



PEDAGOGÍA

CUADERNO DE TRABAJO



ESTIMADO DOCENTE:

Durante los últimos años, hemos realizado intensos esfuerzos para mejorar las condiciones en que profesores y alumnos abordan su tarea cotidiana. En este sentido, la formación continua de los docentes se ha constituido en un objetivo predominante de nuestra gestión, que ha procurado democratizar el acceso a instancias de capacitación de calidad y a diversificar las propuestas para el desarrollo profesional de los docentes.

Hoy, Explora se presenta como una nueva oportunidad de llegar simultáneamente a diversos conjuntos de profesores, acercando las fronteras de nuestro país, acortando las distancias entre las escuelas de nuestra rica geografía. Lo hacemos utilizando diferentes soportes como materiales escritos, programas de TV, comunicación virtual. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación, puestas al servicio de la capacitación, nos permiten hacer efectivo el derecho de todos los docentes a la formación continua, aprovechando las distintas formas de comunicación del presente sin relegar aquellas otras que la escuela nos supo enseñar.

La propuesta nos invita a actualizar nuestros conocimientos sobre las agendas científica, social y pedagógica contemporáneas, en el convencimiento de que una escuela que conoce mejor su tiempo puede pensar de manera más enriquecida el futuro y los desafíos del porvenir. En este sentido, la Ley de Educación Nacional cifra numerosas expectativas en el nivel medio, que hacen necesario concentrar en él nuestros mayores esfuerzos y que también permiten albergar grandes esperanzas.

Espero que el recorrido que Explora propone resulte de interés para cada uno de ustedes y que la propuesta contribuya a fortalecer los espacios de reflexión y apropiación que las prácticas de enseñanza requieren en este tiempo.

Les hago llegar mis más cordiales saludos.

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

INTRODUCCIÓN. IMÁGENES SOBRE AMÉRICA LATINA	PÁG. 4
CAPÍTULO 1. IMÁGENES SOBRE LA HISTORIA Y LA REEMERGENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>Historias y reemergencias de los pueblos indígenas de América Latina</i> , de Axel Lazzari	PÁG. 5
2. Actividad N° 1. Los pueblos indígenas como sujetos de la historia	PÁG. 5
3. Actividad N° 2. Los "niños de Lullailaco"	PÁG. 6
4. Actividad N° 3. ¿Hacia Estados multiétnicos, pluriculturales y plurinacionales?	PÁG. 7
5. Actividad N° 4. Pensando la enseñanza de los pueblos indígenas	PÁG. 8
CAPÍTULO 2. IMÁGENES SOBRE LA IDENTIDAD DE AMÉRICA LATINA	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>América Latina. Los nombres del Nuevo Mundo</i> , de Patricia Funes	PÁG. 9
2. Actividad N° 5. "Nuestra América", de Simón Bolívar	PÁG. 9
3. Actividad N° 6. El fracaso de Indoamérica	PÁG. 10
4. Actividad N° 7. Un problema de identidad	PÁG. 10
CAPÍTULO 3. IMÁGENES SOBRE LAS MUJERES EN AMÉRICA LATINA	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>Mujeres en América Latina</i> , de Fernanda Gil Lozano	PÁG. 13
2. Actividad N° 8. Día Internacional de la no violencia contra la mujer	PÁG. 13
3. Actividad N° 9. Entre el principio de la igualdad y el derecho a la diferencia	PÁG. 14
4. Actividad N° 10. Desigualdades de género en la escuela	PÁG. 15
CAPÍTULO 4. IMÁGENES DE LAS CIUDADES LATINOAMERICANAS	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>Algunas aproximaciones a las ciudades latinoamericanas</i> , de Mario Petrone	PÁG. 15
2. Actividad N° 11. Una sociedad escindida	PÁG. 16
3. Actividad N° 12. Ciudades y ciudadanos	PÁG. 17
CAPÍTULO 5. IMÁGENES SOBRE LOS RELATOS DE VIAJE EN AMÉRICA LATINA	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>Los relatos de viaje en América Latina</i> , de Álvaro Fernández Bravo	PÁG. 19
2. Actividad N° 13. Europeos en América: la cuestión del otro	PÁG. 19
3. Actividad N° 14. Sobre los nombres	PÁG. 20
4. Actividad N° 15. Otros viajes y otros viajeros	PÁG. 21
CAPÍTULO 6. IMÁGENES SOBRE IDENTIDADES NACIONALES Y PROYECTOS DE INTEGRACIONES REGIONALES	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>Identidades nacionales e integraciones regionales</i> , de Alejandro Grimson	PÁG. 22
2. Actividad N° 16. Argentina: la construcción nacional y el mito de la "nación blanca"	PÁG. 22
3. Actividad N° 17. Pensando la enseñanza de la nación	PÁG. 24
4. Actividad N° 18. Más allá de la nación: los proyectos de integración regional	PÁG. 24
5. Actividad N° 19. Inmigración limítrofe: xenofobia y discriminación	PÁG. 26
CAPÍTULO 7. IMÁGENES SOBRE LA DEMOCRACIA EN AMÉRICA LATINA	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>La democracia en América Latina</i> , de Waldo Ansaldi	PÁG. 26
2. Actividad N° 20. La hacienda como una de las "matrices" de las sociedades latinoamericanas	PÁG. 26
3. Actividad N° 21. Las democracias latinoamericanas expuestas a presiones exógenas	PÁG. 28
4. Actividad N° 22. Repensar la democracia	PÁG. 28
5. Actividad N° 23. Enseñar la democracia en la escuela media	PÁG. 30
CAPÍTULO 8. IMÁGENES SOBRE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES	
1. Guía de lectura para el fascículo <i>Movimientos sociales en América Latina</i> , de Juan Manuel Obarrio y Valeria Procupez	PÁG. 30
2. Actividad N° 24. El movimiento por los derechos humanos hoy	PÁG. 30
3. Actividad N° 25. Nuevos movimientos sociales: el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional	PÁG. 31
4. Actividad N° 26. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil	PÁG. 32
5. Actividad N° 27. Investigando un movimiento social local o regional	PÁG. 32

INTRODUCCIÓN. LA ESCUELA: UNA AVENTURA ENTRE SIGLOS

En nuestras formas más frecuentes de referirnos a la escuela surge, por un lado, la idea de que encontramos todo alterado, de que algunas prácticas que nos eran muy comunes están ahora bastante cambiadas; inclusive, nos llenan de asombro y sentimos poco eficaces ciertas herramientas conocidas. Por otro lado, y de modo contrastante con lo anterior, también solemos describir muchas características de la escuela como "viejas", decimos de ella que es una institución difícil de mover y modificar, afirmamos que está demorada en relación con los cambios que se producen en la sociedad, y nos acostumbramos a pensar que en ella es "natural" que algo no cambie. Estas dos perspectivas, puestas juntas, pueden dar la idea de contradicción; nos gustaría sostener que ambas formas de mirar esa clásica institución tienen asidero, y que el hecho de que coexistan y se conjuguen paradójicamente forma parte de la lógica propia de la escuela.

Hemos denominado a la serie de fascículos de Pedagogía "Una aventura entre siglos", para que nos permita analizar la escuela como una larga experiencia que ha acumulado características y que ha ido renovándose en diálogo con la sociedad de la que forma parte. En ella, muchos rasgos que describiremos parecen ser fotos del pasado; también algunas de las experiencias actuales parecerían no reconocer su pertenencia a aquel viejo modelo. Por ello, estos fascículos y el Cuaderno de Trabajo deben ser leídos en serie, o como recorrido conjunto con distintos matices; en ese recorrido se encuentran momentos con mayor peso en la mirada histórica, momentos en los que algunos problemas actuales abren nuevas preguntas, momentos en los que ponemos la mirada sobre algunos sujetos, sobre los formatos institucionales, sobre los "para qué" de la escuela.

En los últimos años fuimos analizando, alertando, describiendo cómo los cambios en diversas lógicas del funcionamiento social irían transformando la vida dentro de las escuelas. Sin lugar a dudas, muchos de esos cambios se han ido poniendo de manifiesto, sobre todo aquellos que nos han interpelado como ciudadanos; con esas nuevas condiciones, entramos y asistimos a la escuela. Sin embargo, a partir de mucho andar en las escuelas convendría poner mayor atención con respecto a cuánto esos cambios impactaron en la conocida forma escolar. Algunos aspectos claramente se han visto modificados, como las formas de construir autoridad, la relación entre las instituciones y el vínculo de éstas con sus órganos de regulación y gobierno. Otros aspectos no cambiaron tanto y, por el contrario, parecen permanecer análogos a como los conocieron las generaciones anteriores. También deberíamos decir que el hecho de

que haya aspectos que resultaron modificados, o que haya permanencias en el funcionamiento, no quiere decir que esos aspectos funcionen bien.

Hay en los fascículos una serie de preocupaciones y decisiones que los atraviesan. Una preocupación por mostrar tanto los cambios, las evoluciones como las permanencias. Una decisión que es la de entender la cultura escolar como un caleidoscopio donde entran en juego tradiciones y herencias, pero también nuevos modos de expresión y de acercarse a los problemas. También recorre los fascículos un interrogante implícito: ¿estamos frente al fin de la forma escolar, de esa lógica de funcionamiento clásica que tanto nos constituye? Adelantaremos una primera respuesta negativa. Junto a la no aceptación de la idea de que esa forma haya concluido, se nos impone revisitarla y renovarla. Esto nos hemos propuesto aquí: volver a poner la lente en la conformación de los rasgos iniciales de la forma escolar, y que esa misma lente, grande y aguda, nos habilite las condiciones para mirar la escuela en nuestro presente, de manera de formular los cambios que ella requiere.

Otra preocupación que recorre todos los fascículos es la cuestión de la desigualdad en sus distintas manifestaciones: desigualdad social, de género, la que produce la rígida jerarquización que deja afuera ciertos saberes y experiencias, la que no reconoce y no habilita las diferencias, etc. ¿Le toca a la escuela jugar algún papel en la apuesta por una sociedad más justa e igualitaria? En este caso adelantamos una respuesta afirmativa. La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos, sino que se enfrentó a otras formas educativas preexistentes, recogió algunos saberes y desoyó otros, dijo sí a algunas características y supuso que no existían las otras. Nadie duda de que los modos que tengamos a mano deberán ser más justos, y que las instituciones que los resguarden deberán ser mejores garantes. Pero además, esa preocupación debe ser necesaria para organizar nuestra vida en comunidad adentro y afuera de la escuela.

Todos los recursos que se ponen en juego en los fascículos y en este Cuaderno de Trabajo tienen la intención de vivificar la forma escolar. La escuela sigue siendo un lugar con mucha valoración; apropiarse de su preservación y su renovación son también modos de seguir aportando a ello. Desacralizarla, desnaturalizarla y revisarla pero —precisamente por todo ello— aún seguir eligiéndola.

CAPÍTULO 1. HACER ESCUELA

GUÍA DE LECTURA

HACER ESCUELA, DE MARÍA SILVIA SERRA Y NATALIA FATTORE

Las siguientes preguntas fueron formuladas como una guía de lectura que recupera los ejes centrales del fascículo. Le proponemos responderlas:

- a. ¿Cuáles le parecen que son los propósitos del fascículo al detenerse en una institución por la que durante tanto tiempo hemos transitado?
- b. ¿Por qué las autoras del fascículo pueden afirmar que la escuela es más que un lugar para aprender?
- c. ¿A qué aspectos de la propia experiencia escolar le remite el análisis de las autoras acerca de que la escuela ha establecido también "marcas en el cuerpo"?
- d. ¿Por qué resultó necesario que la escuela fuera concebida como un espacio cerrado?
- e. ¿Cuál es el lugar que ocupó y ocupa la diversidad cultural en la escuela?
- f. ¿Cuáles son las características de la escuela que hacen que sea vista como un lugar privilegiado de enseñanza de valores?
- g. ¿De qué modo la escuela se ha vinculado a otros ámbitos fuera de ella? ¿Cuáles serían esos ámbitos y sus modos de relacionarse?
- h. ¿Cuál fue el papel que los rituales cotidianos desempeñaron en la escuela clásicamente y qué ocurre hoy con esos rituales?

ACTIVIDAD N° 1

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

El análisis puesto en juego en este fascículo ha destacado el carácter ambivalente de la escuela, que "encorseta" y capacita, disciplina y habilita, civiliza e instruye, filia y reprime, etcétera.

Le proponemos que lea el siguiente texto y lo analice a partir de los interrogantes formulados a continuación.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

[...] En una lucha entre razón y saber ancestral, la masificación de la escuela también jugó un papel importante porque enseñaba a los chicos un saber lógico incompatible con muchas creencias populares.

Exacto. No voy a negar, de todas formas, el aporte de la escuela al progreso humano. Ella logró que la gente común pudiera leer, escribir y desenvolverse en los nuevos trabajos propios de la revolución industrial. Pero hizo caer en el desprestigio un conjunto de tradiciones y visiones del mundo muy antiguas, muy ricas y fuertemente ligadas al pasado de cada región. El hecho de que los hijos asistieran a la escuela resultó bastante traumático para la familia porque una vez que el chico empezaba a razonar en forma "moderna" se avergonzaba del saber oscuro, pagano, que tenían sus padres. Se rompía, de esa manera, la continuidad de una cultura, y por eso había quienes boicoteaban la asistencia de los niños a las aulas. La escuela fue una gran fuerza homogeneizadora, pero

en algunos ámbitos se la sintió como una amenaza a la propia tradición.

Algunos historiadores sostienen que la difusión del reloj apoyó ese proceso uniformador al racionalizar el uso del tiempo y lograr que gente de ciudades distintas tuviera similares horarios de trabajo y comida.

El reloj es el punto de llegada de ciertas prácticas homogeneizadoras que venían de la Edad Media. Los centros intelectuales, durante esa época, fueron los conventos, y el rigor que los monjes tenían en sus horarios de comida, de rezo, de labranza y de descanso –hecho que aún perdura– marcó la organización del resto de la sociedad. Pero con el Renacimiento y la Edad Moderna tomaron importancia las actividades que la burguesía desarrollaba en las ciudades, y se necesitó un nuevo uniformador que pudiera articular los diversos tiempos de la fábrica, del comercio y de la escuela. Se "popularizó" el uso del reloj y, una vez impuesto, la gente comenzó a pensar en términos de ahorro de tiempo,

» de mejor utilización del día y de mayor producción en menos horas. Esta nueva relación entre el hombre y el tiempo fue una de las bases culturales en las que se asentó el desarrollo de la revolución industrial y del capitalismo.

Fragmento de la entrevista realizada a Jesús Martín Barbero por Daniel Ulanovsky Sack, en *Clarín*, 14 de octubre de 1990.

- a. ¿Cuál fue el lugar otorgado a la homogeneización en la acción que desplegó clásicamente la escuela?
- b. ¿Qué ocurre con ese rasgo homogeneizador en la escuela de hoy?

ACTIVIDAD N° 2

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Hay un interrogante que atraviesa todo el fascículo; se trata de la pregunta acerca de qué sucede con las funciones de aquella vieja institución, la escuela, en una sociedad como la nuestra, atravesada por el cambio.

- a. Teniendo en cuenta esta pregunta general, le proponemos que reflexione sobre:
 - El sentido de los rituales escolares hoy.
 - La organización de los espacios y del tiempo.
- b. Relate una situación escolar en la que se puedan observar los cambios producidos en los rituales escolares, en los usos del espacio o del tiempo.

ACTIVIDAD N° 3

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

María Silvia Serra y Natalia Fattore plantean, en el fascículo *Hacer escuela*, que la institución escolar está atravesada por condiciones de desigualdad.

Le proponemos releer en el fascículo el apartado "La escuela en la mira", leer el texto que transcribimos a continuación, y resolver los interrogantes que le planteamos.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y rediseño de la red de instituciones que la articulan y sostienen. Por eso, las crisis desatan un proceso de revisión de las funciones, la importancia y la identidad de las diferentes instituciones que hasta ese momento gozaban de un status aceptado por el conjunto de la sociedad. En la actualidad, la educación escolarizada -institución central para la instauración y reproducción de la modernidad- está siendo objeto de heterogéneas demandas y exigencias que abren un interrogante sobre el "sentido de la escuela" en los tiempos de la globalización. [...] Es verdad que hay una historiografía educativa y política que ha propiciado la identificación de un sentido único para la escuela en momentos clave del acontecer nacional. Por ejemplo, la formación ciudadana pareciera haber sido el sentido dominante de la propues-

ta educativa nacional de fines del siglo XIX y principios del XX, y la formación de recursos humanos para el desarrollo industrial el que se impuso en los años sesenta.

En ambos casos se trata de la identificación de un sentido hegemónico que, si bien se asocia a los sentidos particulares que los diferentes actores y agentes construyen alrededor de su propia escolarización, neutraliza o elimina sentidos antagónicos, alternativos y no funcionales, difíciles de compatibilizar, etc. En verdad, no ha habido nunca un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población –a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones– una representación del "deber ser de la escuela".

[...] Hoy, la investigación empírica demuestra que lo que antes llamábamos sistema educativo no es más que

» un agregado institucional fragmentado donde es difícil reconocer sentidos compartidos. Lo que se registra es una explosión de sentidos, cada uno de los cuales se construye en el diálogo entre las expectativas familiares, las estrategias sociales de los distintos grupos y los recursos institucionales. [...] Si analizamos las instituciones escolares, encontramos que la heterogeneidad no se corresponde linealmente con el estrato socioeconómico al que pertenecen los alumnos, sino sobre todo con la lectura que las familias y las instituciones realizan de las oportunidades que el contexto cambiante ofrece a sus hijos y alumnos. [...]

Como cierre de esta reflexión, cabe preguntarse qué significa esta multiplicidad de sentidos en términos de justicia educativa. La heterogeneidad de propuestas puede interpretarse como la incorporación de la diversidad de intereses, demandas y expectativas que los diferentes grupos sociales depositan en la escuela, y por lo

tanto puede considerarse una ganancia en términos de respeto de la diferencia. Sin embargo, la pretensión de justicia está dañada toda vez que para determinados grupos sociales se construye un sentido que no pretende actualizar potencialidades personales o reconocer peculiaridades culturales, sino encuadrarlas en una propuesta escolar que neutralice su conflictividad social.

Guillermina Tiramonti: "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela", en *Revista Todavía*, N° 5, agosto de 2003 (el texto completo puede leerse en <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia05/index.html>).

- ¿Qué relación se establece en el texto de Guillermina Tiramonti entre igualdad, desigualdad, homogeneidad y diversidad?
- Para algunos colegas, la escuela debe trabajar con lo que el chico trae y, por lo tanto, acercarse a las culturas que los chicos portan; otros, por el contrario, sostienen que la institución escolar tiene que ofrecer otros "mundos extraños". Le proponemos que analice estas posiciones; señale los aspectos favorables de cada una de ellas y las dificultades que presentan. ¿Con qué posición está usted de acuerdo?
- ¿Qué papel les toca a las escuelas en la apuesta por una sociedad más justa e igualitaria?

ACTIVIDAD N° 4

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Como se expresa en el fascículo *Hacer escuela*, hoy la escuela está sujeta a revisión. Mucho se discute acerca de su potencia, de su importancia, del papel que debe cumplir en este mundo cambiante. Los diagnósticos que se hacen acerca de ella son múltiples y complejos, a veces contradictorios.

A partir de la lectura del fascículo, y en particular del texto de Norma Colombato, "Ángeles enamorados", le pedimos que conteste las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucede cuando la escuela "abre" sus puertas a la vida?
- ¿Cuáles son las relaciones entre educar, cuidar y proteger?



Le proponemos ver la película **La manzana**, de la directora iraní Samira Makhmalbaf. Este film resulta significativo para pensar cuestiones relacionadas con lo que la escuela brinda y con lo que significa transitar las fronteras entre el afuera y el adentro.

Lo que durante doce años estuvo prohibido y vedado para Zahra y Massoumeh, las hermanas protagonistas de la película, es todo tipo de contacto cultural, todo intercambio e interrelación con otras personas, con el afuera, todo proceso –toda educación– que las volviera capaces de convivir con otros, aprender señales, signos y símbolos necesarios para poder sobrevivir en este mundo: nunca fueron a la escuela, jamás salieron a la calle ni a jugar con otros niños, tampoco vieron el sol.

Se trata aquí de pensar la importancia que tiene para niñas, niños y jóvenes que "lo extraño" lo que es menos común y cotidiano se entrometa, interrumpa y transforme aquello que viene siendo lo más cercano. Esto sólo es factible cuando los jóvenes son autorizados –acompañados y estimulados– desde distintos lugares a desplazarse entre lo familiar y lo extrafamiliar.

CAPÍTULO 2. CIUDADANOS, JÓVENES Y ALUMNOS: HISTORIAS DE UNA CONSTRUCCIÓN

GUÍA DE LECTURA

LLEGAR A SER ALUMNOS, DE MARÍA CRISTINA LINARES

- ¿Cómo se fueron transformando, a partir del siglo XV, las miradas alrededor del niño?
- ¿Qué relación puede establecerse entre la condición de alumno y la autonomía o su reverso, la heteronomía?
- ¿Por qué puede afirmarse que hubo ciertos rasgos de sospecha en la percepción del alumno? ¿Qué consecuencias tuvo esto?
- La llegada de "todos" los sujetos a la escuela abre las puertas a "todos" los tipos de alumnos. En la escuela secundaria de principios del siglo XX no había alumnos pobres, ni malos alumnos, ni alumnos "con dificultades"; estos simplemente no tenían lugar en la escuela, estaban afuera. ¿Qué significa, en el contexto actual, la frase "pasar del estigma al enigma"?
- ¿Cuáles son las distintas concepciones sobre el concepto de educabilidad que se describen en este fascículo? ¿Qué lugar le compete a la escuela en cada caso?
- ¿Qué significa ser alumno en la actualidad? ¿Qué alumnos espera la escuela y cuáles recibe? ¿Qué lugar tienen los docentes en la conformación de la identidad de alumno en el presente?

ACTIVIDAD N° 5

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Este fascículo ha puesto de relieve una serie de decisiones, perspectivas y prácticas que fueron poniéndose históricamente en juego para construir una identidad definida para alumnos y alumnas.

Le proponemos leer los textos citados a continuación y responder las consignas.

EL ENCUENTRO CON LA INFANCIA

Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen de la infancia, sino una imagen a partir del encuentro con la infancia. Y eso en tanto que ese encuentro no es ni apropiación ni un mero reconocimiento en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene, sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado. El sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita, de lo que desea o de lo que espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida. Pero el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Si el reconocimiento y la apropiación pueden producir imágenes de la infancia según el modelo de la ver-

dad positiva, la experiencia del encuentro no puede ser más que transmutada en una imagen poética, es decir, en una imagen que contenga la verdad inquieta y temblorosa de una aproximación singular al enigma. En ese sentido, quizá sea cierto lo que dice Peter Handke: "[...] nada de aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad; sólo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta".

Jorge Larrosa: "El enigma de la infancia",
en *Pedagogía Profana*, Buenos Aires,
Novedades Educativas, 2000.

Sería curioso el establecer la fecha histórica en que tal frase ("esta juventud de ahora") comenzó a poblar las conversaciones de los mayores refiriéndose a los jóvenes, a sus propios hijos o a los que podrían serlo. [...] ¿No podemos preguntarnos acaso si "esta juventud de ahora" no será simplemente la heredera de la impaciencia y de la exasperación producidas por un promesa de un cambio absoluto, radical en la condición humana? ¿No son los mayores los

» que tendrían que reflexionar acerca de la urgencia de una reforma en las promesas de felicidad, ese absoluto, y aun curarse ellos mismos? [...] Y mejor aún si se pudiera seguir o empezar a hablar con los jóvenes y borrar de nuestro vocabulario la frase "esta juventud de ahora".

María Zambrano: "Esta juventud de ahora", en *Filosofía y educación* (manuscritos), Málaga, Editorial Ágora, 2007, pp. 93-95.

En un mundo dividido como el actual, con conflictos agudos y antagonismos al parecer irreductibles, la juventud es nuestra última esperanza. El fracaso de los adultos al promover o no evitar dos guerras mundiales en poco más de

veinte años es demasiado evidente para que podamos tener fe en los hombres actuales. Al mismo tiempo, los problemas de la posguerra en todos los órdenes –políticos, económicos, sociales– se han ido acumulando de tal modo, que los adultos de hoy parecemos incapaces de resolverlos. [...] La juventud es nuestra última esperanza, nuestra única solución. Es necesario que los adultos, en vista de sus fracasos, se retiren humildemente a un segundo plano y que dejen la escena a las nuevas generaciones para que ensayen, actúen e incluso se equivoquen. De los yerros vendrán los aciertos. Tiempo tendrán para rectificar sus errores, que desde luego difícilmente serán mayores que los nuestros.

Lorenzo Luzuriaga: "La educación de la juventud", en *La Escuela nueva pública*, Madrid, Losada, 2002.

- a. Registre los modos más recurrentes de referirse a los niños, adolescentes, jóvenes o alumnos/as en las escuelas en las que usted trabaja. El texto puede ser de estilo ensayístico (como los fragmentos presentados), o puede ser un listado de expresiones frecuentes.
- b. ¿Qué similitudes o diferencias encuentra entre sus registros y los fragmentos presentados en esta actividad?
- c. ¿Con qué conceptos o ideas presentados en este fascículo puede vincular su texto?

ACTIVIDAD Nº 6

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

La construcción de imágenes de infancia y juventud no es un rasgo que sólo podamos ubicar en el pasado, o únicamente en la escuela. Teniendo en cuenta estos temas, lo invitamos a leer fragmentos de una entrevista a la socióloga Valerie Walkerdine, y a resolver las consignas que le formulamos luego.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

-[...] ¿qué papel juegan los medios y las nuevas tecnologías en la producción de nuevas infancias?

Bueno, hace un buen tiempo –más de 15 años– que vengo trabajando sobre la relación entre infancia, medios, y cuestiones de género y sexualidad. En mi trabajo "La hija de papá", me interesó en especial centrarme en esta idea de la infancia inocente, de la inocencia de las niñas y el discurso mediático que en forma creciente erotiza a las niñas, las convierte muy tempranamente en objeto de la mirada masculina, tanto a través de los comerciales como de los programas infantiles y adolescentes. [...] Estoy trabajando en cómo hoy se caracteriza a las niñas en los medios, y aunque ostensiblemente uno ve más pluralidad en los tipos de niñas que se presentan como personajes, me parece que esa erotización de las chicas se da por sentado, y los patrones de género se mantienen bastante estables. Por ejemplo, cuando aparecen chicas interesadas en la tecnología, se las presenta como

menos femeninas, más rudas. No es que se muestre cualquier cosa en la TV. [...] Pero lo que resulta más interesante es analizar cómo ellas se involucran con estas construcciones mediáticas televisivas o del cine, y por eso me dediqué a estudiar cómo ellas miran TV, qué cosas aprenden, qué cuestiones les impactan o las afectan. No es un impacto directo e inmediato, sino que está mediado por muchas cosas. Ahí, por ejemplo, no habría que olvidarse de que en un punto las fantasías de los chicos que trabajan y viven en la calle en Brasil o en Argentina no difieren tanto de las fantasías de una chica de clase media en Inglaterra. O más bien habría que decir que probablemente hoy estén compuestas de elementos parecidos, sólo que se combinan de maneras muy distintas.

-¿Qué está sucediendo con los videojuegos?

Bueno, ahí creo que se abre otro tipo de reflexiones y problemas. Me parece que los videojuegos son hoy un ámbito privi-

» legiado de construcción de la masculinidad contemporánea. Ellos requieren e involucran la producción de acciones que se supone son parte de lo masculino. Me parece que hay muchos vínculos entre lo que proponen los videojuegos y la estructura del relato de los viejos westerns de Hollywood, donde el héroe es golpeado pero siempre se recupera y vuelve a la pelea hasta vencer. Me parece que esta idea está en el centro de la organización de muchos videojuegos. Hay una serie de movimientos tecnológicos, ya no con una pistola sino con el control del videojuego, que exige que seas rápido con la coordinación de tu mano, que tengas buenos reflejos, etcétera. Y pensar eso me ayudó a entender por qué las chicas la pasan mal, o no les va bien cuando juegan con los videojuegos. No es que no les interese ganar o matar a otros, sino que están atrapadas en una contradicción. Si quieren parecer competitivas, como hay que serlo en los videojuegos, entonces tienen que dejar de lado la cooperación, pero eso parece contradecir un mandato tradicional de la femineidad que es cuidar a todos, sentirse responsables de que todos estén bien, y entonces las chicas buscan la forma de ser al mismo tiempo cooperativas y competitivas. Eso se ve en muchos aspectos: en el mercado de trabajo sucede algo parecido, porque se les pide a las mujeres que se desempeñen con algunos atributos supuestamente masculinos pero también que mantengan los femeninos, que sigan siendo maternas, que estén bellas a los ojos de los hombres; entre muchas otras cosas que en realidad resulta bastante difícil sostener todas juntas. En mi

investigación sobre cómo las chicas juegan videojuegos, enseñada observé que ellas no llegan muy lejos, tienen que combinar cuestiones contradictorias y eso las frena. En cambio, los varones no sienten que tienen que hacerlo. Quieren ser héroes, quieren ganar, quieren superar a sus amigos, y eso no contradice los sentidos tradicionales de la masculinidad. Las chicas en cambio pretenden que no quieren ganar. Nos decían en la investigación que ellas odian la violencia, que les asusta la violencia; pero uno las ve jugar y las compañeras les gritan apasionadamente, "Matalo, matalo", ¡como un varón más! Lo que uno puede ver es que se construye una especie de posición imposible para ellas, en la que hay que querer ganar a la par que cuidar de otros, estar atentas a que estén todos bien, preocuparse si alguien se pierde o es atacado. realmente, una posición imposible. Me parece que estas maneras de aproximarse a la infancia y a la construcción del género son más interesantes que mirar el contenido de los videojuegos, o en qué medida tienen personajes femeninos o no. Me parece que la producción de la femineidad y la masculinidad se da más bien en el desempeño y en la forma en que se ejerce cotidianamente, y en ella los medios electrónicos hoy tienen un peso importante.

"Hay una multiplicidad de infancias",
en *El monitor de la educación*, Año III, N° 10, 5° Época (la entrevista completa puede leerse en
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>).

- Explique las imágenes de infancia y juventud que se visualizan en la entrevista a Valerie Walkerdine.
- Busque y registre ejemplos concretos de la televisión, y explicité cómo aparecen allí caracterizados la infancia, los niños, las niñas y la juventud en general.
- ¿Qué diferencias encuentra entre esas imágenes y las representaciones de los alumnos/as de principios del siglo XIX?
- ¿cómo relaciona las imágenes registradas con las experiencias de sus alumnos? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra?

ACTIVIDAD N° 7

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Reflexionar sobre el presente nos habilita para observar a los alumnos como resultado del cruce de distintas temporalidades, pero también para revisar los conceptos y subjetividades instituidas y dar cuenta de las condiciones históricas de producción de sujetos y conocimientos.

El acelerado defasaje entre las representaciones que conservamos sobre los alumnos y los alumnos concretos que asisten a las aulas, requiere de una nueva caracterización que contemple el análisis del presente en que vivimos.

En el fascículo *Llegar a ser alumno*, el texto de Octavio Falconi, "Cultura escolar y cultura juvenil", plantea: "[...] todo indica que los estudiantes han comenzado a retirar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad".

- ¿Qué ejemplos se podrían presentar de este fenómeno?

El mismo autor habla de "una aparente incompatibilidad de prácticas y significados" entre alumno y joven.

- ¿En qué podría fundarse esta incompatibilidad?
- ¿Cuáles son, a su criterio, los efectos que genera en la escolaridad esa posible incompatibilidad?

CAPÍTULO 3. HISTORIAS DEL LEER Y ESCRIBIR. PEDAGOGÍAS PARA DAR LA PALABRA

GUÍA DE LECTURA

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA, DE ANDREA BRITO Y PABLO PINEAU

- a. ¿Por qué los autores del fascículo *La lectura y la escritura en la escuela* recuerdan que leer y escribir son prácticas sociales e históricas?
- b. ¿Qué implicancias tiene entender la escritura y la lectura como parte de los derechos de todas las personas?
- c. Analice las preguntas presentadas en el texto referidas a cuánto leer, cómo leer y quiénes leen; ¿qué implicancias tiene y que prácticas promueve cada una de ellas?
- d. ¿Qué relación plantean los autores entre tecnologías, jerarquías e igualdad?
- e. Describa brevemente las etapas que son reseñadas en el fascículo, referidas a la enseñanza inicial de la lectura desde fines del siglo XIX hasta la actualidad.
- f. ¿Cuál es la relación entre la jerarquización de prácticas y saberes y el estímulo de la escritura?

ACTIVIDAD N° 8

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

A continuación le ofrecemos una descripción de "la escena típica" de lectura en la escuela argentina del siglo XX.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Desde la consigna "pase al frente de la clase" a leer de pie al lado del pupitre personal, hasta consignas posturales más severas como "talones juntos, puntas separadas", la práctica de la lectura en voz alta aparecía ritualizada en las prácticas escolares cotidianas de aula.

La escena de lectura prescribía tomar el libro en el medio, abajo y con la mano izquierda, mientras la mano derecha se colocaba en la punta derecha superior preparada para voltear la hoja. Al llegar al punto aparte se debía pausar y levantar la vista mirando al auditorio, lo que implicaba romper la secuencia visual-escriturada introduciendo el silencio como poderoso recurso específico de la secuencia auditiva-oral de la narración.

El logro mayor de la elocuencia se premiaba si el lector adelantaba la lectura visual del párrafo antes del punto para mirar al auditorio "oralizando" el cierre expresivamente "como si no estuviera leyendo". Y mantener el

volumen de la voz hasta pronunciar la última sílaba de modo que fuera audible para el último alumno de la clase o en el discurso en el "acto escolar" de efemérides. Se interrumpía la lectura en las comas, el alumno contaba "uno" al llegar a la coma, "dos" en el punto y coma, "tres" en el punto, a la manera del bastonero, y se levantaba la vista del texto.

Héctor Rubén Cucuzza y Pablo Pineau:
"Escenas de lectura en la historia de la educación argentina", ponencia en el XIV Congreso Nacional del Diario en la Escuela, Córdoba, 2000.

A partir de lo que muestra la descripción del texto, vuelva sobre la afirmación de los autores del fascículo: "¿Ya no se lee y escribe como antes? Seguramente no". Le proponemos que a partir de esto analice las siguientes cuestiones:

- a. ¿Qué nuevas características se abren en relación con ese cambio en la lectura y la escritura?
- b. ¿Qué nuevos problemas enfrenta la enseñanza ante esta situación?

ACTIVIDAD N° 9

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Los autores del fascículo sostienen que la difusión masiva de las prácticas de lectura y escritura resultó muy productiva para la construcción de formas activas de ciudadanía. Sin embargo, destacan también que eso implicó el establecimiento de formas del "buen escribir".

- a. ¿Qué experiencias de su propia trayectoria escolar podría relacionar usted con este escribir masivo y democratizador, pero circunscripto al "buen escribir"?

ACTIVIDAD N° 10

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Un aspecto que se aborda en el fascículo es la producción y reproducción de la desigualdad.

Le proponemos leer el siguiente texto y responder las consignas.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo si no se lo quitan. Y nada de lo que cada uno tiene es del otro, aunque se haya elaborado en el sueño de los demás. E igualmente puede ser original en los dos. Tanto que hasta parezca sin parentesco. Y todos tienen. Y cuando alguien no usa lo que tiene, hay que desenterrárselo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo. Y entonces será suyo. Y nadie se lo podrá quitar más nunca. Y será su mejor arma, su mejor instrumento para ser. Y con él irá a la guerra, aunque más no sea para defender su propio instrumento. Y será en su sociedad; el que tiene, el que dice, el que puede. Y será más útil, más consciente, más dueño de sí, menos dominado. Y nunca será explota-

do. Y habrá ganado su mundo. Y ayudará a construir el mundo de los demás, que es parecido al suyo, que es como el suyo, pero que no es el suyo, es el de ellos. Y cada uno, en un mundo de iguales –no de prestados, ni vendidos, ni alquilados, ni mentidos, ni encadenados–, en un mundo de iguales, tendrá su mundo propio, intransferible, insobornable, original, vivo, activo, definitivo... al servicio de los demás.

Jesualdo Sosa: *Diecisiete educadores de América. Los constructores, los reformadores*, Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos, 1945.

- a. ¿De qué modo se conceptualiza este problema en el caso específico de las prácticas de escritura y de lectura que enseña y promueve la escuela?
- b. Relacione esta conceptualización con lo que afirma el texto.

ACTIVIDAD N° 11

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Los autores del fascículo han buscado poner en suspenso o entre paréntesis la cuestión de cuánto se lee y, entre otros planteos, se han preguntado quién lee.

- a. Le proponemos detenerse en esa pregunta y vincularla a la idea de la mediación que procura la escuela.



Para ampliar el problema que se ha expuesto en este punto sugerimos como lectura:

Petit, M.: "El papel de los mediadores", en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

ACTIVIDAD N° 12

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Andrea Brito y Pablo Pineau plantean en el fascículo la necesidad de observar dentro de la escuela los nuevos modos a través de los cuales se produce el encuentro con lo escrito.

Le proponemos relacionar el planteo anterior con lo que sucede en su escuela:

- ¿Cómo se produce este encuentro en el caso de sus alumnos?
- ¿Qué actividades podría sugerir para tender puentes entre aquello que la escuela sigue siendo responsable de transmitir y lo nuevo?



Le sugerimos ver la película **Estación central**. Este film brasileño de 1998 (dirigido por Walter Salles), gira alrededor de la tarea de Dora, una maestra jubilada que se gana la vida escribiendo cartas dictadas por sus clientes analfabetos, en la estación ferroviaria de Río de Janeiro. Diariamente, Dora expresa por escrito aquello que sus clientes desean transmitir a otros, dándole forma, y hasta cambiando esos dichos. De este modo, redacta reclamos, declaraciones de amor, quejas, relatos de vida, comprometiéndose a enviar los escritos por correo, promesa que cumple azarosamente.

Lo que muestra este film es el fuerte condicionamiento sobre la posibilidad de ejercer la palabra propia que implica el no poseer los bienes culturales de la lectura y la escritura, como así también el lugar central que éstos tienen en los recorridos de vida y, en consecuencia, en la definición de profundas desigualdades sociales.

CAPÍTULO 4. DOCENTES: LA TAREA DE CRUZAR FRONTERAS

GUÍA DE LECTURA

DOCENTES: LA TAREA DE CRUZAR FRONTERAS Y TENDER PUENTES, DE MYRIAM SOUTHWELL

- ¿Por qué puede hablarse de la "fabricación" del rol docente?
- ¿Qué implicancias tiene pensar al método como artificio?
- ¿Qué procesos intervinieron para que se caracterizara a los docentes como apóstoles en distintos momentos históricos?
- En este fascículo se hacen reiteradas referencias acerca de la mirada sospechosa que la escuela ha tenido sobre la cultura y los desarrollos innovadores que son contemporáneos a ella. ¿Qué efectos ha tenido esto? ¿Qué ejemplos actuales de esta tendencia se podrían dar?
- Detengámonos en la siguiente frase: "Profesoras y profesores munidos de métodos sólidos y homogéneos, aplicando los mismos métodos que sus colegas y persiguiendo idénticos objetivos". ¿Es factible sostener esta afirmación en la actualidad? ¿Qué la hizo factible en el pasado? ¿Cuáles serían las consecuencias de sostener esa afirmación hoy?
- ¿Qué significa pensar la vocación como efecto de una dinámica social?
- ¿Puede construirse una relación de enseñanza que sostenga una asimetría respecto de los saberes y responsabilidades pero que sea de semejanza en los aspectos humanos y ciudadanos?

ACTIVIDAD N° 13

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

En el fascículo *Docentes: la tarea de cruzar fronteras tender puentes* se plantea la necesidad de entender el trabajo docente en el cruce de las relaciones que se establecen con la cultura, la política y el trabajo.

- a. Le proponemos volver a leer en el fascículo el apartado "Método y vocación. Pensar pedagogías para este tiempo", y analizar el siguiente texto teniendo en cuenta los conceptos que en ese apartado se desarrollan:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

La enseñanza es la serie de actos que realiza el docente con el propósito de crear condiciones que les den a los alumnos la posibilidad de aprender, [...] dichas actividades deben ser planificadas previamente y evaluadas continuamente para que resulten eficaces; por lo tanto, el planeamiento constituye un proceso esencial dentro de la enseñanza, junto con la conducción y evaluación del aprendizaje. [...] El planeamiento, al articular de un modo racional los distintos componentes de la situación de aprendizaje, permite lograr los objetivos con la máxima eficacia. [...] El docente cumple un importante papel en el planeamiento

del currículum. Si bien en la actualidad se tiende a que los especialistas de la disciplina cumplan una función primordial en la selección y organización de contenidos, le cabe al maestro la responsabilidad de planificar el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, la forma en que se van a llevar a la práctica los Lineamientos Curriculares.

Susana Avolio de Cols:
Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje,
Buenos Aires, Marymar, 1976.

ACTIVIDAD N° 14

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Lo invitamos a releer el apartado del fascículo que lleva por título "Una relación con el mundo del trabajo" y que vuelva a poner en discusión el siguiente enunciado acerca del trabajo docente: "docente se hace o se nace".

- a. ¿Qué consecuencias tiene y tuvo este enunciado en distintos momentos históricos?
b. ¿De qué manera cree usted que ese enunciado se expresa en la actualidad?

ACTIVIDAD N° 15

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

El fascículo *Docentes...* busca expresar un énfasis en lo significativo del rol docente como aquel que intermedia y hace productivo el vínculo con la cultura y en cómo ese rol tiene efectos sobre la igualdad y la justicia.

A propósito de esa preocupación, le proponemos leer el siguiente texto y resolver las consignas que le siguen.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Albert Camus nació en Argelia el 7 de noviembre de 1913. Su padre había sido uno de los muchos colonos que se embarcaron, engañados por el gobierno francés, en busca de El Dorado. Allí conoció y se casó con una española procedente de Mahón, que había emigrado a Argelia con su familia. Camus fue el segundo hijo de este matrimonio. Al año siguiente del nacimiento del pequeño Albert, su padre fue movilizado y murió en la Primera Guerra Mundial como consecuencia de las heridas que le causó en la cabeza la esquirla

de un obús. Su madre, mientras esperaba inútilmente el regreso de su marido, se instaló –en principio provisionalmente, pero en realidad de forma definitiva– con los dos niños en Argel, en casa de su madre. [...] Albert Camus creció en el seno de una familia "desnuda como la muerte", en "donde no se leía ni escribía". [...] Para los niños de las clases medias, existe una continuidad entre familia y escuela. Para el pequeño Camus, la escuela era un espacio aparte, un recinto que abría la puerta a lo desconocido, a un nuevo mundo que se había

» mantenido ignorado hasta entonces, tanto para él como para su familia. Al respecto, escribe:

No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco

como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la mas alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Fernando Álvarez-Uría: "Escuela y subjetividad", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 242, 1995.

- a. ¿Cuáles son los desafíos de los docentes frente a estos límites que atraviesan a sus alumnos, signados por la exclusión social?
- b. Relacione el fragmento sobre la vida de Albert Camus con la siguiente afirmación: "[En la construcción del] espacio subjetivo son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan marcar un territorio. Esos mojones pueden ser la rigidez, el autoritarismo y la represión, los que bloquean y hasta cierran los caminos o la voz segura y autorizadora que ayuda a trazar los caminos" (Rubén Efron: "Subjetividad y adolescencia", en Konterlink y Jacinto [comps.], *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada- UNICEF, 1996).

 Le sugerimos leer el libro *El primer hombre*, de Albert Camus (Barcelona, Tusquets, 1994).

ACTIVIDAD N° 16

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

En la evolución de la docencia se fueron estableciendo rutinas, formas de autoridad, relaciones con la norma, con la disciplina y registros de la actividad -entre otros aspectos- y ello le fue modelando cierto perfil a su tarea, estableciendo modos precisos de la actividad, la autonomía, las relaciones de poder, el capital cultural, las condiciones de trabajo, la preocupación por el otro, etcétera.

Le proponemos leer el siguiente texto y analizarlo teniendo en cuenta las preguntas que figuran a continuación.

LA ESCUELA

En la escuela, Martín no aprendía nada; tampoco se divertía [...] En la escuela, Martín apenas cometía diabluras, cuando menos no cometía tantas como en la calle [...] En la escuela estaba el Camándulas, el maestro, y no era cosa de descuidarse [...] Se estaba allí, con su vara al costado, como San José, pero él no la tenía florida, sino que levantaba chichones como huevos y redoblaba sin cesar sobre las cabezas rapadas como la manecilla de un tambor.

Cuando se dirigían a él, le llamaban "don Antonio", y muy bien y sin reír; pero por lo bajo, y entre ellos, le llamaban Camándulas. Camándulas era la expresión favorita del maestro, el amable adjetivo con que reprendía de ordinario a sus alumnos, cuando no lo hacía con la vara: "Usted. Camándulas, a ver...".

Martín temía al Camándulas más que a su madre, más que a su padre y a su abuelo, y hasta casi, casi... Pero, no: a su abuela la temía más; su abuela... era una cosa aparte.

Si el viejo Camándulas se acercaba caminando con el bigote ligeramente caído hacia la izquierda, la tempestad estaba cerca. No había barómetro más seguro; algo le había sucedido: había reñido con su mujer, había perdido en el juego, en el café, donde jugaba todos los días su partida: -A ver; usted -nadie lo miraba; todos estaban ocupadísimo; todos querían escapar-. Usted, ¿quién fue Napoleón? A usted se lo digo, a usted -se iba alterando-. No me mire con esos ojos; a usted.

[...] Napoleón..., Napoleón... Ninguno de los niños sabía quién era aquel señor y todos estaban temblando. Camándulas se adelantaba con calma; había ya escogido a su víctima y se dirigía hacia ella con la vara en la mano: -Se lo digo a usted; ¿es usted sordo?- le había cogido con una mano, de la oreja, levantándole casi en vilo, mientras con la otra le daba con la vara, era una suerte que no tuviera tres-. A usted -repetía, cada vez más acalorado-, a usted [...]

»

»

En la escuela, como en todas partes, existían los privilegiados. Eran dos; máximo, tres. Eran los únicos casi que no llevaban ropas remendadas; tenían buen color de cara, y los Magos les traían juguetes en la noche de Reyes, porque también estos señores, con toda su seriedad y sus barbas blancas, sabían distinguir. El abuelo se lo dijo a Martín un día que el nieto se quejaba de aquella parcialidad:

-Ya lo ves, Martín, ni de estos se puede uno fiar. En las estampas sonrían a todo el mundo; llevan juguetes para todos. Pero de noche van de mal humor. Si ven una calle sucia, tiran de la rienda a los camellos y se van por la otra. ¡Y ya puedes poner zapatos en el balcón!

Había, sin embargo, algo más importante: a ellos, a los privilegiados, no les alcanzaba la vara de Camándulas. Allí la vara se detenía [...] descargaba sobre las cabezas vecinas, algo más bajas y rapadas.

Martín había sufrido lo suyo con aquello, pero procuraba dominarse; aguantaba, aunque rabiando. Todos hacían lo mismo, y en verdad que se necesitaba aguante [...] Se paraba ante ellos. "¡Cuidado, Jaimito!" "¡Juan, que te veo!" Y al llegar a Martín, estacazo [...] Sabía ya que en la vida hay Jaimitos a los que se dirige uno amablemente y hay Martines a los que se habla con la vara.

Un día, con Jaimito, ocurrió un caso que puso a prueba la resistencia de Martín. Desde aquel día Martín no pudo tragar a aquel presumido; se la tenía jurada. A Jaimito se le había caído el cartapacio; cayó lentamente, planeó de lado, como si también él entrase en la burla, y fue a detenerse cerca del lugar donde estaba Martín. Martín andaba muy ajeno a la que ocurría, ocupado con todo su ánimo en trazar unas letras; siempre le quedaban mal. Camándulas vio el cuaderno en el suelo. Con el afán del vapuleo, no se dio cuenta de que Martín tenía el suyo delante, y le descargó el varazo. Martín se volvió asustado, sin saber qué sucedía. Precisamente aquella mañana había trabajado con aplicación, con la lengua fuera, esforzándose en dibujar

las letras lo mejor que podía. No le valía. Camándulas estaba allí, de pie, mudo, señalándole con la vara el cartapacio en el suelo.

Martín le miraba; no podía adivinar qué quería. Él tenía el suyo delante, y por casualidad, sin un borrón. Entonces Camándulas se dio cuenta de su error; vio el cartapacio de Martín y advirtió que aquél no era el suyo. Sin embargo, no era cosa de asustarse; había que mantener el tono, no dejar que por aquel piojoso mermase el prestigio de la vara y de la profesión.

Continuaba señalándole el cartapacio, aunque con menos firmeza, y Martín mirándole con el mismo temor. Al fin le pareció entender lo que quería.

-No es el mío, don... -se atrevió a decir.

-¡Recójalo!

-Es que, don Antonio, no es...

Martín no terminó; le fulminaba con la mirada y continuaba señalándole el cartapacio. Se agachó y lo recogió.

Entonces apareció Jaimito.

-Es mío, don Antonio.

Don Antonio, a Martín, inmutable: "Dáselo", y a Jaimito, ya se sabía: "Cuidado, Jaimito, ¿eh?, que me voy a enfadar".

Se fue Camándulas confundido, pero no apenado. Un varazo más o menos no tenía importancia, sobre todo en la cabeza de Martín, donde tantos habían caído y tantos cabían. Pero Jaimito todavía no estaba contento. Se juntó con sus compañeros y se reía de cara a Martín.

-¿Habéis visto? Ja, ja... ¡Cómo le ha dado!

Martín se fue a sentar a su banco. Iba rabiando, mascando ajeno y meditando venganzas. Jaimito se la pagaría.

Tenía que ir con cuidado, ya lo sabía; pero ya llegaría el momento. [...]

FSebastián Juan Arbó: "La Escuela", en Lomas, Carlos (comp.), *La vida en las escuelas*. Memoria de la escuela en la literatura, Buenos Aires, Paidós, 2003.

- ¿Cuál es la concepción de autoridad que sustenta el docente del texto?
- ¿Qué respuesta provoca entre los alumnos el ejercicio de esa autoridad?
- ¿Qué sucede con estos rasgos -formas de autoridad, relación con la norma y la disciplina- en nuestros días?

ACTIVIDAD N° 17

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

En el fascículo encontramos el siguiente texto de Eduardo Galeano:

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.

Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

La imagen que nos provee este texto ayuda a concebir una manera posible de pensar la transmisión.

- a. ¿Qué significación le daría al acto de transmitir un legado y habilitarlo para la renovación?
- b. ¿Qué sentido tiene pensar estas cuestiones para la escuela?
- c. Comparta y comente este fragmento con sus colegas.



Le sugerimos ver la película **Si sos brujo**. Este film es un documental argentino reciente (2005), que muestra el recorrido hecho por una orquesta de tango (El Arranque) compuesta por jóvenes que buscan rescatar, preservar, vivificar y dar a conocer el pasado para transmitírselo a las nuevas generaciones. Se propusieron redescubrir, antes de que fuese demasiado tarde, el conocimiento de quienes fueron parte de esas memorables orquestas típicas de los años cuarenta y cincuenta. El documental muestra el trabajo cotidiano, mano a mano con estos grandes que no hacen otra cosa que transmitir sus experiencias y conocimientos, entusiasmado, convirtiéndose en "bitácoras" que se ponen a disposición de los demás.

CAPÍTULO 5. LA ESCUELA TOMA CUERPO

GUÍA DE LECTURA

EL CUERPO EN LA ESCUELA, DE PABLO SCHARAGRODSKY

- a. ¿Qué es lo que quiere decir el autor del fascículo cuando plantea que el cuerpo siempre está inserto en una trama de sentido y significación?
- b. Reseñe brevemente el argumento que desarrolla el autor acerca de la extendida idea de que el cuerpo tiene poca importancia en la escuela.
- c. La idea del encierro vinculada a lo escolar es presentada también en otros fascículos; ¿cuál es la preocupación central que vinculó el encierro al tratamiento de los cuerpos en la escuela?
- d. Partiendo de la afirmación que sostiene que el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal, ¿qué vínculo puede establecerse entre esa afirmación y los desarrollos presentados en los capítulos 1 y 2 de este cuaderno?
- e. ¿Cuál fue el impacto sobre la lógica escolar de la concepción de la modernidad según la cual el orden significó falta de contacto?
- f. Enumere algunas prácticas que usted conozca y que puedan encuadrarse en lo que Pablo Scharagrodsky califica como "control corporal".
- g. Sintetice el modo en que el autor muestra la confusión entre aspectos sanitarios y comportamientos morales. ¿Qué otros ejemplos podría sumar a los que expone?
- h. Enumere las formas de maltrato y de violencia sobre los cuerpos que el autor reconoce en nuestros días.
- i. En un escenario en el que la escuela viene revisándose a sí misma y analizando sus formas y su sentido, ¿qué significaría poner en el centro de la interrogación al cuerpo?

ACTIVIDAD Nº 18

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Le proponemos detenerse en el siguiente fragmento del fascículo *El cuerpo en la escuela*, en el apartado "La escolarización de los cuerpos: ¿qué tipos de cuerpos?":

La constitución del sistema educativo argentino, en plena construcción a fines del siglo XIX, instaló esta y otras técnicas con el fin de normalizar y controlar los posibles desvíos o anomalías de los cuerpos infantiles. Su encauzamiento, moral más que físico y corporal más que somático, fue uno de los grandes objetivos de la escuela moderna. Dicho encauzamiento se asentó a partir de una específica geometría espacio-temporal.

- a. ¿A qué aspectos de su propia biografía escolar lo remite esta afirmación del autor?

ACTIVIDAD N° 19

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

La escuela –antes, ahora y seguramente más adelante– autoriza ciertos modos en los que el cuerpo puede ingresar en ella; además, en su historia estableció modos correctos de ser varón o mujer. Una de las formas clave para desarrollar esos modelos fueron los libros de lectura.

A continuación transcribimos algunos fragmentos extraídos de viejos libros de lectura.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Una niña debe ser dulce, suave, cariñosa siempre... Siempre con buenos modales y con discreción, pues nada hay más feo en una niña y en una mujer, que la falta de femineidad.

Fermín Estrella Gutiérrez y Josefina Barrio de Estrella Gutiérrez:
Días de infancia. Libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, Kapelusz, 1942.

La niña estudia con empeño, escucha atentamente las explicaciones de la maestra y hace sus deberes con prolijidad.

L. de la Vega: *Entre amigos. Texto de tercer grado*, Buenos Aires, Independencia, 1941.

Ponerse pantalones largos obliga a portarse muy bien [...] Manuel Ramón debió querer empezar a ser hombre, tenía derecho a fumar, a demorarse en la calle, a faltar en la escuela, a buscar amigos mayores que él y a salir con ellos [...] Yo no me pondré pantalones largos para parecer hombre; me los pondré para comenzar a ser hombre.

Farturo Capdevilla y Julián García Velloso:
Ruta Gloriosa, Buenos Aires, Kapelusz, 1957.

- a. Le proponemos que seleccione algunos párrafos de libros de lectura o de manuales de la actualidad en donde se puedan observar "modos de ser varón o mujer".
- b. ¿Qué continuidades y qué cambios podría destacar entre los fragmentos arriba transcritos y los que usted ha seleccionado?
- c. Relacione los textos que seleccionó con la creación de "mundos posibles" que figura en el apartado "¿Cuerpos masculinos y cuerpos femeninos?" de este fascículo.

ACTIVIDAD N° 20

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Pablo Scharagrodsky plantea:

La obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó todos los discursos y prácticas escolares y se extendió durante gran parte del siglo XX. [...] Ciertas conductas consideradas como sexualmente "equivocadas" fueron definidas como enfermedades peligrosas (Salessi, 1995). Si bien esta matriz se consolidó a fines del siglo XIX y principios del XX, la escuela a lo largo del siglo XX se constituyó en un formidable mecanismo para formar sujetos sanos. Vale decir, sujetos con un cuerpo y, sobre todo, una mente "sana", libre de todo "vicio y anormalidad".

- a. ¿De qué forma se piensa hoy a los cuerpos sanos en la escuela?
- b. ¿Qué análisis puede hacer tomando en cuenta la siguiente aseveración: "el lenguaje no sólo designa sino que construye la materialidad de los cuerpos"?

ACTIVIDAD Nº 21

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Uno de los modos en que la escuela afianzó su tratamiento de los cuerpos fue la generalización del uso del guardapolvo o uniforme. En relación con este tema, le proponemos leer la siguiente entrevista a la especialista Inés Dussel.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

[...] Que todos lucieran iguales tenía como objetivo que los chicos más pobres no tuvieran diferencias sociales. Y también intervenir sobre el conjunto de la población y no sólo sobre los más pobres: establecer qué era una vestimenta decente, una vestimenta austera. Mi investigación se cruza con otras investigaciones sobre el cuerpo, por ejemplo en la escuela francesa. Allí apareció lo que ellos llamaron un régimen de la austeridad republicana, que estaba en contra tanto del lujo de la aristocracia como contra lo que se veía como indecencia de las clases populares.

¿Cuándo comienza a tener obligatoriedad el guardapolvo?

Según alguna de estas narrativas, al principio, el uniforme estaba prohibido. En el pensamiento de la primera generación del ochenta a favor de la escuela pública, se veía el uniforme como algo de las escuelas privadas, de las religiosas en particular. Además, como una cuestión por la cual algunos, que no tenían dinero para vestirse bien o comprarse su uniforme, podían llegar a no ir a la escuela. Por lo tanto, como lo importante era que todos fueran a la escuela, no podía exigirse un uniforme o un tipo particular de vestimenta. Hacia 1905 se empieza a plantear que este guardapolvo es una vestimenta económica que garantiza que todos luzcan austeros, limpios; y que además permite vigilar y controlar quiénes siguen claramente las reglas y quiénes no. La primera reglamentación de las escuelas Láinez, de 1915, establece que los maestros deben usar guardapolvo blanco, porque es un símbolo de austeridad y de decencia –garantiza sobre todo que las maestras no fueran con polleras más cortas o con escotes y que a los alumnos se les puede permitir usar uniforme, lo que no quiere decir que sea obligatorio–. No encontré hasta ahora ninguna reglamentación en las primeras décadas que diga que es obligatorio el uso del guardapolvo para los chicos. Recién a partir del cuarenta y del cincuenta hay reglamentaciones que sí dicen que es obligatorio.

¿De dónde surge este modelo de uniforme que es nuestro guardapolvo?

En relación con la historia de los uniformes en otros sistemas educativos, el guardapolvo es bastante particular. Por ejemplo, las escuelas públicas inglesas usan un uniforme, que nosotros reconocemos acá para las escuelas privadas. Los japoneses usan uniforme hasta en la universidad. En el caso francés se usaba un guardapolvo parecido al que usamos en

Argentina, pero era un delantal más vinculado a los sectores del trabajo manual o a los campesinos. En general eran oscuros, porque la idea era proteger la ropa, y estaban hechos en casa, o sea, no eran el guardapolvo blanco uniformizante sino que eran guardapolvos muy distintos en colores y formas, tal como los habían hecho las mamás.

¿Por qué en Argentina es blanco?

Utilizando una expresión coloquial diría que el blanco es un color "muy botón", rápidamente permite distinguir cuándo está limpio y cuándo está sucio. Creo que detrás hay una idea de que lo importante es esto antes que la practicidad. El uniforme blanco permite que la autoridad detecte la suciedad o la transgresión. Esto hay que vincularlo al higienismo. Hay toda una campaña a fines del siglo XIX y principios del siglo XX de estructurar la nación alrededor de una equivalencia entre el concepto de nación y lo higiénico –la nación pura, la nación sana– contrapuestos a la idea de contaminación, de enfermedad. La metáfora de la higiene fue la metáfora social por excelencia. Parece que lo blanco tenía toda esta carga de lo puro, de lo higiénico, de lo limpio; connotación que en otros países no se encuentra. [...] Pero además, me parece que este análisis deja de lado otro componente fuerte que es el lugar de la disciplina, el control de la autoridad sobre los cuerpos de los chicos. Es interesante leer a Pablo Pizzurno, que tiene una serie de lecturas con el personaje de Adelita, una nena que iba a la escuela, y que era como el ejemplo de la moral de cierto sector del Estado en ese momento (1910-1920). Adelita está en contra de que se usen tacos, en contra de que se usen polleras demasiado largas porque ahí se junta suciedad, en contra de seguir las modas porque sí, en contra del corset. Está presente esa idea de la medicina de la época de que lo que importa es un cuerpo sano, ágil, que pueda moverse, pero que al mismo tiempo sea muy disciplinado, austero, que no demuestre demasiado. Esto valía tanto para los ricos como para los pobres. Los ricos porque tenían esa cosa ostentosa del lujo. Y los pobres por ser sucios, estar descalzos, sin el vestido adecuado o con ropas andrajosas. El trabajo de Pizzurno y otros maestros normalistas se orientaba a tener una norma para todos, a la que todos debían acomodarse. Esa norma era ser limpios, ser austeros, y eso era igual a ser virtuosos, morales, decentes. El temor era que las chicas, si eran "descocadas", después iban a ser prostitutas, y si los varones lucían afeminados después terminarían siendo mari-

»

quitas. Es decir, todo un control sobre la sexualidad de los alumnos. La vestimenta era un lugar importante de intervención del Estado sobre los cuerpos de los chicos y, por esa vía, de la sociedad en general.

¿Cuál es el sentido de la intervención del Estado a través del uso del guardapolvo?

De 1890 a 1920 está la idea de que el Estado debe determinar cómo se organiza la sociedad y particularmente debe controlar cómo se mueven los cuerpos, cómo se visten, cómo se relacionan entre sí. Esto tiene que ver con lo que implica la construcción de la nación a nivel de las prácticas cotidianas.

Porque construir una nación no es solamente organizar un ejército nacional o un sistema educativo nacional o tener un sistema judicial nacional; también es que todos nos sintamos parte de un colectivo. En este terreno hay mucho trabajo por hacer, en las prácticas cotidianas, en las familias, etcétera.

Fragmento de la entrevista realizada a Inés Dussel en la revista *La educación en nuestras manos*, SUTEBA, 14 de diciembre de 2001.

- a. ¿Cómo relacionaría lo descrito en este fragmento con la noción de *negativización de la diferencia* planteada en el fascículo?
b. ¿Cuál es la relación entre la homogeneización de la apariencia y el control de la sexualidad?

ACTIVIDAD N° 22

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Le proponemos que lea el siguiente texto y que responda la consigna que se indica a continuación.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

La costumbre de ceñirse el corsé para conseguir una cintura estrecha dominó la moda británica de la década de 1830 a la de 1890. El cuerpo no constreñido llegó a ser observado en este período como simbólico de la licencia moral; el cuerpo holgado refleja una conducta holgada. Al mismo tiempo, el corsé constituía un emblema de la clase ociosa, ya que una mujer con corsé no era capaz de realizar trabajos manuales. Un conjunto de presiones –morales, económicas, de status, de moda– forzó o alentó a las mujeres a moldear sus cuerpos para que encajasen en estas nuevas normas de delgadez. La interpretación obvia de este desarrollo en la moda es que "el corsé, que debilitaba e inhibía el movimiento activo, era de hecho una manifestación física de la obligada sumisión y dependencia de las mujeres con respecto a los hombres. [...] Habida cuenta del simbolismo contradictorio del corsé, su relación con la anorexia del siglo xx llega a ser bastante evidente. [...] Es menos probable que la mujer delgada de hoy día esté buscando un cónyuge, mucho menos uno permanente. La delgadez se encuentra en la actualidad, bajo la promoción de la industria de alimentos y de drogas, más aparejada con los fines narcisistas de la felicidad personal, el éxito y la aceptabilidad sociales. El cuerpo delgado no es ya más el producto o

bien de un impulso ascético de salvación, o bien del auxilio artificial del corsé; es, en cambio, un rasgo específico del hedonismo calculador como parte de la ética del capitalismo tardío. [...] El usar corsés y trotar no son de fácil combinación, no obstante forman parte de una general medicalización de la sociedad, por conducto de la cual la vigilancia y la disciplina son ahora autoimposiciones del propio individuo. Segundo, esto representa una sexualización de la sociedad, por la cual somos forzados a ser sexualmente aceptables, con el fin de ser aceptables socialmente.

Empero, al hacernos deseables eliminamos también el deseo. La dieta fue el principal medio por el cual las órdenes monásticas medievales controlaron las pasiones en interés de la espiritualidad. El régimen del consumidor del período moderno estimula y reprime, de forma simultánea, el deseo, en favor del consumo multiplicado; el ascetismo de la dieta se halla aparejado al hedonismo del consumo. La contradicción cultural esencial del capitalismo tardío reposa aquí, entre el ascetismo de la producción (la ética del trabajo) y el hedonismo de la circulación (la ética del consumo privado personal).

Bryan Turner: *El cuerpo y la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

- a. Elija tres conceptos de los desarrollados en el fascículo que le permitan analizar el texto anterior. Fundamente su elección.

CAPÍTULO 6. FAMILIAS Y ESCUELA: PLURALES Y SINGULARES

GUÍA DE LECTURA

LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA, DE LAURA SANTILLÁN

- a. Enumere las características que adquirió el vínculo entre escolarización masiva y familias en los orígenes del sistema educativo argentino.
- b. ¿De qué modo puede decirse que la escuela ha contribuido a construir un modelo de familia?
- c. ¿Qué implicancias tuvo el desarrollo de un modelo de familia "nacional"?
- d. ¿Cómo contribuyó la escuela a modelar un tiempo y un espacio domésticos?
- e. La autora del fascículo destaca que en la conformación del sistema educativo argentino la familia ocupó un lugar secundario en relación con el rol otorgado al Estado. ¿Qué ejemplos de la lógica escolar tal como ha perdurado hasta nuestros días le parece que dan muestras de ese lugar secundario desde el origen?
- f. ¿Cómo es la tensión entre diversas formas de autoridad provenientes de distintos actores (familia, Estado, docentes, ciencia, currículum) que intervienen en la relación entre familias y escuela?
- a. Laura Santillán plantea que las familias producen prácticas para seguir estando presentes en la escuela, pero esta -frecuentemente- no reconoce esos intentos. ¿Podría pensar ejemplos para esta afirmación de la autora?
- h. ¿Qué implicancias tiene pensar la familia como un "espíritu"?
- i. ¿Cuál es el papel que cumple el reconocimiento de las diferencias en el vínculo que entablan escuela y familia?

ACTIVIDAD N° 23

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

En el fascículo *Las familias en la escuela* se plantea:

El avance de la medicina positivista incluye la preocupación por difundir a través de publicaciones y organismos oficiales (como el Cuerpo Médico Escolar) los peligros de un conjunto de enfermedades como el hábito de fumar, la sexualidad y el alcoholismo, todos males que se atribuyen principalmente a los sujetos populares. En el lenguaje escolar, las "enfermedades sociales" adquieren connotaciones morales y se utilizan como argumentos explicativos de las anomalías en los rendimientos escolares, básicamente, como dijimos, a partir de la herencia: "El hijo de un alcohólico se alcoholiza casi fatalmente, tiene inevitable inclinación al vicio. Pero aun suponiendo cuando no beba, el alcoholismo de su padre hace su cerebro vulnerable y favorece en él la aparición de enfermedades mentales" (revista La Obra, 1925)".

- a. Le proponemos que busque y recopile ejemplos de estas concepciones en viejos textos escolares o en publicaciones para docentes.
- b. Teniendo en cuenta la recopilación realizada, reflexione:
 - ¿Cuál habrá sido la disposición de las instituciones escolares hacia aquellos sectores sociales más vulnerables?
 - ¿Cuáles habrán sido las actitudes docentes que se buscaron estimular a través de este tipo de caracterización acerca de las familias?
 - ¿Qué sucede si pensamos esa caracterización sobre la familia para la población inmigrante -con sus características: diferencias culturales, lengua, condición extranjera, falta de ciudadanía plena- que habitó nuestro país?
 - Piense esta caracterización pero relacionándola con la inmigración más reciente que elige nuestro país, y reflexione acerca de cuál es la inclusión de estos nuevos inmigrantes en los modelos que propician la escuela y los textos escolares.

ACTIVIDAD N° 24

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

En el desarrollo del fascículo se plantea que hubo por parte de pequeños productores y jornaleros distintas formas de involucrarse en la educación de sus hijos y también diversas demandas realizadas a la institución escolar. En la actualidad, las familias también realizan una serie de demandas a la escuela.

- Teniendo en cuenta la experiencia de su institución, mencione alguna de las demandas de las familias hacia la escuela.
- ¿Cuáles son los espacios que la escuela genera para recibir esas demandas? ¿De qué manera las canaliza?

ACTIVIDAD N° 25

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

A continuación le ofrecemos una serie de testimonios; le pedimos que los lea y que reflexione a partir de los interrogantes que se plantean luego.

ENTRE EL DESASOSIEGO Y LA ESPERANZA

Juan es alumno de polimodal. Tiene 18 años y vive con su novia hace ya tres años en una casita precaria junto con su bebé de 15 meses que tiene problemas respiratorios serios desde el nacimiento. Para sostener a su familia realiza distintos tipos de actividades: venta ambulante de detergentes, de lavandina, de tendederos; recoge cartón y papel blanco. Ahora consiguió un plan en el que trabaja por la mañana, a la tarde asiste a la escuela y después de las 18 horas junta cartón en capital.

Está indignado porque la escuela le cuestiona las llegadas tarde. Hasta citaron a su papá (con quien no vive) para hablar del tema. El papá le había advertido: "¿no le habrás faltado el respeto a alguien?". Más bronca tiene Juan porque su papá sospecha esto y me dice: ¿qué tienen que meter a mi viejo? Yo me esfuerzo para que él no se preocupe, que no ando en la esquina con los pibes, laburo".

La escuela pide explicaciones que Juan no tiene, ¿cómo justifica sus diferentes trabajos? Juan dice: "Yo no puedo pedirle a una señora que me compra una botella de detergente que me firme un papel que diga 'sí, Juan está trabajando"'. Otras veces llega tarde a la escuela porque desde las 4 de la madrugada espera en el hospital para conseguir un respirador para el nene.

A mí me da mucha vergüenza cuando me hacen pasar a un

hijo sabiendo que tiene que repetir. Yo sé que lo dejan pasar porque somos pobres. Yo prefiero que repita...

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

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

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

Patricia Redondo: *Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

- Algunos colegas sostienen que en estos casos no hay familia. ¿Cuál es su opinión? ¿Qué nos dicen estos testimonios con respecto a la presunción acerca de que la escuela está sola en sus preocupaciones?
- ¿Qué posición construye la escuela en diálogo con esas familias? ¿Qué lugar tienen las expectativas depositadas en la escuela y en quienes asisten a ella?
- Si la familia se constituye de algunos modos muy precisos y por "datos" naturales, ¿qué incluye y excluye esa definición?

ACTIVIDAD N° 26

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

El fascículo *Las familias en la escuela* marca la necesidad de pensar a las familias en términos plurales, no naturales y atravesadas por las preocupaciones y tendencias de las distintas épocas. Luego de la lectura de los textos que figuran a continuación, le proponemos responder los interrogantes que siguen.

FAMILIAS DE HOY Y FAMILIAS DEL PASADO

El papá de Luisito y Zelmita es un hombre alto, *fornido*, de anchas espaldas y rostro inteligente y *varonil*... Merced a sus *hábitos* de orden y economía; merced a su *acendrado* amor al trabajo; merced a sus vigorosas iniciativas y *acrisolada* honradez, se ha labrado una posición holgada...

V. Montes: *La frase*, Buenos Aires, 1909.

Los varones protegen a sus hermanas, que son más débiles; en cambio las hermanas son como madrecitas que cuidan a sus hermanos en todo lo que es propio de una niña.

L. Martín: *Nuevas sendas. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Independencia, 1930.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

La mamá de Marina es costurera. Cosió un guardapolvo para Marina. El papá es carpintero. Arregla las cosas que se rompen en la casa. Juan y Marina son vecinos. [...] Juan tiene dos hermanos. La hermana se llama Daniela. El hermanito se llama Lucas. La abuela hace pastelitos muy ricos. El abuelo siempre lee cuentos a los chicos. La mamá trabaja en una panadería. Le gusta cuidar las plantas.

Extraído de *Juan y Marina van a Primero*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2005.

encontraban ante la cuestión de tener que administrar el tiempo frente a ese aparato que competía con la escuela y la autoridad paterna. Surgían preguntas sobre las influencias y las consecuencias que tendría en la vida futura de los jóvenes, como si la vida privada estuviera marcada por la precariedad y el televisor tuviera un poder casi mágico.

Gonzalo Aguilar: "Televisión y vida privada", en *Historia de la vida privada en Argentina*, Tomo 3, Buenos Aires, Taurus, 1999.

La televisión fue incorporándose en la vida cotidiana; para el tiempo libre la propuesta eran los programas "ómnibus" cuyos títulos sugerían la promesa del eterno retorno:

Siempre en domingo o Sábados circulares. La programación iba tomando la división de roles de los hogares prototípicos de las clases medias: a la mañana había programas hogareños, a la tarde había programas destinados a la mujer (con locutoras sin apellido: Maricarmen, Anamaría, Doña Petrona, etc.) y a los niños; a la hora de la cena se imponían los temas familiares: La familia Falcón o El show de Dick Van Dyke. Los adultos se

- Las familias que muestran estas imágenes del pasado lejano o reciente, ¿son como nuestras familias? ¿Cuáles son los cambios que percibe?
- ¿Qué perspectivas de género contribuyen a formar?
- Busque una escena de alguna película argentina contemporánea donde se represente el universo familiar, y marque contrastes con la noción de familia transmitida por los manuales escolares clásicos. ¿Por qué supone que se producen estos contrastes?

CAPÍTULO 7. EL CURRÍCULUM: APROXIMACIONES PARA PENSAR LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA HOY

GUÍA DE LECTURA

EL CURRÍCULUM, DE INÉS DUSSEL

- a. ¿Qué vinculación propone la autora del fascículo *El currículum* entre asuntos públicos y currículum? ¿Qué implicancias tiene acentuar el carácter público del currículum?
- b. Sintetice y explique los argumentos del fascículo sobre los modos en que nos relacionamos con la norma curricular.
- c. ¿Cuáles son los procesos de hibridación y las tensiones que forman parte de la construcción del currículum? ¿Con qué ejemplos se podrían ilustrar estos procesos?
- d. Tomando la definición amplia de currículum que se cita en el fascículo, ¿qué ejemplos podrían darse de la cotidianeidad de su escuela que se correspondan con aquella conceptualización?
- e. En el fascículo se plantea que distintas tradiciones van quedando como capas de sentido que modelan lo que se enseña; ¿podría describir un ejemplo de algún contenido escolar en el que esto pueda mostrarse?
- f. Una de las discusiones que se plantean en este fascículo tiene que ver con cuáles son los saberes básicos que debería transmitir hoy el currículum tomando como eje el rol tradicional de la escolaridad elemental, es decir, el ámbito donde se transmitirían los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. ¿Cuáles son –desde la perspectiva de la autora del fascículo– las ampliaciones que se tendrían que producir cuando pensamos hoy lo que tiene que ser parte de la escolaridad básica?
- g. En este fascículo se considera que la escuela tendría que incorporar, en las concepciones sobre lo que debe transmitir, dos alfabetizaciones "nuevas": la alfabetización tecnológica y la alfabetización audiovisual o mediática. ¿Cómo se podrían abordar estos contenidos desde la escuela?

ACTIVIDAD N° 27

XX

En el fascículo *El currículum* se hace un recorrido por las distintas maneras en que fue entendido el término "currículum". Una definición ampliada de currículum nos dice: "El currículum no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también un modo de regular y legislar la vida de los docentes, de establecer sentidos de la acción escolar, de autorizar voces y discursos".

- a. Elabore un listado de los saberes particulares, las experiencias cotidianas, las narraciones orales que conoce porque se las han transmitido familiares o personas cercanas. El listado puede incluir refranes, fábulas, leyendas, coplas, explicaciones sobre fenómenos naturales, géneros musicales, etcétera.
- b. ¿Qué pasa con esos saberes en la escuela?
- c. ¿Se han integrado a ella (actualmente o en otro tiempo)?
- d. Si se han integrado a la escuela, ¿considera que han sufrido alguna transformación?; ¿de qué tipo?
- e. Si han quedado fuera de la escuela, ¿cuáles cree usted que podrían ser los motivos de dicha exclusión?

ACTIVIDAD N° 28

XX

La escuela enseña y transmite mucho más allá de lo que explicita, y el currículum establece sentidos de la acción escolar, y autoriza voces y discursos. Desde este punto de partida, le pedimos que lea las siguientes situaciones y que luego responda los interrogantes que se plantean más abajo.

SITUACIONES ESCOLARES

En una escuela media pública, un profesor propuso a los alumnos de un curso el siguiente intercambio: él les garantizaba que aprobaban un examen parcial si ellos consentían en que les cortara el pelo. El docente sostenía que el pelo largo en los varones era propio de "maricones". Algunos chicos aceptaron el intercambio y otros no. El propio docente llevó a la clase un guardapolvo blanco y elementos de peluquería y procedió a cortar el cabello a los que aceptaron la propuesta. Cuando el hecho tomó estado público se hicieron sentir las protestas de padres y alumnos y se generó un malestar entre los docentes.

Relato de un profesor de escuela media, provincia de Córdoba, 2000.

Señor: con el objeto de que usted pueda cooperar con mayor eficacia al buen éxito de su hijo en esta escuela, ponemos en su conocimiento los siguientes preceptos del régimen disciplinario establecido:

- 1. No se impondrá castigo alguno, ni penitencia.*
- 2. El medio de corregir a los alumnos será siempre la convicción con palabra amistosa.*
- 3. El director y los profesores reconocen que no tienen derecho de tocar la dignidad del alumno, ni siquiera con una mirada.*

La experiencia ha hecho ver en todas partes que el único medio eficaz para mejorar a la juventud es despertarle las nobles tendencias con bondad y nunca con proceder violentos. Así, esperamos que usted se sirva comunicar a su hijo el contenido de los referidos preceptos, para que él se sienta dispuesto a corresponder con su conducta al espíritu del establecimiento. Saluda a usted muy atentamente. La Dirección.

Carlos Vergara: circular emitida como director de escuela incluida en "Reforma radical en la enseñanza", 1889.

En una escuela, los docentes conversaban durante una jornada de perfeccionamiento. Una docente reflexionaba acerca de la TV: "hay que contribuir a que los chicos aumenten su capacidad de selección de los contenidos que ven por televisión. Por ejemplo, hoy por hoy todo lo relacionan con Floricienta o Dragon Ball, o en su momento con Chiquititas".

Otro docente agregaba: "Es increíble cómo los docentes vamos asistiendo a la transformación de los alumnos y a veces sólo observamos y no hacemos nada al respecto. Primero comienzan a hablar igual que en la tele, se empiezan a vestir igual...". "Sí", acotó una colega, "en la época de Chiquititas todos mis alumnos querían ser huérfanos e irse a vivir a un orfanato..."

"Algo podríamos hacer al respecto", intervino la vicedirectora. "Podríamos impulsar un proyecto de medios en la escuela. Nuestra idea es que hay dificultades de aprendizaje que quizá se pueda intentar resolver a través de un proyecto de este tipo".

Una docente de Lengua propuso: "Podemos trabajar problemas de expresión a través de una radio, o problemas de lectoescritura a través de una revista. Como valor agregado, además, este tipo de proyectos conecta muchísimo a los alumnos con la escuela y con su comunidad. Hay que tener en cuenta que en muchas de las ciudades donde nosotros enseñamos hay una sola radio o diario local por el cual se informa la gente..."

Relato recogido por el Área de Desarrollo Profesional Docente, DNGCyFD-MECyT, 2005.

- a. ¿Qué se intenta transmitir en cada una de las situaciones?
- b. ¿Qué relación guardan esas situaciones con el currículum escolar? ¿Qué continuidades y qué cambios generan?
- c. ¿Qué significaría en estas situaciones la afirmación acerca de que el currículum fija patrones de relación, formas de comunicación y grados de autonomía?

ACTIVIDAD N° 29

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Como alguna vez lo definió el inglés Ivor Goodson, el currículum es una guía, el mapa institucional de la escuela. Esta guía es, para algunos, el marco restringido de la letra escrita, de la normativa curricular oficial. Para otros, esa guía hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y a esto se lo conoce como la definición amplia del currículum.

Le proponemos leer el siguiente texto y ponerlo en relación con los interrogantes que figuran a continuación.

REINVENTAR LA COMUNIDAD

No ha podido, pues, quedar incólume el moderno modo de resolución del problema de la comunidad, esto es, de su conformación ad unum, traducido en la promesa de la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la ley que, bajo la impronta del universalismo de la razón, construyó un modo de estar juntos identificado con el Estado-nación en cuanto instancia de la comunidad del deber ser del Bien común. [...] la idea de una comunidad o de un "Nosotros" homogéneo que domine de manera absoluta y, con ello, de una comunidad basada en la pertenencia a un espíritu mayoritario o al consenso que, en este caso, viene a decir lo mismo. También, los millones de refugiados y desplazados, o los millones de víctimas de xenofobia y racismo –intensificados con los movimientos migratorios intra e intercontinentales– que, en incontables ocasiones, ponen al desnudo tratos discriminatorios y la persistencia, bajo nuevas formas, de la construcción del otro como amenaza real o potencial en tanto construcción inherente a la pretensión de cumplimiento de la comunidad idéntica a sí misma. [...] el enemigo ya no es el otro externo, el afuera claramente identificado y visible como enemigo exterior; sin embargo, esto no significa que la percepción del otro como presencia amenazadora haya desaparecido y, con ella, los sentimientos, actitudes y comportamientos negativos que provoca. Significa que –una vez perdida la identidad resultante de la clara identificación del otro como enemigo que nos identificaba claramente como su otro– el enemigo se construye de otro modo, transformado en la amenaza interior del orden, en el intruso al que se está permanen-

temente expuesto, en el enemigo que no se tiene afuera, enfrente, sino dentro, al lado. [...] Sin embargo, frente a la fabricación del otro como aquel al cual es necesario excluir o liquidar cuando resulta ser inasimilable, no se trata de construirlo como el "prójimo maravilloso". O, de otra forma, frente al rechazo y la exclusión del otro, no se trata simplemente de postular la relación con el otro como reconocimiento basado en el respeto a las formas de pensar y de actuar diferentes a las de uno mismo, bajo el presupuesto de la asimilación de quien ya –o todavía– no constituye una amenaza. Porque ambos casos (asimilación y exclusión) ponen de manifiesto que admitir y respetar no dejan de ser posiciones asociadas a la existencia de disimetrías fundamentales en la relación con el otro.

Magaldy Téllez: "Reinventar la comunidad, i
nterrumpir su mito", en
[http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/15784576/articulos/
FOIN0101110013A.PDF](http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/15784576/articulos/FOIN0101110013A.PDF)

- ¿Qué significa que el currículum debe establecer parámetros comunes?
- ¿Cómo se vinculan esos parámetros comunes a la idea de comunidad presente en el texto leído?
- ¿Qué aspectos de nuestras acciones cotidianas en el aula nos permiten pensarlo como un espacio plural?

ACTIVIDAD N° 30

XX

En el fascículo se plantea que la normativa curricular es una de las instancias donde se define buena parte de las prevenciones, énfasis y atenciones que se dan cita en la cotidianidad de la escuela. Al formalizar los contenidos, recomendaciones metodológicas, fundamentaciones, bibliografías, el currículum organiza el campo posible de acción de docentes y alumnos. Además, el currículum es una guía del mapa institucional de la escuela.

- ¿Qué quiere decir esto? ¿Qué es lo que marca esta puntualización?
- ¿Qué ejemplos prodría mencionar en los que se visualicen estas características en la vida cotidiana escolar?

ACTIVIDAD N° 31

XX

Más de una vez durante los últimos siglos, los cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes y lo que producían las vanguardias artísticas, culturales y políticas eran vividos como amenazas ante las cuales la escuela debía construir paredes más altas. Un ejemplo de ello puede encontrarse en las expresiones sumamente preocupadas de educadores como Víctor Mercante, quien desconfiaba de avances tecnológicos como la mecanización o los tranvías eléctricos, y de expresiones culturales tales como el cine, el tango y el fútbol. En un sentido similar, algunos educadores encabezaron fuertes discusiones acerca de qué podía considerarse cultura y qué quedaba relegado a lugares menores, y por lo tanto, qué expresiones escritas, visuales o sonoras podían introducirse en la escuela y podían ser parte del trabajo escolar, y cuáles no. De este modo, esa escuela fue autorizando determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes y decidió dejar afuera otras formas culturales que luego la historia fue incorporando dentro del canon de cultura legítima. Esas formas fueron "entrando por la ventana", es decir, imponiéndose por la demanda social de familias y alumnos, por la presión del mercado, o por decisiones inconsultas. Quizás esta vez deberíamos ser capaces de dar una discusión pública, rigurosa y profunda, sobre cuáles de estos nuevos saberes deben entrar en la propuesta escolar, y cómo deben hacerlo.

A partir de la lectura del fascículo *El currículum*, y de la reflexión anterior, le preguntamos:

- a. ¿Qué saberes considera que la escuela debería incluir en la enseñanza?



Le sugerimos ver la película **Machuca**. Este film chileno de 2004, dirigido por Andrés Wood, es una historia que va *directo a lo difícil*. ¿Qué es lo difícil? Es la inquietud que provoca la proximidad de lo extraño.

Pedro Machuca y Gonzalo Infante son dos niños chilenos. Machuca es pobre, mientras que Infante es rico. Ellos se conocen (se saben próximos y diferentes) pero no se juntan. Es un párroco poco común el que lo consigue, y así nace entre ellos una amistad. Estamos en Chile y corre, agitado, el año 1973. Hay desabastecimiento, conflictos ideológicos, temor y esperanza.

La película cuenta, entre otras cuestiones, el trabajo (arduo, enorme, complejo) de practicar las reglas mínimas necesarias para vivir (convivir) con lo que no se comprende. En ese trabajo, narra la vieja economía escolar entre la hostilidad y el amor, entre el desprecio y el aprecio. Uno ve lo que uno ha visto en su trayectoria escolar: fuertes y débiles con el miedo de fondo. Uno ve la prepotencia que no parece variar. Los débiles, expuestos y desnudos frente a las humillaciones de los fuertes. Los fuertes que por momentos no son tan fuertes. Se ven también solidaridades.

El final nos muestra que la tarea de aprender a vivir con lo que no se comprende no termina. La tarea de lidiar con la ambigüedad que nos habita, tampoco. Como la educación y la democracia no son cosas hechas, están siempre por hacerse.

CAPÍTULO 8.

NORMAS, LIBERTAD Y AUTONOMÍA: JUNTOS PERO NO REVUELTOS

GUÍA DE LECTURA

NORMAS, LIBERTAD Y AUTONOMÍA, DE ISABELINO SIEDE

- a. Sintetice brevemente el racconto histórico que el autor del fascículo Normas, libertad y autonomía presenta respecto de la disciplina escolar en la Argentina.
- b. El autor destaca que la disciplina escolar fue estableciéndose atendiendo al control y, a la vez, a la autonomía. ¿Se puede enseñar la libertad a través del disciplinamiento? ¿Cómo se combinan disciplina y libertad en una educación que atienda, al mismo tiempo, las necesidades de la sociedad y las elecciones de cada sujeto?
- c. ¿Cómo se construye la legitimidad de la norma escolar?

- d. ¿Cuál es el lugar que clásicamente se le ha otorgado a la formación moral en la disciplina escolar?
- e. ¿Cuál es el argumento del autor sobre las sanciones escolares?
- f. ¿Por qué el autor sostiene que la "escuela impune es tanto o más autoritaria que los autoritarismos conocidos"? ¿Qué lugar tienen allí la escuela y los adultos?
- g. Le proponemos hacer un análisis del texto lateral "Autoridades, niños y adultos. A propósito de Los niños del cielo", a partir del par de conceptos autonomía-heteronomía.

ACTIVIDAD N° 32

XX

Isabelino Siede plantea en el fascículo que la cuestión de la normativa escolar merece inscribirse en el problema de la filiación social.

Le proponemos leer los siguientes textos y luego responder las consignas.

CUIDARNOS

Deberemos reciclar los conceptos de solidaridad y de justicia, y por supuesto, de mayor equidad, y también deberemos reciclar el derecho a una generación que viva no sólo tan bien como sus padres sino aún mejor. Deberemos reciclar el ideal de progreso, porque indudablemente si esto fue el fin de una historia, no puede ello ser confundido con "El Fin de la Historia", ya que esta historia recién comienza en el punto en el cual fue aniquilada, y no sólo metafóricamente sino de manera factual, destruyendo a lo mejor de una generación que anhelaba un proyecto diferente. Deberemos reciclar el derecho de todos los niños del país a tener escuelas dignas, y por supuesto, de los viejos a tener medicamentos [...]

Deberemos reciclar la obligación moral de no dejar abandonadas a las generaciones anteriores ni desproteger a los que nos suceden, de considerar cada vida humana como valiosa y a su muerte como una tragedia, en virtud de lo cual deberemos también reciclar ciertos principios de convivencia [...] Deberemos reciclar la idea de que la Justicia es un bien público, y que su corrupción se va infiltrando a través del cuerpo social en su conjunto, y que si hoy los niños de todos los sectores sociales roban en la escuela es porque sus padres no les han dicho durante años "eso me mata de vergüenza", sino que les han propuesto el enunciado más pragmático que se ha escuchado a lo largo del país: "mirá que te pueden agarrar", enunciado que constituye la versión más cotidiana de la frase espetada por una ministra a otro funcionario: "fir-má que es excarcelable".

¿De qué manera se encuentra presente el respeto en las relaciones que se entablan entre adultos y jóvenes en las escuelas? ¿Tiene lugar la reciprocidad en el cuidado del otro? ¿Desde qué lugar se brinda la ayuda: desde la guía, el acompañamiento, la compasión, la lástima, la necesidad de sentirse bien? Siguiendo a Sennett y su "nada es a largo plazo", me interesa pensar qué implica esto en los vínculos, en la lealtad, la confianza, el compromiso mutuo que se construyen en la escuela media. Las ideas del autor permiten cuestionarnos sobre la percepción en las escuelas acerca del respeto y la autoridad: ¿a quiénes respetamos?; ¿qué atributos le pedimos al otro para respetarlo?; ¿qué méritos esperamos que haga?; ¿qué significa respetar a otro? Cuestiones, dilemas o más bien tensiones presentes en las escuelas, que brindan la posibilidad de pensar el aprendizaje y el ejercicio cotidiano de la ciudadanía que tiene lugar en ellas no sólo como un proceso por el cual se prepara a los jóvenes para ser ciudadanos, sino más bien prestando atención a las maneras de discurrir y de desplegarse la política y lo político en el día a día escolar. [...] En varias escuelas de la investigación en la que participé, especialmente en aquellas a las que asisten jóvenes de sectores populares, el vínculo asimétrico adultos-jóvenes no se expresa en otras cuestiones que implicarían roles diferentes en la institución donde los primeros tendrían otras posibilidades para organizar el conocimiento, estructurar la vida diaria [...] sino que se basa en el conocimiento del otro desde las falencias. Los docentes y el equipo directivo conocen al detalle aquello que ocurre con los alumnos y sus familias. Conocimiento construido desde la falta: sus problemas, sus necesidades, las situaciones familiares; generalmente definidas como complicadas. [...] Los estilos de ejercer, pensar y experimentar la política en las distintas instituciones escolares

Silvia Bleichmar: Dolor país, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002, pp. 79-81.

» producen marcas profundas en los modos en que se forma y practica la ciudadanía de los jóvenes, modos aprendidos de manera desigual.

Pedro Núñez: "Los significados del respeto en la escuela media", informe de investigación inédito, 2006.

Retomemos esta afirmación del fascículo: "la apelación a los cambios habidos en las condiciones contextuales no nos exime de indagar los procesos ocurridos en el seno mismo de la escuela".

- a. ¿Qué significa esto en los dos textos que hemos presentado?
- b. ¿Cuáles son las formas de filiación social a las que apuntan ambos textos?
- c. ¿Qué relación puede plantearse entre los derechos consagrados socialmente y el sostén de esos derechos en la escuela?

ACTIVIDAD Nº 33

XX

Isabelino Siede enfatiza en el desarrollo del fascículo los problemas de la legitimidad de la norma y la construcción de una autoridad democrática.

Le proponemos analizar estos problemas a través de los siguientes textos, que buscan problematizar algunas de las cuestiones planteadas en el fascículo.

NORMAS, DISCIPLINA Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Luis es director de una escuela "urbano-marginal" –horrible oxímoron para designar a las escuelas pobres y/o populares–. Nos cuenta que todos los días, cuando llega a la escuela, deja el auto abierto, sin llaves. Él sabe que muchos colegas no comprenden su actitud y creen que peca de ingenuidad. Luis, sin embargo, expresa que no lo hace de puro ingenuo, sino que es su manera de retribuir la confianza que le tiene la gente al permitirle que les enseñe a sus hijos. Y dice: "Si ellos me dejan abierta la posibilidad de intervenir en sus vidas, que son mucho más valiosas que un auto, ¿por qué yo tengo que andar echando llaves a un objeto?". No, nunca le robaron nada. A otros, sí: les forzaron la cerradura. Me quedo pensando cuál cerradura.

Relato recogido por el Área de de Desarrollo Profesional Docente, DNGCFD-MECyT, 2005.

Numerosos son los dilemas y las incertidumbres que nuestras escuelas tienen en relación con la norma, su correlato con la disciplina y su manifestación en la convivencia. Por supuesto, esto se hace aún más complejo en una sociedad cuyos parámetros sobre la norma como preservación de "lo común a todos" encuentran condiciones demasiado precarias y formas diversas de arbitrariedad. Dar lugar a reflexiones en torno a estos problemas resulta un ejercicio muy

productivo, siempre y cuando podamos dejar de lado la posición de cierta melancolía sin memoria; es decir, si se logra avanzar más allá de la preocupación por restituir algo que se ha perdido, y que se supone que antes existía de modo logrado y pleno. La norma y la disciplina escolares siempre han planteado dilemas que encontraron respuestas diversas y con distintos grados de éxito. El éxito, en este caso, tiene que ver con poder establecer una regla común que la emparente con un horizonte de justicia. Acentuemos este carácter dilemático de la norma, tanto en el pasado como en el presente y el futuro de la escuela; la justicia (como concepto, como búsqueda) implica siempre dilemas sobre a quién se le da y a quién se le quita. Asumir ese carácter nos permite pensar la disciplina y la norma más allá de los métodos o los supuestos de la pedagogía tradicional, centrada en las prescripciones dadas por los adultos; pedagogía que fue -en muchas ocasiones- autoritaria. También implica no perder de vista que la escuela es un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada, y donde se construye una relación con la norma y la convivencia, no sólo a través de los espacios curriculares que la escuela destina para ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, por los patios, en las palabras que se ponen en juego y en tantos otros lugares donde la escuela les da paso a formas de autoridad específicas. Creemos que es importante abrir diálogos sobre el

»

» lugar de la norma y su vínculo con la disciplina y la escuela, porque ello implica también pensar cómo la escuela se posiciona en relación con la sociedad, con la formación del ciudadano; en resumen: con lo político en el sentido más general, o sea, con la vida en común. Como sabemos, más allá de las prescripciones existentes, el modo en que las formas de la justicia y la protección de niños y adultos entran en juego en la vida escolar plantea una serie de cuestiones que no tienen respuesta prefijada [...]. Marcar este terreno de la decisión implica darle lugar a la pregunta sobre el vínculo entre escuela, ética y justicia, recordando que nadie -ni los jóvenes ni los adultos- puede, dentro de la escuela, poseer menos derechos que los que tiene fuera de ella. Quizás este sea un punto obvio pero no menor para pensar la convivencia y las normas en la escuela. [...] La norma y la convivencia establecen puntos de contacto con la justicia en términos de una preocupación más colectiva, que supone a los otros, que requiere de una relación con otros. Otro punto importante es que el diálogo sobre las normas y la convivencia en la escuela no debería pensarse sólo en términos de encontrar los modos de evitar el desborde; es también un modo de pensar que las nuevas generaciones merecen recibir de nosotros una guía, una bitácora, una orientación acerca de modos de ocupar posiciones, de entrar en diálogo con los otros, de pensarse a sí mismas en lugares distintos en torno a la justicia, entre muchos otros aspectos. Ese posicionamiento que los adultos propiciamos para los nuevos -por acción u omisión- merece ser leído, por ejemplo, en las buenas y malas experiencias recientes en torno al establecimiento de consejos de convivencia o instancias similares. ¿Estamos siendo buenas guías? ¿Estamos dándoles una bitácora para que puedan orientarse en la vida política y social? El hecho de que nociones como norma o disciplina sean hoy entendidas como materia de deba-

te por no poseer contenidos esenciales, fijos y ahistóricos, ha sido un progreso en relación con las pretensiones abolutizadoras de otros tiempos que suponían reglamentos únicos, inflexibles, intocables, unidireccionales. Pero eso no implica abandonar la idea de normas comunes, y la búsqueda de horizontes de justicia para todos. Justamente por su carácter paradójico, la construcción de normas democráticas abarca procesos de interrogación política, y no problemas que se resuelven con fórmulas "lógicas" que no involucran decisiones de cada uno de nosotros. Conviene entonces volver a la cuestión acerca de la norma, en términos de lo que su presencia o ausencia posibilita en las instituciones. La norma como referencia de un espacio común y que busca preservar a todos, supone que siempre se mantenga abierta la pregunta acerca de su legitimidad. En esa pregunta reside su potencialidad democratizadora. No se trata de abandonar la idea de norma, porque supone un lugar ético que los adultos debemos seguir ofreciendo. El desafío será pensar en la norma con las características de algo que nos referencia a todos y que ordena y organiza nuestra convivencia, pero que lo hace de una manera que permite preguntarse en forma periódica sobre su legitimidad. Una norma democrática, entonces, deberá prever espacios y mecanismos para que nos interroguemos sobre sus efectos, sus condiciones y el horizonte común que ofrece para todos.

Myriam Southwell: "La escuela y la construcción de legitimidad", en El monitor de la educación N° 2, 5° Época, <http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/dossier2.htm>

- ¿Qué sentido tiene retomar para el análisis de estos textos la siguiente afirmación de Isabelino Siede: "La disciplina va muriendo pero eso no supone que crezca la libertad"?
- ¿Qué relación hay entre la legalidad interna de la escuela y el Estado de derecho que rige fuera de ella?
- ¿Cuál puede ser la potencialidad de las normas en un espacio que se plantea educar para la autonomía y la libertad?

ACTIVIDAD N° 34

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Este fascículo sostiene que la norma, la libertad y la autonomía siempre plantearon tensiones y dilemas en el marco escolar. Según como fueran comprendidas en cada contexto histórico produjeron respuestas diversas y con distintos grados de éxito para establecer una regla común y para que ella se emparentara con un horizonte de justicia.

Por estas razones, es importante indagar en los orígenes de algunas prácticas y representaciones que, a fuerza de costumbre, se presentan cotidianamente como obvias o eternas, para abrir allí algunas de las preguntas que hoy nos preocupan.

Presentamos a continuación tres textos que reflexionan sobre distintos posicionamientos en relación con los alumnos, con las normas, con la autonomía, y sobre las consecuencias que su formación puede tener para la vida de los individuos.

FORMACIÓN MORAL Y AUTONOMÍA

Llegamos, pues, a una importante consecuencia: la disciplina moral no sirve sólo a la vida moral propiamente dicha; su acción se extiende aún más lejos. Se desprende de lo que hemos dicho que juega un papel considerable en la formación del carácter y la personalidad en general. En efecto, lo más esencial en el carácter es la aptitud para dominarse, la facultad de saber detenerse o, como se ha dicho, la facultad de inhibición, que nos permite contener nuestras pasiones, nuestros deseos y nuestros hábitos y dictarles la ley.

Emile Durkheim: *La educación moral*, Buenos Aires, Schapire, 1973, p. 56.

"Si el tallo no es dirigido, el árbol será torcido", es un proverbio verdadero, cuya aplicación es más demandada por la lectura que por cualquier otro estudio. Si desde el principio que el discípulo principia a leer, no pone el maestro ningún cuidado respecto al énfasis, al acento y a la enunciación; se le permite leer pensamientos ajenos sin meditarlos, y pronunciar negligentemente las palabras sin conocer su significación, difícil será la tarea de hacer de ese discípulo un buen lector [...] Desde que el niño entra a la clase de primero inferior y comienza el aprendizaje de la lectura, nunca se le permitirá pronunciar indistintamente ninguna palabra.

"Anexo de la recitación", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, 1885.

Un pedagogo que me gusta mucho que se llama Janusz Korczak, un pedagogo polaco que murió en Treblinka en el año 1942, había creado en Varsovia orfanatos para chicos de padres deportados, y en esas instituciones donde había mucha violencia y los chicos se peleaban todo el tiempo, él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse: dijo que los iba a castigar, que los iba a dejar sin comer, que los iba a golpear. Nada de eso funcionó, la violencia era más fuerte. Un día se le ocurrió algo extraordinario, dijo: "a partir de hoy cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera con la condición de que lo prevenga por escrito 24 horas antes", e instaló la caja de peleas que era como un buzón donde los chicos escribían "quiero agarrarte a golpes mañana"; ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar y los chicos contestaban "¿por qué me querés pegar? Y eso Korczak se lo impuso a chicos más chiquitos que no sabían leer ni escribir y que tenían que encontrar a alguien que les escribiera esa carta o descifrara lo que otros habían intentado escribir. Cuando el pedagogo inventa esta caja de peleas inventa, a la vez, la educación y la democracia, y sobre todo muestra que el desarrollo psicológico y ciudadano es el mismo.

Philippe Meirieu: "El significado de educar en un mundo sin referencias", conferencia dictada el martes 27 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- ¿Qué posición promueve cada una de estas reflexiones en torno a la norma y la autonomía? ¿qué posibilidades abren para la autonomía y para la heteronomía?
- ¿Qué espacio se habilita para los individuos en estos textos? ¿Qué lugar de intervención les dan a los adultos educadores? ¿Qué posibilidades albergan para el cuidado del otro?
- ¿Sobre qué bases se asentó clásicamente la formación moral en la escuela? ¿Qué tipo de vínculos sociales favoreció? ¿Qué procesos acompañó y cuáles inhibió?

i Le sugerimos ver la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* Esta película de 1987, del director iraní Abbas Kiarostami, pone en escena lo difícil que es ser bueno en un mundo hostil, con gente con demasiadas responsabilidades como para pensar en los demás. El protagonista es un niño de 8 años, Ahmad, que al regresar de la escuela descubre que se ha llevado por error el cuaderno de su compañero de banco y se empeña en devolvérselo esa misma tarde, para que su amigo pueda completar la tarea y no sea amonestado por el maestro. Por eso, inicia un largo camino hacia el pueblo vecino con el fin de restituírselo, va recorriendo durante horas pesados y angostos caminos a pesar de la negativa de su madre, que le dice que debería quedarse a ayudarla y hacer sus propia tarea. En el camino, Ahmad irá sufriendo una serie de pequeños percances que obstaculizarán su cometido. Sin embargo, su obstinada actitud mostrará el enorme poder que existe en la voluntad del ser humano; Ahmad obedece a su sentido de responsabilidad, y aunque no encuentra mayor apoyo ni comprensión, sigue adelante.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Juan Carlos Tedesco
Secretario de Educación

Lic. Alejandra Birgin
Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Laura Pitman
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Lic. Silvia Storino
Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional

Lic. Raquel Gurevich
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales

Lic. Viviana Celso
Coordinadora del Programa de Capacitación Explora

Lic. Mónica Alabart
Autora

Lic. Rafael Blanco
Coordinación Editorial

Lic. Germán Conde
Edición

DG María Eugenia Mas
Diseño y Diagramación

Lic. Paola Pereira
Corrección



www.me.gov.ar
www.encuentro.gov.ar
www.educ.ar