docentes y personal directivo- producir un material de trabajo para sus alumnos a partir de las necesidades reales diagnosticadas en una comunidad escolar específica?

Tener presente la realidad institucional en que se desarrolla la enseñanza es, entonces, una condición necesaria para evitar análisis simplistas entre los libros de texto y su influencia.

CITAS

1. BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: La reproducción. Barcelona. Laia, 1977.
2. FEIERSTEIN, D. Seis estudios sobre genocidio, Cap.2, Eudeba, 2000.
3. FOUCAULT, M., Micrófísica del poder. Ed. La Piqueta, segunda edición. Madrid, 1979.
4. SARLO, B. Tiempo Presente, Cap 2. Editorial Siglo XXI, 2001.
5. LANDSHEREERE, V. de; La educación y la formación, Ed. Docencia, 1995.
6. MARGULIS, M y LEVIN, H. La segregación negada. Escuela y Discriminación Social. Biblos, 2000.
7. BLANCO NIEVES - Materiales Curriculares: los libros de texto. Universidad de Málaga.

La complejidad de las funciones que se reclaman para la escuela, la diversidad y la cantidad de conocimientos que los docentes deben manejar, tener que atender a las necesidades individuales y colectivas de un gran número de estudiantes específicos, la diversidad de competencias a que debe hacer frente el profesorado, la estructura de su puesto de trabajo y las deficiencias en su formación, hacen que los materiales curriculares como el libro de texto sean una ayuda necesaria y difícilmente prescindible.

Pero, al tiempo que son una ayuda también son un elemento de control, a menudo camuflado bajo la perspectiva de ayuda.

Un control doble e interconectado: por un lado, aseguran que las prescripciones de los programas oficiales se sigan y, por otra, estructuran de manera específica la práctica de la enseñanza, estableciendo una forma determinada de concebir el contenido, de relacionarse con él, de transmitirlo y aprenderlo.

Además, y puesto que los libros de texto son elaborados fuera de los marcos en que la práctica de la enseñanza va a desarrollarse, se ahonda en la separación entre los que conciben el conocimiento y los que lo transmiten, generando una dependencia de los "expertos" que es asumida como necesaria e incluso como positiva.⁷

Por otro lado, el libro de texto es a la vez que un material pedagógico, un producto comercial. El poder de las editoriales y su capacidad para determinar el conocimiento que se trabaja en las escuelas y el modo en que se hace no es ilimitada.

Existe un control social que se ejerce a través de una doble vía: por una parte la tradición selec-

tiva que hace que se seleccione un tipo de conocimiento como digno de ser transmitido. Aunque algunos elementos forman parte del currículo explícito, la mayor parte pasa a engrosar el currículum oculto, determinando qué significados y prácticas dominarán en una sociedad, cuáles serán ignoradas y cuales reinterpretadas (Venezky, 1992,445).

La segunda vía de influencia sería la acción de grupos sociales de presión que tratan de influir en el contenido de los libros de texto como grupos feministas, comunidades científicas, autoridades religiosas, etc.

El libro de texto presenta, una forma específica en que los alumnos pueden relacionarse con el conocimiento que se les ofrece. Pero, a la vez, el conocimiento que los libros de texto ofrecen, y la forma en que lo presentan, separa a los lectores de ese conocimiento y, en no poca medida, les impide actuar como productores del mismo.

Parecería ser que los libros de texto petrifican el conocimiento ofreciéndolo como único, no controvertido y seguro, introduciendo a los alumnos en una relación social jerárquica con ese conocimiento. Una relación que está fundamentada en la autoridad de quienes lo elaboran y que, además tiene implicaciones de tipo moral y político.

Finalmente, ¿podemos los docentes descubrir o advertir y, entonces, modificar esta situación? ¿Están los equipos de conducción y los equipos docentes preparados para la exigencia que esto requiere? ¿Puede nuestra escuela pública luchar contra "los molinos de viento"?



BIBLIOGRAFÍA:

- BLANCO NIEVES - Materiales Curriculares: los libros de texto. Universidad de Málaga.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: La reproducción. Barcelona. Laia, 1977.
- FEIERSTEIN, D. Seis estudios sobre genocidio, Cap.2, Eudeba, 2000.
- FOUCAULT, M., Microfísica del poder. Ed. La Piqueta, segunda edición. Madrid, 1979.
- FOUCAULT, M., VIGILAR Y CASTIGAR. Ed. Veintiuno Editores, 2001 13ª edición.
- GRIGNON CLAUDE, Racismo y etnocentrismo de clase, Revista Archipiélago, N° 12, 1993.
- LANDSHEREERE, V. de; La educación y la formación, Ed. Docencia, 1995.
- MARGULIS, M y LEVIN, H. La segregación negada. Escuela y Discriminación Social. Biblos, 2000.
- SARLO, B. Tiempo Presente, Cap 2. Editorial Siglo XXI, 2001.