Equipos docentes críticos

Proyectos compartidos

serdocentes*ser*autores

UTE
CTERA CTA

editorial
más libros
más libres

serdocentes*ser autores*

Equipos docentes críticos

Proyectos compartidos

Daniel López (comp.),

Andrea Beatriz Daniele, Constanza Dotta, Luis M. Franchi,
Marta Ghiotto, María del C. Ladelfa,
Elsa Lusquiños, Alberto Mondot,
Nancy M. Sánchez, Teresa Solinas, Evelina Zeballos.

UTE
CTERA CTA

editorial
máslibros
máslibres

Secretaría de Educación
Instituto de Formación e Investigación
Maestro Cacho Carranza

Equipos docentes críticos : proyectos compartidos / María del Carmen Ladelfa...[et al.].- 1ª. ed. -

Buenos Aires : Unión Trabajadores de la Educación, 2004.

120 p. ; 22x15 cm. - (Ser docentes, ser autores)

ISBN 987-21425-0-5

1. Educación-Políticas Públicas I. Ladelfa, María del Carmen

CDD 379

Primera edición, 2004

Coordinación de la edición: Raquel Franco y Constanza Dotta
Edición: UTE/Más libros Más libres
Diseño de tapa: Juan Balaguer
Diseño de interiores: Patricia Baggio

© 2004, Unión de Trabajadores de la Educación
Rivadavia 2009 3ro "G" - Capital Federal
4953-7145 - ute@ute.org.ar
www.ute.org.ar

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, su tratamiento informático y /o la transmisión por cualquier otra forma o medio sin autorización escrita de UTE.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Índice

Prólogo VII

Introducción IX

¿Cómo gestionar una institución en llamas? 1
Maria del Carmen Ladelfa y Evelina Rosanna Zeballos

La educación y las culturas populares 15
Nancy Sánchez

El trabajo en equipo, herramienta para
la transformación de la escuela 31
Alberto Mondot

CENS, ¿una reedición del fracaso escolar? 39
Constanza Dotta

La integración en cuestión. *La otra integración* 57
Marta Ghiotto

Educación científica para todos... Impulsando conciencias .. 67
Beatriz Daniele y Luis Mario Franchi

Colegialidad del liderazgo 75
Maria Teresa Solinas y Elsa Carmen Lusquiños

Donde manda capitán, ¿qué proyecto pedagógico se sostiene? 83
Daniel López

Prólogo

Uno de los objetivos permanentes de nuestro Sindicato es revalorizar la práctica de la escritura de los y las docentes. Por eso nos acercamos a ustedes con esta publicación. Este libro surge de un camino recorrido, de una historia de construcción colectiva de muchos años. El proceso de recuperar la voz de los Trabajadores y Trabajadoras de la Educación –como una voz crítica, que sale de la neutralidad académico tecnocrática– es parte de nuestro rol y compromiso sindical.

Una publicación de este tipo es para nosotros un hecho político y no meramente académico, es poner a disposición de los y las docentes un material que abra a la discusión e invite a la participación a aquellos que aún no se han acercado a presentar su pensar y su hacer en el Congreso Pedagógico.

Para la UTE, el Congreso es un espacio para la construcción de conocimiento, que forma y pone en juego a "sujetos de cambio y no a objetos de reproducción". Es el lugar donde se rescata lo que el Sindicato busca producir en la disputa con el poder: incidir en las políticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires como sus sujetos principales. En este sentido, la idea no es recolectar recetas pedagógicas, procedimientos o fórmulas, sino mostrar líneas de fuerza que orientan un hacer pedagógico "militante", intersticios por donde cada uno de los protagonistas de los proyectos intentan escapar a la reproducción que propone el sistema.

En la UTE asumimos esta disputa política rescatando a los sujetos desde su propia voz, sosteniendo este espacio de protagonismo en el continuo intento de revertir las políticas educativas excluyentes.

Laura García Tuñón
Secretaria de Educación
UTE

Francisco Nenna
Secretario General
UTE

Introducción

Equipos docentes críticos. Proyectos compartidos contiene ponencias que se han producido en contextos de diálogo y de formación permanente entre trabajadores de la educación.

La formación docente es un espacio de autorías. En las modalidades tecnocráticas las autorías deben pertenecer sólo a los otros: las acciones cotidianas se fundamentan desde las voces de otros autores. Por eso, con este volumen iniciamos la Colección Ser docentes/Ser autores con el objetivo de recuperar ponencias de docentes –que se posicionan como autores en un proceso formativo–, presentadas durante el Congreso Pedagógico de 2003 organizado por el Instituto de Formación e Investigación, Maestro Cacho Carranza de la Secretaría de Educación de UTE.

Los que participamos en Ser docentes/Ser autores creemos que las decisiones en las instituciones educativas se fundamentan cuando se reconstruyen procesos de discusión, cuando se sistematizan voces de afectados y expertos, cuando se jerarquizan las exigencias ético-políticas implícitas o explícitas en todo proyecto educativo. En definitiva, cuando se realizan posicionamientos con autoría, por eso el sentido de esta colección es la construcción de un pensamiento pedagógico que permita recrear sentidos sobre la educación pública y proponer alternativas. Los autores han querido dar cuenta de problemáticas de la escuela, una institución que exige el compromiso de todos en debates, discusiones y diá-

logos para hacer posible la implicación crítica en proyectos educativos compartidos, para hacer efectivo el derecho social a la educación, para democratizar el conocimiento y la escuela.

Escribir una ponencia es para nuestro Congreso Pedagógico una tarea individual y colectiva a través de tutorías y de intercambios. Es una tarea de formación que adquiere varios sentidos: forma sujetos de la escritura, al otorgar a esta producción un lugar institucional más vinculado a la creatividad que al control y a la reproducción; genera mejores condiciones de trabajo y de enseñanza; desarrolla autorías para recuperar autoridad; recupera el valor de la discusión, no como pelea doméstica sino como herramienta propia de todo proceso de democratización de las instituciones y del conocimiento; sistematiza discusiones valiosas, discusiones que tienen pretensión de validez y se generan entre docentes, con o entre alumnos, con o entre padres, para hacer posible proyectos de enseñanza compartidos; jerarquiza las discusiones para comprender –y ser críticos dentro del contexto mundial– las políticas educativas, las propuestas de las instituciones, la problemática de un grupo, los debates de actualidad sobre el conocimiento, las propuestas curriculares, los vínculos para la prevención de la salud, para la comunicación y para la conformación de comunidades de aprendizaje. Esta tarea de escritura también plantea alternativas críticas al pensamiento único, a lo hegemónico; abre interrogantes; hace público el derecho a la duda y a la reflexión en contextos de incertidumbre; reafirma el carácter político de la educación a través del protagonismo de sus actores individuales y colectivos; valoriza la práctica educativa como productora de conocimiento; propone la tutoría entre trabajadores de la educación como un proceso formativo permanente basado en la cooperación y la solidaridad, una práctica de formación en la que se recrean utopías e ideales emancipatorios.[1]

Las ponencias de *Equipos docentes críticos* invitan a la reflexión sobre el sentido del trabajo en equipo; sobre la colegialidad y lo colectivo; sobre los diálogos y las discusiones pertinentes a proyectos educativos; sobre la coordinación, la conducción y la articulación para la enseñan-

1 Tutores del Congreso Pedagógico 2004, *Documento 1*, Instituto Maestro Cacho Carranza, UTE-CTERA-CTA.

za; sobre las relaciones entre grupos y las cuestiones de poder; sobre las orientaciones curriculares y la práctica educativa; sobre las nuevas y las viejas instituciones de enseñanza; sobre la educación popular y el conocimiento científico; sobre el sistema jerárquico. La propuesta de sus autores, docentes y formadores es jerarquizar los procesos de discusión para hacer posible proyectos educativos que democraticen la escuela y el conocimiento.

"¿Cómo gestionar una institución en llamas?", se preguntan María del Carmen Ladelfa y Evelina Rosanna Zeballos mientras procuran no ser manejadas por los prejuicios que circulan sobre una escuela primaria en la que han sido designadas como nuevos miembros del equipo directivo. Para transformar una agenda que se impone y un incendio que se avecina, se reúnen, reflexionan y escriben: "Nos dimos cuenta que al sentirnos sumergidas en un cierto desorden –¿caos, incertidumbre?–, dejamos fluir nuestra creatividad, escuchamos las voces de otros, vivimos situaciones que creímos imposibles y –en ocasiones– disfrutamos con los pequeños avances, nos sorprendimos." Y en ese contexto: "Recuperar la esperanza fue posible gracias a los conocimientos elaborados a través de nuestras trayectorias de formación, que nos permitieron desentrañar situaciones y abordarlas con los otros, comprender e intervenir para ir modificando de a poco lo que funcionaba mal, ajustarnos a las normas –no medidas con tinte tecnocrático– y profundizar nuestro aprendizaje sobre el trabajo en equipo."

En su trabajo "La educación y las culturas populares" Nancy Sánchez pone en relación ambas prácticas sociales mediante un análisis que le permite posicionarse críticamente: "¿En qué medida y de qué modo los educadores somos conscientes de los mecanismos que aplicamos cotidianamente para legitimar u ocultar las expresiones disidentes con la cultura dominante?". Sánchez plantea una perspectiva desde la educación musical y desde la supervisión; al mismo tiempo, expresa diferencias con los enunciados de los lineamientos curriculares y también con el mensaje de los medios de comunicación. "La mayor parte del folclore argentino y latinoamericano está presente en la currícula vigente como enunciado; sin embargo, no se incorporan referencias bibliográficas y discográficas que permitan su profundización." Se pregunta a qué se deben estas exclusiones, las ejemplifica y *se refiere a* metodologías adecua-

das para la enseñanza de la cultura popular que han sido desarrolladas en numerosas instituciones.

"El trabajo en equipo, herramienta para la transformación de la escuela" es la propuesta de Alberto Mondot: "Sería necesario revisar la trama de lo naturalizado y lo legitimado por la tradición escolar para descubrir qué vínculos de aceptación acrítica anudan esta retícula y diseñar colectivamente estrategias para la revisión de normas, jerarquías, prácticas y discursos escolares". Su relato conduce a la pregunta "¿Será posible construir colectivamente soluciones no triviales para el problema del acceso al conocimiento?". La ponencia sostiene que el trabajo en equipo es una modalidad adecuada para la construcción colectiva de soluciones no triviales en torno a la problemática del acceso al conocimiento.

"CENS, ¿una reedición del fracaso escolar?" se pregunta Constanza Dotta respecto de las nuevas instituciones de enseñanza secundaria que podrían reeditar historias de desencuentros educativos y confirmar fracasos: "Hay una escena que se repite año a año en muchos CENS. Es el encuentro consternado, tal vez incluso atemorizado, de estudiantes y docentes el primer día de clases. Unos y otros afrontan un proyecto casi utópico: completar sus estudios secundarios, los unos; introducir a los estudiantes en sus disciplinas, los otros. Unos y otros desafían una historia de fracaso: las repetidas reprobaciones, los unos; la imposibilidad de dar sus materias, los otros..." La propuesta para la transformación de la escena implica varias cuestiones abordadas por la autora; entre otras, trabajar los problemas de fragmentación del curriculum actual y la repetición de contenidos; así, sugiere diseñar recorridos alternativos y colectivos para los estudiantes que modifiquen la rigidez del "todos todo".

Por su parte, Marta Ghiotto nos interroga en "La integración en cuestión" sobre la *otra integración* y plantea etapas y sentidos que nos llevan a revisar los supuestos de la relación familia-escuela, porque muchas veces el aparente logro de la postura integradora oculta un escollo: "la real aceptación del otro y de sus demandas". Si en el imaginario colectivo el triunfo de un hijo es un premio a sus padres, entonces ¿cómo premiar a alguien que no hizo bien su trabajo? La no promoción y la exclusión del niño se constituyen entonces en sanciones aplicadas sobre la familia. Ghiotto propone que la "otra integración", la de todos los excluidos por la crisis y la pobreza, trascienda el marco del discurso pedagógico para insertarse en el plano de la ética y la formación ciudadana. La

pregunta acerca de si será posible la tarea de educar en la diferencia tendrá una respuesta afirmativa sólo si es posible contener a los que contienen.

"Educación científica para todos... Impulsando conciencias" es la propuesta de Andrea Beatriz Daniele y Luis Mario Franchi. La ponencia reúne diálogos y discusiones sobre las representaciones, las prácticas, las cuestiones de poder, los enfoques y los problemas epistemológicos de las ciencias naturales. "La sociedad actual tiene una exigencia indelegable que es la formación de ciudadanos y ciudadanas científica y tecnológicamente alfabetizados con un enfoque humanista." Enseñar, sostienen, "no es solamente transmitir saberes socialmente válidos sino que se trata también de explicar qué son esos saberes, en qué contexto se los ha establecido, qué validez o limitaciones poseen, e incluso cómo, eventualmente, se los rechaza, comprenderemos que el conocimiento humano implica siempre cierta reflexión relacionada con aquello que se sabe." Y las decisiones que tomamos en la enseñanza suponen este proceso y un discurso docente que no sea neutral.

En "Colegialidad del liderazgo", María Teresa Solinas y Elsa Lusquiños –miembros de un equipo directivo de una escuela de educación especial– afirman la necesidad un liderazgo colegiado, mientras procuran repensar las claves de una práctica de conducción en la que cuestionan conceptos clásicos sobre el liderazgo. Se proponen términos y cuestiones para orientar el accionar docente hacia el trabajo como comunidad de reflexión, como sistema colegiado que resignifica el trabajo en equipo. Sostienen en esta búsqueda que "Esta propuesta de gestión no pretende escuelas armoniosas y exentas de conflicto, sino que se orienta a pensar escuelas capaces de nombrar lo que sucede en ellas y permitir en sus espacios de consulta y comunicación, la reflexión sobre las otras cosas y los otros órdenes que conviven en cada comunidad".

"Donde manda capitán, ¿qué proyecto pedagógico se sostiene?" se pregunta en su ponencia quien firma esta Introducción, mientras retoma una expresión usual en muchas instituciones y aulas en las que somos interpelados como marineros o capitanes, aunque considera que en un proyecto pedagógico se trata de atender otras lógicas y otras finalidades como la formación de sujetos críticos. "La escuela que forma ciudadanos, forma dirigentes. El sistema jerárquico debe cumplir –a través de quienes lo dirigen y conducen– con las exigencias éticas de todas las

instituciones y también las propias de su accionar formativo." Entonces, analiza y critica un orden jerárquico simplificado y sugiere alternativas de acción para la elaboración y el sostenimiento de proyectos colectivos realmente compartidos: repensar, valorar y gestionar los procesos de fundamentación necesarios para las decisiones cotidianas y, también, generar procesos de escritura que permitan la implicación de todos y todas.

Las ponencias de *Equipos docentes críticos* pretenden convocarnos a asumir el protagonismo para exigir que el Estado, la sociedad y cada una de las personas asumamos las responsabilidades "que nos competen a cada uno" para garantizar el derecho social a la educación. En este sentido, también el compromiso y el aporte de los trabajadores de la educación desde nuestro sindicato, la Unión de Trabajadores de la Educación de la Ciudad de Buenos Aires –entidad de base de CTERA– proponen el valor de la crítica y de la discusión en la democratización de las instituciones y del conocimiento.

Daniel López
Director del Congreso Pedagógico

Agradecimientos

El Congreso Pedagógico 2003 es una construcción colectiva y creativa, posible por el compromiso de todas y todos. Por eso agradecemos el aporte de cada participante y especialmente:

- A la Comisión Organizadora que nos mantuvo coordinados y comunicados en la realización del Congreso: Elsa Lombardo, Rita Palacios, María Torres, Mónica Sarramea, Evelina Zeballos, Gabriela Calascibetta, Carlos Is y Belén López Bussetti.
- A los Tutores y Talleristas que se constituyeron como interlocutores permanentes de cada ponente: María Paula González, Silvia Storino, Marta Ghiotto, Carmen Gargiulo, Adriana Concina, Ma. Haydée Cerniera, Patricia Parra, Nancy Sánchez, Elsa Nillni, Emilce Del Zopo, Carlos Dubois, Marina Gritta, Constanza Dotta, Raúl Ciapparelli, María Alem y Marta Kleinburd.
- A los tutores en la temática de Equipos Docentes Críticos: Adriana Kwater, Alberto Mondot y Susana Troitiño.
- A los asesores del Congreso: Graciela Batallán, Francisco Cabrera y Silvana Campanini.
- A la Coordinadora Editorial del Instituto: Silvia Storino.

Daniel López
Dirección del Congreso Pedagógico

Laura García Tuñón
Secretaria de Educación
UTE

¿Cómo gestionar una institución en llamas?

María del Carmen Ladelfa[1]
Evelina Rosanna Zeballos[2]

Llegar con ilusiones y utopías

Es necesario comenzar nuestro trabajo hablando del significado del término "gestión". Alberto Schefini, un reconocido colega, dice: "[gestión] es un camino [...] es dirección hacia [...] es el conjunto de acciones que cada institución emprende hacia la Escuela deseada".[3] Nosotras vinculamos la expresión "escuela deseada" con las ilusiones y utopías con las que se llega a los cargos de conducción, como lo explica Sandra Nicastro: "Todo sujeto en el desempeño de su rol y toda institución en tanto colectivo de trabajo están orientados hacia una utopía que se plantea como meta". Como la autora, creemos, sobre todo, que "la utopía no es una simple ilusión irrealizable sino un proyecto de futuro".[4]

¿Qué nos pasa entonces, como directivos, cuando llegamos a una institución portando una serie de ilusiones y utopías?

---

[1] Directora interina con 32 años de antigüedad en la docencia, 12 en conducción y 10 meses como directora, cuatro de los cuales cumple en la institución que se analiza.

[2] Maestra secretaria suplente con 17 años de antigüedad en la docencia y 2 meses de conducción en la institución que se analiza.

[3] Alberto Schefini, "La escuela es un tipo específico de institución", en: *Revista Ideas*, núms. 3-4, Secretaría de Educación, Buenos Aires, 1997.

[4] Sandra Nicastro, "Dinámicas de los roles directivos. El impacto de las condiciones adversas", en: *Revista del ICE*, Año III, núm. 5, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

La Escuela es una institución en la que se reiteran las características y los problemas de la sociedad en la que está inmersa. Además, como sabemos, cada escuela tiene una historia particular, con sujetos que se relacionan de una determinada manera y en las que se priorizan algunos aspectos en desmedro de otros. La historia de una institución "es a su vez historia que intenta describir, explicar e interpretar una trama de relaciones y acontecimientos, a los que significa y da sentido en una narración que implícitamente advierte acerca de los vínculos, las pertenencias, los modelos, las concepciones".[5]

Todos sabemos que la función esencial, específica de la conducción, es alcanzar el objetivo primero de cumplir con el contrato que tiene la Escuela con la sociedad. Y sobre todo, que se cumpla con educar-enseñar a los alumnos a través de las tareas específicas de planificación, coordinación, asesoramiento y evaluación del trabajo cotidiano de los actores institucionales.

Ahora bien, ¿qué queremos compartir con otros docentes, desde este trabajo? Los distintos sentimientos que despierta conducir una "institución en llamas", como la que analizaremos y a la que recientemente llegamos como nuevos integrantes del equipo de conducción.

Institución en llamas...

"Institución en llamas" es la expresión que sintetiza las muchas imágenes y sensaciones que despertó en nosotras esta escuela (entre ellas, el comentario usual: "No la tomes"). ¿Por dónde debíamos empezar? Ideas. Distintos fuegos... problemas. Incertidumbre, contradicción, miedo, sensación de ir sin rumbo. Confusión, ayuda, solidaridad.

Mientras todo esto se sucedía, pensamos e indagamos en los textos. Y nos decimos que para intervenir hay que hacerlo, como dice Brian Muldoon, "cuando el fuego se ha aplacado lo suficiente como para que tenga sentido sacar las mangueras. El riesgo de ser consumido por las llamas ha pasado y ha llegado la hora de entrar en acción".[6]

---

[5] Sandra Nicastro, *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

[6] Brian Muldoon, "Mediación. El corazón del conflicto. Del caos al orden", en: *Módulo de capacitación directivo*, Red Federal de Educación, 1999.

Por otro lado nos preguntamos: ¿cómo cumplir con la función específica cuando se presenta la urgencia de ordenar el caos? ¿Por qué nos asusta tanto el caos? Los nuevas ideologías en los distintos campos de las ciencias nos hablan del caos, el desorden como "un elemento necesario en los procesos de creación e invención, pues toda invención y toda creación se presentan inevitablemente como una desviación y un error con respecto al sistema previamente establecido".[7] Pero nosotras, que fuimos formadas para actuar en estructuras rígidas, con máquinas de una mecánica absolutamente ordenada y para obtener resultados perfectos, sentimos la ausencia de un guión para actuar en la escena desordenada de la escuela. ¿Quién nos puede ayudar, si todos vemos con un color de cristal más o menos parecido?

¿Qué hacer al acceder a un cargo de conducción en una escuela que tiene una historia caracterizada por los siguientes rasgos?

a) Gestión como una gran familia.

b) Desvalorización de lo técnico-administrativo.

c) Nula experiencia de trabajo en equipo.

Analicemos brevemente estos tres factores característicos de la institución...

a) La gestión de la escuela como una gran familia.

En una gran familia hay mucha gente. En ésta hay 28 secciones de grado, 90 agentes en el Registro de Personal, 70 personas trabajando a diario. Cuando la escuela se gestiona como si se tratase de un grupo familiar los resultados son los siguientes:

- los vínculos privilegiados son los afectivos; se establecen alianzas por afinidades y conveniencias;
- la comunicación es informal, y se manifiesta a través de rumores, secretos, intrigas, etc;
- cuando se intenta socializar información a través de canales formales surgen críticas y resistencias: "¡Todos los días comunicados!";

[7] Edgar Morin, "Epistemología de la Complejidad", en: *Módulo de capacitación directiva*, Red Federal de Educación, 1999.

- existen acuerdos tácitos que marcan áreas de influencia, atribuciones, liderazgos y ciertos privilegios.

Este modelo de gestión "casera", como lo explican las autoras de *Las instituciones educativas*,[8] se sostiene desde una cultura que está vinculada en lo relacional con el sistema de parentesco. Una de sus características es la búsqueda de aceptación y afecto de sus miembros y suelen ser ambiguos los términos de intercambio, ya que no están explicitados. Estas relaciones afectivas se reproducen además en las estructuras de comunicación, lo que provoca circuitos de información segmentados, según las posiciones de los miembros. Sin embargo, "la relación con la institución no resulta exclusivamente de los modelos aprendidos en la familia, sino surge de un complejo entrelazamiento de éstos con otros modelos integrados durante el pasaje por otras instituciones, el perfil de la institución a la que pertenecemos, de la políticas y demandas de los organismos de los cuales depende cada institución y de la comunidad en la que se halla inmersa".[9]

b) La desvalorización de lo técnico-administrativo.

Habitualmente, deben resolverse en la escuela problemas de variada gravedad derivados de un tratamiento incorrecto de las cuestiones vinculadas con este aspecto del trabajo institucional, por ejemplo:

- faltaban libros reglamentarios... entre ellos, el libro de actas de accidentes;
- no se hacían denuncias de bienes faltantes ni se controla su existencia y ubicación;
- se pagaban sueldos a docentes suplentes que cesaron tiempo atrás o titulares que renunciaron;
- no se controlaba la cantidad de días de licencias del personal ni los cambios de artículos de licencias;

---

8 Véase Graciela Frigerio, Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti e Inés Aguerrondo, *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*, Troquel-Educación Serie FLACSO-Acción, Buenos Aires, 1994.

9 Daniel López, "El trabajo en equipo", en: Eustaquio M. Rodríguez, *Desarrollo de las instituciones educativas*, UNED, Madrid, 2002.

- no se asentaban los cambios de titularidad en las designaciones de suplentes (caso permuta tarea pasiva);
- se desconocía la normativa de la reiteración de pedido médico vigente desde el año anterior;
- no se rendían subsidios de Asociación Cooperadora desde 1999;
- no se solicitaba la asistencia de los docentes que cumplían tareas pasivas o comisiones de servicio en otras reparticiones...

c) Nula experiencia de trabajo en equipo.
Esta afirmación es la resultante de observar:

- desinteligencias y falta de acuerdos entre los integrantes del equipo de conducción;
- desconocimiento de gestiones realizadas por cada uno de sus miembros.

Además:

- no se asumían las responsabilidades inherentes a cada rol;
- faltaban espacios de intercambio entre los integrantes del equipo de conducción ni había deseo de tenerlos;
- se ignoraban las capacidades de cada uno de los directivos, de sus inquietudes y necesidades;
- prevalecía una mirada individualista.

En la revista *Ideas* núm. 4, Alberto Schefini dice que el trabajo en equipo es un proceso colectivo y, como tal, necesita ser aprendido. Para aprender las personas tenemos distintos tiempos, variada disposición y tradiciones o prácticas anteriores que nos condicionan.[10] Además, es importante considerar que "cuando se trabaja en equipo los criterios que se proponen son para todos. Implica el manejo y la distribución de la información, el trabajo a partir de criterios compartidos ,el reconocimiento de los distintos saberes y aportaciones [...] se vincula con la construcción de

10 Alberto Schefini "Acerca del trabajo en equipo", en *Revista Ideas*, núm. 3, Secretaría de Educación, 1997.

espacios en los que se plantea una exigencia de igualdad entre los miembros de la organización, aunque existan jerarquías y luchas por el poder".[11]

Luego de este análisis del estado de la institución, nos proponemos tomar como disparador un día en la agenda de esta organización escolar para analizar los distintos aspectos de la historia institucional y su influencia en el desempeño de la tarea de conducir. Tal como sostienen Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo "la agenda puede ser leída como una fuente de datos para cada uno de nosotros en la búsqueda de un saber acerca de nuestras instituciones y acerca de nuestro desempeño en ellas".[12]

La agenda. Un ejemplo

8:00 Reunión con padres de un grado de turno mañana por el proyecto del distrito.

9:30 Disputa entre los integrantes de equipo de conducción desatada por la intervención de una supervisora curricular.
Atención a cooperadora para asesoramiento.

10:00 Reunión con personal de cocina por conflicto con auxiliar de portería por reparto de sobrantes.

1:30 Discusión sobre "Proyecto Carta": costo de envío de la correspondencia.

13:00 Reunión con padres de un grado turno tarde (similar a la de la mañana).
Presentación de la nueva auxiliar.
Se descubre recibo de un agente que percibe haberes y que cesó en el cargo.

13:15 Entrevista con una mamá que no dialoga con la docente del grado ni con los miembros históricos de la conducción.

---

[11] Daniel López, "El trabajo en equipo", ob. cit.
[12] Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, *Las instituciones educativas*, ob. cit.

13:40 Entrevista con una docente por problemas de responsabilidad.
Almuerzo a la carta (China Town); tiempo dedicado al almuerzo del personal de conducción: 15 minutos.

14:10 Reunión con una maestra que tuvo un accidente y manifiesta disconformidad con las acciones realizadas por la Dirección.

14:30 Reunión con el Equipo de Orientación Educativa (EOE) y maestras de un grado que cuestionan su accionar.
Atención a reclamos de varios maestros y auxiliares.

16:30 Reunión por formación docente fuera de horario.

16:50 Despedida.

16:52 Atención a un miembro de la Cooperadora, en el hall de entrada, al retirarse la Directora (una hora más tarde de su horario).

Trámites administrativos realizados en el día:

12 envíos (al DE, al Rawson, a otras escuelas) de informes, solicitudes de supervisión, pedidos médicos, materiales de lectura para una escuela vecina, sobres del "Proyecto Carta", etc.

Ampliamos la agenda

A partir de la agenda, tomaremos algunas situaciones para plantearnos interrogantes y reflexionar sobre las características del trabajo institucional:

Disputa entre los integrantes de equipo de conducción desatada por la intervención de una supervisora curricular. La Supervisión Escolar adhirió a un proyecto para el cual había que confeccionar una bandera argentina con paños tejidos. (Cabe señalar que el distrito valora las acciones comunitarias. Demanda por lo tanto a las instituciones muchas horas de organización que obligan a los docentes y a los directivos a estar mucho tiempo fuera de la escuela, y que generan en el personal sentimientos contradictorios, según el momento...) Una supervisora curricular manifestó a los directores –en un primer momento– que los alumnos no par-

ticiparían de dicho proyecto, pero sí lo harían los padres que lo desearan. Luego se cambia de idea y se resuelve la participación de los alumnos en la actividad. En una reunión a la que asiste una de las maestras secretarias, se dan instrucciones precisas sobre el tamaño de los paños a tejer, cantidad de puntos, número de aguja de tejer, etc. La información no es transmitida con exactitud a los docentes del área (tampoco al resto de la conducción), y se hace hincapié sólo en el beneficio que tal actividad significaría para la disciplina de los recreos. Posteriormente, la asistencia de la autoridad del área a la escuela, y la constatación de que el trabajo no se había hecho según sus instrucciones, genera discusiones.

- ¿Qué debemos hacer con los cambios de criterios de las autoridades distritales?
- ¿Como vemos a la autoridad? ¿Cómo nos vinculamos con ella? ¿Cómo debería ser el vínculo?
- ¿Deben buscarse culpables?
- ¿Por qué no asistieron a la reunión los docentes implicados en el proyecto?
- ¿Cómo transmite el personal de conducción la información recibida en la reunión?
- ¿Qué significado puede tener este proyecto para nuestros alumnos?

El conflicto se relaciona con lo planteado previamente: la escuela se venía gestionando como una gran familia, concepción enraizada en los miembros históricos del equipo de conducción. Es importante recordar que *información y comunicación* constituyen los pilares fundamentales de la escuela. La información debe ser *completa y relevante*. Es función de la conducción que la información circule libremente, y a la vez crear un sistema de circulación de información pertinente. Algunas veces los docentes no participan en distintas propuestas, tanto adentro como afuera de la escuela, por no estar informados a tiempo. El manejo de la información es fuente de *poder*.[13]

[13] Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, *Las instituciones educativas*, ob. cit.

La citación de la conducción al personal de cocina para recabar información sobre el destino de los sobrantes de desayuno y viandas por la denuncia recibida de una auxiliar. El conflicto emerge por la enemistad entre el personal de cocina y los auxiliares.

Por arreglos institucionales históricos "caseros", las empleadas del concesionario repartían los sobrantes entre las auxiliares y madres solidarias con las que tenían simpatías. Se trabaja sobre el tema de quiénes deben ser los verdaderos destinatarios de lo que se consume en el desayuno. Se acuerda repartir los excedentes –con intervención de asociación cooperadora– entre los niños más necesitados.

- ¿Qué dice la norma?
- ¿Quienes la conocen?
- ¿Se socializa ese conocimiento de la norma?
- ¿Con quién acuerda el personal de conducción encargado de comedor?

La desvalorización de lo técnico-administrativo hace, entre otras cosas, que no se cumpla con la norma acerca de la Comisión Comedor. Se observa en la institución poca atención a las normas, con el argumento de que las tareas se burocratizan y se pierde el tiempo.

Cabe recordar aquí que en el pasado *burocracia* estaba lejos de ser una mala palabra. Max Weber la entendía como un estilo de organización y de administración que facilitaba las acciones del gobierno. Hoy tiene un sentido más pesado, asociado, entre otras cosas, a "ritualización": el proceso donde las acciones se repiten mecánicamente y pierden sentido. Diferentes factores condicionan esta percepción de lo burocrático, contribuyendo a su desprestigio.[14] Consideramos que las normas son necesarias para regular la actividad cotidiana en las instituciones, de modo que ésta se desarrolle en forma organizada, aunque sabemos también que algunas de ellas se deben ir modificando al ritmo de los cambios socioculturales.

---

[14] Véase Id. sup.

Discusión sobre "Proyecto Carta". Una de las maestras secretarias, la más antigua en la escuela, asiste a los encuentros propuestos por la Secretaría de Educación: "Por más Lectura en la Ciudad ". En esos encuentros propuso trabajar en su escuela un proyecto sobre cartas. En él se realizarían intercambios con diferentes lugares de la ciudad, del país, y especialmente propuso hacerlo con Panamá. (Cabe aclarar que la institución participa de otro proyecto distrital sobre el tema y además del proyecto "Filatelia".) Al regresar de uno de los encuentros comenta informalmente el trabajo al resto del personal de conducción, mientras arma un breve proyecto con las maestras bibliotecarias. La otra secretaria la ayuda armando una cartelera y trabajando con los docentes de su ciclo sobre el tema, y con otros docentes de la escuela.

Ante el primer envío de cartas, las dos maestras secretarias se acercan a la directora para comentarle los inconvenientes que ocasionó el gasto, que había sido abonado por una docente.

La directora reacciona cuestionando que dicha erogación debía haberse acordado antes.

- ¿Qué pasó aquí con la comunicación?
- ¿Qué sucede con el personal cuando se le impone una idea que no surge de ellos?
- ¿Prevemos las acciones?
- ¿Qué tratamiento tiene un proyecto educativo?
- ¿Qué pasa con los intereses de los alumnos?
- ¿Cómo (con qué criterios) se dispone de los fondos de la escuela?

Éste es el clásico conflicto del que hablan las autoras de *Las instituciones educativas*, que se suscita durante la "operacionalización y concreción de proyectos educativos".[15] Para evitar que esto suceda, es importante al diseñar las propuestas, ponderar los intereses, expectativas y necesidades tratando de respetar e integrar a cada uno de los involucrados reconociendo sus márgenes de libertad.

---

15 Ob. cit.

Reunión con EOE y maestros de un grado. A causa de un planteo hecho por dos docentes con relación al accionar de los profesionales del EOE, la directora informó a la coordinadora de dicho equipo de la situación y se acordó una reunión con todos los involucrados. En ella se plantean los diferentes puntos de vista sobre la forma en que los profesionales siguen los casos de los chicos que requieren su intervención (una de las maestras que cuestionaba con más fuerza es psicóloga). El encuentro sirvió sólo para que las posturas fueran conocidas por cada una de las partes. Si bien hubo rigidez en la reunión, tanto la coordinadora del EOE como la directora se mantuvieron firmes en la necesidad de continuar con este recurso del Sistema, proponiendo una participación más activa por parte de ambas en los sucesivos encuentros de las docentes y los integrantes del equipo.

- ¿Cómo conciliar el cargo que uno desempeña en una institución con las personas que realizan en ella las tareas que implementan como profesionales en otros ámbitos?
- ¿Es posible disociarse?
- ¿Cómo debemos proceder los directivos ante estas situaciones?

Si bien se generó un espacio –tal como Mediación Brian Muldoon aconseja en su artículo–, para que las partes en conflicto plantearan sus posturas, no se avanzó hacia un acuerdo. Deberemos seguir trabajando "para combatir la resistencia a la resolución [...] con persistencia y templanza".[16] Los adultos en cuestión atienden niños con dificultades, de modo que es muy importante el intercambio de miradas desde el rol que cada uno ocupa.

A través de estos breves ejemplos intentamos mostrar las dificultades de nuestro trabajo cotidiano y los interrogantes que éstas plantean.

Aprendimos en distintas instancias de formación que "el conductor es fundamentalmente un organizador que pone en práctica una serie de funciones sociales, administrativas, pedagógicas [...] y trata de actuar en una forma interactiva evitando que éstas se dispersen y dividan, logran-

[16] Brian Muldoon, "Mediación. El corazón del conflicto. Del caos al orden", ob. cit.

do así que el conjunto tenga sentido pedagógico y que la vida cotidiana se desarrolle en forma armónica y coherente...".[17]

Creemos que es necesario reflexionar sobre cómo y dónde confluyen las instancias políticas y teóricas (la idea de gestión que se plantea desde la política educativa vigente, las instancias de capacitación para los equipos de conducción y la bibliografía actual), con la realidad institucional y nuestras propias representaciones sobre qué es gestionar una escuela. Quizá con el deseo de encontrar el propio modelo de gestión que la institución requiere.

Nuestras primeras conclusiones

Éste no es un final, sino la apertura a nuevos interrogantes, replanteos y propuestas. Cuando comenzamos el análisis de la institución donde trabajamos, llevadas por las reglas de juego del sistema -¿el destino tal vez?-, las palabras y sentimientos desesperanzados que nos invadían fueron transformándose de a poco.

Nos dimos cuenta que al sentirnos sumergidas en un cierto desorden -¿caos, incertidumbre?-, dejamos fluir nuestra creatividad, escuchamos las voces de otros, vivimos situaciones que creímos imposibles y -en ocasiones- disfrutamos con los pequeños avances; nos sorprendimos. Aceptamos el lugar en el que estamos y con qué contamos y, a partir de allí, *elegimos tomar la manguera para apagar incendios sin correr el riesgo de ser consumidas por las llamas.*

Al volver a pensar en aquella frase: "No la tomes" (no la elijas), pensamos en las muchas etiquetas que se le ponen a las instituciones, en las construcciones que se establecen a partir de experiencias, hechos, personas que en algún momento las atravesaron y las condicionaron, para catapultarlas a la fama o al descrédito. Las miradas perduran y se focalizan en algún punto, muchas veces en lo negativo, que hace perder de vista otras cuestiones.

Recuperar la esperanza fue posible gracias a los conocimientos alcanzados a través de nuestras trayectorias de formación, que nos permitieron desentrañar situaciones y abordarlas con los otros, comprender e

[17] Módulos de capacitación directiva.

intervenir para ir modificando de a poco lo que funcionaba mal, ajustarnos a las normas –no medidas con tinte tecnocrático– y profundizar nuestro aprendizaje sobre el trabajo en equipo.

Nuestros saberes conforman y redefinen nuestras experiencias escolares, desde el lejano día en que ingresamos al sistema educativo, con la fuerza y la ilusión educativa puesta para desafiar a una parte de la historia institucional hostil.

Las llamas queman... pero también dan calor. Enceguecen, pero también iluminan. Impulsan a alejarse, pero también permiten sentarse a su alrededor a compartir historias.

La educación y las culturas populares

Nancy M. Sánchez[1]

Alcances de esta ponencia

La propuesta de este trabajo es debatir acerca de las culturas populares y sus relaciones con la educación formal, entendidas (cultura y educación) como prácticas sociales que, en su encuentro conflictivo, configuran escenarios que intentaremos caracterizar y analizar.

Pedagogos, docentes y estudiantes de distintos niveles del sistema educativo se han interesado con frecuencia en estas problemáticas. Sin embargo, la discusión ha sido superficial y se ha limitado a reproducir estereotipos.

Nuestra ponencia aborda sólo algunos aspectos de este encuentro entre cultura popular y escuela, aspectos que resultan relevantes para comprender el sentido que éste cobra cuando se manifiesta. Nuestra mirada se situará en la perspectiva de la Supervisión de Educación Musical, desde donde reflexionaremos sobre las políticas educativas y sus enfoques con respecto a la cultura popular. Esperamos favorecer la discusión sobre la jerarquización y el desarrollo de los contenidos de música popular en la escuela.

---

[1] Supervisora de Educación Musical. Instrumentista de música popular, especializada en folclore.

¿Podemos hablar de cultura y de educación como fenómenos independientes? Entendemos que no. En tanto prácticas sociales, sólo se comprenden o se explican al vincularse como tales y al situarlas en el marco más amplio de los procesos actuales de transformación social. Coherentemente con esta concepción, abordaremos estos fenómenos en el marco de las condiciones en que se encuentra la Argentina frente a los procesos de globalización y de integración regional.

La globalización es un proceso económico y mediático que tiende a diluir las diferencias culturales locales y regionales. En el marco de dicho proceso, las industrias culturales transnacionales aseguran su hegemonía mediante la aplicación de prácticas monopólicas –como la fusión de compañías discográficas y editoriales, y la privatización de la mayor parte de las frecuencias de radios y televisión–. A la vez, el mundo del espectáculo se confunde con la industria del entretenimiento: las productoras se manejan con criterios "comerciales" y borran la diversidad estética propia de los lenguajes artísticos.

En países periféricos como la Argentina, las políticas culturales resultan precarias, en tanto dejan en la desprotección y el vacío legal las imágenes, la música, las leyendas, los diseños, el arte y las artesanías populares. Esta situación se deriva del hecho de que los bienes tangibles e intangibles no se consideran como recursos,[2] lo que permite que circulen subvaluados en la sociedad y en el mercado, y que sean apropiados por entidades comerciales particulares.

Estos temas dan contenido a debates contemporáneos y deberíamos repensarlos en ámbitos escolares, académicos y de formación docente.

Es importante reavivar la discusión sobre los condicionamientos de este "orden mundial" que influye de manera determinante en la educación a través de múltiples mecanismos. De hecho, ante este estado de situación, la escuela pública puede ser/constituirse en un espacio de resistencia cultural y de participación democrática. Pero ¿cuál es el papel de los educadores?

---

2 Conceptos tomados de Néstor García Canclini, en "Repensar la Cultura", entrevista publicada en "Suplemento Radar", *Diario Página /12*, año V, núm. 288.

Algunos nudos problemáticos

La interacción entre *cultura* y *educación* plantea "nudos problemáticos".[3] En este trabajo trataremos algunos aspectos de ellos que preocupan en los ámbitos educativos.

- *Las relaciones de dominación simbólica.* Éstas son determinantes para la educación en tanto sistema privilegiado de reproducción de estructuras sociales y de modelos de pensamiento, sin embargo, son ocultadas. Así, se realiza una selección de saberes que no da cuenta de un patrimonio singular, verdaderamente significativo para los sectores populares y para millones de excluidos. Cuando no se garantiza la *equidad en la interacción* de expresiones culturales y de pensamiento, se acallan voces, se imponen "gustos" y tendencias sobre lo que hay que leer, lo que se puede escuchar y mirar, lo que se debe aprender y en qué idioma debe circular la información. Nuestra hipótesis es que en el sistema de educación formal es hegemónica la concepción de la cultura y la educación musicales, que jerarquiza la llamada "música culta" -es decir las expresiones musicales de tradición judeocristiana centroeuropea, en sus expresiones litúrgicas, cortesanas, militares y de salón-, mientras desestima, desconoce y excluye las expresiones musicales y culturales populares en sus expresiones étnicas, folclóricas y urbanas.
  Entendemos que esta desestimación y exclusión expresa una relación de dominación simbólica que cobra todo su sentido en el marco social más amplio de los fenómenos económicos, sociales y culturales asociados a la colonización decimonónica europea y a la globalización actual.
- *Consumo cultural, medios de comunicación social y "mediaciones".* "El mundo es jerárquico, es desigual pero no es homogéneo."[4] El maestro-profesor deberá asumir el rol de "mediador", al ayudar a

---

3 Entendemos por "nudos problemáticos" una multiplicidad de variables que se entrecruzan de manera compleja. (Véase N. García Canclini, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires, 2001).

4 Renato Ortiz, "El español y el portugués deben darle batalla al inglés", en: "Suplemento Zona", *Diario Clarín*, 18 de enero de 2004.

resignificar la información que presentan los medios de comunicación social y para dar lugar al conocimiento del patrimonio cultural local y regional. "...¿es factible cambiar los estilos de consumo cultural que tienen nuestras poblaciones? [Es posible] [...] ese cambio es [...] profundo y [...] lento. [...] Porque los hábitos de consumo tienen que ver con el proceso de implantación del capitalismo global que encuentra su razón de ser en el mercado. Pero no existe sólo eso. Hegemonía significa jerarquía pero también posibilidad de disputas."[5]

En el mercado, las manifestaciones culturales circulan como "productos" culturales, como mercancías para ser vendidas y consumidas, y quedan desvirtuadas como manifestaciones de culturas ajenas a la cultura de mercado, capitalista.

- *Filiación y subjetividades.* Éste es un tercer nudo problemático, derivado del hecho de que han cambiado las nociones tradicionales de territorio, de nación y de identidad (sexual, profesional-laboral, de clase, de género, etarias), del mismo modo que las representaciones sociales sobre las instituciones (familia, escuela, comunidad religiosa o barrial) que fueron válidas en el pasado. También el mundo cibernético y los avances científicos impactan en las formas de comprender la sociedad. Estas fuertes transformaciones culturales nos presentan *nuevos sentidos* para la interpretación de nociones centrales en la formación de subjetividades.

  Las prácticas de cultura popular conforman subjetividades, que al mismo tiempo, están relacionadas con las crisis macroestructurales. El repliegue del Estado benefactor, la caída de los principios de igualdad que en otros tiempos estructuraban la sociedad, el aumento de las desigualdades sociales, los cambios de percepción en la relación entre individuo-prójimo, entre el ciudadano y el Estado, la mutación de lo colectivo a lo individual, son múltiples factores que impactan en la subjetividad y hacen que ninguna estructura resulte ya absolutamente integradora.

  En el centro de esta compleja crisis ha quedado la escuela, intentando dar respuesta a problemáticas inéditas, y en la búsqueda de representaciones que permitan la construcción de rasgos de identidad.

---

5 Ídem.

Hacia un código común que articule los conceptos "cultura", "popular" y "educación"

Para interpretar y traducir fenómenos complejos y dinámicos como los que se presentan consideramos necesario establecer un código común que facilite la discusión y el enlace entre los conceptos de "educación formal," "cultura" desde la perspectiva antropológica y "lo popular".

- *Educación.* Mas allá de desarrollar técnicas, saberes y actitudes, entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje -como "intervención educativa" que da lugar a un complejo entramado-, como procesos de producción de significados y símbolos que se constituyen en terreno de filiación y de identificación. Al reflexionar sobre las prácticas escolares se revelan concepciones, actitudes, prejuicios, discursos muchas veces alejados del "aprendizaje significativo" que se postula desde las políticas curriculares, que también se proclama en los proyectos educativos institucionales -PEI- y en las planificaciones de los maestros. En los rituales cotidianos que tienen lugar en la institución escolar se representan las relaciones de fuerza que pugnan por la producción y la legitimación social de saberes.
- *Lo popular.* Habría que empezar por deconstruir las narrativas sobre lo popular y sobre el concepto de cultura para comprender algunos de los sentidos (algunos rasgos particulares) que se ponen en juego con las culturas populares.
  Diversos significados se le atribuyen a la idea de "lo popular" y estas atribuciones revisten distintas intencionalidades según el discurso y el contexto. Mencionaremos sucintamente al menos tres paradigmas:[6]
  - Para los comunicólogos, se relaciona con la producción "masiva".
  - Para algunos políticos, toma sentido de "populismo", de multitud popular.
  - Para los folclorólogos, representa la creencia en ciertos "rasgos esenciales" que revelarían lo que el pueblo es.

[6] Jean C. Passeron y C. Grignon, *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1991.

Es evidente que entre los tres sentidos se producen cruces. Por eso, ampliando el tema, "lo popular" implica un posicionamiento de resistencia, de lucha o de impugnación hacia un "otro" dominante; se refiere a culturas o clases subalternas. Algunos autores sostienen la conveniencia de tratar de definir lo popular en relación con su contrario: lo "culto".[7] También puede estudiarse determinado fenómeno de cultura popular como si fuese autónomo, para poder abarcarlo luego en sus relaciones –ineludibles– con la cultura dominante, dado que en la realidad se producen intercambios de fuerzas, de poder.

En la explicación que da Carlos Altamirano desde la mirada de la sociología de la cultura, lo popular "constituye una cultura en su sentido más fuerte, esto es, concepción del mundo y de la vida contrapuesto a las 'concepciones oficiales' y a los sectores cultos".[8]

También se asocia o se confunde lo popular con "lo folclórico" porque ambos conceptos tienen en común algunas características, *pero no todo lo popular es folclórico*.[9] El término crea contradicciones dado que se lo asocia a lo obrero y a lo rural, también a lo artesanal, lo tradicional-ancestral, y paradójicamente a lo urbano, a lo masivo y a lo industrial.

- *Cultura*. Entendemos *cultura* en su sentido antropológico. Se trata de un concepto central de la antropología,[10] y de hecho, pueden desplegarse más de 250 conceptos y definiciones sobre "cultura" científicamente válidas.
  La cultura *es una práctica social* y como tal debe estudiarse en relación con estructuras socioeconómicas. Hace referencia a lo simbólico, habla de categorías políticas, de ideología, de posiciones relacionales e implica representación e interpretación de sentidos y de poder. No responde a ciertos "rasgos de distinción" de elite o de clases altas. No se recibe por legado genético, sino que puede aprehenderse, producirse, crearse y recrearse. El papel de la escuela en este sentido es fundamental.

---

7 N. García Canclini, *Cuadernos de antropología*. Conferencias UBA, Buenos Aires, 1988.

8 Carlos Altamirano (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Paidós, Bs As, 2002.

9 Carlos Vega, *Panorama de la música popular Argentina: con un ensayo sobre la ciencia del folklore*, Losada, Buenos Aires, 1944.

10 Ariel Gravano, "El concepto de cultura como concepto central de Antropología", apunte de Cátedra CBC-UBA.

Sobre el estado de la música popular en la escuela

Estos son los interrogantes que nos formulamos desde la Supervisión:

- ¿Educamos de acuerdo con algunos de estos sentidos sobre cultura popular?
- ¿Qué criterios culturales aplicamos en la selección de contenidos que hay que enseñar?
- ¿Cómo diferenciamos aquellos saberes legítimos y "significativos" de aquellos que no lo son?
- Los educadores cotidianamente aplicamos diversos mecanismos para legitimar u ocultar las expresiones disidentes con la cultura dominante: ¿somos conscientes de ello? ¿Incluimos los temas de cultura popular que interesan a niños y jóvenes como contenidos de aprendizaje? ¿Conocemos los códigos de comunicación, los modos de estructuración estética y de percepción de fenómenos como la *cumbia villera*?¿Estamos en condiciones de estudiar las tribus urbanas tales como la cultura *punk* o los *dark*? Estos fenómenos urbanos, al igual que otras expresiones resultantes de hibridaciones culturales no tienen lugar hoy en los lineamientos curriculares; sin embargo, forman parte de la realidad de las grandes ciudades con un alto impacto en el comportamiento y los hábitos de consumo de nuestros estudiantes.

Desde una pedagogía crítica, es indispensable revisar los modelos teórico-didácticos y las ideologías que subyacen en las propuestas curriculares, en los enfoques de capacitación y de actualización docente, en las prácticas docentes. Algunas corrientes pedagógicas muestran claramente estas intenciones al reconocer que se fundan en perspectivas teóricas de la "posmodernidad" y al explicitar un "relativismo ético". Pero otras lo hacen de manera solapada al no explicitar sus posicionamientos ético-filosóficos. Analizar críticamente cada tendencia nos aleja de actitudes dogmáticas.

Entre los "pliegues" de la tarea áulica cotidiana se afilian tendencias pedagógicas y procesos culturales que refuerzan los "lugares de anclaje" identitario o los debilitan mediante el ocultamiento, la aculturación y la hibridación forzosa.

Consideremos ahora el curriculum. En los documentos curriculares para la EGB se priorizan aspectos didáctico-metodológicos del conocimiento en coincidencia con una tradición que responde a referentes culturales no populares. Esta visión de la educación musical (ajustada a una tendencia pedagógica) pretende constituirse como sistema de criterios válidos para la enseñanza, pero excluye la música folclórica de América y de otros continentes, la etnomúsica, el rock, el jazz y otros géneros musicales. Estas culturas –ya sean tradicionales, étnicas o urbanas– tienen sus propias reglas y sistemas de ordenación musical. Sin embargo, por algún motivo, los géneros populares quedaron fuera de los programas de formación docente y universitaria (incluso son ajenos o desconocidos por muchos compositores).

Veamos ahora cómo se incluye el folclore en la educación musical. La mayor parte del folclore argentino y latinoamericano está presente en la currícula vigente como enunciado. Sin embargo, no se incorporan referencias bibliográficas y discográficas que permitan su profundización. *¿A qué se deben estas exclusiones?* Las particulares características estéticas, formales y funcionales de la música popular no se corresponden con los criterios de análisis propuestos por la currícula; la etnomúsica ni siquiera se menciona como contenido didáctico curricular. Sin embargo, las metodologías adecuadas para la enseñanza de este vasto repertorio han sido desarrolladas en numerosas instituciones con resultados favorables para el aprendizaje y para la participación comunitaria sostenida en el tiempo.

Haré referencia a algunos párrafos del texto del Pre Diseño '99 que permitirán ampliar el análisis para discutirlos o analizarlos a la luz de las consideraciones previas. Si consideramos los contenidos, el texto curricular dice: "[...] métricas con acentuaciones desplazadas para el folclore musical argentino y el folclore latinoamericano... "[11]. En relación con esta definición nos preguntamos: dicho "desplazamiento de acentuaciones", ¿no se corresponde con los rasgos de estilo propios de las culturas que representa? ¿Por qué valorarlas desde concepciones métricas europeas? ¿Están vigentes las teorías de la música que ense-

11. *Pre Diseño Curricular '99. Secretaría de Educación. GCABA- 2° ciclo EGB*, pp. 60 y 61.

ñaban las nociones de tiempos fuertes y tiempos débiles? De aplicar esa lógica, estaríamos escuchando el resto de la música del mundo como "defectuosa" por no coincidir con "el" modelo cultural que se toma como referente indiscutible. Esta concepción deja afuera toda la música folclórica del mundo y gran parte de la música popular de todos los tiempos. Sólo responde a una estética legitimada por la burguesía, por el "gusto" de compositores que escribían música de salón por encargo.

El sociólogo brasileño Renato Ortiz sostiene, para referirse a la cultura "culta": "esa cultura ya no existe, fue una fabulación del siglo XIX".[12]

La crítica que sostenemos se apoya en la afirmación de algunas pedagogías musicales que exacerban un aspecto técnico-instrumental fragmentando la obra musical y realizando un análisis parcializado. Esta metodología ayuda a la formación de oyentes reflexivos capaces de comprender las grandes estructuras musicales (como una sinfonía o un concierto), pero no asegura el desarrollo de la improvisación y la composición -escolar- de música popular. Así, se corre el riesgo de creer que con un reducido campo de contenidos conformado por el repertorio "escolar" y un acotado repertorio de obras "académicas" o "de música culta" se satisfacen las necesidades de una educación musical integral e integradora.

Entonces, con este enfoque, ¿queda espacio para desarrollar el aspecto creativo en sincronía con las vivencias que el estudiante tiene fuera de la escuela? Lo que se aprende en la escuela, ¿prepara al alumno para integrarse espontáneamente a un grupo de músicos populares urbanos o de raíz tradicional de su comunidad?

Si estamos pensando más en el *qué* y el *cómo* enseñar y no enfatizamos el *a quiénes* es porque no damos prioridad a los sujetos, sujetos sociales, sujetos socioculturales.[13]

---

12 Renato Ortiz, ob. cit.

13 Graciela Batallán, "La apropiación de la etnografía en la investigación educacional. Reflexiones sobre sus usos recientes en Argentina y Chile", en: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, núm.14, FFyL, UBA, 1999.

Los criterios seleccionados para la evaluación de conocimientos y las formas de percepción que se mencionan en los documentos curriculares en vigencia se basan en conceptos y sistemas de organización válidos para la cultura eurocéntrica dominante. Pero la música popular de América se estructura de otra forma. ¿Seguimos pensando en "rehabilitación" o evolucionismo cultural? ¿Están vigentes estas ideas originadas en el siglo XIX?

Desde otras perspectivas, educar musicalmente implica conocer un marco teórico-conceptual afín a las concepciones actuales del pensamiento antropológico cultural. También implica valorar las producciones de cada comunidad de acuerdo con sus propios instrumentos, a sus cancioneros y a sus formas de transmisión, que respeta los modos en que cada comunidad se percibe a sí misma. Del mismo modo, implica recrear e interpretar la música tradicional destacando determinadas características inalterables que garantizan su identificación, y contextualizar los conocimientos aportando documentación científica actualizada sin minimizar el sentido social del saber. E implica elaborar arreglos instrumentales que muestren lo relativo a cada época, a sus formaciones instrumentales, a sus relaciones con la poesía y las danzas.

Continuemos con el currículum. ¿Cuál es la propuesta del Prediseño para el 2° ciclo EGB en relación con la contextualización de saberes? Se menciona la necesidad de relacionar los saberes con la época, la geografía y las relaciones sociales. Transcribimos:

> "Eje: Contextualización.
> Título: La música como producto cultural del presente y del futuro.
> Contenido: Identificación de las características de una zona o región que influyen en la producción musical regional.
> Expresiones musicales y orientaciones a modo de ejemplos: Relaciones existentes entre el clima y la geografía con los ritmos propios de cada región."[14]

Sorprende que se adopten criterios de "naturalización" de la cultura, como si la música y los instrumentos respondieran a un orden natural, y

[14] Prediseño '99 para el 2° ciclo EGB, p. 82.

no, a una construcción colectiva, una producción social. En lo que se refiere a música popular y académica los musicólogos del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega" confirman en sus investigaciones que no hay teoría alguna –aceptada en estos tiempos– sobre presuntas relaciones entre geografía y ritmos musicales. Las especies musicales y sus instrumentos derivan de influencias e intercambios culturales, no topográficos. Al respecto transcribo las afirmaciones del prestigioso musicólogo Carlos Vega:

> "...he concebido y llevado a la práctica un criterio de ordenación específicamente musical fundado en los cancioneros mismos como verdaderas unidades superiores de carácter, como totalidades independientes definidas por particulares asociaciones de elementos.
> [...]
> Una delimitación precisa del área del cancionero, el análisis de sus formas particulares y el hallazgo de documentos complementarios me permiten afirmar que los cancioneros son singulares conglomerados de disponibilidades cuya presencia en zonas determinadas se debe a un permanente fluir y refluir de los bienes humanos *independientemente en lo sustancial de toda influencia caracterizadora racial, psicológica, geográfica.*"[15]

Sostiene el Prediseño:

> "Inferencia de posibles vinculaciones entre el marco geográfico y los instrumentos utilizados [...] a modo de orientaciones y ejemplos [...] preferencia de aerófonos, como el siku, en la zona ventosa del Altiplano, y de instrumentos de cuerda como el arpa en la zona del Litoral."[16]

Lo expresado supone simplificaciones y términos que se relacionan mecánicamente. Los enunciados de los documentos curriculares que aquí se citan carecen de fundamentación teórico-musicológica. Existen razones

---

15 Carlos Vega, ob. cit., p. 97. El subrayado es nuestro.
16 Prediseño '99, 1er Ciclo EGB, p. 101.

de tipo culturales y físico-acústicas que explican la preferencia de cada comunidad por determinados instrumentos y sistemas musicales.

Dentro de las funciones de la Supervisión se incluye la tarea ineludible de dar legibilidad y comunicabilidad a los documentos curriculares. En consecuencia se analizan críticamente dichos documentos, se comparan teorías e investigaciones producidas en ámbitos académicos por otros autores que son referencia obligada en el campo de la antropología de la cultura y la etnomusicología, se consulta con especialistas del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega" y se concluye que el arpa tiene su razón de ser en el litoral por influencia de las misiones jesuíticas y demás corrientes inmigratorias, y no porque allí haya agua.

Nos preguntamos: ¿en qué investigación se basan los técnicos –de planeamiento y currículo– para vincular directamente a la "zona ventosa" con un aerófono precolombino –siku– posteriormente asimilado al repertorio criollo? Las flautas pánicas y los aerófonos de construcción y toques similares al siku se encuentran también en otros continentes (Oceanía , Europa, Asia) y en zonas selváticas en Amazonas y en Misiones, ejemplo de ello es el mimbi-retá de la etnia MBYÁ.

Se ejecutan instrumentos de cuerda incluyendo al arpa tanto en la zona de valles como de serranías y de alta montaña de Bolivia, Perú, Ecuador. Se emplea con técnicas particulares de ejecución y para repertorio pentatónico, dos aspectos que no tienen ninguna relación con la música del litoral argentino con zonas "acuáticas".[17]

Nuevamente queremos proponer algunas preguntas:

- Las comunidades, ¿son consultadas con las herramientas adecuadas para recoger datos? ¿Conocemos sus verdaderas características etnográficas?
- ¿Seleccionamos los contenidos que consideramos significativos para los grupos escolares o lo hacemos de acuerdo con intereses propios, o respondemos a los criterios de otros?
- Los docentes, ¿reconocemos las preguntas sobre identidades como preguntas éticas que debemos formular/nos?

---

[17] Vease Carlos Vega, ob. cit., *"Cancionero pentatónico"*.

- En las diferentes instituciones (escolares, sindicales, universitarias, comunitarias, políticas), ¿cuál es el espacio para la discusión de temas de cultura popular? ¿Se consideran necesarios para el crecimiento profesional de los maestros, profesores y profesionales? ¿Estos espacios están valorados?

Los docentes en general y los de educación artística en particular, carecemos de formación sobre antropología, sociología de la cultura, semiótica y demás enfoques contemporáneos, por lo que se hace muy difícil abordar estos temas desde niveles académicos. El empleo de técnicas de recolección de datos sobre la población no está resuelto en cuanto a su sistematización y a la necesaria validez científica. Investigar e interpretar procesos culturales requiere de herramientas y fundamentos científicos actuales que no han sido incluidos en los programas de los institutos de formación docente.

Conclusiones

Un pensamiento hegemónico concibe la dominación como proceso hecho no sólo de fuerza y represión sino también de lucha por la producción y la apropiación social de sentido.

En materia de enseñanza-aprendizaje no puede argumentarse como neutralidad ideológica. Todas las disciplinas y sus metodologías deberían contextualizarse en el plano social, más allá del nivel técnico instrumental específico. En este sentido, *la democratización del conocimiento* significa incluir el patrimonio de culturas populares.

Respetar y reconocer la *pluralidad cultural* exige la equidad y la justicia social como imperativos: los intercambios de bienes simbólicos deben darse en condiciones equitativas.

Las luchas por la *memoria* y la *identidad* de –todos– los pueblos es posible en tanto su cultura y sus tradiciones sean registradas, repensadas y recreadas cotidianamente. *Un proyecto educativo no debe evitar las definiciones ético-políticas en las cuales se inscribe.*

El currículum es una construcción en la que participa la comunidad para sustentar la creencia en la educación pública y popular. Pero se hace *difícil mantener el equilibrio entre la construcción colectiva del currículum y*

la adecuada apertura de la escuela para que la finalidad educativa primordial –que es la producción de conocimientos– no se empobrezca.

La culturas populares y sus diferentes manifestaciones (música, danzas, artesanías, juegos, teatro, narrativa, arte) resurgen y se incrementan en épocas de crisis y colapso de creencias, quizá como búsqueda de cohesión comunitaria. Cuando nuestras expresiones culturales se soslayan, se niega su valor académico, se ocultan o se descalifican, se suman a los efectos de un pensamiento unilateral e injusto con pretensiones de "universalidad". Pero estos posicionamientos no son ingenuos; por el contrario reflejan un síntoma grave de falta de pensamiento crítico, de prejuicios o de colonialismo intelectual.

Bibliografía general

Bourdieu, Pierre, "El espacio social y sus transformaciones", en: *La distinción*, Taurus, Barcelona, 1991.

Aharonian, Coriún, *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*, Ombú, Montevideo, 1992.

García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires, 2001.

"Ideología, cultura y poder", *Cursos y conferencias*, Eudeba, 1992.

Ortiz, Renato, *Otro territorio*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1996.

Citas discográficas

Rada, Rubén, "Sueños de niño", canciones, Montevideo.

Anexo

La Supervisión de Educación Musical conjuntamente con los profesores de los Distritos Escolares N° 13° y 20° desarrollan proyectos educativos institucionales desde 2001 para los niveles de Educación Inicial, Prima-

ria, Especial y Escuelas de Música de la Secretaría de Educación del GCABA sobre el eje: "Recuperación de la memoria y de la identidad a través de la creación y recreación de cancioneros populares"

En síntesis las acciones se traducen en:

- El conocimiento de repertorio e instrumental folclórico y etnográfico de la República Argentina.
- Toques y clasificación del instrumental completo del ámbito criollo y aborigen.
- Aporte de discografía, mapas de comunidades aborígenes actuales, bibliografía y orientaciones para recolección de datos de las comunidades escolares en torno de la problemática planteada.
- Capacitación en servicio –Prof. Di Vruno– para adquirir las herramientas necesarias para la composición y transcripción del repertorio folclórico argentino y latinoamericano.
- Sistematización de acompañamientos para piano mediante cuadernillos y ejemplos prácticos a cargo de la Supervisora.
- Publicación conjunta con el Centro de Gestión y Participación N° 9, Mataderos, del cancionero folclórico compuesto por los docentes de ambos distritos escolares.
- Asesoramiento y seguimiento institucional en proyectos de canto, ejecución instrumental y danzas, con participación espontánea de padres y vecinos en clases abiertas, actos escolares y encuentros musicales.
- Registro fílmico y análisis de las producciones áulicas y de los actos.
- Reflexión conjunta entre supervisora, docentes y directivos sobre la marcha de los proyectos.
- Intercambio de opiniones sobre fotografías, cuadernos de clase y grabaciones de trabajos escolares en reuniones de personal.
- Difusión a todas las escuelas del material editado.
- Relevamiento de datos a través de encuestas a familias, alumnos y directivos donde se desarrollan proyectos (escuela N° 5 y N° 24; D.E. 13°)

Reconocimientos

Expreso mi reconocimiento a los docentes, directivos, padres, Asociación Cooperadora, maestras bibliotecarias y maestras de grado por su colaboración y aportes para con los proyectos propuestos por la Supervisión de Educación Musical sobre cultura popular y comunidad educativa.

El trabajo en equipo, herramienta para la transformación de la escuela

Alberto Mondot[1]

La crisis como oportunidad de reflexión y cambio

En este estudio me propongo reflexionar sobre el trabajo escolar en equipo, desde la perspectiva de maestro de grado y en el marco de los ejes de este congreso pedagógico: la crisis y la democratización de la escuela y del conocimiento.

La crisis que circunscribe a la institución escolar puede mirarse como oportunidad para reconsiderar prácticas escolares y cuestionar su pertinencia. Sería prioritario revisar qué prácticas prevalecen en la cultura escolar y analizar si reproducen formas de inclusión/exclusión social. A partir de esta idea, sería necesario repensar la selección de contenidos de estudio teniendo en cuenta que la escuela no es un *sistema autorreferencial*,[2] sino el instrumento de una sociedad que quiere desplegar sus potencialidades y profundizar en la construcción de la democracia. También sería importante reconocer presencias y ausencias en los discursos

---

1 Alberto Mondot nació en Buenos Aires en 1958. Es artista plástico y docente. Es Maestro Nacional de Dibujo, Profesor de Pintura y Profesor para la Enseñanza Primaria. Es docente en escuelas primarias desde 1984. Actualmente cursa el Seminario de Equivalencia Universitaria en el área de Artes Visuales del Instituto Universitario Nacional de Arte.

2 *Sistema autorreferencial* es aquel se sostiene haciendo referencia a su *mismidad*.

escolares para develar aceptaciones y negaciones, lo que permitiría advertir qué temas son centrales y qué otros temas son expulsados o se mantienen marginados en la periferia de los debates. Finalmente, sería necesario aceptar que la personalización de los conflictos escolares es una forma trivial y reduccionista que va a la caza de culpables y por eso es equivalente a rotular y estigmatizar.

Deberíamos asumir la crisis como desafío educativo, es decir, como situación problemática y contenido escolar, que debe ser tratado en proyectos legitimados por el colectivo docente. En definitiva, sería necesario revisar la trama de lo naturalizado y lo legitimado por la tradición escolar para descubrir qué vínculos de aceptación acrítica anudan esta retícula y diseñar colectivamente estrategias para la revisión de normas, jerarquías, prácticas y discursos escolares.

El trabajo escolar en equipo y el docente-estudiante

En este contexto de revisión crítica, el trabajo escolar en equipo aparece como una alternativa –para la discusión y la producción de estrategias educativas– que facilita la democratización de la escuela y del conocimiento. Sin embargo, para conocer se necesita estudiar, es decir mirar detenidamente y pensar qué pasa dentro y fuera de la escuela para seleccionar temas significativos e incorporarlos a la enseñanza. Por eso, pienso que el trabajo en equipo debería reposicionar al profesor como docente-estudiante, es decir como educador que enseña desde la observación reflexiva y minuciosa de la realidad y es capaz de teorizar con otros sobre ella. De este modo, descubre situaciones problemáticas contemporáneas valiosas por su significado social y las presenta como contenidos educativos a estudiar integralmente, generando un entramado de relaciones que pone al descubierto los vínculos entre áreas del conocimiento.

El equipo de docentes que proponemos debería tener la capacidad de poner en tela de juicio sus propias prácticas educativas, las relaciones de estas prácticas con la circulación del poder en el grupo y los modelos implícitos que se les proponen a los alumnos durante el proceso de enseñanza.

Sin embargo el trabajo en equipo no es una panacea. El trabajo en equipo remite a una estructura grupal donde predominan la comunica-

ción horizontal, los vínculos de confianza[3] y la integración en torno a tareas y objetivos comunes, pero también se asocia a eficacia empresarial y a estrategias que privilegian resultados antes que procesos. Por tales motivos sostengo que el trabajo en equipo en instituciones escolares debería ser problematizado y no "recetado". La forma de trabajo en equipo que se sostiene en esta ponencia es la de un trabajo grupal democrático sostenido en el diálogo y en la intersubjetividad para el logro de metas acordadas y socialmente significativas.

Democratizar el conocimiento requiere crear oportunidades de aprendizaje para todos

Los contenidos interesan más cuando se estudian desde la realidad que viven los chicos. El trabajo solidario de profesores en equipos interdisciplinarios podría abordar la complejidad del caso proponiendo relaciones entre temas y áreas de conocimiento. De hecho, la escuela debería integrar mejor el conocimiento artístico y el conocimiento científico abriendo espacios que faciliten la renovación de la dinámica escolar y la democratización del conocimiento.

Democratizar el conocimiento significa crear más oportunidades de aprendizaje para todos, hacer circular los saberes por múltiples canales disciplinarios, de diversas maneras y con distintas miradas, con alternativas estrategias de estudio, motivando para la participación crítica, integrando sujetos y conocimientos, ciencia y arte.

Democratizar el conocimiento es abrir vías de acceso a nuevas representaciones y valoraciones del saber, el aprender, el estudiar. Deberíamos poder construir una educación más abierta a los intereses y posibilidades del niño-sujeto, esa persona concreta que llega a la escuela con deseos de aprender sin dejar de jugar; que es capaz de pensar un problema si se le permite operar en un nivel adecuado que no siempre es el del enunciado abstracto. Democratizar la escuela es hacer de ella un laboratorio de aprendizaje y juego. Porque los niños son curiosos y adoran hacer experimentos e inventar juegos. Democratizar la escuela es construir espacios de aprendizaje y participación sin exclusiones. Es generar

---

3 Daniel López, *Los vínculos de confianza en la enseñanza*, Apuntes Pedagógicos Nº 2, UTI, Buenos Aires, 2003.

la posibilidad de aprender a expresarse usando distintos lenguajes. Pero estos lenguajes aparecen jerarquizados dentro de la cultura escolar. Podríamos preguntarnos:

- ¿Qué tradición sostiene la jerarquización de lenguajes y disciplinas que hace la escuela? ¿La demanda social actual propone la misma jerarquización?
- ¿Qué se está enseñando cuando se da prioridad al empleo del lenguaje lógico-matemático y se propone resolver problemas sobre la base de enunciados puramente verbales y memorización repetitiva de fórmulas?
- ¿Qué modelo de formación ciudadana se plantea en la sobrevaloración de respuestas no divergentes?
- ¿Qué concepto de poder está funcionando cuando no se motiva para que los estudiantes trabajen en equipo?

Si la democracia es un espacio en permanente construcción, ¿qué dispositivos de participación e inclusión para padres y alumnos podría mejorar la escuela? Si nuestra meta es lograr una educación de calidad y para todos, ¿qué debates deberían plantearse para su consecución?

Construir soluciones no triviales para el problema del acceso al conocimiento

En el ámbito matemático se denomina *solución trivial* a la solución evidente, que aparece sin esfuerzo, que surge a primera vista. En cambio, *soluciones no triviales* son todas aquellas que requieren mayor reflexión, coordinación, relación entre conocimientos, desarrollo de estrategias alternativas e implicación en la tarea de estudio. ¿Será posible construir colectivamente soluciones no triviales para el problema del acceso al conocimiento?

Esta ponencia sostiene que *el trabajo en equipo de profesores es una modalidad adecuada para la construcción colectiva de soluciones no triviales en torno a la problemática del acceso al conocimiento.* Las soluciones no triviales son interesantes, de amplio efecto. Estas soluciones aportan

una mirada diferente y compleja al pensar el problema del acceso al conocimiento como una responsabilidad compartida entre docentes y alumnos, donde los profesores trabajan interdisciplinariamente en la búsqueda de estrategias facilitadoras del aprendizaje.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que el trabajo en equipo no es neutral. Requiere la implicación de los actores en un proceso comprometido con el abordaje de temas institucionales, sociales, económicos, culturales y educativos complejos con el objetivo de lograr alguna transformación legítima superadora de obstáculos en el acceso al conocimiento. Habría que plantearse, desde una nueva mirada sobre las condiciones sociales, económicas y culturales, por qué algunos alumnos tienen tantas dificultades para aprender o se muestran poco motivados. Así, se podría indagar mejor en las vocaciones y motivaciones que traen los chicos a la escuela y crear más espacios donde las preferencias se manifiesten con libertad, sean consideradas y valoradas.

Otra cultura escolar es posible

Creo que sería deseable otra cultura escolar, cuestionar los mitos y los rituales escolares, discutir la necesidad y la posibilidad de construir pedagogías alternativas como instrumentos que respondan a la crisis de pobreza, de exclusión social y cultural. Esta actitud significa también preguntar acerca de los paradigmas de la modernidad en los que se fundó nuestra educación y sobre la posibilidad de rescatar los proyectos inconclusos, las utopías y los relatos emancipadores. Si en la escuela circulan debates sobre grandes discusiones, *es más posible* que no se adopten soluciones triviales.

La escuela debe afrontar la crisis generada por la pobreza y la precarización de la vida, pero mal puede hacerlo desde un discurso pobre –un discurso que no profundiza el debate sobre la democratización de la escuela y del conocimiento–. Un discurso pobre no quiere hablar de la pobreza ni del dolor. Un discurso pobre huye de la discusión –a la que identifica con enfrentamiento, con pelea–. Otra cultura escolar es posible si en la escuela circulan debates sobre cómo construir un nuevo espacio escolar democrático que contribuya a formar una sociedad más equitativa y solidaria.

La palabra en crisis

El siguiente listado se propone como *material de discusión* para los equipos de trabajo. Naturalmente, no será difícil ampliarlo.

- Reconocer los supuestos teóricos desde donde enseñamos.
- Estudiar qué discurso estamos desarrollando en el aula.
- Preguntarse sobre la perdurabilidad que tienen los aprendizajes.
- Saber si se disciplina con ejercitación excesiva o descontextualizada.
- Revisar la valoración que tiene el juego reglado en nuestras prácticas educativas.
- Reflexionar sobre la posición que estamos adoptando ante el error de los estudiantes.
- Compartir las oportunidades de autonomía que coproducimos con los alumnos.
- Debatir sobre los temas que evitamos abordar bajo pretexto de neutralidad.
- Copensar sobre cómo asumimos la implicación que exige la crisis.
- Evaluar el estilo de comunicación que proponemos en el entorno educativo.

Las construcciones colectivas de conocimiento, de soluciones y de proyectos también estructuran identidades. La crisis de identidad de la institución escolar se relaciona con la crisis de los modelos escolares. Se nos plantea la necesidad urgente de reflexionar y construir colectivamente una pedagogía pensada para otra escuela y otra cultura escolar posibles, una pedagogía que devele las distintas formas de opresión que padecen los actores del drama educativo y aporte a la emancipación. Esta solución no trivial, ¿podrá surgir del trabajo solitario y a puertas cerradas? ¿O podrá crecer desde comunidades educativas en diálogo? Si la subjetividad se modela en la relación con otros, ¿qué identidades se construyen en un trabajo aislado? ¿Se refuerzan las creencias individualistas? ¿Se refuerza la figura del docente como subordinado poderoso? El tra-

bajo en equipo tiende a disolver las formaciones petrificadas que subsisten alimentadas por la crisis. Una crisis que se revela también como crisis de la palabra y de la comunicación.

A veces ocurre que al abordar asuntos pedagógico-institucionales aparecen dificultades en la comunicación que atomizan la situación, tornándola trivial. Es importante comprender que un asunto escolar es un asunto institucional, que nada ocurre en la escuela si no se ha creado el espacio para que suceda. En este sentido, un asunto escolar nunca se reduce a un asunto personal. En cambio, si en una discusión sobre asuntos educativos se personaliza lo institucional se ha dado lugar a la trivialización del asunto: la solución trivial a veces consiste en depositar culpas y castigos en algo o en alguien. Una solución no trivial se plantea con la intervención de equipos interdisciplinarios que aporten otras miradas.

Trabajar en un escenario complejo

Hasta aquí se plantea el trabajo escolar en equipo como un trabajo de discusión, porque se sostiene que es preciso recrear espacios de debate en el interior de las escuelas para dar tratamiento a los conflictos potenciados por la crisis, y que es necesario esclarecer los orígenes de la situación actual. Además, se propone el trabajo en equipo como herramienta o dispositivo transformador capaz de favorecer la comunicación intersubjetiva y enriquecer el nivel de los debates, de modo tal que sirva para elaborar colectivamente alternativas pedagógicas no triviales, interesantes, profundas, de amplio alcance. Se propone pensar al docente como trabajador intelectual, como agente de transformación, como educador implicado en la construcción de una sociedad más justa.[4]

Es un desafío cultural, no una pelea. Por lo tanto no se necesitan armas sino herramientas. El trabajo escolar en equipo puede ser una herramienta para reescribir el texto de la tarea docente. Planteado como forma de democratización del poder, es un trabajo solidario y cooperati-

---

4 Marta Maffei habla de la necesidad de "trabajadores de la educación críticos y constructivos... [que] hagan visibles las causas reales de la exclusión, la miseria, la explotación y la violencia". (Marta Maffei, "Ponencia", en: *Foro Mundial de Educación*, Porto Alegre, 2003.)

vo que modifica el entorno y nos modifica como sujetos. Es una forma de intercambio que disuelve las *estéreo-pedagogías*[5] y los fantasmas escolares. Es un vehículo para transitar desde las formas cerradas a las formas abiertas de la educación, desde el temor ante la innovación hacia la transformación de normas, jerarquías, prácticas y discursos. Es una herramienta para trabajar juntos en un escenario complejo. El trabajo escolar en equipo abre la posibilidad de construir un nuevo teatro educativo donde los actores también son autores.

[5] Se trata de un término que creo para referirme a las formas de enseñanza que se repiten sin variaciones.

CENS, ¿una reedición del fracaso escolar?
El desarrollo de programas disciplinares y especiales como eje de la PIP[1]

Constanza Dotta[2]

En este trabajo hacemos un recorrido por algunas escenas de la vida de los Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos (CENS), y proponemos una reflexión alrededor de problemáticas vinculadas al fracaso escolar en esta instancia del sistema de educación formal. Nos adentramos en la percepción que docentes y estudiantes tienen de estas problemáticas, para luego proponer un giro que abra nuevas perspectivas. Avanzando en esta línea, sugerimos modalidades de gestión institucional y curricular alternativas a las tradicionales, como posibles vías de superación y como caminos hacia la democratización de la educación en los CENS.

Dilemas para unos y otros en una nueva institución de enseñanza secundaria

Hay una escena que se repite año a año en muchos CENS. Es el encuentro consternado, tal vez hasta atemorizado, de estudiantes y docentes el primer día de clases. Unos y otros afrontan un proyecto casi utópico:

---

[1] Planificación Institucional Participativa

[2] Licenciada en Ciencias de la Educación; se ha desempeñado como docente de idiomas y de matemáticas, como formadora de docentes y como coordinadora de institutos de idiomas y de formación docente.

unos, completar sus estudios secundarios; los otros, introducir a los estudiantes en sus disciplinas. Unos y otros desafían una historia de fracaso: las repetidas reprobaciones, los unos; la imposibilidad de *dar* sus programas, los otros. Unos y otros comparten penosas frustraciones: terribles restricciones económicas los unos; terribles restricciones presupuestarias, los otros. Y finalmente, unos y otros se ven enfrentados con y por la "evaluación". La evaluación que "diagnostica", la que –¿nuevamente?– amenaza con juzgar quiénes podrán "pertenecer" o quiénes quedarán "fuera" del sistema, la que indicará el "nivel", el "prestigio" de la institución.

Y unos y otros se encuentran en ese aula, en ese momento singular –un momento que se recorta dentro de la institución, en esos 80 o 120 calibrados minutos, entre uno y otro timbrazo–. Esos minutos en los que unos y otros irán transitando una nueva historia de fracaso, tal vez, o una historia que dé vuelta la página y muestre otro paisaje.

Sin embargo las fuerzas que empujan hacia la repetición del fracaso son muchas y muy fuertes, y pronto muestran sus estragos: lleva pocos meses ver descender casi a la mitad el número de alumnos que asisten regularmente de los que iniciaron. Lleva tres años ver descender a menos de la mitad el número de alumnos que se gradúan, y muchos de éstos no serán los mismos que iniciaron.

Restrinjámonos ahora a nuestro lugar de docentes y recorramos esta experiencia nuevamente; por ejemplo, el inicio de un primer año. La etapa *diagnóstico* nos confrontará con un grupo de estudiantes heterogéneo, con edades diferentes, con competencias diferentes, con situaciones familiares y laborales diferentes, pero con una característica que mancomuna a gran parte de ellos: muchos estudiantes presentan importantes dificultades en la lectura y en la expresión escrita, para operar con fracciones y números decimales, para resolver problemas simples que involucran las operaciones básicas, para la notación convencional matemática, para la lectura de planos y mapas.

Esta situación, a su vez, mancomuna a los docentes de secundario: nos vemos desarmados frente a esta problemática educativa. No hemos sido preparados para trabajar con grupos tan heterogéneos, ni hemos sido preparados para enseñar competencias de lectura o de escritura, ni a operar con fracciones y decimales, sino a conceptualizar y a operar en nuestros respectivos campos de conocimiento, tarea que presupone aquellas competencias en los estudiantes.

Así como carecemos de recursos para afrontar esta problemática educativa, los docentes quedamos sin respuesta; nos vemos enfrentados a una situación que se nos presenta como un dilema: ¿debemos *bajar* el nivel de la secundaria para *contener* a estos estudiantes y así habilitarlos a un título que será su salvoconducto a algún empleo de una infinitesimalmente mayor calificación?, ¿o sostendremos nuestra exigencia académica provocando nuevamente el fracaso masivo de estudiantes, que *repetirían* así las experiencias negativas que el CENS venía a remediar?

Llegados a este punto, quisiéramos reflexionar alrededor de este *dilema* y de estas soluciones que tan "naturalmente" nos conducen a un callejón sin salida. Quisiéramos, antes que nada, señalar la falacia de tal *dilema*, por cuanto ambas soluciones no son otra cosa que formas diferentes de un mismo fenómeno: el fracaso escolar. En este sentido hacemos nuestras las definiciones de Torrealba, quien señala que: "En el plano descriptivo, el concepto de fracaso escolar incluye las problemáticas no sólo de deserción sino también de repitencia y sobreedad. Asimismo es necesario incluir el fenómeno de *fracaso escolar sumergido* ya que, aunque no impacta en las cifras oficiales referidas a fracaso escolar, constituye una problemática que tanto educadores como especialistas reconocen como de alta significatividad. [...] N. Elichiry sostiene que el fracaso escolar sumergido es 'aquel que logra acreditar y promocionar pero que no garantiza aprendizajes básicos duraderos'".[3]

Señalada esta falacia, volvamos a nuestra escuela, y veamos cómo se generan prácticas compensatorias que –sostendremos– conducirán a su vez a otras falacias. Cada docente, decíamos, se sostendrá en aquella tensión –*bajar el nivel* o *exigir*– mientras buscará recursos para reducir el abismo que separa ambos extremos de su *dilema*. Y "naturalmente" descargará en los docentes de Matemáticas y Lengua la responsabilidad

[3] Nota tomada de Teresa Torrealba, *El sentido común de los maestros: algunos problemas epistemológicos*, en prensa. El término "fracaso escolar sumergido" fue acuñado por Monserrat Moreno (escuela de Pedagogía Operatoria de Barcelona) en una conferencia que dictó en octubre de 1987 en el marco del *III Simposio Nacional de Trastornos del Aprendizaje escolar*, organizado por la Sociedad Argentina de Pediatría. También véase Nora Elichiry (comp.), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Manantial, Buenos Aires, 2001.

de "dar" los contenidos faltantes. "Naturalmente", claro está, los docentes de Matemáticas y Lengua querrán hacerse cargo. Sin embargo, se encontrarán tan inermes como sus colegas, preparados como están para introducir a los estudiantes en el análisis ya formal de la lengua y de las matemáticas, tan constreñidos como el resto a desarrollar en "tres horitas" semanales programas extensos, para los cuales sus estudiantes también carecen de algunos importantes *prerequisitos*.

"Naturalmente", se implementarán clases de apoyo y ciclos iniciales de aprestamiento en lectura, escritura y cálculo. En otras palabras, se intentará circunscribir el "problema" a algunos estudiantes, a algunas semanas en el extremo inicial de la cursada, es decir, se intentará dejar atrás o al costado del régimen regular de cursada esta situación.

Pero estas "soluciones" se mostrarán insuficientes. Paso a paso, a medida que avancemos en los cursos, docentes y estudiantes veremos abrirse la brecha entre las expectativas y las posibilidades de unos y otros y veremos crecer la sensación de la propia inadecuación. Unos y otros nos veremos enfrentados a una realidad donde nuestra larga experiencia y todos nuestros saberes nos dejarán sin claves para abordar la tarea que deberemos compartir. Y sucederá que muchos docentes renunciaremos a semejante "quijotada", ya sea optando de acuerdo con aquel falso *dilema*, o *desertando* de la escuela; y sucederá que muchos de los estudiantes, egresados o no, seguirán encontrando dificultades insalvables a la hora de insertarse en niveles superiores del sistema educativo o en el mundo del trabajo y en otras instancias de la vida comunitaria.

Los CENS: ¿nuevas instituciones, viejas esencias?

Todo esto sucede mientras los CENS se reproducen, inamovibles, con todas las características tradicionales de las instituciones de enseñanza media: currículum mosaico, programas enciclopédicos; docentes *taxi* –tal vez ahora *colectivo*– que corremos carreras solitarias entre uno y otro curso en uno y otro colegio, aislados en nuestros recintos disciplinares y horarios, encontrándonos con otros docentes apenas en el "cafecito" del recreo; estudiantes que ven pasar la serie de profesores de bloque en bloque, de hora en hora, que se someten a programas de formación preestablecidos, enciclopédicos –normalmente alejados de su

realidad– que deberán incorporar; estudiantes que se ven aislados en la cuadrícula del aula, enfrentados a textos y tareas, alineados en una serie de bancos, uno detrás de otro, uno al lado de otro...

Se dirá que es *natural*: después de todo, es una escuela secundaria. Sin embargo creemos que cabe hacernos algunas preguntas: ¿cómo nos pensamos los docentes en nuestra función como tales, si consideramos que las características de nuestros estudiantes nos plantean "obstáculos" al desarrollo de nuestra tarea? ¿No debería ser al revés? ¿No es nuestra tarea la de facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes?

Por otro lado, ¿cómo conciben los estudiantes su proyecto? ¿Lo piensan, acaso, en términos de superar aquellos mismos obstáculos que en su momento los detuvieron?

E, incluso en otro nivel, ¿qué pasa con nuestras instituciones, con nuestros CENS? ¿Por qué vuelven a proponer a docentes y estudiantes las mismísimas condiciones de encuentro, las mismísimas condiciones en las que unos y otros fracasaron anteriormente en su propósito de "hacer la secundaria"?

Parecería que todos esperamos que, si reeditamos la experiencia con las mismas características, esta vez el resultado será diferente. Parecería que el compromiso "honesto", el compromiso "justo" debería ser ése, es decir el de hacer "la secundaria" en su forma más tradicional.

Tal vez "lo instituido" nos tienda una trampa, y al atarnos a estas tradiciones, nos ate a esta historia de fracaso. Tal vez el proyecto de "retomar la secundaria a ver si esta vez la termino" esté fuertemente comprometido con aquella secundaria, aquella carrera de obstáculos que alguna vez venció a estudiantes y docentes. Tal vez docentes y estudiantes sintamos que nos defraudaría no hallar una escuela que nos presentara esos mismos obstáculos. Tal vez, sin darnos cuenta, vivamos cualquier corrimiento respecto de ese esquema como una *defraudación*. Tal vez estemos todos ciegamente atrapados en una maquinaria paradójica, que defrauda sus fines en el mismo modo de formularlos.

Tal vez se trate, entonces, de encontrar otro modo de formular esos fines. Ubiquémonos en una unidad educativa particular. La nuestra, por ejemplo: en una institución que haya asumido el desafío de ofrecer oportunidades educativas y formativas de calidad a sectores de la población históricamente expulsados por la escuela secundaria, y se viera enfrentada a la problemática que describimos más arriba. En una institución

que tomara este desafío con todas sus implicaciones y sus implicados, y se propusiera construir junto con los estudiantes niveles de competencia y conocimientos que les permitan continuar sus estudios en instancias superiores del sistema educativo y tener una participación plena (crítica, protagónica y proactiva) como ciudadanos y trabajadores en nuestra sociedad.[4]

Pensemos en una institución que tomara en cuenta la realidad de los estudiantes. Su historia escolar, su perfil académico, sus conocimientos y saberes, pero también su realidad de estudiantes que, además de los cursos, sostienen responsabilidades familiares y laborales, de modo que pueden dedicar al estudio tiempos limitados. Pensemos en una institución que considerara la realidad de estudiantes que afrontan diariamente el mundo del trabajo y pugnan por llevar adelante un proyecto de crecimiento personal, familiar, cultural, social, económico.

Pensemos en una institución que tomara en cuenta la realidad de los docentes. Su propia historia escolar, académica y profesional, sus saberes y tradiciones, sus condiciones de trabajo pauperizadas –que los obligan a tomar números increíbles de cursos–, sus aspiraciones profesionales y académicas, que los mantienen atentos a cursos de actualización disciplinar, totalmente ajenos a su realidad escolar, ligados a una tradición academicista. La realidad de docentes que, al igual que sus "alumnos", afrontan diariamente jornadas de más de diez horas de trabajo y pugnan por llevar adelante un proyecto de crecimiento personal, familiar, cultural, social, económico.

¿Se nos plantea, acaso, una ecuación sin solución? Creemos y afirmamos que no. No si podemos replantear el proyecto institucional y el académico, incorporando los proyectos de docentes, de estudiantes y de la comunidad. No si podemos replantear la organización y la dinámica institucional, estableciendo canales de participación de todos los claustros de la institución. No si podemos replantear el curriculum, los contenidos y su organización, jerarquizándolos de acuerdo con los proyectos de la comunidad educativa toda. No si podemos replantear los regímenes de cursada y de promoción, para establecer condiciones accesibles para estudiantes adultos y laboralmente dignas para los docentes. No si podemos

---

4 Véase Teresa Sirvent en Moreno, "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva", en: *Revista ice*, año 7, núm. 12, Miño y Dávila, 1998.

replantear el lugar de docentes y estudiantes, si concebimos a los unos como poseedores de saberes y proyectos propios, y a los otros como los responsables de encontrar el modo de construir conocimientos y proyectos académicos con sus estudiantes. No, si los estudiantes pueden participar en la determinación de contenidos, programas, modalidades de trabajo y evaluación y los docentes pueden estudiar e investigar.

Como diría nuestro querido y siempre recordado Alberto Olmedo, si vamos a proponer una utopía , "vamo' a hacerlo bien"; que sea entre todos y para todos. En otras palabras, establezcamos una utopía que signifique la superación de la realidad que nos atrapa, que nos proponga un vuelo que nos saque del laberinto, que nos revele sus vericuetos y nos muestre otra realidad posible, otro horizonte posible. Y busquemos los medios para alcanzar nuestra utopía, aquellos medios que nos conduzcan efectivamente a realizarla; aquellos medios que nos permitan entrar en el laberinto de la institución dejando un señuelo y, como Teseo, desentrañar su misterio para luego salir a un mundo liberado de nuestro Minotauro.

Tendremos que adentrarnos en los muchos laberintos, en las muchas instituciones: las que tenemos internalizadas docentes, estudiantes, directivos, la sociedad toda. Y nuestro señuelo debe ser el trabajo colectivo, el de toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes, directivos y la comunidad.

Una alternativa superadora: gestión participativa y organización curricular

Quisiéramos, entonces, hacer un aporte a la búsqueda de alternativas para construir esta utopía y para superar el problema del fracaso y la deserción de docentes y estudiantes en los CENS. Quisiéramos proponer a la discusión una modalidad alternativa de gestión y de proyección académica, en el nivel de cada centro educativo singular. Se trata de algunos lineamientos para el planteo de proyectos institucionales académicos y curriculares que aborden esta problemática, a través de una modalidad de gestión participativa.

Estamos proponiendo que se replanteen los actuales programas y la actual organización curricular de los CENS, así como los criterios, estra-

tegias y técnicas didácticos para esta instancia del sistema de educación formal, incluidos los sistemas de acreditación y los regímenes de asistencia. Asimismo, estamos proponiendo que esta tarea se aborde colectivamente, es decir, con la participación de la totalidad del equipo docente, del equipo directivo de la institución, de los estudiantes y otros miembros de la comunidad.

En este sentido, nuestra propuesta implica la creación de dispositivos que hagan viable y garanticen tal participación; que contemplen desde la implementación de instancias representativas en la gestión de la institución, hasta el planteo de proyectos de investigación-acción centrados en las problemáticas académicas y pedagógicas que la comunidad así comprometida defina.

Recordemos nuestra caracterización de los CENS, a modo de fundamentación de nuestra propuesta. La actual organización curricular de los CENS: una cursada de alrededor de diez materias por año –todas de promoción con seis puntos sobre diez, todas de cursada regular–, un mínimo de asistencias anual, tres años consecutivos de cursada y una promoción al año siguiente para la cual cada alumno deberá aprobar todas las materias menos dos. Es decir, se trata de la misma organización curricular y régimen de cursada que las escuelas medias regulares, lo que no se adecua a la promoción de los estudiantes de CENS, sino a su exclusión.

Consideramos que una organización curricular que tendiera a la promoción de los estudiantes (y de los docentes), y que tuviera en cuenta sus condiciones de vida, sus intereses y sus posibilidades, debería replantear la organización de los contenidos y considerar sus formas de integración, así como regímenes de cursada alternativos, ajustados a la singularidad de cada CENS.

Para ello, proponemos el planteo de un proyecto institucional, alrededor de algunos o de todos los siguientes ejes:

1) La elaboración de programas de lectura, de escritura y de cálculo que se desarrollen en forma transversal y coordinada en las diversas materias a lo largo de la secundaria.

2) El desarrollo de programas para las diversas materias concebidas como constituyentes de áreas disciplinares, donde se jerarquicen aquellas nociones y competencias claves para la participación ciudadana y para la consecución de estudios de niveles superiores.

3) El diseño e implementación de modalidades de cursada en diversas combinaciones de regímenes de asistencia y de orientación académica, que contemplen las particularidades laborales, familiares, académicas, y motivacionales de estudiantes y docentes, tanto como los parámetros de competencia y conocimientos académicos.

4) El desarrollo de criterios, estrategias y técnicas de enseñanza y de aprendizaje adecuados a los singulares grupos de estudiantes, y su evaluación permanente.

5) La implementación de instancias de formación permanente para los docentes, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de adultos, que privilegien la investigación-acción.

6) El planteo de programas de tareas y de consultas para el trabajo coordinado de directivos, docentes, alumnos, graduados, no docentes y otros miembros de la comunidad, para la elaboración de dichos programas y modalidades de cursada.

Estamos proponiendo abordar el desarrollo coordinado de programas especiales de estudio que atraviesen y alcancen las diversas áreas disciplinarias de la institución, que estén en función de las problemáticas específicas de la educación de adultos de nivel secundario, en los términos en que las describimos más arriba. Estamos proponiendo que se instrumenten regímenes de cursada alternativos. Y a la vez, estamos proponiendo que se instrumenten modos de tener en cuenta los conocimientos y experiencias extraescolares de docentes y estudiantes. Estamos proponiendo registrar la experiencia desarrollada tanto por docentes como por estudiantes a lo largo de los años de trabajo compartido en la institución, para producir, a partir de aquélla, alternativas que superen las barreras hasta ahora infranqueables en términos de logros académicos y de acreditación de estudios. Finalmente, estamos proponiendo que se proyecten y realicen trabajos de investigación en y hacia la comunidad.

Y lo estamos planteando como un camino de grandes posibilidades para abordar el desarrollo de un proyecto de formación que responda a la propia comunidad, y que se proyecte política y académicamente en ella, de manera trascendente y potenciadora.

Entendemos que esta tarea implica el desarrollo de un trabajo de años de duración, por lo cual debe ser un desafío de cada CENS proyec-

tar dicho trabajo, que necesariamente comprometerá a docentes y estudiantes en el estudio, tanto en términos de formación como en términos de desarrollo de proyectos de investigación alrededor de estos ejes.

Sin intención de agotar las implicaciones de esta propuesta, quisiéramos adentrarnos un poco en algunos ejes de trabajo, justificando nuestra formulación y avanzando en alguna medida en su especificación, tal vez compartiendo alguna experiencia.

Una estrategia para la compensación educativa

Proponemos el primer eje de trabajo como estrategia para la *compensación* de aquellas "falencias" educativas derivadas de estudios primarios deficitarios o distantes, en particular en las áreas de matemáticas y de lengua. Como fenómeno relevante para justificar esta propuesta queremos volver a señalar el hecho de que las estrategias compensatorias que intentan enfocarse sobre los casos extremos a través de clases de apoyo o en un tramo de la cursada, a través de un trayecto de *aprestamiento inicial*, suelen resultar de difícil implementación e insuficientes para efectuar tal compensación, tanto en los casos singulares como en el grupo total. A su vez, resultan de una eficacia débil en términos de reducir significativamente tanto los niveles de *deserción* que se dan en los primeros años como el efecto de *fracaso escolar sumergido*. Es decir, no logran revertir el efecto marginador del centro educativo, sino apenas atenuarlo levemente.

Por otro lado, podríamos decir que restringir los recursos institucionales para abordar esta problemática a las clases de apoyo y al aprestamiento inicial, que antes llamamos *focalizado*, implicaría concebirla como marginal dentro del CENS. Nosotros no compartimos esta concepción; consideramos, en cambio, que es ineludible señalarla como problemática central, que afecta al corazón de los grupos y del trabajo académico en estas instituciones. Un abordaje de este tipo, además, descarga en los estudiantes la responsabilidad de "ponerse a la altura de las circunstancias" y deja por fuera del problema la concepción pedagógica de la institución.

Nuestra propuesta quiere también cuestionar la concepción según la cual se delega en los docentes de Matemáticas y de Lengua el trabajo

alrededor de las competencias de lectura, escritura y cálculo que ocasiona el fracaso en los CENS. La envergadura de esta tarea haría que se desplazaran los contenidos de nivel secundario de estas materias. En efecto, nuestra experiencia nos muestra que la construcción y apropiación de las competencias claves en dichos campos requiere un trabajo sistemático de regularidad cotidiana, a la vez que implica un proceso extenso en el tiempo.

A su vez, el trabajar competencias de lectura y escritura en las distintas materias puede transformar una situación adversa en un recurso didáctico de potencialidades muy ricas: en tanto el trabajo en pos de la lectura no puede separarse de la comprensión de los contenidos de un texto escrito, el trabajo sobre textos referidos a contenidos de las distintas materias permite el desarrollo sistemático de un programa de lectura y escritura articulado con aquéllos y con las competencias de la materia en cuestión. Al mismo tiempo, la anticipación de contenidos, la manipulación textual, la elaboración de esquemas de contenidos u otras tareas, pueden ser una apoyatura con grandes potencialidades para el aprendizaje de los conceptos de las materias de que se trate.

Del mismo modo, podemos identificar contenidos elementales de matemáticas en muchas materias, tanto pertenecientes a las ciencias sociales como naturales y a las materias artísticas. Herramientas de cálculo como las operaciones básicas o las fracciones, como la representación de funciones en gráficos de coordenadas cartesianas; nociones como la proporcionalidad directa o inversa, o las asociadas a las operaciones y sus inversas,[5] los sistemas numéricos como series ordenadas, o las nociones de cantidad, serán herramientas para la conceptualización y la operación en tanto los estudiantes puedan utilizarlas para resolver problemas y en tanto puedan comprender cómo dan fundamento a las operaciones que admiten. La construcción de estas nociones, conceptos y herramientas y de las competencias para su utilización –cuya dimensión no debe subestimarse–, al igual que la lectura y la escritura, requerirá de un trabajo sistemático y cotidiano, que supera ampliamente las tres horas semanales que se asignan a los contenidos de la materia Matemáticas. Nuevamente, además, estas nocio-

[5] G. Vergnaud, *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*, México, Trillas, 1991.

nes, herramientas y competencias requieren de contenidos y problemas a los cuales aplicarse. Pero también pueden ofrecer un repertorio de operaciones conceptuales y manipulativas para la conceptualización en otras materias o campos disciplinares. Piénsese, por ejemplo, en cómo el trabajo con fracciones y porcentajes puede servir de apoyatura para la reflexión y la conceptualizacón en Economía, en lo que hace a la comparación de valores, en la reflexión y cuantificación de la relación de la parte con el todo. Piénsese en Física, en cómo las nociones de variación directa e inversa juegan en el principio de palanca y en el concepto de momento de una fuerza. Piénsese en Geografía e Historia, en cómo la interpretación y confección de mapas y de gráficos demográficos se apoya en nociones de proporcionalidad. Piénsese en cómo la resolución de problemas en todos estos campos puede implicar el trabajo con el concepto de operación inversa, y apoyar(se) en el trabajo con ecuaciones lineales.

De más está indicar la importancia de abordar estos contenidos, en tanto herramientas para la participación ciudadana. Baste, a modo de ejemplo y de homenaje, mencionar aquí el agradecimiento de una alumna, quien, luego de haber trabajado intensamente con fracciones y porcentajes en un primer año de CENS, le comentó a su docente que por primera vez había podido reclamar el monto exacto que le correspondía por su comisión en una venta, y se había sentido muy bien.

Es un hecho, sin embargo, que los docentes de secundario no estamos preparados para abordar la enseñanza de estos contenidos; nuestros programas no contemplan este tipo de trabajo, ni lo hacen los materiales didácticos en los que frecuentemente nos apoyamos para trabajar en clase. Es así que será necesario implementar instancias de estudio y formación, además de las instancias de coordinación para el desarrollo o la "construcción" de estos programas "transversales" y para el diseño de actividades.

Opciones para los estudiantes y jerarquización de la enseñanza

Cuando proponemos que se determinen cuáles son los contenidos clave de cada materia, estamos pensando en que se plantee como problemá-

tica la determinación de aquellos contenidos que sean a la vez relevantes y abordables para los alumnos y que, al mismo tiempo comprendan aquellos conocimientos y competencias clave que les permitirán desenvolverse tanto en niveles superiores de formación académica, como en el mundo del trabajo y en su ámbito social. Es decir, se trata de jerarquizarlos respecto de otros contenidos y competencias, cuyo conocimiento y dominio, aún siendo de interés, puede ser incorporado en otras instancias, sobre la base de aquellos.

El trabajo alrededor de este eje requiere una participación protagónica de los estudiantes para garantizar la consideración de sus intereses y conocimientos. También implica realizar consultas a instituciones de nivel superior, para conocer cuáles son los conocimientos y las competencias claves para poder *seguir* los cursos y cuáles los obstáculos que "dejan el tendal". La participación de instituciones barriales será clave para conocer cuáles son las competencias y saberes que permiten una participación plena, proactiva, así como aquellos que hacen al mejoramiento de la calidad de vida. Aquí estamos pensando en salud, en conservación de alimentos, en justicia.

En otro orden de cosas, al decir que proponemos trabajar concibiendo a las materias como integradas en áreas, estamos señalando como problemas la fragmentación del curriculum actual y la repetición de contenidos. Cuando planteamos identificar contenidos claves y jerarquizarlos, estamos señalando como problema la excesiva extensión, así como la concepción enciclopedista del actual curriculum. Finalmente, cuando sugerimos diseñar recorridos alternativos para los estudiantes, estamos señalando como problema la rigidez de "todos todo", que termina generando los niveles que conocemos de fracaso, en sus diferentes formas.

Como propuesta alternativa, estamos pensando, por ejemplo, que los estudiantes puedan elegir cuáles materias cursar y cuáles no entre determinadas opciones en el interior de las distintas áreas, o incluso que puedan optar por diferentes niveles de profundización en determinadas materias de cada área. Esto presupone que se establezcan diversos regímenes o modalidades de cursada y acreditación.

En este sentido, podrían definirse por lo menos dos niveles de competencia para la aprobación de las materias: competencias de reconocimiento y competencias de operación. En la medida en que estas opciones

se ofrezcan sobre la base de un cuidadoso diseño de los programas, de modo que aquellos contenidos claves de que hablábamos antes estén incluidos necesariamente en las opciones admitidas y en las que hiciera cada estudiante, se podría superar el dilema entre calidad educativa y posibilidades de éxito escolar.

Podría incluso pensarse en otra organización curricular, que no fuera por materias.

La problemática laboral que podría generar este tipo de replanteo curricular para los docentes podría resolverse con la implementación de tutorías y con el establecimiento de horas cátedra para el trabajo institucional alrededor de un proyecto institucional de estas características. De hecho, en la medida en que se plantee el trabajo de la comunidad educativa alrededor de estos ejes, deberán implementarse los canales y los espacios para su elaboración y para la realización de las tareas que implique. Pensamos en la realización de consultas, en reuniones de cuerpos representativos, en la elaboración de proyectos de investigación-acción alrededor de las problemáticas señaladas en estos ejes o en otros que se generarán en las instancias participativas.

CENS y legislación se desconocen mutuamente

Pero ¿es posible afrontar un replanteo de tal envergadura? ¿No es acaso ley que las cosas se desarrollen en los CENS de acuerdo con las más rancias tradiciones de la escuela secundaria? Todo lo contrario. Esta realidad se opone a la reglamentación vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Podríamos decir que hoy CENS y legislación se desconocen mutuamente.

Hagamos un poco de historia. De hecho, no fue así cómo se ideó este nivel del sistema educativo:

> "Los Centros Educativos de Nivel Secundario se crean en 1970-1971, en el marco de un acuerdo del Ministerio de Educación con la OEA, como una microexperiencia en un primer momento, que luego se desarrolla como plan de for-

mación de adultos en el seno de la DINEA.[6] Nos interesaría destacar algunas características de dicho plan, que intentaban tener en cuenta las características del sujeto adulto: la organización del cursado en ciclos, [...] la supresión de las materias y su reemplazo por áreas disciplinares, la libertad del docente para distribuir los contenidos a lo largo de los tres ciclos de acuerdo con las características de los grupos, periodos lectivos adaptados a la velocidad de aprendizaje de los alumnos, [...] asistencia educativa permanente para la formación del personal docente especializado."[7]

"Los CENS lograron sobrevivir a varios intentos de disolución durante el proceso militar, aunque perdiendo las características específicas de la educación de adultos y los canales de participación institucional. Sin embargo, en los años noventa penetró en los CENS la cultura escolar tradicional, disolviendo su identidad singular. La cultura escolar tradicional entró de la mano de un fuerte crecimiento de la demanda sobre el área de adultos –consecuencia de los altos índices de desempleo; con la descentralización del sistema educativo y la disolución de la DINEA; es decir, con la implementación de políticas neoliberales en el área de adultos, y a nivel nacional–."[8]

Paradójicamente, en la Ciudad de Buenos Aires, "en 1993 la Dirección del Área de Adultos, para llenar los vacíos normativos, emite el Decreto 349/93. [...] En el mismo se establece la organización en los centros educativos teniendo como eje el sujeto destinatario, reconociéndolo como alumno adulto trabajador, inserto en un contexto socio histórico".[9] Así surgen varios proyectos entre los cuales quisiéramos destacar la creación

---

6 D. Filmus, *Demandas populares por educación. El caso del Movimiento Obrero Argentino*, Aique, Buenos Aires, 1992, citado en San Sebastián, Ocon y Moreno, "La Planificación Institucional Participativa como instancia que hace a la especificidad de la educación del adulto", trabajo monográfico, 2003.

7 San Sebastián, Ocon, Moreno, 2003, ob. cit.

8 Ídem.

9 Reglamento de CENS, UTE, Buenos Aires, 1996.

del Consejo de CENS y la Planificación Institucional Participativa. El primero establece la participación de estudiantes, de docentes y de la comunidad en la gestión institucional, a través de representantes electivos y con atribuciones para asesorar al director y para intervenir directamente en la toma de decisiones que afectan a diversos aspectos de la vida institucional. El segundo establece como norma la participación de estudiantes, de docentes, de directivos y de la comunidad en la elaboración de la Planificación Institucional.

Podríamos preguntarnos: ¿qué relación tienen esta normativa y esta historia con la realidad que hoy se vive en los CENS? Parecería ser que la del olvido, la del desconocimiento en sus múltiples sentidos, como lo confirmará o no la experiencia de cada uno de nosotros, y como resulta de los sondeos realizados por San Sebastián, Ocon y Moreno.[10] La legislación desconoce la realidad de los CENS, donde rige la maquinaria escolar, donde una modificación de esta envergadura implicaría un replanteo del tipo de vínculos entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivos, entre todos y el calendario, el horario, los espacios, etc. Y los CENS desconocen la legislación. De acuerdo con San Sebastián, Ocon y Moreno, quienes entrevistaron a directivos, docentes y estudiantes en diversas instituciones, la mayor parte de éstos no saben de la existencia de esta legislación, o la conocen parcialmente, de tal modo que el planteo de la Planificación Institucional Participativa suele resolverse con la presentación de un documento elaborado bajo la urgencia de la fecha de entrega, sobre la base de consultas informales del personal directivo, quedando en muchos casos reducido a un trámite burocrático más.

También podemos preguntarnos qué relación tiene esta normativa con las políticas neoliberales que se implementaban concomitantemente en el país. Tal vez estemos ante una contradicción del sistema, sobre la que podemos operar para avanzar en la democratización de la educación en el área de adultos.

Por cierre, una abertura

De alguna manera este trabajo es producto de lo que propone. En él se han volcado las experiencias y reflexiones de la autora y de sus compa-

[10] Ibidem.

ñeros docentes, directivos y estudiantes de un CENS, de los compañeros que participaron en el Congreso Pedagógico, de compañeros delegados de UTE, de amigos y compañeros exalumnos de CENS. En este sentido, es producto de un trabajo colectivo que transformó una vivencia más y menos lograda, de frustraciones y de logros, un cúmulo de ideas e imágenes fragmentarias, en algo que intenta trascenderlas, darles otro sentido.

Vaya entonces este trabajo como un aporte, para que nos atrevamos a tocar, a quebrar la cuadrícula de "la secundaria", a torcerle el brazo a las tradiciones que nos atan a una historia de discriminación y fracaso que se repite. Repensemos nuestro lugar docente, salgamos de posiciones resignadas, subalternas o clandestinas. Investiguemos, estudiemos, deliberemos. Apropiémonos de los programas, ocupemos los espacios democráticos, conquistemos el mundo del conocimiento y del trabajo junto con nuestros estudiantes, recuperemos nuestra capacidad de proyectar colectivamente.

Aprendamos a hacerlo, haciéndolo.

La integración en cuestión.
La otra integración

Marta Ghiotto[1]

La comprensión y aceptación de la diversidad es una condición necesaria para la construcción de un proceso educativo democrático.
Carlos Skliar

Las cuestiones tradicionales de la integración

Hace casi quince años se inició en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires el proceso de desarticulación de los "grados de recuperación"[2] implantados en escuelas comunes. El cambio implicaba que los alumnos matriculados en esos grados pasaran a integrarse dentro de los primeros grados de la misma escuela.

Los niños de los grados de recuperación respondían a una caracterización de alumnos con alguna necesidad educativa especial leve; para la enseñanza se formaban pequeños grupos paralelos que mantenían un contacto esporádico con sus pares con los que compartían el edificio, los actos escolares, y en algunos casos los recreos –custodiados siempre de cerca por su maestra recuperadora–.

Ante la desaparición de algunos grados de recuperación, muchos padres hicieron llegar sus reclamos y se originaron tumultuosas reuniones con los equipos docentes y de conducción en las que alegaban: "Va a

---

1 Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora y vicedirectora de Escuelas de Recuperación. Capacitadora docente.

2 Grado de la escuela primaria común a cargo de una maestra de educación especial, que atendía un grupo reducido de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, que no trabajaban integrados con el resto de la institución.

descender el nivel de aprendizaje"; "Nuestros hijos van a copiar las dificultades de los otros"; "¿Tendremos que compartir los cumpleaños?".

No parecía tranquilizarlos el hecho de que ambas docentes, la titular del grado común y su colega de educación especial, trabajaran en lo que se llamó "pareja pedagógica", es decir compartieran tiempo, espacio y alumnado, de manera de brindar una atención más personalizada a todos los alumnos que favoreciera al mismo tiempo la interacción de todo el grupo. Para los padres, tampoco parecía validar la experiencia y la posibilidad de contar con una docente especializada en dificultades del aprendizaje como interlocutora permanente de la maestra de grado, y la constitución de un equipo que enriquecería a ambas y optimizaría el trabajo del aula.

Con el paso del tiempo y la continuidad de muchas experiencias, estas objeciones y los temores que subyacían en ellas fueron hallando respuestas positivas: los alumnos no sólo no "se atrasaban" sino que también sus procesos de aprendizaje se tornaban más dinámicos. Los *de común* descubrían que *la seño de recuperación* tenía respuestas para ellos también, que se podía preguntar sin miedo, que las clases eran más divertidas. Los papás encontraron reuniones más participativas, ya que la docente de educación especial aportaba recursos y estimulaba a usarlos; los directivos descubrieron que disminuía el fracaso escolar, y que no sólo los docentes, sino también los equipos de conducción y supervisión de recuperación se habían convertido en interlocutores válidos frente a las dificultades cotidianas.

Años después se inició otro tipo de integración más compleja: alumnos con necesidades educativas especiales más intensas; discapacitados motores, sensoriales, alumnos con distintos síndromes neurológicos que implican dificultades específicas del aprendizaje y con trastornos genéticos fueron integrándose a la enseñanza común, siguiendo el "nuevo paradigma de la educación especial" y de acuerdo con lo pautado por numerosas resoluciones, decretos y circulares que lo avalaban.[3] En todos estos casos se designaron recursos humanos, como asistentes, celadores o maestros integradores; se realizaron adaptaciones curriculares de distinto nivel; se propusieron prótesis informáticas, rampas y ascensores cuando eran necesarios.

---

[3] Liliana Jolansen, "Marco Legal y Estrategias de Integración", en: *Desafíos para una escuela inclusiva*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1986.

No todas las escuelas primarias aceptaron esta propuesta: no todas las experiencias iniciadas cumplieron con los objetivos. Algunas debieron ser interrumpidas o requirieron cambios por deficiencias en el proceso de integración, otras porque la evolución del niño hizo dificultosa la inclusión en la escuela común. A pesar de estos escollos, la comunidad de las escuelas que se han autodefinido como "escuelas inclusivas", después de un tiempo ha dejado de temer "el contagio" o "el descenso de nivel" del resto. Todos los chicos son invitados a los cumpleaños, no se objeta que un alumno con déficit intelectual sea votado por sus compañeros como abanderado o escolta, tampoco que sea promovido con adaptaciones curriculares. Los docentes –si bien reclaman el apoyo y la orientación de los "especialistas"–, han aprendido en muchos casos a sentirse gratificados, después de una larga construcción de confianza compartida. Sin embargo, señalamos –en acuerdo con Nuria Pérez de Lara–[4] que la mera presencia no es índice de integración: una escuela que brinda una vacante no es por ello inclusiva.

Ahora bien, si el relato de este panorama histórico pareceria llevarnos a la conclusión de que la escuela está actualmente abierta a la diversidad, si en apariencia la comunidad escolar aceptó la premisa "todas las escuelas son para todos", *¿cuál es entonces la integración que está en cuestión?*

En realidad, este aparente logro de la postura integradora oculta un escollo no siempre abordado: *la real aceptación del otro y de sus demandas.*

Otra integración

> Se trata de la experiencia de haber optado por la educación especial y por lo tanto de haber vivido junto a aquellos que nunca son los que deberían ser, porque siempre están siendo para los demás lo que uno nunca desearía ser, y bien se sabe que uno es en la medida del deseo de los demás.
>
> Nuria Pérez de Lara

Con el transcurso del tiempo las comunidades de docentes y padres lograron aceptar la inclusión de aquellos otros "iguales" a quienes la fatalidad

---

4 Nuria Pérez de Lara, *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*, Alertes, Barcelona, 1998.

de un gen indeseado, un síndrome inexplicable, un accidente o una enfermedad los obligaba a convivir con un déficit, y se sintieron solidarios con aquellos padres que se enfrentaban a esa fatalidad.

Valoraron sus esfuerzos y su compromiso y los aceptaron e integraron como pares menos afortunados. Por eso, alumnos, docentes y padres pudieron comprender qué significaba una "adaptación curricular", no objetaron que se utilizaran distintos parámetros de evaluación; a ningún padre se le ocurriría cuestionar como "facilismo" el hecho de que un compañero de su hijo "gozara" de un asistente que lo transporte en silla de ruedas de un salón a otro.

Existe, en cambio, un gran número de niños que no pueden cumplir con los requisitos de la propuesta pedagógica por motivos menos claros: son los emergentes de una crisis que desde distintos ámbitos jaqueó a la sociedad argentina: *familias en crisis que no son capaces de sostenerse ni de sostener a sus hijos*. En algunos casos, la disolución familiar fue previa al derrumbe económico, en otros fue la consecuencia de éste, en muchos se agravó hasta límites intolerables.

En todos los casos, sin importar el origen primero de la dificultad, y la presencia o no de trastornos agregados –síndromes menores que hubieran sido compensados con un tratamiento adecuado, problemas psicológicos que se agravan, dificultades sociales–, el producto es siempre similar: *nos hallamos frente a un alumno que no puede cumplir con las propuestas escolares, pero que a diferencia de los primeros integrados no cuenta con padres que concurren a la escuela, ni con profesionales que lo traten, ni siquiera con un diagnóstico claro*. Aquí la institución escolar considera que no se enfrenta sólo con "un alumno disfuncional", sino con "una familia disfuncional".

Es cierto que muchos alumnos que provienen de familias en crisis han logrado aparentemente adaptarse a la escuela y no demostrar en ella su angustia, pero en cambio otros (¿los más frágiles? o... ¿los más fuertes?), reclaman a través de su "inadaptación escolar" por todos aquellos derechos que les han sido negados. Su aparente fracaso es, en realidad, una denuncia, una denuncia acerca de su realidad y de la incapacidad de la institución para transformarla. Sin embargo, la escuela y la comunidad suelen castigar aún más a estos niños, desconociendo así el origen de su fracaso.

¿Porqué la comunidad escolar busca castigar a este alumno?: *porque en el imaginario colectivo el triunfo de un hijo es un premio a sus padres; entonces ¿cómo premiar a alguien que no hizo bien su trabajo? La no promoción y la exclusión del niño se constituyen entonces en sanciones aplicadas sobre la familia.*

Valgan como ejemplos de este imaginario colectivo tres situaciones recientes:

- *Situación 1:* un conocido animador (que suele identificarse como defensor de los derechos de los discapacitados y ponerse al frente de sus marchas) comenta frente al público y ante las cámaras –en la presentación de una exposición de trabajos de alumnos de escuelas de educación especial– que acaba de recibir la llamada de una mujer que le dijo: "Dios me ha otorgado muchos premios en mi vida, pero le faltó concederme el más grande, darme un hijo down para que yo pudiera probarme como madre". El conductor se emociona y pide aplausos para todas las madres de aquellos discapacitados que han logrado las maravillas que allí se exponen.
- *Situación 2:* durante la ceremonia de colación de grados de una universidad privada, entre alumnos con togas y birretes, el decano agradece a los padres y familias, y en su discurso recuerda a los graduados que "ese título no es de ellos sino de las familias que los apoyaron económica y afectivamente".
- *Situación 3:* en la ceremonia de egreso de profesoras de nivel inicial y primario de una escuela normal pública de la Ciudad de Buenos Aires, la rectora insta a las maestras recientes a mirar a su alrededor para agradecer a "las madres que amorosamente preparaban café, a los padres que buscaban información por Internet, a los hermanos y novios que recortaron y pintaron, a los maridos que se ocuparon de los hijos, en una palabra a todas las familias que hicieron posible ese día".

En las tres situaciones se pone de manifiesto la creencia de que "el progreso de los hijos está directamente relacionado con la dedicación de los padres".

Las dudas de la escuela

Frente a la aceptación de esta creencia como premisa realista, la escuela puede plantearse múltiples cuestiones:

- ¿Un alumno desatendido por sus padres puede ser exitoso?
- ¿Se está favoreciendo la desatención paterna a través de las políticas de inclusión, integración y retención?
- ¿Cuáles son los verdaderos objetivos de la escuela?[5]
- Si bien podemos entender que algunos niños, con su conducta y sus permanentes disensos con la propuesta pedagógica, están pidiendo que alguien modifique su realidad, ¿qué hacer cuando este pedido toma formas de trasgresión, de abulia, de negativismo con el aprendizaje?
- ¿Estos alumnos no constituyen un mal ejemplo para los otros?
- ¿Se puede brindar una educación de calidad ante una diversidad que se impone?

Estas preguntas no encuentran respuesta dentro de la concepción tradicional de la institución escolar, por el contrario, el solo hecho de plantearlas pone en evidencia serias contradicciones entre la visión propuesta por las políticas educativas y la realidad del quehacer cotidiano de la escuela.

De hecho, resulta aceptable proponer un ascensor para facilitar el traslado de un discapacitado motor o una adaptación curricular para un déficit en la capacidad de abstracción. Pero es muy difícil pensar una solución para aquel cuya madre no puede –por distintos motivos– ayudarlo en la tarea, ni tiene disponibilidad económica para acceder al recurso facilitador de "la maestra particular". Tampoco se encuentran recursos para resolver las tareas incompletas, los enormes blancos en los cuadernos, la falta de

[5] "La institución escolar, a pesar de las diversas reformas de sus sistemas educativos, sigue procurando la adaptación de las personas a la homogeneidad de su pensamiento, a la rigidez de sus tiempos, a la competitividad de sus itinerarios, a la jerarquía de sus disciplinas." (Nuria Pérez de Lara, *La capacidad de ser sujeto*, ob. cit.)

la firma de las comunicaciones, y se suceden las notas, las citaciones, los pedidos sin respuesta.

Esta situación se agrava con el diagnóstico apresurado de "potencial intelectual normal" –hecho seguramente en unas pocas entrevistas sin continuidad, en un servicio al que les cuesta concurrir–, que propone: "se sugiere escolaridad común con apoyo psicológico o psicopedagógico". Se trata de tratamientos que difícilmente se harán, diagnósticos que llevarán a un eterno contrapunto entre los equipos docentes, los de orientación y los padres: los primeros acusarán a los segundos de inoperancia, ambos a los padres de desinterés y la conclusión seguramente será: "*Y, si los padres no hacen nada....*" Con esta frase se justifica entonces el fracaso de este intento de integración.

Son éstos los "pseudointegrados" del tercer milenio: aquellos que nos recuerdan un holocausto que no queremos ver; son emergente de familias que han perdido el sentido de su propio vida, y que en consecuencia no pueden valorar en sus hijos una promesa de futuro, y la escuela pretende interpretarlos con la misma lógica de nuestros abuelos inmigrantes para quienes la educación era un pasaporte al futuro.

¿No hay solución posible?

Una propuesta: sostener a los que sostienen

Esta nueva integración requiere fundamentalmente de la *constitución de redes de contención* para todos los implicados, porque, como dice Pérez de Lara: "Toda institución tiende a estabilizarse, a estancarse, ya que es su propia esencia el permanecer; sólo las personas que actúan en ella pueden darle vida, movilizarla, transformarla con relación a sus propios deseos y necesidades de transformación personal". En consecuencia, son las personas concretas las que pueden provocar el cambio en la institución, pero no pueden hacerlo sin constituir estas redes que requieren:

- Dentro de la institución escolar, un sólido trabajo de reflexión y apoyo al maestro para que pueda incorporar esta nueva visión de la realidad, sin sentir amenazado el desempeño de su rol, ni ver tambaleando su autoestima frente a las familias que no responden al paradigma. Frente a esta situación, muchas docentes que podrían identificarse por estar pasando situaciones similares –madres solas

o a cargo de sus familias que viven con angustia la crisis económica– no lo hacen, y en cambio tienden a realizar comparaciones desafortunadas: "¿Si yo trabajo dos o tres cargos y puedo ocuparme de mis hijos, por qué ella no puede?." Este paralelo muchas veces las conduce a ser más intransigentes.

- En el ámbito del sistema educativo, tanto directivos como docentes necesitan apoyo y capacitación para poder responder con solvencia a las inquietudes de la comunidad habitual de sus escuelas. Por un lado, como la desigualdad social es negada suele vivirse como injusto un trato que equipara a hijos "producto del cuidado de sus padres" con aquellos "resultantes del desinterés paterno". Por otra parte, subyace el temor a enfrentarse a la fantasmática voz del "qué dirán" las amenazantes escuelas secundarias –que según tradición oral acusan de todas las fallas de sus alumnos a la escolaridad primaria–.

- Para los responsables distritales asumir un proyecto de esta naturaleza requiere de solidez y coherencia en las acciones, a través de reales propuestas de intercambio y de discusión; sobre todo se plantea la exigencia de una posición ética, ya que la "otra integración" no suele tener tanta difusión ni otorgar tanto mérito como la primera y en consecuencia es indispensable una postura de mayor solidez pedagógica y filosófica. Sin duda, ambas integraciones implican el desencadenamiento de un proceso de transformación que supere la mera reproducción en las instituciones, para responder a las nuevas demandas.[6]

- Entre los profesionales que procuran contribuir para resolver la impotencia o la dificultad de la escuela común, es imprescindible una toma de conciencia, un reconocimiento de la realidad y una contextualización de sus conocimientos. En muchos casos los aportes que brindan tornan aún más conflictiva la situación, no contribu-

---

[6] "Pero la sola adopción de nuevas prácticas pedagógicas que consideren a la educación escolar como un derecho social para todos, y que al mismo tiempo reconozcan y respeten la diversidad, no agota nuestro desafío [...] la implementación de nuevas prácticas escolares no se realiza sin un cambio de valores y representaciones." (Nilma Lira Gomes, "Iguales y diferentes: escuela y diversidad cultural", en: Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Santillana, Buenos Aires, 2000).

yen a la comprensión del caso, ni aportan estrategias. Las alternativas deben ser novedosas y sostenibles; el tratamiento tradicional no es la panacea, ni siquiera puede abordarse en algunos casos; otra vez resulta necesario implicarse de otra manera. Aquí también se plantea la búsqueda de nuevos recursos terapéuticos.

- En el ámbito comunitario, sólo un trabajo constante puede contribuir a esclarecer las dudas, los miedos y a revertir el repudio inicial hacia las familias "distintas". Este repudio suele ocultar el temor a descubrir que estamos mucho más cerca de lo que suponemos, que esos chicos y esos problemas no nos son ajenos, que no son extranjeros –aunque en algunos casos su documento diga que nacieron en algún país limítrofe–, y que nuestros chicos tienen mucho en común con ellos.

En esta discusión está en juego el modelo de alumno que esperamos, el "producto" ideal que la escuela debe entregar "acabado" y que se corresponde con un modelo de persona aceptable para la sociedad. La concreción de este ideal constituirá el premio a la tarea cumplida por la familia y por la institución escolar, ya que ambas habrán hecho lo "que les correspondía hacer".

Cuando la tarea se vuelve difícil, o imposible, cuando la realidad supera al ideal, el rechazo, la exclusión y la marginación se convierten en defensas eficaces para evitar confrontar con la impotencia. Creemos que sólo un trabajo en redes puede permitir a la comunidad escolar derribarlas y transformarlas en motores de búsqueda.

La "*otra integración*" trasciende el marco del discurso pedagógico para insertarse en el plano de la ética y formación ciudadana.[7] Por eso, para cerrar este trabajo y para continuar con el debate se reitera la pregunta: ¿será imposible la tarea de educar en la diferencia? Preferimos concluir con las palabras de Dutschavsky y Skliar: "¿Será imposible la tarea de educar en la diferencia? Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna el pensamiento y la sensibilidad. Pero parece atracti-

7 "La no neutralidad de lo educativo requiere de ese correlato al que Jacques Hassoum le diera el nombre de una ética de la transmisión, con lo cual nos advierte que lo que está en juego es una posición frente a la vida, a nuestra propia vida." (Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía*, ob. cit.)

vo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes".[8]

Bibliografía

Dutchavski, Silvia y Carlos Skliar, "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas", en: www.pedagogia.netfirms.com

Gentili, Pablo Miradas, "Voces y silencios", en: Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Gomes, Nilma Lina, "Iguales y diferentes, escuela y diversidad cultural", en: Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Johansen, Liliana, "Marco Legal y estrategias de integración", en: *Desafíos para una escuela inclusiva*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.

Pérez de Lara, Nuria, *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*, Alertes, Barcelona, 1998.

Pérez de Lara, Nuria, "Prólogo", en: Carlos Skliar, *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.*

Skliar, Carlos, "Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad", en: Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad.*

Skliar, Carlos, *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Escuela Marina Vilte ctera-Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

Unesco, Declaración de Salamanca. Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España, 1994.

---

[8] Silvia Dutchavski y Carlos Skliar, "La diversidad bajo sospecha", en: www.pedagogia.netfirms.com.

Educación científica para todos... Impulsando conciencias

Andrea Beatriz Daniele[1]
Luis Mario Franchi[2]

El siglo XXI nos encuentra en un proceso dinámico de cambios en muchos aspectos, pero sin lugar a dudas, los cambios en los ámbitos científico y tecnológico son los que, en forma positiva o negativa, tienen mayor impacto a nivel global.

Los nuevos desafíos, los avances en la genética, el desarrollo nuclear, las guerras bacteriológicas, el deterioro ambiental, las enfermedades nuevas y la reaparición de otras que se pensaban erradicadas, nos llevan a repensar uno de los principios básicos de la Modernidad –que sostenía que el progreso científico-tecnológico es condición suficiente para el desarrollo–.

Nuestra sociedad actual exige implementar ideas y tomar decisiones que permitan alcanzar con éxito el desafío de formar ciudadanos comprometidos con la realidad que les toca vivir. Por lo tanto, ya no es posible reservar la cultura científica y tecnológica a una elite. La sociedad ha tomado conciencia de la importancia de las ciencias y de su influen-

1 Profesora de Ciencias Naturales y Licenciada en Enseñanza de la Biología (andreadan-@ciudad.com.ar).
2 Profesor de Ciencias Naturales y Licenciado en Enseñanza de la Biología (lmfranchi-@sinectis.com.ar).

cia en temas como la salud, los recursos alimenticios y energéticos, la conservación del medio ambiente, el transporte, los medios de comunicación y la utilización y aprovechamiento de recursos y condiciones que mejoran la calidad de vida del ser humano. Es necesario, por lo tanto, que amplios sectores de la población, sin distinciones, accedan al desafío y la satisfacción de entender el universo en que vivimos y que puedan imaginar y construir, colectivamente, los mundos posibles.

En función de lo antedicho, es evidente que las ciencias de la naturaleza se han incorporado en la vida social de tal manera que se han convertido en clave esencial para interpretar y comprender la cultura contemporánea y para afrontar los procesos de transformación y cambio, a la vez que constituyen el recurso indispensable para interpretar los procesos de equilibrio, de conservación y los ciclos. La sociedad actual tiene una exigencia indelegable que es la formación de ciudadanos y ciudadanas científica y tecnológicamente alfabetizados con un enfoque humanista; exigencia que coloca a las escuelas y a los docentes ante la necesidad de operar cambios significativos, tanto en la manera de concebir o pensar sus disciplinas, sus métodos y relaciones conceptuales, como en las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas habitualmente en el aula y en la institución.

La escuela debería entonces lograr que los niños, desde edades tempranas, adquieran conocimientos científicos actualizados acordes con las formas metodológicas de producción de dichos conocimientos. Nuestra experiencia en capacitación en el área de las Ciencias Naturales -para la EGB 1 y 2 en la Provincia de Buenos Aires y para el nivel primario en la esfera del GCBA- nos permitió detectar que, paradójicamente y en muchos casos, ese conocimiento complejo se reduce a informaciones despojadas de todo contexto, de carácter conclusivo y cualitativo, que minimizan la cuantificación que lleva a la noción de estadística, proporción y azar, y que se encuentran desactualizadas (también metodológicamente). Tratar de generar estrategias que ayuden a lograr la superación de estas problemáticas constituye el motor de nuestro trabajo. De esta manera, intentaremos abordar algunas cuestiones que forman parte del debate actual en el campo de la enseñanza de las ciencias, tales como:

- La influencia de las concepciones epistemológicas en la construcción del modelo didáctico que adopta el docente.
- El abordaje areal de los contenidos de enseñanza versus el disciplinar.

- La importancia de la inclusión del enfoque CTS[3] e Historia de las Ciencias como elementos relevantes en el desarrollo del pensamiento lógico y la adquisición de saberes que permitan interpretar y comprender más ajustadamente el mundo que nos rodea y participar en el proceso democrático de toma de decisiones y resolución de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad.

Si entendemos que enseñar no es solamente transmitir saberes socialmente válidos sino que se trata también de explicar qué son esos saberes, en qué contexto se los ha establecido, qué validez o limitaciones poseen, e incluso cómo, eventualmente, se los rechaza, comprenderemos que el conocimiento humano implica siempre cierta reflexión relacionada con aquello que se sabe.

Estos saberes sobre los saberes, como dice Gerard Fourez, constituyen, cuando son explicitados, una introducción a la epistemología, porque implican una aproximación acerca de cómo se construyen los conocimientos y los saberes que aprendemos: "Nosotros, muchas veces, posiblemente sin darnos cuenta, implícita o explícitamente, tomamos decisiones relativas a los conocimientos epistemológicos que enseñamos a nuestros alumnos. Esto sucede porque el discurso docente nunca es neutro, siempre tiene una intencionalidad".[4]

A esta altura resulta evidente, aunque no se explicite, que las historias personales y profesionales son condicionantes del modelo didáctico que adopta cada docente: tiene que ver con sus experiencias como alumno, con su formación inicial, con la capacitación y perfeccionamiento y también, por qué no, con las instituciones y los diferentes grupos con los que ha trabajado.

Si nos remontamos en el tiempo, tratando de realizar un breve rastreo acerca de los estilos de enseñanza de este campo del conocimiento, aparecen ante nosotros algunas corrientes que se fueron configurando en estilos de enseñanza; así tendremos al *modelo tradicional* –transmisor de

---

3 CTS: Ciencia, Tecnología y Sociedad es un enfoque orientado a conectar la ciencia con las aplicaciones tecnológicas y los fenómenos de la vida cotidiana y abordar el estudio de aquellos hechos y aplicaciones científicas que tengan una mayor relevancia social.

4 Gerard Fourez, *Alfabetización científica y tecnológica*, Colihue, Buenos Aires, 1997.

conceptos y leyes- que comienza en la década del veinte y que conocemos muy bien porque marca lo que hoy llamamos la Escuela Tradicional, sustentada por una visión estática de las ciencias. Es posible que la caracterización de esta escuela no nos resulte desconocida pues, muy probablemente, la mayoría de nosotros hemos sido formados en esta corriente e incluso la hemos adoptado en nuestros primeros años como docentes.

En la década del sesenta se hace presente "el descubrimiento autónomo" centrado en el activismo, cuya propuesta consistía en que el alumno, siguiendo los pasos del método científico, lograra adquirir conocimientos por sí mismo.

La década del ochenta nos sorprende con la aparición de bibliografía que retoma los trabajos de Piaget, a partir de los cuales se establecen modelos de aprendizaje, entre los que se destacan los trabajos de Ausubel sobre el aprendizaje significativo. Esto, ligado a una concepción dinámica de las ciencias como cuerpo de conocimientos en evolución, como proceso, como actitud del sujeto, como producto social del hombre y alejada de verdades absolutas, sienta los principios del modelo didáctico del constructivismo que caracteriza a la escuela actual, y lo que hoy se considera el *modelo de aprendizaje por investigación*.

Como vemos, los estilos de enseñanza de las ciencias en los diferentes niveles -tanto en nuestro país como en otros- están relacionados con las distintas concepciones que los docentes han sustentado sobre la ciencia y sus métodos de producción-construcción de conocimientos. No existen dudas acerca de que cada concepción de ciencia involucra un modelo didáctico asociado y hoy en día vemos que conviven en nuestras aulas diferentes formas de abordar la tarea, desde diferentes marcos y con diferentes concepciones epistemológicas. Ahora bien, muchos docentes han dejado de lado la exposición para no encasillarse en una estructura tradicional y otros se esfuerzan por adoptar un modelo un poco más "progresista", aunque en la práctica se traducen en variantes del modelo transmisor del conocimiento.

Nosotros pensamos que existen diferentes momentos didácticos en una clase y que cada uno de ellos depende de muchos factores que se conjugan, por lo tanto consideramos que la riqueza de la enseñanza consiste en aprender a identificar cada una de estas variables y aprovechar la diversidad de estrategias y modelos en beneficio del logro de un objetivo común, el desarrollo de competencias en nuestros alumnos.

No debemos dejar de lado uno de los grandes debates actuales sobre el curriculum de ciencias: determinar si debe tener una organización disciplinar o, por el contrario, estructurarse en función de la idea globalizadora del Área de Ciencias Naturales. Encontramos al respecto posiciones encontradas entre los diferentes especialistas en didáctica de las ciencias.

Por ejemplo, Daniel Gil Pérez sostiene que "cada disciplina estudia niveles de organización de la materia distintos, que no se pueden mezclar sin caer en una visión empobrecida de la realidad".[5]

La especialidad o la fragmentación en disciplinas ha llevado a un conocimiento profundo de cada parcela de la realidad que constituye su objeto de estudio, pero debemos reconocer que en ocasiones ha recortado esa realidad en forma arbitraria y le ha quitado de alguna manera la complejidad propia que corresponde a los fenómenos naturales –indispensable en los primeros niveles de enseñanza si pretendemos otorgar una mirada significativa de estos fenómenos en relación con la cantidad y calidad de relaciones–.

Por su parte, Alexandre, Rodeja y Lorenzo agregan: "Los conocimientos construidos en la escuela tienen que ser de utilidad para el conjunto de la población en su vida diaria. Para interesar a toda la población las ciencias deberían enganchar con los problemas e intereses de la vida diaria, esto lleva lógicamente a una estructura de área".[6]

Hablar de disciplinas y de áreas está relacionado con una historia de la organización del saber para enseñarlo –que se traduciría en preguntarnos qué puede llegar a ser significativo hoy en la escuela, qué tipo de organización de los saberes exige nuestra cultura o va a exigir en estos próximos tiempos–. Es decir, si será un saber disciplinar específico o un saber integrado, acorde con la idea que se deposita en el área.

Efectivamente, el área de las Ciencias Naturales es una construcción didáctica y la denominamos así porque es una forma de organización especial de los saberes que incluye, en la actualidad, contenidos de la biología, la física, la química y las ciencias de la tierra que se relacionan con

---

5 Daniel Gil Pérez, *Propuestas de secuencia. Ciencias de la naturaleza*, Escuela Española, Madrid, 1993.

6 Jiménez Alexandre, García Rodeja y Lorenzo: *Pero, ¿existe el Área en Ciencias?*, Cuadernos de Pedagogía, 188: 64-66. 1990.

diferentes conocimientos que explican un hecho, fenómeno o problema, y con distintas miradas sobre fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural. Esta integración de conocimientos será de gran utilidad en la comprensión, análisis y reflexión de los diversos temas y nos permitirá tener una visión más completa de ellos, al abordar los problemas desde la "complejidad".

Evidentemente, hablar de abordaje areal de las ciencias naturales implica desafíos que es menester reconocer. Por un lado, la construcción de un cuerpo de contenidos de enseñanza, contenidos escolares que van a configurar la "ciencia escolar", la ciencia que se hace en la escuela, que es diferente a la ciencia que hacen los científicos. Por otro lado, hemos sido formados en la tradición disciplinar que priorizó la biología sobre las otras ciencias integrantes del área, con la idea de que los alumnos de la EGB y la primaria no estarían preparados para abordar conceptos que requieren de un alto poder de abstracción como los de la física y química; esto no es llamativo, lo observamos a diario en las aulas y en el imaginario docente.

La construcción del área implica un tratamiento didáctico especial, ya que en virtud de la complejidad propia de las disciplinas que confluyen en ella, es necesario realizar una adecuada tarea de selección, secuenciación y organización de los contenidos de enseñanza, pero además, plantearnos articulaciones significativas que permitan la integración de diferentes formas de conocimiento (filosófico, ideológico, científico, técnico, cotidiano). En este sentido queremos destacar el valor de la incorporación de la historia de las ciencias y las interacciones del tipo Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

Debemos reconocer que gran parte de los docentes se muestra interesado en dar un giro a las formas de enseñanza tradicional de la ciencia y la tecnología, pero disponen de escasos recursos formativos y de materiales didácticos inadecuados que los ayuden en esta tarea. Los problemas medioambientales constituyen por sus características una posibilidad inmejorable para el tratamiento de los contenidos desde este enfoque: contaminación, agotamiento de los recursos fósiles, aumento del efecto invernadero, lluvia ácida, la relación entre agua, medio ambiente y actividades humanas. De la misma manera, permite abordar desde la complejidad los problemas de salud -especialmente los relacionados con la alimentación y nutrición, inmunidad, biotecnología, y las principales

endemias y pandemias- mediante la construcción de proyectos interdisciplinarios o integrados con otras áreas del conocimiento.[7]

Los enfoques CTS proveen elementos que están en continua interacción, por lo que facilitan las aproximaciones de los estudiantes a temas tecnocientíficos como son los problemas actuales, ya que aislar la ciencia y la tecnología del contexto social no es sólo una inconveniencia pedagógica, sino que supone, además, un desconocimiento de la propia realidad.

Una enseñanza basada en la transmisión descontextualizada de las teorías y los hechos de cada ciencia y en la consideración de la tecnología como mera ciencia aplicada no es la mejor forma de propiciar el interés por estos temas, de generar vocaciones para futuros científicos y de ofrecer la información que necesitan los ciudadanos para poder participar en las cuestiones más relevantes de la sociedad actual.

Bibliografía

Cullen, Carlos, "¿Disciplina o área?", en *La Educación en nuestras manos*, núm. 56, Buenos Aires,1999.

Fumagalli, Laura, *El desafío de enseñar ciencias naturales*, Troquel, Buenos Aires, 1997.

Giordan, A., V. Host, D. Tesi y R. Gagliardi, *Conceptos de Biología*, Labor, Buenos Aires, 1988.

Giordano, María y otros, *Enseñar y aprender Ciencias Naturales*, Troquel, Buenos Aires, 1991.

Izquierdo, M., "Las Ciencias Naturales en la ESO. Un área común o disciplinas distintas?", en: *Infancia y Aprendizaje*, 65, 31-34, Madrid, 1994.

Weissmann, Hilda, *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Paidós, Buenos Aires, 1993.

[7] Ponemos a disposición de los lectores material informativo y un proyecto con las características del enfoque abordado que podrá ser adaptado y mejorado por cada docente en su contexto de trabajo. Solicitar materiales a [lmfranchi@sinectis.com.ar].

Colegialidad del liderazgo

Maria Teresa Solinas[1]
Elsa Carmen Lusquiños[2]

En este trabajo queremos proponer algunas consideraciones y aportes para un modelo democrático de gestión institucional, a partir de nuestra experiencia en el desempeño de roles de conducción. Desde este punto de partida, abordaremos el tema de la colegialidad del liderazgo, sostenida por una propuesta comunicativa y organizativa.

Este texto quiere mostrarse al mismo tiempo como proceso de reflexión y como posicionamiento desde el rol de la conducción escolar.

Proceso de cambio, un punto de partida

Gestionar una institución supone abrir procesos de significación a partir de los cuales se generan las condiciones necesarias para habilitar un espacio de comunicación real sentida. Requiere un saber, pero no un mero saber técnico sino un saber hacer y un hacer con otros. Se trata de un coproducir con la capacidad de crear condiciones que movilicen lo instituido y pongan en juego las habilidades comunicacionales de los sujetos para la construcción de nuevas formas de participación.

---

1 Maestra normal nacional, profesora en Ciencias de la Educación (UBA), y directora de la Escuela N° 17 de Recuperación.

2 Maestra normal nacional, profesora en Ciencias de la Educación (UBA), secretaria de la Escuela N° 17 de Recuperación y docente de la Escuela N° 18 de Recuperación.

Cuando hablamos de participación, el desafío consiste en construirla en forma contributiva y voluntaria desde la práctica, y en encuadrarla dentro de un proyecto educativo que permita el cambio en la identidad de una institución esclerosada. De hecho, la realidad de nuestras escuelas pone de manifiesto esta esclerosis a través de rutinas que contradicen los discursos circulantes de democratización y se acercan más a un modelo autoritario y hegemónico.

Creemos que la elaboración de este proyecto educativo requiere recuperar la historia institucional y el mandato fundacional, con el objetivo de identificar lo valioso de esa organización. Esto, junto a la reflexión compartida, permitirá iniciar un camino de reconstrucción, reconocer tensiones y contradicciones, y realizar así ajustes operativos a partir del quehacer conjunto, de modo de integrar y resignificar en un todo complejo las distintas problemáticas cotidianas. Porque la propuesta de gestión a la que nos referimos no pretende escenarios exentos de conflicto, sino que busca un sinceramiento respecto de lo que en ellos ocurre, con el objetivo de que se movilicen recursos para instalar una cultura colaborativa que permita adoptar el trabajo en equipo como metodología.

La vida institucional se presenta a través de diferentes escenas en las que los actores de la comunidad educativa interactúan desde su propia historia, sus sentimientos, sus saberes, sus estructuras comunicativas, habilidades relacionales, intereses y expectativas, descubriendo, inventando, innovando y transformando los escenarios de la cotidianidad.

Colegialidad del liderazgo

Frente a un modelo de gestión donde los actores son meros objetos en la toma de decisiones, la propuesta es la *colegialidad del liderazgo*.

En oposición a ciertos modelos de gestión informativo-verticalista donde los actores son meros objetos en la toma de decisiones proponemos la colegialidad del liderazgo: un dispositivo para la gestión institucional basado en relaciones de poder compartido.

La colegialidad del liderazgo permite abrir cada situación atendiendo a su singularidad, para dar paso a la escuela de los aprendizajes diversos donde la palabra circula dando cuenta de las distintas miradas. Así, el análisis de un problema desde un enfoque institucional, crítico e integrador hará

posible desentrañar -en lo que Lidia Fernández llama "el juego social libre"- la trama de significados que se cruzan en él. Se trata de un abordaje ético que busca movilizar los recursos intelectuales, emocionales y técnicos para construir una respuesta acordada. Así, se valoran no sólo los procesos reflexivos, sino también la actitud de búsqueda e indagación hacia un marco conceptual compartido a partir del cual se construyan consensos que sustenten las estrategias de acción.

La esencia de este planteo es generar un proceso de toma de decisiones compartido, ya que en éste se recrean los sentidos de responsabilidad individual y grupal, sentidos que facilitan la adopción del trabajo en equipo como metodología. Creemos estar señalando así un camino que irá ayudando progresivamente a la comunidad educativa a definir más prolijamente su trabajo, con el objetivo de alcanzar decisiones consensuadas y asumidas por todos, ya que los objetivos, marcos y consensos construidos de ese modo adquieren relevancia y otorgan a la escuela pública fundamentos éticos para la acción al ubicar a los actores en una dimensión protagónica y creativa.

Se hace aquí necesario especificar, en tanto categorías de análisis, los componentes que caracterizan el modelo de gestión que estamos proponiendo. Sugerimos los siguientes: a) espacios de consulta, b) espacios de comunicación, c) continuidad y d) coherencia.

Espacios de consulta

Se trata de un espacio de reconocimiento de roles y saberes. No basta con habilitarlo, aunque es necesariamente el punto de partida, sino que debe diseñarse el proceso que se va a desarrollar en este espacio en función de los siguientes objetivos:

- Definir la tarea.
- Debatir y clarificar los planteos teóricos de base que permitan alcanzar un lenguaje común, problematizando la cuestión abordada y abriéndola al contexto.
- Crear un contexto que permita a los miembros del equipo ampliar su visión y dar lugar a la complejización de los temas a través de la

incorporación de nuevas miradas (que se manifiestan a través de las otras voces).

- Transformar el momento informativo en intercambio.

En este proceso se produce una interacción entre el *poder*, la *autoridad* y el *liderazgo*, que juegan en el mundo de los acontecimientos, los valores, las ideas y los significados que conviven en las instituciones.

Desde la *autoridad*, reconocida con naturalidad y no por imposición, se contiene y disminuye la incertidumbre, se administran recursos y se toman decisiones conjuntas. (Lo cierto es que muchas veces en las organizaciones escolares hay equipos de conducción que tienen poder pero carecen de autoridad por falta de credibilidad y confiabilidad.)

Cuando el *poder* es el centro de la discusión, es esencial el trabajo en equipo para construir el empoderamiento que permita a cada miembro reconocer que tiene poder si tiene capacidad para implicarse. El poder se desarrolla en la discusión, se despliega desde uno mismo, se relaciona con la autoestima y con el constituirse como sujeto de derechos.

El *liderazgo* se manifiesta en momentos de cambio, enfrenta lo instituido planteando innovaciones, genera desequilibrio y tiene fuerza para implicar a toda la organización.

La interacción es participación y allí está el poder: es un proceso permanente y continuo en la búsqueda de una organización más eficaz. El liderazgo se hace efectivo cuando los miembros del equipo ejercen a través de sus acciones el poder para:

- tomar decisiones;
- determinar objetivos;
- planificar acciones;
- evaluar permanentemente con hipótesis de reflexión y cambio.

Espacios de comunicación

Este es un espacio de intercambio. La comunicación necesita, para ser percibida como tal, necesita transparencia y autenticidad, que no haya ocultamiento ni enmascaramiento. Necesita el sinceramiento como re-

quisito ético, y el respeto de ciertas reglas, sin que ello implique renunciar al poder propio, sino ponerlo en juego a favor de la horizontalidad de la comunicación.

Otro requisito de la comunicación es que exista fluidez dentro de una red vincular. Pero sostenerla no es fácil. Podemos compararla con la fluidez de las aguas de un río: cuando hay tormenta, el río crece y cambia su curso, se desborda, arrastra troncos, ramas y todo lo que encuentra a su paso, cambia la superficie y hasta el fondo. Cuando en la organización escolar se altera la fluidez comunicacional ocurre lo mismo que en el cauce de un río, y se corren los mismos riesgos. Ante la crisis está la posibilidad de cambio, y es necesario propiciar el diálogo reflexivo y restituir los vínculos de confianza para sostener un equilibrio.

Saber expresarse y saber oír a los demás no es fácil. Atender y escuchar significa tener la capacidad de recibir lo que el otro quiere decir sin relativizar el mensaje.

Un aspecto importante para facilitar la participación es considerar tanto las formas de expresión habladas como las gestuales que no son verbalizadas.

Así como el *feedback* facilita la comunicación, hay otros elementos que la obstaculizan:

- sistema de valores personales en antagonismo o descalificación, donde se ponen en juego los distintos significados de las palabras y las acciones;
- ruido en la comunicación a causa de una comunicación informal;
- asintonía: mensaje mal entendido por una información incompleta, confusa o dada por obvia;
- inhibición en la comunicación por miedo a expresar ideas, sentimientos y emociones que expongan al hablante ante su interlocutor.

Por todo esto es importante desarrollar la capacidad de expresarse para hacer comunicables nuestros pensamientos en el entramado de las relaciones interpersonales. Así entendida, la comunicación es un proceso de creación conjunta de significados que permite la transformación de las personas y la institución.

Continuidad del proceso

La continuidad facilita el desarrollo de habilidades comunicativas que a veces se dan por sobreentendidas y sin embargo resultan indispensables para alcanzar consensos que generen transformación y cambio. En tanto proceso, permite recuperar la tarea docente como indagación y al docente como estudioso con capacidad de probar y experimentar tanto la práctica pedagógica, como el tratamiento de situaciones vinculares problemáticas.

La continuidad del proceso crea una atmósfera de libertad psicológica que permite el sinceramiento de sus miembros, quienes se pueden enfrentar más objetivamente a sus procesos emocionales y estar mejor dispuestos a los cambios cuando la situación lo requiera. Así, se trata de una condición para producir y sostener un buen clima de trabajo que contenga al grupo y defina un estilo de intercambio confiable, cálido y democrático, para estimular la capacidad de ser sujeto en la actividad del equipo. El ambiente que hace posible la participación propicia mayor productividad y le permite al equipo avanzar hacia sus objetivos con el máximo de eficacia.

Coherencia en la gestión

La coherencia en la gestión permite modos de comunicación que rompen con el individualismo instalado, abriendo el juego al entramado de la implicación de todos los actores. Así, podrá conformarse un equipo donde las relaciones de poder se compartan y generen poder para el proyecto educativo compartido.

La continuidad y la coherencia en la organización del trabajo permiten alcanzar la madurez del equipo, lo que se manifiesta en las siguientes características:

- claridad de los objetivos;
- capacidad de prever y planear para acciones futuras;
- capacidad para descubrir y capitalizar las diferentes capacidades de sus miembros;

- construcción de vínculos de confianza;
- sinceramiento de la comunicación;
- establecimiento de condiciones para la autocrítica;
- aceptación del otro como una estructura subjetiva distinta desde una dimensión ética;
- resignificación de las prácticas áulicas en un contexto interdisciplinario;
- logro de cohesión y solidaridad para un trabajo cooperativo;
- implicancia de los miembros;
- sostenimiento de los acuerdos.

El punto de llegada

Cuando planteamos la *colegialidad del liderazgo*, estamos señalando un camino que progresivamente va ayudando al equipo a definir su trabajo y a *alcanzar decisiones consensuadas y asumidas por todos*:

Cuando el liderazgo es colegiado se formulan preguntas que permitirán:

- conocer el contexto social y escolar con el que se trabaja;
- entender las características de los alumnos y necesidades que de ellas se desprenden;
- tomar conciencia del momento en que se encuentra el equipo;
- realizar un proyecto;
- concretar respuestas;
- compartir ajustes.

Con la *colegialidad del liderazgo* proponemos el pasaje de las formulaciones y valoraciones generales del tipo "ya sabemos quiénes son nuestros alumnos", "todos conocemos la problemática", "ya sabemos qué posibilidades tienen", ya sé cómo actuar", a la realización de descripciones

cualitativas que permitan realizar una reflexión conjunta: "en este grupo de alumnos las problemáticas están centradas en", "con este alumno se llevó a cabo este proyecto", "pensemos juntos los ajustes". Así, se logra desplegar la escena, abrir la pregunta al contexto, tener una escucha activa, incorporar nuevas miradas y, finalmente, planear un trabajo sistemático en coordinación con el resto de los miembros del equipo.

La *colegialidad del liderazgo* se realiza en el pasaje de estas formulaciones a la descripción de logros y dificultades. En este pasaje se construye un *nosotros* implicado en la formulación de acuerdos y normas que permitan asumir responsabilidades en la tarea.

Los denominados ejes transversales de la educación resultan la columna vertebral de nuestra propuesta: aprender a pensar, a convivir, a tomar decisiones y respetarlas, siendo sujetos de la propia transformación. Creemos que cuando se trabaja de esta manera se alcanza lo mejor de la educación: la dimensión creadora que nos hace más humanos.

Esta propuesta de gestión no pretende escuelas armoniosas y exentas de conflicto, sino que se orienta a pensar escuelas capaces de nombrar lo que sucede en ellas y posibilitar en sus espacios de consulta y comunicación la reflexión sobre las otras cosas y los otros órdenes que conviven en cada comunidad.

Esta gestión se posiciona frente al hecho educativo desde un fundamento ético. No elige la realidad en la que le toca actuar, pero sí puede elegir cómo desplegar la escena, cómo implicarse y desde dónde dar respuesta, respetando la singularidad de sus actores en la heterogeneidad de situaciones que atraviesan a la institución.

Donde manda capitán, ¿qué proyecto pedagógico se sostiene?

Daniel López[1]

Trabajo en equipo y jerarquías

"No se puede, aquí manda la directora"; "No sabés valorar tu lugar; no debiste hacerlo sin pedir autorización"; "Quedate quieto, no te muevas"; "Obedecé"; "Acá cada uno quiere mandar"; "Cuidado con la observación de la supervisora". Según algunas expresiones que circulan en el sistema educativo, el otro es ubicado arriba o abajo en una pirámide; allí es uno el que otorga poder para actuar con expectativas de que el otro ocupe "su lugar". El término "jerarquía" es usualmente asociado a un sistema piramidal que no permite el trabajo en equipo, a un sistema que agobia a individuos y grupos.

El sistema jerárquico se vive como un *ordenamiento simplificado* que favorece el pensamiento antagónico –en definitiva un sistema de vida agónico– y la desvalorización de las decisiones pedagógicas y organizativas. La cuestión parece relevante –según las expresiones que se recogen en las jornadas de reflexión– en las entrevistas a docentes, padres o alumnos y en los dispositivos de formación de profesores. También puede vincularse a las investigaciones sobre estrés laboral, acoso en el trabajo y malestar docente.[2]

---

1 Licenciado en Filosofía (UBA).

2 Véase D. Scialpi, "Violencia en el trabajo", en: J. Corsi y G. Peyrú, *Violencias sociales*, Ariel, Buenos Aires, 2003.

Dentro de un ordenamiento simplificado la discusión adquiere un sentido negativo, no se debe discutir. Si sólo se atiende al significado de la expresión *discutir* ("examinar atenta y particularmente una materia entre varias personas, alegar razones contra el parecer de otro, discutir las decisiones"[3]), no se entiende cómo se dan los procesos de fundamentación de las decisiones, cómo se transforman los posicionamientos individuales, qué sentido adquiere el diálogo, cómo se elaboran los proyectos educativos. La discusión en la vida institucional debería vincularse con la elaboración de conocimientos y con los procesos de democratización de la escuela. ¿Cuál es el sujeto que es interpelado cuando el directivo u otro adulto exige ser considerado "capitán"? ¿Cómo reaccionamos frente a quien pide ser reconocido capitán?

Este trabajo se interroga sobre el sentido de las jerarquías y de la toma de decisiones en la vida escolar, presenta una posición a favor de una organización basada en la implicación de todos en cada proyecto educativo y en el tratamiento de la cuestión del poder, para hacer posible la educación como valor público desde cada escuela. La discusión es indispensable en el proceso de elaboración de conocimientos, es constitutiva de todo proceso de enseñanza ya que genera "implicación" (*-plico* es pliegue): produce despliegues, repliegues, explicaciones, prácticas discursivas; facilita la pregunta por un orden jerárquico alternativo que tenga en cuenta lo instituido y lo instituyente, por un ordenamiento reconstruido en la valoración de los diálogos, por la documentación de los aportes para jerarquizar las lógicas que se ponen en juego en cada situación pedagógica y las exigencias éticas que hacen posible que los actores institucionales se constituyan como sujetos. Si se valora la discusión en los procesos de toma de decisiones, se jerarquizan acciones, se establecen prioridades y se consolida el carácter público de esas decisiones.

La escuela que forma ciudadanos, forma dirigentes. El sistema jerárquico debe cumplir –a través de quienes lo dirigen y conducen– con las exigencias éticas de todas las instituciones y también las propias de su accionar formativo. Para ello, se considera relevante atender a las formas de comunicación orales y escritas. Se trata de plantear la organización –y la gestión institucional– cuestionando la íntima relación de la comu-

---

3 Real Academia Española, *Diccionario*, Espasa Calpe, Madrid, 1992.

nicación oral con la vida familiar y con los vínculos primarios -el ámbito de lo privado- y la íntima relación de la comunicación escrita con el control institucional -lo público como sometimiento y ordenamiento simplificado-. Ese cuestionamiento produciría alternativas para transformar la escuela y la concepción del orden jerárquico en dirección a la democratización del conocimiento y de la institución.

Proyecto pedagógico, ¿en equipo?

El trabajo en equipo, ¿es un instrumento propio de una concepción funcionalista y mecanicista de las instituciones?, ¿hay expresiones más adecuadas para referirse a los proyectos educativos compartidos, al trabajo con grupos de enseñanza, a un cierto clima institucional? Podríamos plantear el trabajo en equipo como valoración del trabajo y de la producción colectiva, como desarrollo de herramientas para la construcción de comunidades de aprendizaje o como organización escolar favorable para la formación de subjetividades solidarias.

Sin embargo, varios argumentos asignan un valor negativo al trabajo en equipo:[4]

a) La *defensa del individuo*: contra la limitación de sus libertades por los grupos y por todo proyecto colectivo. En este sentido, el equipo obstaculizaría el trabajo individual de los profesores; se parte del supuesto de teorías asociacionistas para las cuales somos individuos aislados que luego nos reunimos. Sin embargo, hombres y mujeres somos siempre grupos, nuestra experiencia vital y nuestro mundo interno es social.[5]

b) El trabajo en equipo en tanto asociado a *enfoques organizacionales de las empresas o gerenciales*. Consistiría en una manipulación de las personas, favorable para la economía capitalista.[6] Las ex-

---

[4] Daniel López, "El trabajo en equipo", en: E. Martín Rodríguez, *Desarrollo de las instituciones educativas*, UNED, Madrid, 2002.

[5] Enrique Pichón Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

[6] Véase Richard Sennet, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2002.

presiones "trabajo en equipo" y "grupo" tienen su origen en la modernidad; ambas se vinculan a la construcción de espacios en los que se plantea una exigencia de igualdad entre los miembros de la organización, aunque existan jerarquías y lucha por el poder. Sin embargo, conviene distinguir los enfoques gerenciales del trabajo en equipo –que ponen el acento en la flexibilización, la eficacia y la calidad total– de los enfoques que consideran críticamente las exigencias del mercado desde la prioridad de la formación de ciudadanía.

c) La concepción de la *actividad de enseñanza* como un conjunto de decisiones basadas en los conocimientos de un campo disciplinar. Hay profesores que conciben su trabajo como conocimiento de la disciplina y de su capacidad de transmitirla, y en su toma de decisiones consideran sólo el aspecto disciplinar, mientras que pareceria que las dificultades se les imponen siempre por las características individuales de los participantes y por la convivencia. Sin embargo, la enseñanza es interacción pedagógica y es indispensable la generación de ámbitos de reflexión, de intercambio; la propuesta didáctica supone actividades y dinámicas para el trabajo en el aula.

d) La cuestión de la *estabilidad de los equipos*, ya que la no permanencia del mismo grupo de profesores o de los alumnos produce dificultades. Al mismo tiempo, deben considerarse los obstáculos generados por los vínculos de quienes comparten el trabajo desde hace muchos años. Los proyectos educativos pueden tener diferente duración, pero trabajar en equipo es una propuesta organizativa en la que deben atenderse todas las cuestiones de inclusión y de exclusión que se presentan mientras dure el proceso, y los criterios que se proponen son para todos.

e) El concepto de *alumno-problema* o con dificultades. Si la incidencia del trabajo colaborativo, de las dinámicas de los grupos y del sistema organizativo se considera nula, la alternativa es la expulsión del elemento distorsionante. La explicación "es un *alumno-problema*" puede ser ubicada como una simplificación que se complementa usualmente con un diagnóstico sobre la patología del alumno, que confirma esas dificultades. Sin embargo, es necesario elabo-

rar otras dimensiones de análisis: si el profesor se asume como coordinador del grupo clase, si interviene en los procesos de integración de sus alumnos en un proyecto educativo, si los alumnos participan en los esfuerzos de coordinación, etcétera.

Los argumentos previos constituyen el punto de partida para redimensionar el trabajo en equipo y repensar su correspondencia con las siguientes cuestiones:

- la jerarquización de una mirada sobre los alumnos como sujetos sociales autocríticos y solidarios;
- la formación de ciudadanía a través del cuidado y de la producción de sentidos sobre las interacciones pedagógicas, jerarquizando la convivencia;
- la elaboración de proyectos de enseñanza a corto y a largo plazo que atiendan los procesos de integración grupal y de inclusión -especialmente los de los alumnos- y que aseguren el carácter público de la educación;
- los esfuerzos de coordinación de los adultos, padres y docentes; la organización de dinámicas favorables para desarrollar competencias que permitan la elaboración y el sostenimiento conjunto de proyectos;
- una organización institucional y de la clase que potencie los aportes individuales y los colectivos, la valoración de las producciones colectivas, la coordinación de los grupos de enseñanza y de aprendizaje, la comunicación favorable para la distribución de tareas, la delegación y el seguimiento de procesos educativos.

¿Un orden jerárquico simplificado?

El sistema jerárquico puede obstaculizar el trabajo en equipo y contribuir así a la fragmentación entre áreas, departamentos o disciplinas, a la primacía de los vínculos primarios como sistema de convivencia, a la distribución de recursos o bienes entre los aliados y sumisos -a la micropolítica-, al clientelismo como forma de liderazgo, a un sistema de comu-

nicación basado en los ataques, la coacción y el hostigamiento, etc. Cuando el poder se ubica fundamentalmente "afuera y arriba", los adultos responsables en cada escuela reducen su campo de actuación y recurren a explicaciones funcionales con esta posición. Dicen que no participan en las decisiones por falta de formación, por problemas de personalidad, por ausencia de habilidades individuales, por malas experiencias, etc. Estas justificaciones descalifican los esfuerzos de coordinación de los otros y también los propios esfuerzos, e impiden que se abra la discusión sobre la otredad. Ocurre, por ejemplo, cuando los padres exigen que todos los docentes trabajen con los mismos criterios, pero en la práctica esa argumentación conlleva un posicionamiento micropolítico por y con algunos de los docentes, y la descalificación de otros. Se apoyan en complicidades con docentes que dicen que los alumnos no han aprendido en los grados anteriores o que esos alumnos no han adquirido "disciplina escolar".

La descalificación circula y acompaña una organización basada en el poder de asociación y de alianzas, en la competencia y en la conspiración, en vínculos primarios donde la tarea de enseñar y la responsabilidad de ser adultos pasa a un segundo lugar. Estos dispositivos no son accidentales, son consecuencia de procesos democráticos aún en ciernes, de políticas de privatización y de la primacía del valor del mercado sobre lo público. La transformación de estas situaciones requiere la jerarquización del proyecto de enseñanza y la construcción de formas de poder adecuadas. Es decir, se propone otro tipo de vínculo que permita la valoración crítica de las producciones de los otros: formas de acercamiento no superficiales a los trabajos de los alumnos, de otros docentes, de las familias; una apertura empática a las preguntas, a los diálogos para compartir significados diversos sobre los procesos de enseñanza y sobre los aprendizajes de los sujetos implicados. En definitiva: jerarquizar el valor de la discusión.

Sin embargo, en distintas jornadas y encuentros docentes se han recogido expresiones que muestran la valoración negativa de la discusión, a través de los siguientes rasgos:

- la valoración positiva del hacer, que caracteriza la discusión como un "no hacer";

rar otras dimensiones de análisis: si el profesor se asume como coordinador del grupo clase, si interviene en los procesos de integración de sus alumnos en un proyecto educativo, si los alumnos participan en los esfuerzos de coordinación, etcétera.

Los argumentos previos constituyen el punto de partida para redimensionar el trabajo en equipo y repensar su correspondencia con las siguientes cuestiones:

- la jerarquización de una mirada sobre los alumnos como sujetos sociales autocríticos y solidarios;
- la formación de ciudadanía a través del cuidado y de la producción de sentidos sobre las interacciones pedagógicas, jerarquizando la convivencia;
- la elaboración de proyectos de enseñanza a corto y a largo plazo que atiendan los procesos de integración grupal y de inclusión -especialmente los de los alumnos- y que aseguren el carácter público de la educación;
- los esfuerzos de coordinación de los adultos, padres y docentes; la organización de dinámicas favorables para desarrollar competencias que permitan la elaboración y el sostenimiento conjunto de proyectos;
- una organización institucional y de la clase que potencie los aportes individuales y los colectivos, la valoración de las producciones colectivas, la coordinación de los grupos de enseñanza y de aprendizaje, la comunicación favorable para la distribución de tareas, la delegación y el seguimiento de procesos educativos.

¿Un orden jerárquico simplificado?

El sistema jerárquico puede obstaculizar el trabajo en equipo y contribuir así a la fragmentación entre áreas, departamentos o disciplinas, a la primacía de los vínculos primarios como sistema de convivencia, a la distribución de recursos o bienes entre los aliados y sumisos -a la micropolítica-, al clientelismo como forma de liderazgo, a un sistema de comu-

La discusión transforma un sistema formalmente ordenado en una comunidad educativa, y jerarquiza un orden que atiende a diferentes lógicas. ¿Cuáles resultan imprescindibles para la constitución de estas comunidades educativas?

- ¿Se jerarquiza la lógica ético-política atendiendo al proceso de enseñanza como formación de ciudadanía?

La discusión pone de relieve la dimensión ético-política de la educación: los intereses, los compromisos, los objetivos, la lucha por la supremacía de cada planteamiento, de una posición, de una comunidad. Genera sentidos sobre las jerarquías, sobre el trabajo con los padres y con los alumnos, con la comunidad. Es constitutiva de lo público, de la vida pública, de la vida institucional.

La lógica ético-política se genera en el debate entre los diferentes sectores de la sociedad, es una discusión por la atención de las necesidades educativas de todos los actores sociales, por las exigencias de justicia y de igualdad de la sociedad. La función de la escuela es formar ciudadanos y formar para la ciudadanía; sin embargo, desde los paradigmas reformistas hegemónicos se trata de hacer de la oferta educativa un servicio de consumo, jerarquizando la lógica del mercado en la educación.

"Circulan conocimientos en la escuela y en los medios de comunicación cuyo objetivo es imponer una cultura hegemónica que principalmente no nos deja pensar ni resolver nuestros problemas reales. Tratemos de pensar los pro y los contra que tenemos para ver qué podemos hacer desde la escuela pública. ¿Cómo hacemos para construir un pensamiento alternativo a este pensamiento hegemónico? ¿Qué elementos tenemos a nuestro favor? Para vivir o, si ustedes quieren, para sobrevivir y, a mediano plazo, para vivir."[7]

La toma de decisiones en las escuelas debe recuperar la discusión sobre la lógica política para que la educación pueda plantearse como valor público y como derecho social. Desde cada organización y desde cada rol habrá que dar tratamiento a las exigencias éticas planteadas por los diferentes actores educativos para asegurar la vigencia de los derechos de

[7] Marta Maffei, "Ponencia", en: *Congreso Pedagógico 2002*, UTI-CTERA, Buenos Aires, 2002.

todos y para evitar las exclusiones, atendiendo las cuestiones relativas a la legalidad y a la legitimidad. La discusión se organiza en torno a qué escuela queremos, necesitamos, vivimos, procuramos regular y a las leyes, normas, creencias, valores que la organizan.

- ¿Se jerarquiza la lógica pedagógica, la atención a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a los procesos de enseñanza?

Las exigencias pedagógicas se expresan y se sostienen entre todos los adultos implicados en el proyecto educativo. La comunidad asume el protagonismo en la construcción de un ambiente de aprendizaje, de una escuela que enseña. La lógica pedagógica nos permite saber que no es suficiente para un supervisor otorgar una vacante a un niño, no es una decisión administrativa, sino que debe construirse el lugar para el niño con el compromiso de los padres, de los docentes afectados, de los directivos y de los alumnos. Muchos chicos tienen un lugar administrativo en la escuela, sin que se atienda la dimensión pedagógica de esa inclusión, la atención al proceso y a las modalidades de aprendizaje del alumno. Los afectados asumen compromisos para transformar la lógica administrativa en lógica pedagógica, de manera que los alumnos resulten sujetos de derecho en su propia educación.

La discusión permite concebir la elaboración de conocimientos y la enseñanza como un proceso creativo, de recreación, de nuevas síntesis, de creatividad en el uso de lenguajes, de autoconfianza y de confianza en el proceso de producción crítica del conocimiento, de expresión de lo nuevo –la enseñanza como nacimiento y no como fabricación–. El nacimiento es formación y expresión de identidades, se expresa muchas veces como: "cambié", "soy otro", "fue un salto cualitativo". El nacimiento es resultado de vínculos saludables.[8]

La planificación como táctica, como pensamiento estratégico, olvida y coloca en un lugar muy secundario la discusión entre docentes, entre docentes y padres, entre alumnos y docentes, en la elaboración de un proyecto educativo institucional o de aula. El docente que trabaja en la formación de sus alumnos como "sujetos de derecho" necesita escucharlos con la prioridad del "tacto pedagógico" sabiendo que son perso-

---

[8] Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona, 2000.

nas con un proyecto siempre inconcluso que se recrea en procesos de discusión.[9]

En sus indagaciones, el docente dialoga con sus alumnos. Formula y desarrolla sus hipótesis de trabajo cuando elabora el proyecto de aula discutiendo, poniendo en tensión y contrastando "las bajadas de línea", los documentos curriculares, las urgencias de la institución y las necesidades de los alumnos. El desarrollo del poder de discusión parece indispensable para realizar una práctica docente que promueva el derecho a la salud y contribuya a la salud institucional.

- ¿La lógica pedagógica conlleva la pregunta por el poder en la organización educativa?

¿Se proponen espacios y estrategias adecuadas para sostener un proyecto educativo desde el nosotros y desde cada comunidad educativa? ¿O se pretende asignar un lugar a cada uno, limitar el lugar del otro, proponer la lucha por el lugar a través de lógicas contradictorias y de antagonismos? Muchos docentes hablan del "dueño del circo", se preguntan si cabe elegir una escuela cuando "la directora es una piedra" o, también, aseguran que alguien "no nació para dirigir". ¿Qué sentido adquiere la jerarquía entre supervisores, directivos y docentes en cada institución educativa? ¿Qué consecuencias tiene el manejo de poder territorial que se expresa muchas veces como "mi distrito", "mi escuela" o "mi grado"?

La falta de discusión hace que las lógicas de acción que se ponen en juego resulten contradictorias: cada acción pretende fundamentarse desde una perspectiva, debe imponerse una razón sobre otras –un área sobre otra, una jerarquía contra otra, la lógica de los funcionarios, la de los supervisores, la de los profesores–. Las lógicas antagónicas y el bloqueo de la discusión son funcionales al poder instituido y a la incapacidad de dar nuevas respuestas. Un maestro puede, a través de demandas cotidianas, determinar el rol del directivo, por ejemplo, limitándolo a lo administrativo, a conseguir y gestionar recursos. Las propuestas comunicativas expresan alternativas de funcionamiento de un sistema de poder.

La discusión es un acto de poder y permite la construcción de un tipo de organización. Discutir sobre la organización que generamos, sobre

---

[9] Max Van Manem, *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*, Paidós, Barcelona, 1998.

qué se enseña y qué se aprende en el aula, según el proyecto de escuela y en cada comunidad educativa, vertebra la elaboración y el sostenimiento del proyecto institucional.

¿Cuál es el papel, desde cada rol, en el sostenimiento de un proyecto compartido? Una política en la que cada uno cuida su lugar pone al otro en otro lugar; delimita el poder del otro, plantea un modo de construcción de lo colectivo distanciado de las exigencias y de los derechos de todos. En las comunidades de enseñanza cabría evaluar las estrategias para una construcción colectiva del poder al emprender un proyecto y los compromisos compartidos, al exigir el cumplimiento de normas en cuanto a objetivos, roles, tareas, al procurar la coordinación de acciones entre individuos y entre grupos, al asumir críticamente la pertenencia a una cultura institucional e implicarse en el abordaje de los conflictos. Cabría evaluar la implicación desde los diferentes roles en estos procesos.

La comunicación y el diálogo entre roles "jerárquicos" no refiere sólo a la interacción, sino que es constituyente de un tipo de organización –es decir, de una forma de organización del poder–. La propuesta comunicativa desde cada rol es un vínculo que delimita, fuerza, violenta, facilita o permite el tratamiento y la jerarquización de los problemas que emergen en cada proyecto de enseñanza. Si los responsables de los diferentes niveles jerárquicos atienden la lucha por la construcción de significados que se da a través de la interacción, comprenden que se trata de una lucha por nuevas organizaciones y por los derechos de nuevos sujetos.

- ¿Qué diálogos y conocimientos se jerarquizan?

La discusión entrelaza diferentes tradiciones cuando nos preguntamos por comunidades culturales, por campos del conocimiento, por enfoques y autores, por políticas, o por la reflexión crítica sobre prácticas institucionales. Se requiere una elaboración colectiva, colegiada, comunitaria y grupal; la circulación del saber y su recreación.

El *conocimiento científico* es formulación de hipótesis y discusión en torno a criterios. La enseñanza exige la formulación de hipótesis, preguntas por la relación entre políticas, marcos legales, instituciones y sujetos, preguntas sobre qué se enseña y cómo se lo hace con un determinado grupo de alumnos. Las preguntas son una herramienta para evitar

la simplificación del conocimiento, su estereotipia, para transformar los prejuicios, para democratizar los saberes.

Las instituciones educativas muchas veces recortan arbitrariamente el campo de las preguntas, invitan a integrarse en una familia y a ser parte como uno más ("con problemas como todos", "te damos afecto, pero no preguntes"). En estas instituciones, preguntar es ponerse como "extranjero" –amenazado de expulsión, con la ciudadanía disminuida, ya que su derecho es a trabajar por la subsistencia, por la supervivencia–. En el reino del vínculo primario dentro de la vida institucional, la pregunta por la tarea y la función educativa genera violencia, amenaza la vida familiar.

El lugar de la pregunta es ocupado por la desacreditación, la descalificación, el prejuicio, la instalación del antagonismo y del pensamiento dilemático. La complejidad desaparece y el problema se convierte en ser bueno o ser malo como docente, en servir o no servir. Se construye un poder territorial con señores feudales, no un poder que permita la construcción de una organización para la realización de proyectos educativos y de enseñanza compartidos. Es el reino de las puertas cerradas del aula, de la escuela o del distrito. Afuera, tal vez en el patio, quizá en la entrada, hay violencia, es el "reino de nadie". En un proceso de enseñanza cabría considerar la necesidad de discutir y de contar con espacios y condiciones para establecer vínculos de confianza.

La escuela como institución educativa sostiene diálogos con otras instituciones que enseñan, investigan y producen conocimientos. Muchas veces, estos diálogos ignoran los aportes de los sujetos implicados; hay un ordenamiento simplificado: una interpretación impuesta de los documentos curriculares, un asesoramiento dogmático, una exigencia de acatamiento vaciada de contenido, una desvalorización del trabajo docente. La hegemonía de la bajada subordina los discursos: por ejemplo, cuando desde lo producido en la universidad se pretende hacer un "traslado" bajo una concepción mecanicista del conocimiento y de la enseñanza. También bajo la hegemonía de la "bajada", el papel de cada participante en el proceso educativo se reduce a la repetición, a la transmisión, a la perpetuación de un escenario poco creativo para la apropiación de saberes. No hay "empoderamiento"[10] de los alumnos, ni de los docentes, ni de los padres, ni de los especialistas, ni de los directivos o supervisores en los diálogos.

Los docentes y todos los responsables de los procesos de enseñanza realizan una jerarquización de los conocimientos y de los contenidos de enseñanza partiendo de documentación pedagógica y de los marcos legales. ¿La toma de decisiones se realiza teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, los problemas que los afectan e interesan, las posibilidades de generar un proceso creativo y motivador? ¿O se jerarquiza el control jerárquico de los mandos, en un ambiente de sometimiento, sin libertad, sin procesos de discusión entre los profesores para la planificación y la organización, para la elaboración de proyectos y de propuestas curriculares? ¿Se trabaja críticamente en la construcción del sentido de la autoridad que necesitan los educadores y desde la complementariedad de los roles en el proyecto educativo? El desafío sería jerarquizar los discursos y discusiones producidos por los actores y darles tratamiento para la elaboración del proyecto educativo.

Comunidades de diálogo y discusión

Los sentidos sobre el trabajo en equipo y sobre las jerarquías en un "sistema jerárquico" se articulan tanto para quienes afirman que el trabajo en equipo no es posible en un sistema jerárquico, como para quienes buscan alternativas. Las políticas tecnocráticas han recurrido a las "bajadas" y a la manipulación de las voces de los actores educativos. Estas políticas han favorecido trabajos a "puertas cerradas", creación de trincheras donde el otro es amenazante y hay que defenderse -tanto como padres y alumnos, o como maestros, profesores y funcionarios-. Se ha promovido un universo cultural donde la solidaridad no es un contenido del trabajo educativo, sino que se realiza desde una concepción mediática de la acción moral. Se trata de la solidaridad como la propone el discurso mediático: debemos ser buenos, ayudar y montar escenarios para darle a los que necesitan y, al mismo tiempo, se confirma a unos como buenos y poderosos y a otros como definitivamente carenciados. Sin em-

10 *Empowerment*, término frecuentemente utilizado en enfoques sobre mediación y resolución de conflictos, refiere a un proceso de aprendizaje a través del cual los afectados por un conflicto reconocen, asumen y desarrollan formas de poder para implicarse en la transformación del conflicto, generan capacidades para dar nuevas respuestas.

bargo, la solidaridad es creación de comunidades de diálogo y de discusión, de trabajo interdisciplinario, de ejercicio de la empatía, es un contenido educativo de todo proceso de enseñanza. En un sistema jerárquico se trabaja en equipo si se atienden seriamente los procesos de discusión, se abren las puertas construyendo el espacio público y se valorizan los procesos de toma de decisiones compartidas. Se desarrollan entonces dos alternativas de acción para la elaboración y el sostenimiento de proyectos colectivos, realmente compartidos: se trata de repensar, valorar y gestionar los procesos de fundamentación necesarios para las decisiones cotidianas y hacerlo con los procesos de escritura que permiten la implicación de todos y todas.

1. La fundamentación de la toma de decisiones para una comunicación espontánea

El formato de presentación de proyectos (PEI y otros) ha contribuido a relacionar *fundamentación* con lenguaje escrito, con referencias bibliográficas, con voces de los expertos, con "bajadas" a través de documentos; se ha simplificado el significado del término para las decisiones que se toman en los procesos de enseñanza. Incluso se la ha asociado con un momento temporal y espacial: primer momento y en primer lugar, la fundamentación –alejada del diálogo cotidiano, de la recuperación de todas las voces, de la reconstrucción de los argumentos–. Si el PEI oculta el proceso de discusión, si no la genera, tal vez se trate de un instrumento para presentar, para elevar, para mostrar una imagen, para promover el consumo de imágenes institucionales.

La generación de un vínculo de confianza institucional se basa en un trabajo sobre la comunicación en el que se valoran saberes y posibilidades, se modifican las situaciones de hostilidad, se aprende en la transformación de escenarios de defensa y de ataque en preguntas y encuadres para el asesoramiento, para la supervisión, para la tutoría u otros modos de trabajo compartido. Estos vínculos permiten trabajar con asimetrías y trascender algunas cuestiones de poder cuando se establecen compromisos en la comunicación. Permiten implicarse desde la exigencia de igualdad, evaluar el proceso y los obstáculos para ser protagonistas de los procesos de discusión y la toma de decisiones en la interacción pedagógica. Estos vínculos dependen de ambas partes, aunque muchos

hacen responsable al "superior jerárquico" y dejan de lado la exigencia recíproca de cumplir con obligaciones, de asumir responsabilidades, de tomar la iniciativa para realizar otra propuesta vincular.

El vínculo de confianza permite abordar las diferencias de criterios, dar tratamiento al antagonismo, al operar sobre las exigencias de uniformar, eliminar o expulsar. Para la generación de este vínculo, el sistema jerárquico contribuiría a las discusiones –a un diálogo– que permita recuperar y producir conocimientos entre los sujetos que sostienen los proyectos pedagógicos. Se jerarquiza la lógica política al atender al proceso de enseñanza como formación de ciudadanía; se jerarquiza la lógica pedagógica, la atención a los procesos de los alumnos. La lógica pedagógica conlleva la pregunta por el poder que se genera en la organización educativa, y la pregunta por los conocimientos que se jerarquizan y por los contenidos de enseñanza.

Proponemos, entonces, la elaboración de la fundamentación como una clave que expresa una escucha en la organización, un espacio para la discusión y la generación de una normativa contextualizada (reglas, encuadres, principios de valor, roles, etc.). En los procesos en los cuales los docentes participan desde diferentes roles del sistema jerárquico se plantean exigencias de fundamentación en la toma de decisiones. La fundamentación no es lo previo, es permanente. Se realiza mediante procesos reconstructivos, es un discurso que integra el sentir y constituye el nosotros.

La toma de decisiones pedagógicas requiere una fundamentación que jerarquice las discusiones: la atención al proceso pedagógico, el sentido de justicia e igualdad de oportunidades para todos, el tratamiento de los conflictos de comunicación que expresan concepciones del poder y de la organización. La fundamentación contiene razones que aportan a la construcción de lo público y de lo colectivo.

El proceso de elaboración de una fundamentación se desarrolla valorando saberes, conocimientos, intereses y perspectivas de los diferentes actores. En este proceso se plantean las exigencias de todos de ser tratados como interlocutores válidos: exigencias de igualdad en el diálogo y en la discusión. Se recuperan voces de expertos, de funcionarios, de afectados, se reconstruyen posiciones, puntos de vista, miradas. Se genera una escucha activa en una institución donde se constituyen en sujetos de derechos.

Los procesos de discusión que jerarquizan el trabajo docente pueden permanecer tapados por una concepción simplificadora y estereotipada del conocimiento; según ésta, sólo "mostramos qué hicimos" y la fundamentación resulta de discusiones definidas por otros autores. La valoración de lo realizado parece indispensable para conectarse con la satisfacción por los logros. Pero no es suficiente si oculta las tensiones entre los actores institucionales, los procesos de discusión en los que se expresa toda la diversidad de opiniones, de miradas y no se comprenden las luchas simbólicas y organizativas en las que se participa.

Ante una "bajada" –una orden que altera un proceso o un plan de enseñanza elaborado por funcionarios o expertos, u originado en mecanismos instituidos–, un proyecto pedagógico requiere una respuesta que transforme la irrupción, la interrupción, la violencia de lo impuesto. Esta respuesta exige tiempo y sistematización para recrear fundamentaciones, para recuperar razones y voces diversas. De está manera, cuando se plantea una "bajada" para la planificación del aula, los docentes y los alumnos la transforman en un qué podemos hacer, qué necesitamos hacer, cómo continuamos en el proceso de cada grupo y de cada alumno y pueden así fundamentar una toma de decisiones.

Lo impuesto es también la mirada de los docentes sobre la producción de sus alumnos, sobre el proceso que ellos siguen, sobre la tarea de otros docentes. Es impuesto en tanto se inserta en una tradición acrítica que deja al otro cosificado y finalmente lo margina, confirmando la hipótesis previa –que más que hipótesis es una justificación: "el alumno no puede por tales motivos"–. La mirada exige fundamentación: ¿qué instrumentos se utilizan para hacer el seguimiento de los alumnos?, ¿permiten constituir una comunidad que indaga en sus prácticas o que busca confirmarse y autoafirmarse?, ¿esa mirada favorece el avance y el reconocimiento de los aprendizajes de los alumnos? La fundamentación de la mirada en torno de las decisiones que deben tomarse recupera todas las voces y genera un campo de posibilidades para la implicación de todos los participantes y para la valoración de los logros de los alumnos.

2. La documentación pedagógica de los procesos de diálogo, el aprendizaje de la organización

¿Qué documenta un capitán? Lo hace seguramente dentro de la lógica de la "bajada" de línea, de las órdenes. Pero también escribirá "para ta-

parse", "para cubrirse" -expresiones usuales en las escuelas-. En la institución, la escritura es un proceso de documentación, pero no necesariamente debe corresponderse con un orden jerárquico simplificado. Si al escribir cada uno "se cubre", se instala en esta acción de documentar una comunicación poco creíble, la desconfianza. Muchos conflictos se tapan o cobran formas que obstaculizan una comunicación para el proyecto pedagógico. Amenazas, descargos, pasos legales, firmas, ocultamientos, castigos.

Proponemos la transformación de prácticas de escritura sumamente administrativas, asociadas con "bajadas", con textos legales y normativos, textos para mostrar a otros, escritos que no expresan protagonismos, producciones no creativas. Nos preguntamos por las prácticas de escritura de los PEI, de los libros de actas, de los cuadernos de comunicaciones de los alumnos, de las carteleras y de todo material producido desde la escuela. ¿Podemos escribir juntos indagando sobre las prácticas o reflexionando sobre los problemas cotidianos? Suele ocurrir que el supervisor escriba un acta, el directivo realice un asiento, el docente escriba su plan de trabajo o el alumno escriba un cuaderno para ser mostrado a otros, no tanto para ser compartido, releído o reescrito. ¿Puede proponerse una escritura menos burocrática, menos defensiva, una escritura que invite a la colaboración? Se sugiere:

- Un libro de actas que permita reflexionar sobre las condiciones para la elaboración de proyectos compartidos: expresiones sobre los espacios y tiempos, las propuestas vinculares, las situaciones conflictivas; análisis de las "simplificaciones" producidas para que los participantes puedan elaborar conjuntamente problemas, estrategias y alternativas de acción; despliegue no temeroso de las diferencias y las cuestiones no abiertas; recuperación de los señalamientos y devoluciones.
- Un cuaderno de comunicaciones concebido como un espacio para que los adultos estén informados y puedan coordinar acciones y proyectos que favorezcan a cada niño. La elaboración de algunas normas sobre su utilización es objeto de trabajo entre padres y docentes para avanzar con un proyecto educativo compartido.
- Formas de registro de la actividad docente que den cuenta de los procesos, que permitan identificar las dificultades y los avances en el

tratamiento de un tema y en los trabajos grupales. Proponer para el asesoramiento docente instrumentos que permitan poner en juego los conocimientos del asesorado y la valoración de la producción de los otros, superando la perspectiva del observador que busca el error o la falta.

- Tutorías entre pares y formas de asesoramiento a través de las cuales se abran interrogantes, se amplíen perspectivas, se reflexione sobre las prescripciones y se anticipen consecuencias. La tutoría entre pares permite partir de la producción de algunos docentes, compartir en el equipo y crear criterios para interpretar las potencialidades del trabajo en un ambiente de colaboración.
  En este sentido, en el año 2002 se han propuesto algunos criterios para las tutorías en un congreso pedagógico:
  a) Ayudar a pensar en la complejidad y colaborar en la participación desde la educación en las exigencias de justicia para todos.
  b) Evitar el no. Responder a cada ponente con una perspectiva positiva.
  c) Posponer las expresiones evaluativas para favorecer un ambiente de libertad de reflexión.
  d) Evitar una comunicación defensiva, de autoposicionamiento.
  e) Proponer varias alternativas de tratamiento de un caso, de planteamiento del problema, de estrategias de acción.
  f) Respetar las expectativas del ponente. Evitar un intercambio paralizante.
  g) Favorecer los esfuerzos para *ponerse en el lugar del otro*. Descubrir matices. Diferenciar planteamientos.
  h) Explicitar las discusiones al interior de las disciplinas, de las áreas y de los campos de conocimiento a los que se haga referencia.
  i) Colaborar en la *búsqueda de lo singular de cada narración* (de la experiencia, de la reflexión, de los fundamentos, del contexto, de los actores, al proceso, etc.).
  j) Favorecer explicaciones que tengan en cuenta tanto las lógicas institucionales, como las disciplinares y las comunitarias, sin dejar de considerar la dimensión ético-política de la educación.

La discusión de las metáforas que expresan un orden jerárquico simplificado

En los procesos de escritura se reconstruye, se recupera, se sistematiza la fundamentación con un valor de creación colectiva que no diluye las aportaciones individuales. También los señalamientos entre los diferentes niveles jerárquicos y entre pares necesitan de un ejercicio de fundamentación. En la práctica muchas veces contribuyen a la consolidación de estereotipos, prejuicios, reiteraciones. Algunos señalamientos expresan una concepción mecánica del conocimiento, de la observación o del asesoramiento. La repetición de un señalamiento sin tratamiento de su fundamentación se relaciona con el malestar, el acoso, los malos tratos. La fundamentación, en cambio, puede generar un ambiente favorable a las preguntas cuando se realiza libre de coacción: recupera el ambiente de aprendizaje, integra las demandas de apoyo, retoma los pedidos y las expectativas y no deja solo al otro –es cooperativa, emotiva, cognitiva, motivadora–. Invita a la generación de un orden jerárquico no simplificado: "Se trata del *paso de la escuela de los órdenes jerárquicos simplificados* por criterios cuantitativos a la escuela de los órdenes de la complejidad de las cualidades humanas. De una escuela movida por el imperio de la razón (de la inteligencia y la cognición) *a la escuela movida por la riqueza polivalente del juego afectivo-cognitivo, intuitivo-racional, inteligente-sensitivo, teórico-práctico.* El paso de la escuela de la instrucción, la información y la tecnificación *a la escuela de los aprendizajes diversos encaminados a la consecución de autonomías solidarias y a la formación del sentido ético* como base fundamental de cualquier tipo de realización humana profesional, social, personal y colectiva".[11]

En una escuela transformadora de un orden jerárquico simplificado –expresado en este trabajo en la metáfora del capitán–, el proceso de fundamentación conlleva una comunicación más espontánea y encuentra un correlato en la generación de nuevos procesos de escritura no asociados a la sanción y a la coacción, sino a textos que expresen la dimensión ética de la institución educativa o, en otros términos, a la constitución de sus sujetos.

Podemos concluir entonces que las metáforas de la vida institucional expresan y sintetizan situaciones conflictivas y que nuestra metáfora "don-

[11] Nuria Pérez de Lara, *La capacidad de ser sujeto*, Laertes, Barcelona, 1998.

de manda capitán, no manda marinero" no parece una expresión adecuada para referirse a la coordinación de un proyecto educativo, para quienes dirigen una escuela o un distrito, para quienes forman parte de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Nuestra metáfora expresa un paradigma del ordenamiento institucional simplificado, que produce violencias en torno a decisiones arbitrarias, a dobles mensajes, a malos tratos, a abusos, etc. Remite a una concepción sobre la resolución de conflictos educativos centrada en los resultados y en la eficacia, donde la autoridad está dada por el lugar que se ocupa en la pirámide. Sin embargo, no imaginamos qué proyecto educativo se sostiene sin una discusión que permita revisar y definir prioridades con la implicación de los participantes. Las reuniones, las entrevistas, los intercambios programados y los espontáneos, las decisiones ante urgencias, tienen sentido –se alejan de la arbitrariedad– si la discusión adquiere un valor organizativo y educativo. Al repensar la metáfora del capitán podemos recuperar alternativas y experiencias que remitan a otras concepciones del liderazgo, del poder, de la coordinación y de la dirigencia, más adecuadas para los proyectos educativos.

docentes autores

La formación docente es un espacio de autorías. Sin embargo, en las modalidades tecnocráticas las autorías deben pertenecer sólo a los otros: las acciones cotidianas se fundamentan desde las voces de otros autores. Por eso, con este volumen iniciamos la Colección Ser docentes/Ser autores, con el objetivo de recuperar ponencias de docentes –que se posicionan como autores en un proceso formativo– presentadas durante el Congreso Pedagógico de 2003 organizado por el Instituto de Formación e Investigación Maestro Cacho Carranza de la Secretaría de Educación de UTE.

Las ponencias de este primer volumen de la serie, *Equipos docentes críticos*, invitan a la reflexión sobre el sentido del trabajo en equipo, sobre la colegialidad y lo colectivo, sobre los diálogos y las discusiones pertinentes a proyectos educativos, sobre la coordinación, la conducción y la articulación para la enseñanza, sobre las relaciones entre grupos y las cuestiones de poder, sobre las orientaciones curriculares y la práctica educativa, sobre las nuevas y las viejas instituciones de enseñanza, sobre la educación popular y el conocimiento científico; sobre el sistema jerárquico. La propuesta de sus autores –docentes y formadores– es jerarquizar los procesos de discusión para hacer posible la realización de proyectos educativos que democraticen la escuela y el conocimiento.