

La responsabilidad por los resultados

En los últimos meses hemos conocido los resultados de tres mediciones de logros de aprendizaje en diferentes tramos de la trayectoria escolar de nuestros alumnos de escuelas primarias y secundarias. Las pruebas que implementa el Ministerio de Educación –que aplica la UNESCO y que administra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico– fueron realizadas entre los años 2005 y 2006 y tienen metodologías y coberturas diferentes. Todas, sin embargo, coinciden en señalar que nuestros alumnos no están alcanzando resultados satisfactorios y que existen importantes desigualdades asociadas fundamentalmente al origen social y a las condiciones materiales de vida de las familias.

Los educadores sabemos –y los artículos publicados en este número de **El Monitor** lo ratifican– que la evaluación externa de los resultados educativos surgió en un contexto de aplicación de políticas destinadas a culpabilizar a los docentes por la mala calidad de la educación. *Quiero expresar con toda claridad que rechazamos categóricamente esa concepción.* Pero con la misma claridad, es necesario reconocer que si queremos garantizar el derecho a la educación de todos nuestros alumnos y alumnas, si queremos alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos, si queremos una escuela justa que prepare y anticipe una sociedad justa, no podemos ignorar ni subestimar la importancia de los resultados de aprendizaje de los alumnos, particularmente de los más pobres.

Los maestros y las maestras sabemos que la evaluación es una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero cuando la magnitud de los malos resultados es tan significativa como lo indican las pruebas que mencionamos al principio, el problema no es individual sino colectivo y sistémico. Todos –desde las máximas autoridades educativas hasta el docente en el aula– debemos revisar nuestras estrategias de acción y adecuarlas al objetivo que nos proponemos.

Las estrategias actuales de política educativa han sido definidas en ese contexto. Por un lado, podemos mencionar las estrategias dirigidas a mejorar las condiciones materiales de vida de los alumnos, las condiciones de las escuelas y de los docentes: becas, construcción de nuevas escuelas, equipamiento científico, computadoras, textos y paritarias docentes son, entre otras, las políticas que se están aplicando desde hace ya varios años. Por el otro, están las políticas que se dirigen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las áreas curriculares prioritarias: Lengua, Matemática y Ciencias. El Plan Lectura y el Plan de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias están en el centro de estas estrategias.

Pero también queremos promover una cultura institucional de mayor responsabilidad por los resultados, mediante procesos de *autoevaluación*. En este sentido, el Ministerio de Educación ha comenzado a aplicar programas de autoevaluación institucional, con diferentes metodologías, que fortalezcan la capacidad de los equipos docentes para diagnosticar problemas y fortalezas, para diseñar colectivamente las mejores estrategias de acción y para construir entre todos una cultura de la evaluación al servicio de una educación y una escuela más justas.

Confiamos en que el conjunto de estas acciones y el compromiso de todos, nos permita mostrar en el más corto plazo posible que avanzamos hacia la meta de garantizarles a todos nuestros alumnos y alumnas la educación de buena calidad que reclama la justicia social.

Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación de la Nación

AUTORIDADES

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. Susana Montaldo

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Arq. Daniel Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo

Lic. Osvaldo Devries

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Lic. María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión de la Educación

Lic. Adriana Cantero

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Lic. Jaime Perczyk

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Lic. Marta Kisilevsky

Jefe de la Unidad de Programas Especiales

Prof. Ignacio Hernaiz

EQUIPO EDITORIAL

Directoras

Inés Dussel

Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción

Sergio Ranieri

Jefe de Arte

Eduardo Rey

Coordinación Editorial

Ivan Schuliaquer

Colaboradores Permanentes

Ana Abramowski

Judith Gociol

Rudy-Pati

Myriam Southwell

Coordinación y corrección

Silvia Pazos

Fotografía

Luis Tenewicki

Distribución

Javier Manchini

Webmaster

Federico Figueroa

Colaboran en este número: Nicolás Arata, Roberto Cubillas, Mónica Duarte, Francois Dubet, María Paula Dufour, Guillermo Martínez, Alberto Pez, Margarita Poggi, Estela Quiroga, Axel Rivas, Gabriela Tijman, Alcira Villata.

Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación

Registro de la Propiedad Intelectual: 538424

Publicación del Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935 – (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina

SUMARIO

1. Editorial
4. La escuela por dentro: Radios que hacen escuela
9. Correo de lectores
10. El museo: El boletín
12. Docentes: La defensora de las palabras
16. Entrevista a Oresta López, historiadora
20. Reseña: Cuando la Argentina ríe
22. Obras maestras



JUNIO 2008

- 25. Dossier: Evaluar, para qué, para quiénes
- 26. Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza, Inés Dussel y Myriam Southwell
- 31. De la rendición de cuentas a las responsabilidades, Margarita Poggi
- 35. Modelos de iluminación estatal del sistema educativo, Axel Rivas
- 37. Tres visiones de la justicia escolar, Francois Dubet

- 41. Breves
- 42. La segunda temporada de **Encuentro**
- 44. El cuento: **Billete de mil**, Guillermo Martínez
- 47. Para aprender ciencias naturales
- 50. Violencia en las aulas
- 54. Tragedia, medios y sensacionalismo
- 55. La violencia solo deja víctimas
- 56. Qué hay que saber sobre **Matemática**
- 58. Conversaciones: **Adrián Paenza**, periodista y matemático
- 63. Humor por Rudy-Pati



El monitor

Experiencias en Ojeda, La Mendieta y Goya

Radios que hacen escuela

Alejadas de centros urbanos, tres experiencias en escuelas muestran maneras distintas de enfrentar el aislamiento: radios escolares en Ojeda, La Pampa; en La Mendieta, Jujuy; y en Goya, Corrientes, se unen como procesos casi simultáneos, surgidos de la voluntad de docentes que se fijaron como horizonte que sus alumnas y sus alumnos no solo consuman medios de comunicación sino que también los produzcan.

“La radio permite otro contacto entre la escuela y la comunidad, ayuda mucho para mejorar la lectura y la escritura, los chicos ven la importancia del trabajo conjunto, aprenden a comunicarse de otra manera y a dar su opinión”, sintetiza una frase construida con retazos de testimonios de los docentes de las tres escuelas, que cuentan experiencias similares pero diversas desde distintos lugares de la Argentina.

Ñande Rekó, Corrientes

En plena zona rural de Goya -a 220 kilómetros de Corrientes Capital-, cuentan que todo empezó con grabadocitos portátiles en diferentes escuelas que, al verse reflejadas las unas en las otras, empezaron a juntarse, a pensar y a proyectar.

“Cada escuela depositaba grandes esfuerzos y costos. Nos unimos y durante mucho tiempo nos acercábamos a una radio de la ciudad. Hasta que se nos ocurrió la idea de la casilla, porque era imposible tener una radio por escuela”, afirma el profesor de Lenguajes

En tres lugares distantes a miles de kilómetros entre sí, ubicados en zonas inhóspitas de las provincias de La Pampa, Jujuy y Corrientes, las radios escolares ponen en evidencia que la comunicación es posible, y que las enormes distancias y el aislamiento pueden ser mitigados por la decisión y el entusiasmo de alumnos y docentes.

Artísticos Martín González, que fue el coordinador del proyecto Ñande Rekó hasta el año pasado.

La “casilla” es una solución original y efectiva: un estudio móvil -un trailer- que permanece dos semanas en cada una de las cuatro escuelas que transmiten; y que es trasladado en camioneta o auto, de escuela en escuela para que la radio no solo se escuche en muchos lugares, sino que también se produzca en muchos otros. La unión de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) Anahí, Yahá Katú, Coembotá y Santa Lucía -todas ubicadas en parajes-, permite desde hace seis años que la AM LT6 retransmita, con un alcance de más de 90 kilómetros -a partir de un enlace directo-, el programa que hacen entre más de cien chicos. En una zona en la cual internet aún

forma parte del futuro, la radio es el medio de comunicación más accesible, y el más utilizado.

“Al principio nadie estaba demasiado capacitado para saber cómo debía funcionar la radio. Pero, por suerte, contábamos con profesores que conocían el equipamiento técnico que necesitábamos. Nosotros tenemos alumnos que se quedan durante dos semanas en la escuela, así que esa situación también nos permitía solucionar la comunicación con las familias de los chicos. Por otro lado, teníamos la preocupación acerca de cómo sumar el programa al proyecto pedagógico y nos ayudó mucho para mejorar la lectoescritura, una dificultad para muchos de los alumnos”, agrega Martín González.

La experiencia ganó el primer Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007. José Manuel González es el



actual titular de la coordinación rotativa y horizontal del proyecto, que se comparte entre las cuatro escuelas que participan. Sobre la manera de trabajar con los chicos, dice: “Los libera, les permite expresarse mejor. Conocen más palabras, progresan en la vocalización. Y le encuentran una utilidad a saber comunicarse. También enseñamos todas las técnicas para operar. Cada escuela decide qué chicos participan. En nuestra EFA -la Anahí- se hace una rotación y participan casi todos. Algunos tienen muchas ganas y uno empieza a contar aún más con ellos”.

Las EFA surgieron hace 20 años, para que los chicos de esas zonas rurales pudieran acceder a los estudios secundarios. Son escuelas-albergue, constituidas como sociedad civil, que intercalan dos semanas de clase y dos sin clase.

Cada una de las escuelas tiene su propia modalidad de trabajo, y la radio funciona como una herramienta. El programa está titulado en guaraní: Ñande Rekó (Nuestro modo de ser, en español). En la EFA Santa Lucía, los encargados de armar el programa son los chicos de primer año del polimodal. Tal como lo

cuenta la alumna, y a veces conductora, Raquel Villanueva: “Estamos dedicados sobre todo al campo. Damos noticias: algunas provinciales, otras nacionales, y sobre todo locales. Antes del programa juntamos información y recibimos bastantes mensajes, incluso de pueblos no muy cercanos. Y también tenemos chistes, colmos y esas cosas. Nos agarran nervios al saber que nos escucha tanta gente, y se siente mucha adrenalina. Pero está buenísimo”.

“Aprendo mucho haciendo radio. Y además mi familia la escucha, porque les encanta el programa”, comenta Natalia Fernández, entre la timidez y la alegría. Parte del formato común del programa incluye información muy vinculada a lo local -por ejemplo, micros dedicados a contar historias de cada paraje-, e incluso mensajes que envían los oyentes de campo a campo, aprovechando el alcance de la AM.

“Los chicos aprenden a comunicarse de otra manera. Programa a programa se ve el avance. Buscamos, además, que la información que se brinda sea importante para los que escuchan. Y bueno, por suerte el programa logra un vínculo muy fuerte con la ciudadanía:

tiene muchos oyentes, sobre todo público adolescente”, afirma Laura Vorrasso, profesora de Psicología y tutora en la EFA Santa Lucía.

Ojeda, La Pampa

“Sí, los conozco a los de Ñande Rekó. Tienen un proyecto bárbaro, y queremos ir a conocerlos”, dice Carlos Ibarra, casi 1.100 kilómetros al sur de Goya. Ibarra es el coordinador de la radio de la Escuela Hogar N°50, “Mariano Moreno”, ubicada en Ojeda, que tiene más integrantes que el pueblo en el que está ubicada: 110 alumnos contra 60 pobladores.



La radio funciona las 24 horas, y tiene -en este momento- seis programas semanales al aire, de una duración de una hora cada uno. Como explica Ibarra: “El formato se orienta hacia lo que desean los chicos, pero también a lo que la maestra quiere trabajar. Hay columnas, entrevistas, concursos. Tratamos de utilizar la mayor cantidad de recursos de la escuela para sacarlo al aire”.

Las radios de Ñande Rekó, Ojeda y La Mendieta fueron premiadas y apoyadas por la Fundación YPF, lo que les permitió equiparse de manera adecuada y que sus proyectos recibieran un importante apoyo económico. En ese contexto fue donde los miembros de las escuelas se conocieron, y hoy las tres experiencias forman parte de la red nacional de radios escolares.

En Ojeda, los programas tratan temas distintos y se realizan en horario escolar. “Yo participo de *Niñerías*, que está bueno porque es un programa hecho por chicos y para chicos, y en *Las pulgas ecológicas*, para cuidar el medio ambiente -comenta Sasha Castro, de séptimo grado-. Mi personaje es el de la Doctora Cielo y recomiendo cómo cuidar los ríos y los mares, cómo tirar residuos y cómo hacer para no contaminar el aire. Nos divertimos mucho acá en Ojeda a pesar de que es un pueblo muy chiquito. Lo bueno es que también cuando una escucha la radio, aprende”.

La escuela-hogar de Ojeda es el centro de un pueblo ubicado a 56 kilómetros de General Pico, que tuvo sus años de gloria cuando pasaba el ferrocarril. Marcelo Álvarez, que está en séptimo grado, también habla de su experiencia: “Nuestro programa se llama *A todo ritmo* y es de música. Recibimos bastantes mensajes del público, de distintos lugares. Somos cinco, y los roles rotan: algunos hablan al micrófono y otros operan. Y está bueno porque es un lugar en el que nosotros somos los que decidimos”.

La escuela cubre los tres ciclos de EGB y la invitación a participar de la radio -que ya lleva cuatro años y tiene un alcance de 50 kilómetros- es abierta a todos los chicos y chicas. Ibarra, que también es profesor de Educación Física, comenta por qué surgió el proyecto: “Nuestro objetivo era que los chicos lean y escriban y que sientan que en la escuela se aprende. A muchos los veíamos desmotivados. La idea era, y es, que sea una radio escolar. Los docentes que quieren utilizar el recurso, lo tienen. Algunos no le ven mucha utilidad, entonces no lo usan. De mala gana no tiene sentido. Y hasta ahora nos ha dado resultados. Se trabaja mucho con la creatividad, mejoró mucho la lectoescritura de los alumnos, rompe un poco con la timidez de los chicos y aumentó la retención, porque los chicos se sienten importantes al ser parte de esto”.

La radio también transmite programas grabados en la escuela Nicolás Avellaneda, de la localidad cercana de Falucho. Entre su audiencia, se encuentran las familias de los chicos -en su mayoría numerosas y con problemas económicos-, algunos habitantes de Ojeda, y pobladores de parajes o campos cercanos. Ibarra tiene un nuevo proyecto entre manos: “La intención es armar

un estudio de televisión para hacer un noticiero local y cortos cinematográficos. Deberíamos producirlo y después pasarlo por una emisora cercana”.

La experiencia de la radio escolar pampeana los ha llevado a recorrer distintos lugares. Entre ellos, La Mendieta -en Jujuy-, adonde viajaron quince chicos y chicas. “Fue muy lindo el intercambio de radio: viajamos 24 horas, recorrimos la escuela, armamos un programa de radio con los chicos de allá. Trabajamos allá como trabajamos acá. Me sorprendieron las comidas, porque son distintas; y el aire, que también es diferente. También entramos al ingenio y probamos diferentes tipos de azúcar”, recuerda entusiasmada Sasha Castro. Ibarra completa: “Son salidas que les brindan oportunidades que no están a mano para los chicos. Será inolvidable, para ellos: conocieron cosas que ni sabían que existían. No solo se ve cómo hacen radio los otros, sino que también se aprende mucho sobre otra historia, otras costumbres y otra cultura”.

La Mendieta, Jujuy

Más de 1.400 kilómetros hacia el Norte de Ojeda, se encuentra la localidad jujeña La Mendieta. Tiene cinco mil habitantes, se ubica al borde de la zona selvática conocida como las Yungas y a 50 kilómetros de la capital provincial. Su principal actividad económica es la de la industria azucarera. El pueblo tiene una única escuela media: el Bachillerato Provincial N°4 que posee, claro, su radio escolar. Desde ahí, Rosalía Reales, una de las docentes responsables del proyecto, le responde al pampeano Carlos Ibarra: “Tuvimos la grata experiencia del intercambio. Hicimos muchas actividades: les mostramos la zona, trabajamos con ellos, y se quedaron en nuestro colegio, en nuestra casa, porque aquí no hay hoteles. Ahora, nuestro deseo es viajar a La Pampa para visitarlos”.

Sergio Jerez, el coordinador de la radio de La Mendieta, relata cómo fueron los inicios: “Surgió dentro del proyecto institucional ‘Experiencias

Sobre todo, se busca integrar a la escuela a los chicos con riesgo pedagógico. Y también permite mejorar la oralidad de los alumnos.

comunicativas’, un plan para aumentar la retención escolar, porque tenemos un alto nivel de abandono y repitencia. Y como no queremos actuar como en una isla, sumamos a las tres escuelas primarias de la localidad al proyecto, a una biblioteca, a empleados del azúcar y a la comunidad guaraní Cheparaveté -traducido al español: soy humilde”.

La radio arrancó con una instalación precaria hecha con los caños de una cortina. Hoy funciona dentro del centro multimodal de la escuela, y tiene alcance a toda la localidad. Transmite de 8 a 12 -que es el horario escolar-, en bloques de 40 minutos, a cargo de profesores de dis-

tinguas materias que definen junto con sus alumnos los contenidos.

“Todas las áreas curriculares están involucradas en el proyecto -explica Reales-, con una fuerte participación de Lengua y Literatura. Se trata de una estrategia metodológica para mejorar la calidad de la enseñanza de los chicos. Sobre todo, se busca integrar a la escuela a los chicos con riesgo pedagógico. Y también permite mejorar la oralidad de los alumnos. Acá en el Norte, los chicos tienen gran timidez para expresar sus opiniones, y esta es una buena manera de rescatar las voces de los jóvenes”.

Una de las voces que se escucha es la de Virginia Estrada, que en los cinco años que lleva en la escuela pudo ver cómo se dio el proceso desde su inicio hasta





la actualidad: “Aprendimos muchas cosas investigando. Hemos hecho programas sobre los problemas de las familias, también acerca de los suicidios, que es algo que se dio mucho acá. Incluso sobre el aborto, que sucede bastante porque muy pocos chicos cuentan con el apoyo de los padres y madres. Intentamos aconsejar a las familias para que les presten más atención a sus hijas e hijos”.

Bruno Canedi también está en el último año del colegio: “Trabajo como operador. Está bueno, participamos, y nos permite ayudar a los de primer año que recién empiezan. Además, aprendo bastante de computación”. Y su compañera de curso, Maira Tolaba, agrega: “Dan más ganas de ir a la escuela, porque nos distraemos y nos divertimos con nuestros compañeros. Me desenvuelvo mejor en situaciones en las que antes me ponía nerviosa”.

La experiencia de la radio les permitió a los chicos, entre otras cosas, investigar acerca de la comunidad guaraní del pueblo, sobre la cual -según Jerez- “la industria azucarera ha hecho uso y abuso”. El coordinador también advierte que se trabajan temas vinculados con la informática, que es la orientación del bachillerato, y que se realizan investigaciones sobre el origen de la escuela

la y del pueblo. “A medida que pasa el tiempo, los chicos tienen otro tipo de manejo con la radio -concluye Jerez-. Al principio se nota que les da cierto miedo salir al aire, hasta que se animan. Aunque no a todos les gusta el micrófono, y hay muchos que se encargan de la operación técnica o de la producción. Es un trabajo en grupo que fomenta la solidaridad”.

La radio entró en la escuela y la escuela entró en la radio con experiencias en zonas postergadas, fuera de los grandes centros urbanos, que aportan un nuevo medio de comunicación a la comunidad. Las y los docentes se plantearon el desafío: cómo hacer que un medio ingrese a la escuela y la manera de adaptar esa experiencia al contexto escolar. Ese ingreso aparece de lunes a viernes cuando transmiten FM 100.9 en La Mendieta, LT6 en Goya, o FM Déjalo Ser en Ojeda. Porque en esas radios se escuchan las voces de los chicos que, con el tiempo, se hacen más claras; a medida que la timidez deja lugar a la confianza que se gana ante el micrófono. Pero que también se gana cuando saben que hay muchos que los quieren escuchar.

Ivan Schuliaquer ischuliaquer@me.gov.ar
Fotos: Agradecemos la gentileza a las escuelas

El rol del preceptor y de la preceptora

Muchas de las ideas o temas que aparecen en la revista y en el programa que se emite por el canal Encuentro, me han servido en muchas oportunidades para poder trabajar temas con mis alumnos.

Hay un tema que me preocupa y mucho: el rol de preceptores y preceptoras en la Escuela Media. Un eslabón fundamental dentro de una institución, desvalorizado y descuidado. Es un lugar que muchas veces es ocupado por gente sin título docente ni capacitación para poder trabajar con los adolescentes de hoy.

El preceptor es la única persona que está en continuo contacto con el alumno o la alumna, el que más posibilidades tiene de lograr un verdadero conocimiento del recorrido del alumno, el primero en tener contacto con madres y padres, y el primero que puede detectar algún problema de sus alumnos, entre muchas otras cosas.

Falta reflexión acerca del rol del preceptor. Lamentablemente, en las instituciones todavía se piensa que sirve "para alcanzar la tiza, el borrador y tomar asistencia". Y así se lo ocupa en tareas administrativas que descuidan su verdadera función.

Hablo desde mi experiencia como preceptora en los últimos 16 años, y del dolor que me produce ver las pocas ganas de trabajar y la poca responsabilidad de mucha gente que ejerce este rol, que es tan descuidado por las autoridades también.

Laura Molina. Profesora en Ciencias de la Educación. lalamolina@hotmail.com

Libro o fotocopia

Por suerte, nuestra biblioteca creció gracias al aporte del Ministerio de Educación; teníamos 7220 libros, ¡ahora tenemos muchos más!

Frente a esto, hay un contraste. Vino un alumno de primer año a repasar Historia, porque tenía que dar un examen. Estaba preocupado por una fotocopia que había perdido, y debía repasar acerca de Roma. Le ofrecí los libros de Historia de su

año, hay muchos de distintas editoriales. Y el chico me respondió que no, que la profesora le había dicho que en la fotocopia estaba todo "más específico".

Llegué a esta Biblioteca escolar el año pasado, había una fotocopiadora. Antes se sacaban copias de libros completos o de capítulos, que luego se inventariaban como si fueran libros. Yo no saqué más, siempre digo que esta es una biblioteca y no un centro de fotocopiado. Desde la biblioteca, insisto siempre en detenerme trabajando cada paso de la cadena documental.

En muchos de los libros que sello, aparece un logo que dice: "La fotocopia mata al libro y es un delito". ¿Cómo se lucha contra algo tan instalado? ¿Cómo trabajar la imagen de la biblioteca y del bibliotecario? ¿Cuántas políticas educativas e informativas hay al respecto? ¿Cómo conocerlas en su totalidad? ¿Cómo implementarlas? ¿Cuántas más hacen falta? ¿Por qué están tan caros los libros?

Fernando Mazzoni. Bibliotecario Documentalista de Escuela Media, Neuquén mazzonifernando@hotmail.com

Una jornada institucional especial

¿Por qué no usar la fuerza transformadora de los juegos para ayudarnos a ser el tipo de persona que quisiéramos ser? (Terry Orlick)

En nuestra Escuela Especial realizamos una jornada institucional distinta: nos animamos a jugar para repensar los pasos que vamos dando juntos en nuestra tarea cotidiana. La propuesta estuvo destinada a todo el personal de la comunidad educativa: directivos, docentes, técnicos y porteras; diseñada y coordinada por tres integrantes.

Consistió en realizar una experiencia vivencial para favorecer el juego entre los participantes y generar inquietudes disparadoras de reflexión. Los objetivos perseguidos fueron: -Promover en los participantes una vivencia lúdico-recreativa personal y grupal. -Crear un nuevo espacio de encuentro para compartir,

enriquecernos y crecer juntos. -Redescubrir el valor del juego como medio de desarrollo, crecimiento y aprendizaje.

La jornada se dio en un clima de distensión, con risas y predisposición a jugar. Posibilitando un espacio de encuentro, escucha y construcción, elementos fundamentales en nuestra labor educativa. Esta actitud de "apertura gozosa" permite conocer y comprender a los demás; y en el intento de conocernos, descubrimos las maneras de acompañarnos, a la vez que continuamos aprendiendo.

Una comunicación respetuosa, como la que circuló en la jornada, facilita el establecimiento y fortalecimiento de vínculos afectivos entre las personas, vínculos invisibles que imprimen dinamismo al trabajo cotidiano.

Más allá de las diferencias, se hace necesario aprender a transformar colectivamente lo que nos resulta insatisfactorio, porque la diversidad es una posibilidad para el enriquecimiento y mejoramiento de las relaciones humanas.

Por eso, los invitamos a trascender meras competencias individuales para trabajar cooperativamente, solo así se podrán deslumbrar, construir e impulsar utopías posibles como sueños realizables... ¡y celebrarlas!

Beatriz Maina, Natalia Gagliardo y Carla Poi. Escuela Especial N° 1260, APADIR, Rafaela, SantaFe. apadir_escuela1260@ciudad.com.ar

Convocamos a todos los lectores y lectoras para que nos cuenten sus experiencias con la revista: ¿Qué número le gustó más? ¿Qué tema le resultó más interesante? ¿Pudo llevarlo al aula? ¿Qué tema le gustaría que desarrolláramos? ¿Otros comentarios?

Escribir a: cartasmonitor@me.gov.ar

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a publicaciones@me.gov.ar

El boletín escolar

Nicolás Arata *

El nacimiento y desarrollo del boletín de calificaciones es una historia por escribirse. En ella no deberíamos dejar de mencionar que el *boletín* es parte de una familia numerosa. La planilla de asistencia o el cuaderno de evaluaciones diario, semanal y mensual, entre otros, constituyen un conjunto de instrumentos cuya finalidad reside en establecer un sistema de evaluación, calificación y promoción de alumnos que, al mismo tiempo, fuera capaz de incorporarlos a una serie de rutinas ordenadoras. Formando parte de este engranaje, el *boletín* fue concebido como el medio privilegiado mediante el cual se comunicaban a las familias los progresos -o no- de cada alumna o alumno.

Libreta escolar, boletín de notas, documento de evaluación, libreta de calificaciones, boletín de informes y calificaciones, libreta de seguimiento escolar: el boletín de calificaciones no siempre se denominó igual. Su formato fue cambiando según las épocas y las funciones que le fueron asignadas.

En tiempos de la maestra Herminia Brumana, el boletín: “Era un papelito donde estaba escrito con tinta negra, de puño y letra de la maestra: ‘Pasa de grado’ (...) o en tinta roja: ‘No pasa de grado’”.¹ En otras oportunidades, el boletín incluyó, junto a las materias, un espacio destinado a comunicar la *apreciación personal* que manifestaba el alumno, calificando su responsabilidad, el comportamiento en la escuela, su aseo y presentación, las inasistencias y faltas de puntualidad.

La organización bajo la cual se presentaba la información fue compleji-

zándose y sufriendo modificaciones con el tiempo: por materias, por ejes (intelectual, ético, social, estético y dinámico) o por áreas (“formativas” y de “apreciación de la conducta personal y social”). En este último modelo, el boletín decía de sí mismo que:

“Informaba sobre el progreso del alumno, teniendo en cuenta el grado de madurez y el ritmo de aprendizaje en las distintas áreas del currículum así como también la formación de hábitos, habilidades y actitudes valorativas dentro del ámbito escolar y sus intereses particulares para las distintas actividades”.²

La periodicidad con la cual el boletín se entregaba a las familias (mensual, bimestral, trimestral), expresaba ritmos institucionales sujetos a disposiciones jurisdiccionales. Con el cierre de cada ciclo, tenía lugar un ritual escolar: la jornada donde se entregaba el boletín. No cualquiera podía completar un boletín: en muchos casos era la maestra o el maestro; en otros, aquellos que “tenían firma” en la institución. Del mismo modo, no cualquiera podía recibirlos: los boletines eran dirigidos al “padre, tutor o encargado”. Estas reuniones de padres y madres perseguían, entre otros objetivos, reducir la posibilidad de falsificar las firmas. Aunque sabemos que eso no amedrentaba a los más osados, hábiles en el arte de cambiar un “insuficiente” por un “sobresaliente” con el solo empleo de una gota de cloro.

¿Cómo se establecían las notas? Ubicados en este punto, habría que recordar que la escala numérica no fue la única forma de calificar a los alumnos. En “Educación popular”,

Clasificaciones obtenidas por *Picanta Orsini* Alumna de 4º.º Grado *A* durante el año de 1937

MATERIAS	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	OBSERVACIONES
Costa y dibujo de niños	6	5	8	8	8	8	8	8	8	10	
Confeción de vestidos	6	5	8	8	8	8	8	8	8	10	
Lectura	7	6	8	8	8	8	8	8	8	10	
Costuras											
Labores de adorno	6	5	8	8	8	8	8	8	8	10	
Tijidos	5	5	6	8	8	8	8	8	8	10	
Escalas	5	6	8	8	8	8	8	8	8	10	
Bordados	4	5	8	8	8	8	8	8	8	10	
Aplicación de la costura	4	5	6	8	8	8	8	8	8	10	
Cocina	6	6	8	8	8	8	8	8	8	10	
Lavado y Planchado											
Economía Doméstica											
Higiene											
Escritura											
Aritmética											
Lectura											
Música											
Ejercicios Físicos											
Conducta											
Inasistencias											

MERCEDES (San Luis)

Año de 1937

Sarmiento proponía medir los progresos de los alumnos dejando asentado en un registro que confeccionara el maestro que “el joven Gregorio Correa según el presente estado, se hallaba escribiendo las irregulares mayúsculas el 19 de julio, que en la lectura daba hasta la página 20, hasta la 10 en Gramática, 29 en la de Doctrina, y que se portaba bien”.³ Con el tiempo, a través de los reglamentos escolares de calificación y evaluación de los alumnos, lograron imponerse las calificaciones numéricas y, más tarde, su hegemonía fue puesta en cuestión por las “escalas conceptuales”. Así, los “ochos” y “nueves” se traducían en “muy bueno”, en tanto los “dos” y “tres”, equivalían a un aplazo.

La cuestión de la evaluación no constituía un hecho menor o desvinculado de los debates pedagógicos. Al promediar la segunda década del siglo XX, un artículo publicado en *El Monitor*, problematizaba acerca del uso de las calificaciones, argumentando: “Estas notas representan, en

la vida del escolar, un papel considerable. Son las que van a establecer el saldo de su actividad cotidiana, de sus progresos mensuales y anuales. Constituyen para él un documento que va a acompañarlo hasta el umbral de la vida adulta, y conforme al cual será juzgado por su familia y camaradas”.⁴ Desde esta perspectiva, la calificación expresada en el boletín desataría una serie de impactos en el desarrollo de la vida adulta de aquellos alumnos, y también podría acarrear efectos inmediatos entre los “camaradas”. El boletín no solo permitía seguir el desarrollo de un alumno en clave individual sino que también permitía compararlos a unos con otros.

En suma: el *boletín* como elemento de la cultura escolar nos permite reflexionar en torno a una serie de aspectos relacionados con la escuela. Para poder aprehenderlo en toda su dimensión, se requiere evitar circunscribir su estudio a las dimensiones didáctica y curricular, para redimensionarlo en el marco de la cultura es-



colar donde se inscribió. ¿Qué historia de la educación argentina nos permitiría narrar el boletín de calificaciones? No sabríamos definirlo con precisión. Sin duda, quien se decida a escribirla tendrá un desafío interesante: el de lidiar con las ansiedades, los miedos y las alegrías que vienen asociadas a tamaño objeto escolar.

Grado 5º - Dora Orán - Año 1944

	Conducta	Aplicación	Trabajo	Asistencia	Letras	Orden	Firma de la Hra. Directora	Firma del Pápa
Marzo	8	8	9	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Abril	8	8	9	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Mayo	8	10	10	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Junio	10	10	10	10	7	10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Julio	10	10	10	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Agosto	10	8	10	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Septiembre	10	10	10	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Octubre	10	10	10	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga
Noviembre	10	10	10	10		10	Hna Superiora	Rosario de Quiroga

Examen Semestral. Excelente
Aprueba 5º Grado

*Investigador Appeal-UBA/Conicet.

¹ Brumana, H., “Tizas de colores”. En: *Obras completas*, Buenos Aires, Claridad, 1958, pág. 232.

² Es el caso del documento de evaluación de la Municipalidad de Buenos Aires que se utilizaba promediando los años 80.

³ Sarmiento, D. F., “Educación Popular”, Banco de la Provincia de Córdoba, Córdoba, 1989, pág. 356.

⁴ Claparede, E., “¿Tienen las notas escolares valor paidotécnico?”. En: *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, 30 de abril de 1915, número 508, pág. 5.

La defensora de las palabras

Por estos días, Mercedes Sosa está aprendiendo minuto a minuto de qué se trata ser madre. A fines de mayo nació Uma Wara, su primera hija, cuyo nombre significa “agua y estrella”. Hace unas semanas, durante la charla que tuvo con *El Monitor* en un pequeño bar de Tilcara donde la merienda es una tradición, había dicho que estaba preocupada por cómo manejar su tiempo cuando fuera mamá. Es que para Mercedes, sus clases de Lengua y Literatura van mucho más allá del encuentro con los alumnos en el aula. Busca textos, piensa ideas, lee una y otra vez lo que sus chicos producen a partir de sus consignas, y los ayuda a avanzar hasta llegar a la mejor versión posible. Ella dice que es un desafío que le viene de Elba Rosa, aquella profesora de Didáctica de la Lengua para quien la creatividad era lo más importante, a la hora de pararse frente a un curso. “Eso lo tomé como un principio –afirma–, porque si yo no me siento bien con lo que hago, si no disfruto con mis chicos, no tiene sentido hacer nada”.

A los 33 años, tiene a su cargo unos 150 alumnas y alumnos, repartidos en distintos niveles. En Purmamarca, con el marco del Cerro de los Siete Colores, está al frente de tres cursos de secundaria: 1°, 2° y 5°. En Tilcara, en pleno centro geográfico de la Quebrada de Humahuaca, da clases en 2° y 4° de secundaria; además de Práctica y Residencia, en el Profesorado de Lengua. Hasta el año pasado, daba clases en San Salvador de Jujuy, donde nació. “El cambio fue bueno porque estaba cansada de viajar, a pesar de que la mayoría de los docentes de por aquí tienen que hacerlo”, dice. Pero ella sentía que cada viaje le quitaba una parte importante de esa energía que disfruta poniendo en su trabajo.

Su primera experiencia como docente fue antes de haberse recibido de profesora de Lengua y Literatura

Mercedes Sosa tiene a su cargo más de cien alumnos y alumnas. En Purmamarca está al frente de tres cursos de secundaria, y en Tilcara -en plena Quebrada de Humahuaca- da clases en otros dos. Nació en San Salvador de Jujuy hace 33 años y conoce muy bien el desafío intercultural que significa enseñar lengua y literatura en una región donde la cultura oral se impone por sobre la palabra escrita.

en la Facultad de Humanidades de San Salvador de Jujuy. Era ayudante de segunda en Lingüística, una materia que le encantaba. Su debut al frente de un aula fue en 1999 en una escuela privada, en 7° de EGB. Ese día, Mercedes sintió terror.

“Estaba muerta de miedo”, confiesa, y se ríe. “Esto es algo que ahora converso con mis alumnos del terciario. Porque una clase es como un escenario: una sale, se expone y tiene que componer una suerte de personaje, digamos, creerse ese rol. Porque la docencia también significa conducir. Y los chicos están todo el tiempo buscando esa conducción, que vos estés segura de lo que estás haciendo”. Eran grupos pequeños pero difíciles de manejar, explica, porque demandaban mucha creatividad, mucha organización y mucho estudio de su parte: “Esa experiencia me ayudó a fortalecerme en el trabajo”.

En 2002 se mudó a Tilcara, “por motivos personales”, explica. Así fue como tuvo su primera clase de nivel terciario. “Para mí marcó un antes y un después: de trabajar con adolescentes en una ciudad, venir a un pueblo más chico y con adultos de una carrera. Fue un desafío muy grande, también. Estaba muy asustada. Pero una vez que comencé a trabajar y conocer más la realidad de acá, me gustó muchísimo”.

Fue un cambio, en verdad. Sin embargo, no todo era



nuevo para Mercedes. El desafío consistía en poner en práctica uno de los aspectos que más le habían interesado en los últimos tiempos: la interculturalidad. “Cuando llegué para vivir a Tilcara, conocí a un equipo de personas que venían trabajando la educación intercultural. Habían editado libros de Historia, de Lengua, de Geografía, y estaban empezando cursos de capacitación. Ese fue un sostén y acompañamiento como docente durante mucho tiempo, porque compartíamos experiencias entre colegas de todos los niveles, sobre todo para ver si era posible o no una educación intercultural”.

—¿Cómo resultó entonces ese cambio? Venir a enseñar Lengua y Literatura en un terciario, en una región donde se impone la cultura oral por sobre la palabra escrita.

—Ese tema me venía preocupando desde que estudiaba en la carrera. Yo había militado en el centro de estudiantes, en una agrupación independiente de izquierda. Y con relación a mi propia formación, yo me preguntaba qué se podía aportar para cambiar un po-

co todo esto. Una vez me fue muy mal en un parcial de Didáctica, y eso me llevó a un recuperatorio para el que tuve que leer a un sociólogo que se llama Pierre Bourdieu. Y ahí encontré alguna respuesta. Ese artículo planteaba que la selección de una variedad lingüística estándar es una selección arbitraria, convencional, muy ligada al poder. Y que muchas veces los profesores de Lengua son soldados y vigilantes de transmitir esa variedad lingüística. Cuando yo terminé de leer ese texto me dije “Pucha, yo no quiero hacer esto. ¿Debe ser la intención de una profesora de Lengua homogeneizar los modos de hablar y que se pierda la diversidad lingüística? ¿Ese es mi objetivo?”. Me quedé pensando. Yo no quiero hacer esto. No quiero que toda la gente hable nada más que la variedad estándar. Entonces sí, la enseñanza de la lengua muchas veces está limitada —para mí es una limitación— en nada más que en la escritura y la lectura. Ahí se hace más hincapié y ahí es donde se evalúa. Pero centrarse solo en ese punto es mirar al otro desde la carencia. Es terminante: no tienen libros, no leen, no escriben, no interpretan. Eso es cierto, pero también podemos mirarlo

desde otro lugar: el de las potencialidades que sí traen. Porque la oralidad es un potencial grandísimo de esta zona, desde el que se puede partir para enseñar lo otro. Claro que esta es una reflexión que me llevó años.

—¿Cómo se pueden trasladar estas ideas al aula?

—Y, yo puedo tener claras algunas cosas, pero el trabajo en el aula es arduo. Estas ideas están permanentemente, pero también está el peso de ser una profesora de Lengua, de una variedad lingüística determinada, porque de una profesora de Lengua depende que estos chicos puedan expresarse.

—En definitiva, se trata de lograr que puedan comunicarse usando un código entendible por el otro.

—Ese es el lugar en el que me paro, el de la convención. Para ciertas convenciones, hay un código que utilizar, y para otras convenciones hay otro. Lo que pasa es que también hay mucha carga negativa con la variedad regional dialectal. Sería buenísimo que se pudiera comprender en esos términos, pero hay mucha carga negativa con expresiones típicas que, cuando ellos las dicen en otro lugar, se sienten discriminados.

—¿Eso se advierte en la institución, en los programas de estudio?

—Sí, claro, porque además durante la formación docente —de Lengua, de Historia o de cualquier otra cosa—, esas no son expresiones que se trabajen temáticamente.

—¿Los alumnos y las alumnas lo viven como un problema?

—Depende. Hay docentes que tienen un menosprecio por los modos locales. Eso viene también de una tradición de la educación argentina que decía que había que barrer con cualquier indicio de regionalismo. Entonces muchas veces no es valorado. Ni siquiera se lo mira desde una cuestión de código, considerando que para algunas situaciones es válido, sino que es di-

rectamente despreciado. Hay algunos chicos que tienen herramientas para enfrentar este problema y defenderse; pero hay otros que no. Y en el nivel medio, casi ninguno puede hacerse cargo de esto.

—¿Cree que hay maneras diferentes de ejercer la docencia que permitan contrarrestar este problema?

—Sí, yo creo que sí, ese es mi desafío cotidiano. Creo que se puede vincular a estas chicas y estos chicos con las letras y la literatura sin que signifique un trauma. Porque si no, los chicos escriben un par de oraciones y reciben la hoja corregida con rojo y se frustran, y terminan sintiendo que es mejor no escribir nada. Yo tra-



to de trabajar con consignas para que los alumnos puedan transmitir a través de la palabra escrita lo que sienten, lo que piensan, su creatividad.

Mercedes vino a la cita con una bolsa cargada de papeles. Son ejemplos de lo que acaba de explicar. Hojas escritas con colores, algunas ilustradas con recortes y otras con dibujos casi infantiles. Una pila de esos papeles está nutrida de cartas, algunas en sobres caseros. Son los trabajos prácticos que les pide a sus alumnos a partir de la lectura del libro *La carta de la señora González* (de Sergio Lairla y Ana González Lartitegui). “Es divino —se entusiasma Mercedes—. Es lo que se denomina un

‘libro-álbum’, un complemento de texto e imagen. Habla de una carta que nunca aparece. Yo lo leo en clase, se lo muestro a los chicos y les digo que escriban qué le habrá dicho la señora González, el personaje, y qué le contestó él. Y aparecen cosas impresionantes, novedosas, lindas siempre, que tienen que ver también con la visión de cada uno, porque no es lo mismo lo que sale en la ciudad, que en Purmamarca o acá, en Tilcara”.

Hay cartas de todo tipo. La mayoría son declaraciones de amor; algunas están perfumadas, otras fueron escritas sobre papeles cortados en forma de corazón. Se advierte, sin duda, que los alumnos de Mercedes se pusieron en la piel del personaje de ficción que conocieron a través del libro. Incluso, señala ella con agudeza, para muchos de esos chicos el trabajo significó además, haber establecido una relación con otra persona, porque algunos nunca habían escrito una carta a nadie. “En cada propuesta que elijo trato de ver de qué manera puedo hacer que ellos entren al texto, se apropien de él con alguna actividad de escritura, que generen algo nuevo y no se sientan angustiados. Entonces escriben, y luego se comparte el material entre todos, en talleres de lectura. Es muy lindo ver la diversidad que puede salir de un mismo trabajo, y cómo un mismo texto puede significar cosas tan distintas”.

–Es sacar el libro y el texto literario del pedestal de cosa inalcanzable en el que se los suele poner.

–Y es sacarse de encima el modelo, también, esa idea de que hay que escribir como escriben los otros. No. Yo trato de que ellos encuentren ahí su propia palabra. Me encanta cuando eso sucede. Que sientan que tanto la palabra oral como la escrita están en función de la comunicación. Yo quiero sacarles la carga del “esto no se dice” o “así no se habla”. No. El problema, en todo caso, es que tenés que expresarte de modo que el otro te entienda. Cuesta mucho trabajo sacarles esa carga, pero se puede.

–Pensando en interculturalidad e identidad, ¿cómo se puede manejar desde el aula un equilibrio deseado entre el objetivo de que chicas y chicos puedan leer de todo y, al mismo tiempo, que perciban la diferencia y puedan colaborar en la preservación de cierta identidad cultural?

–Eso es algo que yo empecé a pensar y trabajar el año pasado, que fue la primera vez que tuve un 5° año a cargo, dando Literatura. Para mí la selección de los textos no tiene que ver con que sean de autores locales

**La mayoría son
declaraciones
de amor;
algunas están
perfumadas**

o no. El eje está en la manera en que pueden entrarle a ese texto e interpretarlo. No creo que haya que limitar las lecturas a lo regional, como pasa por ahí. Tienen que leer absolutamente de todo, lo local, lo universal y lo nacional. La cuestión está en el cómo, en las actividades que se plantean, en la metodología y en la manera de valorar la interpretación que ellos puedan hacer de ese texto, y desde qué lugar del mundo la hacen.

Preocupada por la cuestión de la interculturalidad, en 2005 Mercedes hizo en Perú un curso que, asegura, le ayudó a trazar algunos caminos con relación a este tema. Según explica, el curso planteaba la diferencia entre las culturas andina y occidental, y cómo la escuela y las instituciones educativas habían hecho todo un trabajo para erosionar las culturas indígenas y asimilarlas a una cosmovisión que es totalmente distinta, que se contradice incluso con los valores y tradiciones que se manejan desde hace miles de años hasta la actualidad. “Yo nunca antes había visto esta diferencia tan fuerte. Pude mirar la realidad de la Quebrada y mi propia identidad”.

–¿Alguna vez vivió situaciones de discriminación con relación a lo lingüístico?

–Sí, muchísimas veces. Me acuerdo de una vez en la facultad, cuando yo era consejera estudiantil. Estábamos discutiendo algo en el consejo. Yo, cuando me pongo nerviosa, me desencajo y se me van las normas al diablo. Y creo que dije algo así como “haiga”, una expresión así. Me acuerdo del silencio que hubo en esa sala, mortal, todos me miraban, no importaba lo que yo había dicho en contenido sino solo la forma. Nunca más se me escapó algo parecido...

–Volvemos entonces a la cuestión de las reglas.

–Sí, todo es relativo. ¿Qué es hablar bien y hablar mal? Tampoco hay que ser un enfermo defensor de los regionalismos, porque hay un intercambio y un devenir. El desafío es ese. Y hay que enfrentarlo todos los días.

Cuando vuelva a las aulas, luego de su licencia por maternidad, Mercedes habrá encontrado la manera de organizar su tiempo para enfrentar el desafío de seguir poniendo creatividad, trabajo y energía en sus clases. “No puedo hacerlo de otra forma –afirma–. Siento que es el camino que me da muchas satisfacciones. Porque si yo no siento que un chico pueda terminar produciendo un texto, oral o escrito, el trabajo no está terminado”.

Gabriela Tijman

Fotos: Pablo Canedi

Oresta López, historiadora

“Lo que pase en la escuela en el terreno de género es definitivo”

—Usted se especializa en historia de la educación de las mujeres, ¿cuáles son sus principales líneas de investigación?

—Por un lado, he hecho la historia de las maestras rurales mexicanas en el período posterior a la revolución. He identificado a las maestras de la región del valle del Mezquital, en México, que es una zona donde yo también fui maestra. Este diálogo del pasado con el presente siempre ha estado en mi interés. Ellas fueron grandes invisibles, no aparecen fácilmente en la historia de la educación oficial. Más bien la figura predominante es la del maestro rural a caballo, armado, que en ese período incluso combatía a los caciques y enfrentaba a los sacerdotes que tenían controladas a las comunidades. Era una figura muy importante para la fundación del nuevo estado. Yo empecé estudiando los maestros y encontré cifras muy altas referidas a la presencia de mujeres, entonces comencé a rastrear quiénes eran estas mujeres que construyeron escuelas y fundaron la educación en los pueblos. Estas mujeres apenas contaban con rudimentos de lectura y escritura. Les ofrecían una plaza para ir a educar a las comunidades indígenas y rurales, y ellas iban. Lo hacían no solo por necesidad o por hambre: muchas de ellas tenían ideales y utopías y querían ser parte de la construcción del nuevo estado revolucionario; querían ayudar a los pobres, a los campesinos y participar de esta gran causa educativa. Pero igual las hacen invisibles, aun cuando hayan estado fundando escuelas, organizando campesinos, apoyando la reforma agraria y arriesgando sus vidas como lo hacían los hombres. Hay mujeres que murieron en estas causas de la educación. En el período que va de 1926 a 1929 sucedieron las rebeliones cristeras, y cuando las maestras llegaban a las comunidades eran vistas como agentes de un estado anticlerical. La sola presencia de las profesoras era considerada como una

Oresta López es historiadora y antropóloga y se desempeña como investigadora del Colegio de San Luis Potosí, en México. Allí trabaja la línea de Historia de la Educación y, en particular, se ha volcado a los estudios de género. Sus interesantes producciones, tanto la que destaca la labor de las maestras rurales durante la revolución mexicana como la que se detiene sobre la educación de las mujeres durante el siglo XIX, apuntan a otorgar visibilidad a unos “sujetos olvidados”: las mujeres. “La historia y el presente tienen que dialogar mucho más para hacer visibles todas las asimetrías de género con las que convivimos a diario —advierte López—, tanto en el sector magisterial como en las aulas”.

agresión y las agredían. Hubo maestras violadas, desorejadas.

Posteriormente, hice un estudio sobre comunidades femeninas del siglo XIX, porque resulta que en el siglo XIX, que prometió la escuela republicana, la educación para todos —al menos así fue en México después de la independencia—, la educación de las mujeres se dio con titubeos, con timidez, lentamente. En mis trabajos

doy seguimiento a la formación de las mujeres, de las niñas, y me encuentro con estas contradicciones. La nación fundaba la educación con claros sesgos sexistas, le interesaba formar ciudadanos varones; incluso, las mujeres no tenían ni derecho al voto. En México, el voto femenino se logró en 1953. Todas estas preguntas referidas a cómo las mujeres fueron ganando espacios en la educación han sido motivo de mis trabajos de investigación. Esto lo encontramos en los libros de texto, en el currículum escolar, en los espacios escolares y tie-

en las escuelas, pero no hallas los documentos para saber qué significaban esas multitudes. Entonces es un trabajo muy contextual, hay que leer las fuentes de otra manera, porque además resulta que muchas mujeres ni siquiera documentaban su presencia en las escuelas.

Revisando un currículum escolar del siglo XIX es posible ver que una niña que estaba aprendiendo a leer y escribir tenía que dominar 50 puntadas diferentes de aguja, todas con nombre: el punto al aire, el punto atrás, el punto inglés, uno que llaman los ojitos de gallina.

En el currículum mujeril todo se lleva al perfeccionamiento y a una disciplina absoluta. De manera que si a una niña se le ocurría hacer rápido los ojitos de gallina para irse a jugar, la profesora le descomponía la costura y la obligaba a volver a empezar con el método que ella le indicaba sobre cómo colocar el costurerito, cómo meter la aguja. Creían que ahí se concentraba todo lo que podía hacer una mujer. Entonces, no importaba mucho que una niña no supiera ciencia, el mismo currículum decía “le daremos barnices de ciencias”. Los gobernadores y los ministros de educación decían que no querían mujeres sabias, que lo que les interesaba eran buenas amas de casa y esposas, y que este grupo de raras mujeres que querían estudiar tendrían que aprender la disciplina y la humildad en la escuela. Por eso la clase de costura se convertía en un espacio de control muy importante del movimiento del cuerpo y del carácter. Y estoy hablando de enseñanza secundaria incluso, que era como la educación superior de las mujeres en el siglo XIX para México, porque las mujeres no podían acceder a la universidad. Pero nada de esto es fácil de entender si una no lleva muchos años de archivo; hay que leer mucho hasta poder ir



comprendiendo el dispositivo para educar a las mujeres, que había en el siglo XIX. Hay una gran resistencia también de la misma academia y de la historia oficial para hacer visibles a estos sujetos olvidados.

–Usted mencionó que las mujeres, en la educación, estaban *invisibilizadas*. ¿Cómo se estudian estas invisibilidades? ¿Cómo se hace para volverlas visibles?

–El tema de las invisibilidades pareciera ser que se va a agotar cuando una descubre números, pero esto no es así. Tú puedes encontrar multitudes de mujeres

comprendiendo el dispositivo para educar a las mujeres, que había en el siglo XIX. Hay una gran resistencia también de la misma academia y de la historia oficial para hacer visibles a estos sujetos olvidados.

–¿Cómo se llevaba adelante, específicamente, el control del cuerpo?

–Es definitiva la manera en que entra la gimnasia a las escuelas. En el siglo XIX, los colegios que querían

incorporar la enseñanza de la gimnasia debían contratar a un profesor capacitado en Alemania, porque tenía que ser alguien que supiera distinguir muy bien los ejercicios que daría a los hombres y a las mujeres. Se pensaba que los ejercicios para las mujeres tenían que fortalecer aquellos órganos de la maternidad, sin dañarlos. El cuerpo atlético era visto para los hombres; a las mujeres había que darles los ejercicios adecuados para que por ningún motivo fueran a tomar formas atléticas, porque se consideraba que las mujeres atléticas eran horribles.

El control del cuerpo en las escuelas era una cosa cotidiana, de todos los días. Ahora, ¿cómo trabajamos esto historiográficamente? Con manuales, con el currículum escolar, y con lo que escribieron las mujeres; recuperando cualquier voz de mujer que haya quedado plasmada en la prensa, en sus diarios, en cartas, en literatura, en cuentos. Las voces de las mujeres ofrecen posibilidades de ir entendiendo los detalles con los que se construían estos discursos en la práctica cotidiana, ayudan mucho.

—Usted mencionaba dos cuestiones en relación con los documentos históricos. Por un lado, la dificultad para hallarlos y, por el otro, la compleja tarea de leerlos y analizarlos. Cuando no encuentra fuentes escritas, ¿a qué otras fuentes recurre?

—En México, la Revolución fue arrolladora con muchas cosas de la vida cotidiana. Mucha gente perdió sus casas, muchas familias quedaron fragmentadas. Entonces yo me encontré con un gran sector de mujeres que carecían de documentos y resultaba difícil trazar sus genealogías. Las maestras rurales eran itinerantes, pobres, llevaban su casa en la mochila, de manera que lo que tenemos son sus expedientes en la secretaría de educación. Y si ellas sobrevivieron, si tuvieron hijos, si hay quién las recuerde, trabajamos con fotografías, con lo que se dice de ellas, con los recuerdos de sus familias. Yo hago recorridos a las escuelas donde ellas enseñaron, y resulta que estas maestras fueron las que les llevaron las primeras letras a comunidades completas. Y esos niños ahora son unos adultos que las recuerdan como algo muy valioso que llegó a sus vidas. Es una forma



muy bonita de ver cómo el impacto de alguien que se creía olvidado en los papeles, está en la memoria popular y en el cariño de la gente. A veces sus nombres aparecen en las escuelas y no existe gran documentación acerca de ellas. Entonces hay que trabajar con esas fuentes. Y también están sus obras. De las mujeres pobres que trabajaron en los proyectos revolucionarios están sus obras revolucionarias. A una profesora, por ejemplo, se le ocurrió sembrar flores y todo el mundo recuerda esas flores que sembró la maestra. Hay otros que dicen: “A mí la maestra me enseñó a trabajar la curtiduría y yo sobrevivo de eso y mi hijo también”. Entonces, la maestra dejó una enseñanza que sobrevive en varias generaciones de artesanos.

–Respecto del lugar de la mujer en la docencia, ¿qué continuidades o transformaciones encuentra durante el siglo XX y en la actualidad?

–En el siglo XX se feminiza el magisterio en todo el mundo. Desde finales del XIX y a lo largo de todo el siglo XX, los estados nacionales de prácticamente todo el mundo decidieron que las maestras eran los sujetos ideales para masificar la educación. Es decir, hay como una política sexual encubierta en la expansión de la educación pública y, al principio, estas maestras ganaban menos que los varones, no tenían derecho a estar agremiadas –porque los gremios eran de varones– y eran vistas como unas intrusas, como indeseables, como mal preparadas, como unas incómodas necesarias porque eran necesarias para masificar la educación. En muchos países con desarrollo industrial, los hombres tomaron otros puestos de trabajo y el magisterio quedó en manos de las mujeres. Y era novedad para el Estado tratar con muchas mujeres en estos puestos.

No conozco con detalle cómo fue el proceso en la Argentina, pero en México no querían mujeres embaazadas frente a los niños, consideraban que eso era indecente, de manera que si se sabía que una maestra se casaba le quitaban el trabajo. Querían “puras señoritas profesoras”; el Estado hubiera querido trabajadoras célibes para masificar la educación.

En todo el siglo XX las mujeres se hicieron naturales en la educación, pero no es cierto que las mujeres *por naturaleza* deban educar a los niños y a las niñas; eso es falso, los hombres también lo pueden hacer y las mujeres también pueden hacer cosas en otras áreas, pero existe una división sexual muy marcada de las actividades profesionales. Hay gremios magisteriales femeninos que denuncian graves problemas: en particular, el problema

de que los hombres no se involucren en una serie de actividades que tienen que ver con el cuidado de la infancia, con la familia y con la vida doméstica, que sigue siendo una tarea básicamente femenina. Hay datos, por ejemplo de Bélgica –que es un país desarrollado donde no existen restricciones para que las mujeres entren a la universidad y estudien las carreras que quieran–, que dicen que allí las mujeres eligen el magisterio porque les resulta más cómodo atender a sus hijos. Entonces, hemos encontrado que la feminización del magisterio no ocurre solo porque el Estado no tenga recursos para la educación. Hemos llegado al siglo XXI y no ha desaparecido la feminización del magisterio ni hay más varones participando. Para el caso de Bélgica, la feminización sigue más fuerte que nunca: por cada cinco docentes, cuanto menos tres son mujeres.

Aunque ha cambiado la sociedad, hay muchas cosas del currículum escolar que cambian muy lentamente, son estructuras muy tensas para tratar con ellas, muy complejas; entonces la historia y el presente tienen que dialogar mucho más para hacer visibles todas las asi-

“No es cierto que las mujeres por naturaleza deban educar a los niños y a las niñas; eso es falso, los hombres también lo pueden hacer y las mujeres también pueden hacer cosas en otras áreas, pero existe una división sexual muy marcada de las actividades profesionales”.

metrías de género con las que convivimos a diario, tanto en el sector magisterial como en las aulas.

Considero que lo que pase en la escuela en el terreno de género es definitivo. Los que toman decisiones en la educación deben llevar adelante políticas que consideren que hay un magisterio feminizado, porque hacer reformas educativas pensando en varones es un error. Si se piensa en esto a lo mejor las reformas sean más efectivas; las condiciones de género no se van a cambiar de la noche a la mañana pero sí se puede tener un impacto sobre las mujeres que constituyen este gremio. Además, esto que estamos planteando sobre la feminización del magisterio no es algo que sepan y hayan pensado las mismas maestras. Es cosa de investigadores.

Ana Abramowski – aabramowski@me.gov.ar

Fotos: Luis Tenewicki

Un libro sobre la edad de oro del humor gráfico en el país

Cuando la Argentina ríe

Durante las décadas del 40 y del 50, la cultura popular nacional atravesó uno de sus más intensos momentos y el humor gráfico fue parte integral de esa época dorada compartida con el tango, la radio, el cine y la industria editorial. No por casualidad, entonces, Oche Califa y Andrés Cascioli eligieron abocarse a ese período en *La Argentina que ríe*, un bello volumen que compila chistes, tiras, tapas y otros trabajos gráficos en clave humorística. Está editado por el Fondo Nacional de las Artes, que tiene en planes seguir la serie: los mismos realizadores preparan ya el volumen que abarcará las décadas del 20 y del 30.

Cuando alguien refiere a la época de oro del humor y la historieta en la Argentina, la primera mención que se impone –justa e ineludible– es la de Héctor Germán Oesterheld y, junto con él, Hugo Pratt, Francisco Solano López, Alberto Breccia. Es decir: la aventura llevada al infinito en sus posibilidades expresivas.

Los realizadores de esta obra, sin embargo, pusieron exactamente allí, el límite de lo que abarcaba su trabajo. Si bien no se ciñeron a la definición tradicional de humor gráfico –que se refiere exclusivamente a los chistes que se desarrollan en un solo cuadrito y por eso incluyeron también



Las chicas, de Divito



No hay camas: Adolfo Mazzone



León Poch

secuencias de historieta—, dejaron afuera “todo lo que es aventura dramática”, según puntualiza Califa. De modo que, en algún sentido, *La Argentina que ríe* presenta una dimensión menos recordada de los años de oro; el trabajo recupera nombres e imágenes de autores que en los años 40 y 50 fueron muy populares pero luego quedaron relegados, y también a creadores que no eran tan conocidos entre los lectores pero muy admirados entre los artistas. No solo hay referencias extraídas de revistas como *Rico Tipo*, *Patoruzú* y *Billiken* sino también de publicaciones como *Capicúa*, *Descamisada*, *Fígaro*, *Popurrí* o *Bichofeo*. La nómina completa de autores incluidos es: Roberto Battaglia, Oscar Blotta, Alberto Breccia, Calé, Rodolfo Claro, Ramón Columba, Juan Angel Cotta, Divito, Fantasio, Ferro, Franchó, Toño Gallo, Carlos Garaycochea, Alcides Gubellini, Abel Ianiro, Rafael Martínez, Mazzone, Luis Medrano,

Flax, seudónimo de Lino Palacio para las caricaturas políticas en el diario *La Razón*



Dibujo de tapa de Lino Palacio



Calé



Oscar Blotta

Juan Mezzadra, Olivera, Oski, Kino Palacio, León Poch, Dante Quinterro, Arístides Rechain, Pedro Seguí, Torino y Tristán.

Se puede entrever, al hojear el volumen, que resultó un importante esfuerzo conseguir algunas imágenes así como ciertos datos biográficos, que no solo se recurrió a archivos de publicaciones sino a los de coleccionistas, amigos y familiares. Es justamente esa recuperación la que vuelve a *La Argentina que ríe* un aporte necesario. De todo lo incluido en el libro, los trabajos que se seleccionaron para estas páginas refuerzan ese criterio: rendir homenaje a artistas valiosos y algo olvidados.

Judith Gociol jgociol@me.gov.ar

EDUCACIÓN SEXUAL

Estela Quiroga

La maestra de primero superior se incorporó con el registro en la mano. Los miró a todos y luego –como quien cumple un trámite– hizo una pregunta, que era casi una afirmación.

–¿Son todos argentinos? –frente al silencio, insistió–. ¿Alguno de ustedes nació en otro país?

Entonces Julia, decidida y orgullosa, levantó la mano.

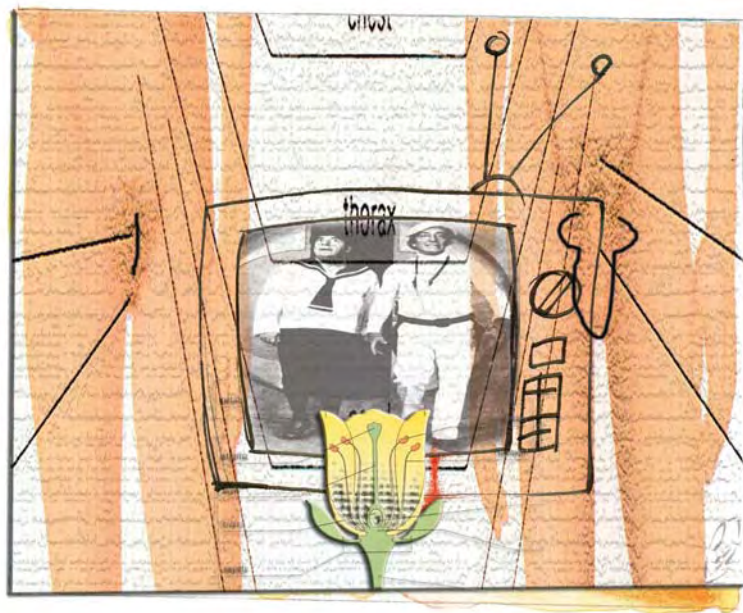
–¡Yo, señorita! ¡Yo, señorita!

Julia insistía con tanta vehemencia que finalmente, la maestra –entre molesta e incrédula– se acercó y le dijo:

–Está bien, Julita... ¿Dónde naciste?

–En París –contestó resuelta la niña, mientras se acomodaba el pelo renegrido, que le caía implacable y lacio sobre los hombros.

–¿En París? ¿Tenés idea de dónde queda París?



–En Europa, señorita, es la capital de Francia.

–¡Ahhh! –se sorprendió la maestra–. Bueno, siendo así, le vas a tener que pedir a tu mamá unos papeles. Traeme tu cuaderno, así te anoto lo que necesito.

Julia se levantó como si oyera la Marsellesa y le extendió el cuaderno a su maestra.

Apenas llegó a su casa, antes de pedir a gritos la leche, mientras miraba al Capitán Piluso, le mostró la nota del cuaderno a su mamá.

Pilar puso la misma cara de sorpresa que había puesto la maestra, pero no dijo nada.

Al día siguiente acompañó a su hijita a la escuela y le pidió que la esperase allí, sentadita, porque ella tenía que hablar con la señora cosas de grandes.

Julia las observó a través del vidrio de la puerta de la Sala de Maestros. No podía escucharlas, pero las veía hablar animadamente y reírse con ganas. Miró el cielo y pensó: “Azulunara”; no tenía idea de lo que quería decir, sin embargo le resultaba gracioso.

Su mamá y la señorita Alba la sorprendieron y la llevaron al patio de atrás, ese en el que estaba el ceibo. Allí le explicaron que no había nacido en París, que esas eran cosas que decían los papás para explicarles de dónde venían.

–¿No soy francesa? –preguntó Julita con desesperación.

Ser francesa era lo más importante que a un argentino le podía pasar; los franceses nos habían regalado ese palacio maravilloso donde trabajaba el abuelo. No era posible. Desde que nació le habían dicho que venía de París. Los papás no mienten. Aquí debía haber algún error. Así que, resuelta, preguntó otra vez.

–¿No soy francesa?

–No –respondió su madre, avergonzada.

–Entonces, ¿de dónde vengo?

Julia observó que su mamá y la maestra se miraban con desesperación. La maestra desvió la mirada y le delegó la respuesta a la madre; era lo justo.

–De una... semillita –balbuceó Pilar.

Julia clavó la vista en la tierra y contestó con una enorme decepción:

–Entonces, soy una planta.

–No, mi amor, no sos una planta. Cuando una mamá y un papá se quieren...

–¡El timbre! Apurate, Julita, que hay que formar.

Sea breve, señora –ordenó la maestra.

A Julita parecía interesarle más su origen que “elaguiguerrera”, levantó los ojos y apuntó su mirada directamente a los ojos de su madre, como quien espera una revelación divina. Pilar sintió que no había vuelta atrás.

–Cuando una mamá y un papá se quieren, el papá le pone a la mamá una semillita en la mano que la mamá se toma y después le crece un lindo bebé en la pancita. Esa es la verdad,

–¿Entera? ¿No la mordiste? –inquirió Julia decidida a recibir detalles.

Pilar tragó saliva y negó con la cabeza.

–Y si una mamá muerde la semillita, ¿el bebé nace lastimado? –preguntó resuelta la niña.

Otra vez Pilar tragó saliva y asintió con la cabeza.

–¡Ahhhhhhh! Por eso hay personas que tienen problemas y nacen sin un brazo, sin una pierna, ¿no?

Pilar frunció los labios y se quedó inmóvil. Afirmar o negar aquello era... demasiado.

Cada vez que, desde entonces, Julia veía a alguna persona lisiada no podía dejar de pensar “La mamá

masticó la semillita. Menos mal que mi mami se la tragó toda entera”.

Pasaron algunos meses, tal vez un año. Al lado de la casa de Julia se mudó una niña un poco más grande que ella. Por las tardes jugaban a las figuritas con brillantes o a la payana.

No sin cierta repulsión, que enseguida se transformó en piedad, Julia advirtió que a su amiga le faltaba un dedo. Con aires de suficiencia, trató de explicarle:


–Seguro que tu mamá mordió la semillita.

–¿Qué semillita?

Clarita se echó a reír, divertida.

–Esas son mentiras que cuentan los padres. Mi hermana, la mayor, me dijo la verdad. Que cuando un hombre y una mujer hacen el amor, hacen una humedad y que nosotros salimos de ahí.

Julia no contestó, subió los escalones del porche de dos en dos; cuando pasó corriendo por el comedor, escuchó que una voz por la radio anunciaba. “... y una humedad de ochenta por ciento”.

No pudo dejar de pensar: “¡Ay, cuántos chicos que van a nacer hoy!”. 

PABLITO

Alcira N. Villata

...para que sufras tú con mi dolor
Para que sientas palpar mi vida...
(A Elisa de **Gustavo Adolfo Bécquer**)

La Directora del Instituto General de Protección y Guarda del Menor hizo pasar al matrimonio Brehm. Descendientes directos de alemanes, cuya estirpe conservaban, eran altos y elegantes. De buena posición económica, tenían ambos más de treinta años y, luego de intentos infructuosos de engendrar el hijo propio, resignados, habían decidido recurrir a la adopción.

–Deseamos que sea rubio... por los rasgos de la familia, ¿entiende?

La Directora Frexas observó la piel pálida, los ojos claros, el cabello luminoso y entendió. Pero dudó.

–Voy a ver –expresó hojeando el voluminoso registro que almacenaba muchas caras morenitas y cabellos oscuros.

–¿Qué edad prefieren?

–Bueno, si tuviese un par de añitos... ya

crecido –habló el esposo por primera vez.

–Mejor un bebé –contradijo su mujer.

–Está bien, no hay problemas por la edad –acordaron. Se percibía el desgaste emocional y los largos años de pronósticos médicos desafortunados. La Directora Frexas continuaba pasando las hojas, luego las retrocedía y revisaba el archivo.

–¿Prefieren varón o nena?

–Varón –respondió el esposo.

–También puede ser una nena –contradijo su mujer.

–Está bien, no hay problemas por el sexo –acordaron. La ansiedad, prisionera del tiempo de espera, se volvía angustiante.

Los dedos regordetes de la funcionaria acariciaban las hojas desde su vértice inferior, con indecisión.

–Agustín –aclaró ante una fotografía de 4 por 4 y de reducida calidad, que exhibía un pequeño rostro de ojillos rasgados y nariz breve–. Tiene cuatro meses.

–Continúe, por favor.

–Marianela –prosiguió ante una niña que posaba triste–, la semana que viene cumple un año.

–Siga, por favor.

–Claudia, seis meses –aclaró frente a un nuevo perfil; pero de pronto observó sobre sus anteojos la mirada

expresiva del matrimonio y descubrió la dimensión del amor que tenían presto para ofrecer.

Entonces se decidió:

–Este es Pablito –señaló la imagen de un niño hermoso, de ojos claros y cabello rubio.

–Es grandecito –dudaron al observar las facciones maduras.

–Cumplió cinco años en julio –reafirmó la Directora. La madre adoptiva prefería un niño de menor edad

leado y bullicioso a esa hora de la tarde. Su suave manito deslizaba en gordos puñados los granos de arena a un gracioso balde azul con rostro de sapo. Luego distribuía el contenido en sendos moldes plásticos con figuras de estrella de mar, cangrejo o pez. Entonces, uno a uno, los vaciaba en el piletón y acababa por integrar otra vez la granulosa mezcla.

–Hola, Pablito –lo saludaron.

El niño les devolvió una luminosa sonrisa.

–Parece que estás necesitando una palita –observó el hombre, con voz susceptible.

Pablito levantó su mano derecha colmada hasta su mayor altura; allí la abrió con suavidad, entonces la arena se convirtió en una cortina vidriosa y granulada que se volvía tornasol en la caída.

–¿Trajiste caramelos? –le preguntó con inocencia.

Ellos se miraron ante la torpeza de tamaño olvido y se los prometieron para la siguiente vez.

La mujer, embriagada de ternura, lo besó repetidamente.

No habían transcurrido más de unos minutos, cuando apareció la pregunta obvia, por lo que la Directora Frexas no se sorprendió.

–¿Cómo es posible que este niño tan... tan especial aún no haya encontrado unos padres?

La respuesta fue indirecta y apenas audible, porque la Directora bajó la voz al emitirla:

–HIV.

La comprometida crudeza de su significado fue inevitable.

Cuarenta minutos más tarde, Pablito se dejaba acariciar los cachetes por el viento tibio que giraba redondo junto a la calesita.

Cuando la voltereta lo dejaba frente a la puerta de ingreso del Instituto de Protección y Guarda del Menor, pudo ver cómo el matrimonio descendiente de alemanes atravesaba la verja. El hombre portaba una carpeta con documentos, la mujer llevaba en brazos a Agustín.

Pablito no se sorprendió. Ocurría cada día que una joven pareja lo observaba con deslumbramiento, lo besaba, le prometía caramelos para una próxima vez y, momentos más tarde, se marchaba con uno de sus pequeños y provisorios compañeros de albergue. ■

Estela Quiroga, profesora y licenciada en Letras egresada de la Universidad Nacional de Córdoba, se desempeña como docente de Escuela Media. Su blog: www.estelajquiroga.blogspot.com.

Alcira N. Villata vive en Trenel, La Pampa. Es profesora en Ciencias de la Educación. Actualmente, docente de Lengua y Literatura en el ciclo Medio. Para contactarla: alcira_villata@hotmail.com.

Ilustraciones: Alberto Pez



para beber la experiencia maternal desde su inicio, pero ese rostro angelical contradijo a sus anhelos.

Su imaginación soñaba veloz con la fotografía familiar en un portarretratos de plata, sobre la mesa del recibidor. Y el niño parecía encajar perfectamente en el entorno de los Brehm.

–¿Podemos verlo? –se apuraron.

Pablito estaba jugando en el arenero del parque, so-

INVITACIÓN

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar en la sección Obras Maestras pueden enviar sus trabajos a revistamonitor@me.gov.ar.

Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de no devolver los materiales recibidos.

Evaluar: para qué, para quienes

En las últimas décadas, la evaluación tiene “mala prensa” en el ambiente educativo. Evaluar se volvió sinónimo de un control autoritario y externo sobre los otros, y por eso se convirtió en una práctica sospechosa y evitada. En esta equiparación, no fueron ajenas las políticas de la década del 90 que plantearon a la evaluación estandarizada como la única forma de conocimiento y gestión de los aprendizajes. Los sistemas de evaluación fueron percibidos como presión o como amenaza por los educadores, y por eso mismo tuvieron poco impacto en repensar las formas de enseñanza. Más aún, los pobres resultados alimentaron los discursos de deslegitimación de lo que hacen las escuelas y lo que saben docentes, alumnas y alumnos.

Sin embargo, habría que desandar estas equivalencias para preguntarse si una escuela que quiere ser justa puede prescindir de la evaluación, ya sea de lo que aprenden los alumnos o de sus propias prácticas. Y lo mismo puede decirse del sistema educativo: ¿cómo puede reflexionarse sobre lo bueno o lo malo que se hace como sistema, sobre a quiénes se beneficia, sin saber cuáles son los procesos y los resultados?

En este dossier, proponemos distintas miradas sobre el pro-

blema de la evaluación y sobre el problema de la justicia escolar. Ambas cuestiones deberían estar estrechamente relacionadas: la evaluación debería ser un instrumento para pensar si lo que hacemos en los distintos niveles del sistema educativo está siendo justo. Entre las perspectivas que propone el dossier, está la discusión sobre la noción de “responsabilidad por los resultados”, los debates sobre la evaluación sistémica, la visión pedagógica sobre la evaluación y la discusión de base sobre qué es una escuela justa. Sabemos que el tema es polémico y que hay todavía muchos debates por abrir. Pero creemos que es necesario empezar a abordarlos, porque la pregunta por lo que efectivamente se aprende en las escuelas es central para pensar en una escuela más justa y más relevante.

La evaluación debería ser un instrumento para pensar si lo que hacemos en los distintos niveles del sistema educativo está siendo justo

Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza

Inés Dussel
Myriam Southwell

En el análisis de una encuesta realizada a docentes en el año 2001, Emilio Tenti destacaba que había una paradoja en las relaciones entre los educadores y la evaluación: si por un lado reclamaban no tener tiempo para corregir cuadernos o pruebas y planteaban que les resultaba difícil evaluar a sus alumnos; por otro lado, puestos a elegir sobre el uso del tiempo más libremente, muy pocos se manifestaban a favor de utilizarlo para evaluar mejor.¹

Sin duda, desde hace un tiempo “evaluar” se convirtió en una tarea antipática, ya no solo para los alumnos sino también para los adultos con distintas responsabilidades en el sistema educativo. ¿A qué se debe esta mala prensa de la evaluación, entre los educadores? Hay, al menos, dos elementos que se combinan para generar resquemor frente a la aparición de cualquier cosa parecida a un examen.

El primero tiene que ver con el impacto de las reformas de la década anterior, que promovieron en los países latinoamericanos sistemas nacionales de evaluación estandarizada. En el caso argentino, esta introducción fue percibida como un elemento exterior amenazante, que venía a poner presión sobre los docentes sin que estuviera claro el para qué y el cómo de la tarea de evaluar. La evaluación se volvió equivalente a control y a culpabilización de los docentes y las escuelas, y la información que generaron estos instrumentos fueron escasamente retomadas para pensar qué problemas había y en qué áreas. No es sorprendente, entonces, que la idea de evaluar el sistema despierte defensas y resistencias en las escuelas.

El segundo elemento se vincula con la difusión de las “nuevas pedagogías” (que, conviene aclararlo, ya no son tan nuevas), que cuestionaron a los exámenes por autoritarios. Es bien conocida la historia de los exámenes, su ritualización extrema en algunos casos (como el bolillero o la mesa examinadora) y su vinculación con un sistema de poder y de jerarquías en las instituciones educativas que supo ser no solo abusivo sino incluso hasta sádico en ciertas ocasiones.² Las revueltas democráticas de los años 60 y 80 identificaron al examen con el disciplinamiento y la represión, y por eso propusieron someterlos a una revisión profunda.

¿En qué medida puede hoy replantearse la idea de evaluación y de examen³ para contribuir a que la escuela sea más justa y más relevante? Quizás un primer movimiento para avanzar en esa dirección esté vinculado a pensar las evaluaciones como actos políticos, ya no de un poder omnímodo y autoritario, sino como producto de una acción que busca establecer políticas educativas, y que tiene definiciones políticas sobre lo que debe hacerse. En nuestra opinión, la evaluación no es, ni debería ser nunca considerada, un “aparato de medición” puramente contable y administrativo, sino volverse una pregunta social y política acerca de las funciones y efectos de la institución educativa. ⁴ Destacamos que en esta pregunta las cuestiones de la “contabilidad” y la “administración” no son poco importantes, sino que tienen otras resonancias: poner números y valores concretos sobre el a quiénes, para qué, con quiénes, cuánto, cómo, son aspectos fundamentales para responder sobre la justicia y la efectividad de las acciones.⁵

Este movimiento hacia asumir y considerar a las evaluaciones como actos políticos vinculados con la justicia, implica también otras consideraciones.

En primer lugar, requiere reconocer que las evaluaciones son mediciones que toman algunos datos y momentos de un proceso, y que nunca lo abarcan todo. Son instrumentos que deben también ser sometidos, en forma pública y periódica, a una revisión de sus capacidades técnicas y de sus efectos políticos. Veamos el siguiente ejemplo. Con el furor evaluativo, que además solo suele considerar a la medición cuantitativa como la única fiable, se corre el riesgo de creer que lo que no puede evaluarse de esa manera no sirve, no existe, o no importa. François Mattarasso, especialista en evaluación de proyectos culturales, lo dice de una manera muy clara y contundente: “En un mundo de números y cuantificación, si no hay indicadores para evaluar el valor de las actividades, los sentimientos o las relaciones, estas cosas -aunque muy reales- parecieran no tener legitimidad. Un encuestador norteamericano, Daniel Yankelovich, notó que: ‘El primer paso es medir lo que puede ser fácilmente medido. Esto está bien mientras funcione. El segundo paso es desconocer lo que no puede ser medido, u otorgarle un valor cuantitativo arbitrario. Esto es artificial y engañoso. El



tercer paso es presumir que lo que no puede medirse no es realmente importante. Esto es ceguera. El cuarto paso es decir que lo que no puede ser fácilmente medido no existe. ¡Esto es suicida!”.⁶ (Mattarasso)

Si esto vale para lo que se produce como información a nivel del sistema educativo, también alcanza a lo que hacen las escuelas. Las instituciones escolares están llenas de actividades, sentimientos o relaciones que tienen un peso fundamental a la hora de condicionar los aprendizajes. ¿Cómo las pensamos? ¿Con qué instrumentos podemos acercarnos a mirar lo que producimos? ¿Acaso lo que no entra a la prueba no existe o no produce efectos? ¿Acaso no hay mejores formas de tomar exámenes o de evaluar lo que los alumnos saben o no saben?

En segundo lugar, también significa poder mirar las prácticas de evaluación existentes, con otras lupas. Nos interesa, particularmente, el uso que se hace en las escuelas de la información que dan las evaluaciones de los alumnos. Las pruebas, como elemento cotidiano, deberían ser una herramienta para que la escuela se piense a sí misma; y si bien este es un propósito que se ha formulado hace tiempo, sin embargo ¿cuánto efectivamente fun-

ciona de ese modo? ¿En qué medida lo que la prueba muestra como no logrado se considera como tarea pendiente para ella y no solo para los individuos, por ejemplo los alumnos? En otras palabras, ¿en qué medida se convierten en un problema para ser repensado desde la enseñanza, y no solo como supuestos déficits de aprendizajes de los alumnos? De ese modo, las preguntas que abren los exámenes, las pruebas e indicadores deben desafiar al sistema educativo en su conjunto, conmoviendo lo que se viene haciendo y señalando los esfuerzos que aún faltan. Más que ir a señalar con nombre y apellido, muestran responsabilidades colectivas que requieren renovarse y, para eso, hacerse públicas, para conocer pero también para debatir.

Los avances que hagamos en ese sentido nos pondrán un paso más adelante en la búsqueda de una educación más democrática y de una responsabilidad más política y más colectiva. En su nota, incluida en este dossier, Margarita Poggi problematiza el muy extendido concepto anglosajón de *accountability*, incluyendo el carácter horizontal de esa “rendición de cuentas”, y lo hace involucrando a distintos sectores de un Estado como un factor



importante para el funcionamiento democrático y que se pone al frente de los gestos de transparencia en la elaboración de las decisiones colectivas. De ese modo, se conduce en un proceso de *responsabilización*, invitando a responsabilizarse, desde cada lugar, con cada desafío.

Un ejemplo de la historia puede ayudar a ilustrar estas ideas. En una convocatoria pública que se hacía para los exámenes en 1857, en la ciudad de Buenos Aires, se decía “La escuela municipal rendirá exámenes” en tal fecha, y por eso invitaban a los padres y otras personas de la comunidad. Hay algo del carácter público y de la eficacia

de las instituciones que se sometía a examen en esas acciones; más allá de cuánto hubiera avanzado el alumno con la lectoescritura o el cálculo -de lo que efectivamente debían dar muestra-, se sometía a debate público el propio acto de dar cuenta de un proceso, el porqué de las insuficiencias y la decisión política que debía ponerse en juego para superarlas. Por supuesto que esa tradición venía muchas veces vinculada a sistemas de premios y castigos, vergüenza pública y hasta humillación, que no queríamos imitar. Pero sí ofrece la posibilidad de situar a la evaluación en coordenadas más públicas y colectivas,

Un aplazado

Baldomero Fernández Moreno

De pronto, como un breve latigazo,
mi nombre, Friedt, estalló en el aula.
Yo me puse de pie, y un poco trémulo
avancé hacia la mesa, entre las bancas.
Era el examen último del curso
y al que tenía más miedo: la gramática.
Hice girar, resuelto, el bolillero.
Las dieciséis bolillas del programa
resonaron en él lúgubremente
y un eco levantaron en mi alma.
Extraje dos: adverbio y sustantivo.

Me dieron a elegir una de ambas
y elegí la segunda.
-¿Y qué es el nombre?
díjome uno y me asestó las gafas.
Sentí luego un sudor por todo el cuerpo,
se me puso la boca seca, amarga,
y comprendí, con un terror creciente
que yo del nombre no sabía nada.
Revolvía allá adentro, pero en vano,
me quedé en absoluto sin palabras.

Y empecé a ver la quinta en que vivíamos:
el camino de arena, cierta planta,
el hermano pequeño, mi perrito,

el té con leche, el dulce de naranja,
¡qué alegría jugar a aquellas horas!
Y sonreía mientras recordaba.
-¡Pero señor -rugió una voz terrible-,
el nombre sustantivo, una pavada!
Torné a la realidad: sobre la mesa
los dedos de un señor tamborileaban,
cabeceaba blandamente el otro,
el tercero bebía de una taza.

Hacía gran calor. Yo tengo una
cara redonda, simple, colorada,
los ojos grises y los labios gruesos,
el pelo rubio, la sonrisa clara.
Yo quería jugar, no dar examen.
Darlo otro día, sí, por la mañana...

Se me nubló la vista de repente,
los profesores se me borroneaban,
adquirió el bolillero proporciones
gigantescas, fantásticas.
Oí como entre sueños: -Señor mío,
puede sentarse...
Y me llené de lágrimas.

Extraído de “Yo, Médico; Yo, Catedrático”,
Buenos Aires, Anaconda, 1941.

no como una rendición de cuentas unidireccional, sino como un lugar de llegada de diversas acciones y actores.

En tercer lugar, también implica construir acuerdos sobre qué entendemos por justicia, por responsabilidad, y por calidad educativa. Un estudio comparado entre Francia y Estados Unidos mostraba, hace unos años, que los norteamericanos tienden a juzgar la eficacia de las instituciones -entre ellas, las educativas- por su “desempeño de mercado” (si consigue clientes, si es rentable, si es sustentable, entre otros aspectos), mientras que en Francia, los juicios evaluativos se basaban en su contribución a una solidaridad cívica, a la idea de vida común, a ideas republicanas sobre el bien y la norma.⁷ Darnos cuenta de que hay “repertorios locales de evaluación”- es decir, formas y jerarquías de valores por las que las sociedades valúan y distinguen las acciones de las escuelas- que no son siempre los mismos y no son necesariamente compartidos por todos, son elementos a considerar, a poner en debate, y acerca de los que habría que construir más acuerdos.

En esa dirección, los artículos que siguen proponen complejizar nuestras nociones de “responsabilidad”, “control sistémico” y “justicia escolar”. Los tres conceptos son importantes para pensar en las políticas de evaluación. Una evaluación debería considerar los distintos niveles de responsabilidad, pero eso no debería obstaculizar que cada uno dé cuentas y se sienta responsable de lo que ha hecho. De la misma manera, no da lo mismo pensar a la evaluación como un movimiento de control de arriba hacia abajo que en la tradición iluminativa de entender la valía de cada estrategia. Finalmente, en el texto de François Dubet, se proponen tres visiones distintas sobre la justicia escolar, que actúan como horizonte de las políticas de evaluación. Si lo que consideramos justo es el acceso igualitario, la evaluación tenderá a medir solamente eso. Dubet sugiere que debemos avanzar hacia una visión combinada de la justicia escolar, que tenga en cuenta la igualdad de acceso, de oportunidades y la libertad y autonomía en la institución escolar. Así, uniendo las partes entre escuela justa, responsabilidad que enseña, políticas de oportunidades e involucramiento público, queremos abrir un debate para un tema tan cotidiano como estructural, y esperamos que ese debate resulte menos antipático y más colectivo que en el pasado.

¹ Tenti, E., “Los docentes y las evaluaciones”, en: AA.VV., *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002, pág. 165-194.

² Véase, entre otros, J. Mainer, “Pensar históricamente el examen para problematizar su presente”, *Revista Jerónimo de Uztáriz*, Universidad de Navarra, 2002; accesible en: <http://www.fedica-ria.org/pdf/3.pdf>.

³ Reconocemos que ambos términos portan connotaciones diferentes. Hay quienes buscan “rescatar” a las evaluaciones, del sesgo pretendidamente autoritario de los exámenes. Sin embargo, preferimos pensarlos conjuntamente; en primer lugar, porque en el uso cotidiano ambos son intercambiables, y ello habla de cadenas semánticas entrelazadas; pero además, tanto en la evaluación



(puesta en valor, juicio de valor) como en el examen (institución evaluativa) hay involucradas decisiones políticas y técnicas.

⁴ Readings, B., *The University in Ruins*. Cambridge, Harvard University Press, 1996.

⁵ En algún punto, también, debe reconocerse que no hay respuestas unívocas ni transparentes para ninguna de estas cuestiones. Siguiendo a Readings, la pregunta de la política es siempre por la del cálculo mal hecho: a quiénes se dejó afuera o sobre quiénes se cometió injusticias. En ese sentido, no hay duda de que la evaluación *excede* a la lógica contable, pero tiene que incluirla.

⁶ Mattarasso, F., *Defining Values. Evaluating Arts Programmes*. The Social Impact of the Arts, Working Paper 1. Glos-Gran Bretaña, Comedia, 1996, pág. 1.

⁷ Lamont, M. y Thévenot, L. *Rethinking Comparative Cultural Sociology. Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge-Gran Bretaña, Cambridge University Press, 2002.

Historias de inspectores

“El 9 de mayo de 1873, a las 8 de la mañana, el inspector general de instrucción primaria Gaspard Beuvain d’Altenheim entró en la escuela de los Hermanos de la Doctrina Cristiana de Bayona. Esta escuela pública, dirigida por el hermano Irlide, era, con sus cuatro clases y sus 295 alumnos inscriptos, una de las más grandes del distrito. Durante dos horas, Beuvain se dedicó a controlar el nivel de los alumnos. Puso a leer a los niños de la tercera clase, preguntó a distintos grupos lo que aprendieron en Historia y Geografía, recientemente incorporadas al programa de estudios, e interrogó a los grados más avanzados sobre análisis gramatical. Pero sobre todo, reunió a los alumnos más grandes de la escuela



la y les tomó un pequeño examen que incluía un dictado y un ejercicio de cálculo. Desde hacía dos años, cuando comenzó sus visitas como inspector general, Beuvain se había acostumbrado a controles escritos. Pero ese día fue la primera vez que él dictó a los alumnos de una escuela un pequeño texto de Fénelon de cuatro frases, que comenzaba con estas palabras: “Los árboles se hunden en la tierra por sus raíces, como sus ramas se elevan hacia el cielo”.

A las 10:30 horas, Beuvain dejó la escuela llevando en su bolso un paquete de 59 copias. Desde la una de la tarde a las cuatro, visitó también en Bayona la escuela de las Hijas de la Cruz San Andrés, dirigida por la hermana Marie-Osithe. Su inspección se desarrolló de la misma manera que la de la mañana. Pero prefirió, para el dictado, un texto más gran-

dilocuente de Bossuet que solía dar en las escuelas de niñas debido a su carácter más religioso, y que comenzaba por las palabras: “Cuatrocientos veintiséis años después del diluvio...”.

A las 8 de la noche fue nuevamente a la escuela del hermano Irlide, para inspeccionar, hasta las 9, la clase de adultos. En esta época del año, esta clase no tenía más que unos veinte alumnos, mientras que en otros momentos contaba con 260. Beuvain constató la presencia de soldados que habían aprendido algo de letras, y pudo verificar que comenzaban a leer fluidamente. Después de esta jornada atareada, no le quedaba más que volver al hotel y prepararse para partir al día siguiente para Biarritz, donde debía visitar una escuela laica y una escuela de congregaciones.

Antes de acostarse, corrigió minuciosamente las copias que había reunido en la jornada, y constató que el texto de Fénelon era mejor para controlar conocimientos que otros que había usado hasta entonces. Las copias de los alumnos de la escuela del hermano Irlide eran buenas en conjunto: una falta y media de promedio para el último grado, y tres faltas y media para el que le seguía. Decidió enviarle su informe al ministro de aquel entonces, Jules Simon, y concluyó con estas palabras: “Quisiera encontrar un resultado tan bueno en todas las escuelas públicas de las ciudades; porque no es exigir demasiado pedirles a los alumnos de doce o trece años, con seis años de escolaridad, que sepan escribir correctamente algunas líneas del dictado, que resuelvan bien un problema usual, y que tengan una buena escritura”.

En el curso de los meses y años siguientes, Beuvain dictaría esas cuatro frases de Fénelon en centenares de escuelas, y enviaría al ministerio paquetes con copias que él corregía, junto con los informes de escuela. Muchas de ellas todavía se conservan en los Archivos Nacionales de París. Hoy constituyen un testimonio global sobre el nivel de conocimientos en ortografía de los alumnos de aquella época”.

Tomado de La dictée. *Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, de André Chervel y Danièle Manesse. Paris, Calmann-Lévy, 1989.

El sistema educativo

De la rendición de cuentas a las responsabilidades

Margarita Poggi *

Breve indagación sobre los términos

Resulta interesante, como paso previo a otras consideraciones, realizar una muy breve indagación sobre los términos mencionados en el título para comprender mejor los sentidos y los contextos en los que se utilizan en educación.

Como es sabido, la expresión “rendición de cuentas” se emplea como traducción del término *accountability*, de amplio desarrollo en el mundo anglosajón. Sin embargo, como también se menciona de manera habitual en la literatura especializada sobre el tema, dicha traducción no es directamente transferible de una cultura o tradición a otra.

Por ello, no da cuenta del conjunto de sentidos porque deja afuera la relación con la responsabilidad de los di-

versos actores implicados en el proceso educativo. Información (ya sea porque se la construye y divulga o porque se la solicita, como evidencia en la que se fundamentan los juicios sobre un sistema o una institución) y responsabilidad (en distintos planos o niveles y de diferentes actores del sistema) constituyen en consecuencia facetas inseparables en esta noción. No obstante, es necesario señalar que el primero de los significados es el que ha tomado más relevancia y se ha asociado mayormente con la información provista por la evaluación educativa para la rendición de cuentas. Queda claro, no obstante, que el tipo de información requerida incluye la evaluación pero la excede, en el sentido de que debe abarcar un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos más amplios.

Puede resultar importante, además, una rápida mención al contexto en el que aparece y se desarrolla el movimiento



a favor de la rendición de cuentas. En primer lugar, proviene de la esfera financiera en el sector privado y se ha extendido al sector público para dar cuenta de los resultados de organismos y programas sostenidos con fondos públicos. No ha sido este el primer caso en el que se ha producido una importación de determinados conceptos de una esfera a otra, sin atender a la especificidad de cada una de ellas. Sin embargo, desde la tradición de la teoría política, Guillermo O'Donnell menciona la *accountability* horizontal en los distintos sectores de un Estado¹ como un factor importante para el funcionamiento democrático, lo que exige la transparencia en la elaboración de las decisiones colectivas.

En segundo lugar, en educación, el concepto se difunde en un contexto de época (en los ochenta y, fundamentalmente, en los noventa) caracterizado con matices según los países y sus sistemas educativos, por los siguientes aspectos: a) una redefinición (cuando no un debilitamiento en algunos casos) del papel del Estado, el cual tiene lugar

al tiempo que se producen procesos de descentralización y/o cambios en la administración del sistema educativo; b) el fortalecimiento de los discursos sobre la autonomía escolar, acompañado de cambios en los sistemas de recompensas y sanciones; c) el establecimiento de algunos mecanismos de elección de escuelas; d) la producción de estándares y el desarrollo de sistemas de evaluación centralmente focalizados en los resultados académicos en las áreas curriculares consideradas básicas en la educación primaria y secundaria.

A su vez, el término responsabilidad puede tener distintos usos que remiten a diferentes facetas del concepto (Cornu, 2002): un uso jurídico (ya que se adjudica a un ser racional, consciente y libre dueño de sus actos y sus efectos), un uso moral (que supone la interiorización en la conciencia del sentimiento de haber obrado mal, relacionándolo estrechamente con la culpa) y el que nos resulta más interesante para nuestra reflexión: un uso político, a través del cual la autoridad a cargo en una organización debe



responder por sus actos; es decir, tomar a su cargo las consecuencias de estos. En el campo educativo, supone la responsabilidad por y ante otros (la sociedad en sentido amplio; los alumnos, en particular, aunque con límites temporales por cierto en este caso), y complementa el ejercicio de la autoridad legítima (y legitimada por el lugar social asignado a los docentes) ante los alumnos hasta el momento en el que, frente al acceso a “la mayoría de edad”, asumen la responsabilidad plena por los propios actos.

Responsabilidad y fortalecimiento de capacidades: implicancias para las escuelas

En el nivel macro de un sistema educativo, la rendición de cuentas se asienta en el reconocimiento de los grados en que un sistema cumple con las finalidades sociales que se le han encomendado.

Anteriormente se mencionó el proceso de debilitamiento del Estado a partir del cual este se *desresponsabilizó*, en décadas anteriores, de asegurar las condiciones que garantizan procesos y resultados de calidad, en un momento en el que por la fuerte expansión de los sistemas educativos se incorporaba nueva población proveniente de sectores sociales con niveles socioeconómicos bajos y con culturas diversas. En ese contexto, la pretensión de poner en marcha procesos de rendición de cuentas ha hecho foco en la escuela y adoptó en ocasiones una forma próxima a la culpabilización de los actores escolares. La cuestión sobre el sentido construido en relación con este concepto no puede quedar al margen de toda discusión. No se trata solo del uso de un término, sino del significado que este evoca y el ámbito en el que se lo utiliza.

Por otra parte, en el nivel micro, si bien a veces se reconoce la importancia de tener sensibilidad y flexibilidad frente a las diferencias entre las escuelas que conforman un sistema educativo y sus contextos socioeconómicos y culturales, el establecimiento de mecanismos estandarizados de rendición de cuentas (en sus distintas formas de expresión y en los cuales se han asentado dichos mecanismos) termina por desconocer esas condiciones diferenciales. La investigación ha señalado ya algunos de los efectos que se producen sobre las instituciones y los actores cuando esos mecanismos, basados en evaluaciones por lo general fo-

calizadas en algunas dimensiones de la calidad educativa, tienen consecuencias “fuertes” para las escuelas y los actores escolares.

Diversos autores señalan la conjunción de aspectos requeridos para mejorar la educación: a) responsabilidad individual y colectiva (en distintos planos o niveles, desde el Estado hasta los alumnos, pasando por docentes, familias y otros actores), b) altas expectativas sociales (y más precisamente de la comunidad más próxima a la institución escolar) sobre el valor de la educación y c) condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo y reglas y mecanismos democráticamente contruidos de rendición de cuentas. Como puede verse, es necesario que no solo se hable de la complejidad del sistema educativo y de su evaluación en relación con la rendición de cuentas y la responsabilidad, sino que se evite la proposición de formas extremadamente simplificadas para llevarlas a cabo.

Un tema de relevancia se relaciona con el hecho de que la responsabilidad está ineludiblemente vinculada con las finalidades priorizadas por un sistema educativo y sus instituciones. Sin embargo, algunos actores pueden estar convencidos de que el rendimiento académico de los alumnos es la principal finalidad; muchos pondrán el acento más en el proceso de formación general de los alumnos, del cual el punto recién señalado es solo un aspecto o dimensión. Algunos priorizarán aspectos vinculados con la socialización de los niños y jóvenes por sobre la transmisión cultural, mientras que otros lo harán resaltando la necesidad de adaptación de la educación a las demandas de la economía y en consecuencia subrayarán la utilidad de la formación. Las finalidades del sistema educativo en sus distintos niveles no son hoy objeto de consenso. Por el contrario, en la medida en que han crecido las demandas, estas se han diversificado. La escuela (y los actores educativos) está sometida a exigencias diferentes y, a veces, incompatibles entre sí.

Por ello, algunas cuestiones son importantes para coadyuvar con la rendición de cuentas y la responsabilidad. En primer lugar, es necesario comprender que las escuelas construyen también sus propias concepciones sobre los aspectos educativos por los que se sienten responsables. No es que las escuelas no se han hecho responsables antes de que la ola sobre la rendición de cuentas se

desarrollara, sino que se comprometen con los problemas que consideran importantes (algunos, es cierto, muy difusos) y se organizan a partir de ellos en mayor o en menor medida para diseñar una acción colectiva. Aquí las condiciones organizacionales y laborales constituyen un aspecto clave.

En segundo lugar, una escuela no puede ser responsable hacia el exterior (sean estos los padres, la comunidad, el contexto) si primero no es responsable “hacia adentro” por sus procesos y resultados (Elmore, 2003). Esto implica abordar los efectos de la escolarización de niños y jóvenes a partir de un proyecto compartido por un colectivo docente. Y no hacemos referencia aquí a un proyecto educativo (o como se denomine) formalizado solo en un papel para entregar a la autoridad superior, sino a la propuesta que se concreta en el mediano plazo, y que se construye en las acciones cotidianas en el corto plazo, para asegurar que los alumnos o estudiantes aprendan contenidos social y subjetivamente relevantes. Esto supone acuerdos internos sobre objetivos, expectativas y prácticas orientadas a la mejora académica, es decir una propuesta coherente y pertinente. Además requiere capacidad de orientación y liderazgo de equipos directivos y estructuras organizativas que permitan concretarla, tanto propias de la institución escolar como externas a ella (apoyo sostenido y orientado a trabajar en torno a los problemas concretos que surgen en la escolarización de niños y jóvenes).

Por último, ya ha sido estudiado que la promoción exclusiva de mecanismos de monitoreo y evaluación externos, unido a sanciones (aun si son solo simbólicas), en lugar de promover procesos de mejora internos facilita el desarrollo de mecanismos más propios del “como si”: entrenar para una prueba, enseñar solo los contenidos que serán evaluados, todo lo cual en definitiva conduce a un empobrecimiento del currículum real; sin desconocer que puede llevar a mecanismos sutiles de selección del alumnado para asegurar mejores resultados.

En definitiva, el principal problema de las políticas exclusivamente orientadas en este sentido es que, por sí solas, no necesariamente contribuyen a generar las capacidades de los actores en las instituciones escolares.

Por el contrario, la intervención del Estado para incrementar o fortalecer dichas capacidades internas y al mis-

mo tiempo tender a igualarlas en el sistema educativo (porque siempre están desigualmente distribuidas), sigue siendo el principal objetivo de una política que promueve la responsabilidad en todos los niveles e instancias involucrados en el proceso educativo. Se requieren, además, dos condiciones: por un lado, la construcción de un marco consensuado sobre las responsabilidades de los distintos actores implicados en el sistema educativo y, por el otro, un cambio cultural en la evaluación (en todos los niveles o ámbitos), para que se constituya en una actividad de producción de conocimiento que contribuya a una discusión informada sobre las escuelas, el sistema educativo y las políticas.

* Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP/UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

1. Para O'Donnell la *accountability* horizontal implica la existencia de agencias estatales que tienen la autoridad legal y están capacitadas para supervisar, controlar y revisar las acciones de otras agencias del estado (1998).

Bibliografía de referencia

- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L., *The new accountability*, New York and London, Routledge Falmer, 2003.
- Cornu, L., “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en Frigerio, G., *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.
- Corvalán, J. y McMeekin, R., *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL, 2006.
- Elmore, R., “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 2003.
- House, E., *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 1995.
- O'Donnell, G., “Accountability horizontal” en *Agora*, N° 8, Verano de 1998; también en *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*, Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- Poggi, M., “Temas y problemas clave en torno a la evaluación educativa”, en C. Ornelas (comp.), *Evaluación educativa: hacia la rendición de cuentas, Memoria del Segundo Encuentro Internacional de Educación*, México, Aula XXI / México, Santillana, 2003.
- Poggi, M., “Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina”, en OREALC/UNESCO, en prensa.
- Simons, H., *Evaluación democrática de instituciones escolares*, Madrid, Morata, 1999.
- Simons, H., “Utilizing Evaluation Evidence to Enhance Professional Practice”, in *Evaluation*, Sage Publications, London, Vol. 10 (4), 2004.

Modelos de iluminación estatal del sistema educativo

Axel Rivas*

Las relaciones entre el Estado y la educación son cambiantes y, en muchos sentidos, paradójicas. El propio Estado, o los Estados (como ocurre en nuestro concierto federal), se ve extendido y multiplicado por las instituciones educativas. No se sabe bien dónde empieza y dónde termina “el Estado”, como entidad pública con un mandato oficial y representativo, encargado de garantizar el derecho a la educación. De allí que sea siempre complejo asignar responsabilidades por los fenómenos educativos (la oferta, los procesos y los resultados).

Una de las formas de analizar la relación entre el Estado y el sistema educativo es a través de la dimensión de la visibilidad. ¿De qué formas observa el Estado a la educación? ¿Cómo distingue, separa y clasifica escuelas, docentes, alumnos, situaciones, conductas y prácticas educativas? Y, a su vez, ¿cómo informa, a quién y sobre qué aspectos de la educación y de su propia actividad de gobierno?

En este breve artículo proponemos abordar estas profundas preguntas mediante un esquema conceptual comparado de modelos de iluminación estatal del sistema educativo. Los modelos, como tipos ideales, difícilmente se reflejen de forma exacta en la realidad, pero sirven para pensar históricamente el rumbo de nuestro sistema educativo.

El *primer modelo* de iluminación es el de *control jerárquico*. El Estado se conforma como una cadena de miradas de arriba hacia abajo. Se trata de un modelo clásicamente burocrático y disciplinario, donde la función de los inspectores, como engranajes entre el centro y las escuelas, es clave para detectar la desviación de la norma. En este modelo, las instituciones son diseñadas como nodos

homogéneos e intercambiables, partes multiplicadas de un sistema.

El régimen político que tradicionalmente acompaña este modelo es el referido a una burocracia weberiana, más preocupado por el control de la norma que por hacer público lo que observa. Se trata, por lo tanto, de una iluminación controlada por el aparato estatal. Nuestra tradición de registros, rituales y certificados arraiga en este modelo, que fundó buena parte de los sistemas educativos modernos.



Un problema inevitable de este modelo de iluminación es que ante la expansión del sistema educativo (irrefrenable durante el último siglo), el Estado se aleja de las escuelas al ritmo que estas se multiplican. Los inspectores ya no entran en las aulas, la mirada se dispersa, el régimen se disgrega.

El *segundo modelo* de iluminación es el de *incentivos por resultados*. En este caso, el Estado responsabiliza a los actores (docentes, escuelas); toma distancia, observa y hace públicos los rendimientos, para presionar por la mejora a

través de la competencia por la demanda. Se trata de un modelo propio de un régimen político neoliberal, que en la región parece haber tomado parte de su forma en la última dictadura militar de Chile.

Este modelo busca iluminar sacando hacia fuera la oscuridad de la “caja negra” de las escuelas, creando sistemas de evaluaciones estandarizadas de los alumnos, cuyos resultados se hacen públicos, para estimular que las familias elijan la escuela según rendimientos. A diferencia del modelo anterior, esta iluminación concibe a cada escuela como un individuo, no como una mera reproducción en cadena del mandato estatal central. Así, abre distinciones entre ellas, que en muchos sentidos pueden derivar en mayor diversidad y/o en mayor desigualdad. Para los educadores es un modelo muy resistido, dado que profana el sagrado interior de las aulas, mercantilizando la intimidad del misterio escolar.

El *tercer modelo* de iluminación es en realidad su negación: *la oscuridad*. Nos referimos en este caso al abandono estatal del sistema educativo, a dejarlo seguir su propio curso, sin seguimiento, sin mayores estadísticas u observaciones. Es el modelo de un Estado mínimo o, en su peor versión, de un Estado clientelar que deforma la mirada burocrática para su provecho político. En esta versión, las estadísticas o las evaluaciones de la calidad pueden tanto desaparecer como ser dejadas desactualizadas, modificadas continuamente o directamente ser manipuladas para que digan lo que se crea necesario según los intereses políticos de turno.

En este modelo de no-iluminación, la educación se transforma en un fantasma y el Estado ya no puede planificar su rumbo, quedando a ciegas. Esto ocurre cuando se pierde toda institucionalidad central, cada gestión altera las series estadísticas, no se registra ni se hace público el presupuesto educativo o los inspectores son abandonados a su suerte sin relación alguna con el planeamiento educativo.

El *cuarto modelo* de iluminación es más una propuesta y refiere al principio de *justicia educativa*: podríamos llamarlo el modelo de *los espejos*. En este caso, el eje ordenador es la idea de justicia distributiva y de cadenas espejadas de responsabilidad por el cumplimiento del derecho a la educación. Retomado la clásica teoría de esferas de justicia

de Walzer (actualizada para el ámbito educativo por Dubet, recientemente), este modelo supone que ningún actor o instancia por sí solo puede garantizar el derecho a la educación. Por lo tanto, la iluminación no debe ser ni jerárquica, ni incentivo de competencia salvaje, ni manipulada o abandonada por el Estado.

La iluminación espejada implica que dar luz a distintos procesos educativos es parte de su construcción pedagógica. Las estadísticas, investigaciones, seguimientos, supervisiones y otras formas de iluminación de la educación se conciben como una comunidad de prácticas potenciadoras del derecho a la educación. Su punto de partida es la concepción del Estado como un espacio de derecho, como un garante democrático de lo público, que abarca integralmente a la educación, entendida como derecho humano.

La idea de “esferas de justicia” trata de advertir acerca de la inevitable imperfección de un Estado de derecho, corrigiéndose mutuamente y complementando esfuerzos. Una esfera deberá elaborar estadísticas en forma institucionalizada y profesional, más allá de los recambios de gobierno. Otra esfera deberá producir luz sobre las prácticas pedagógicas para comunicarlas al propio sistema, buscando la mejora de sus prácticas sin necesidad de apelar a la competencia, tan solo a la buena conciencia docente. Otra esfera deberá garantizar la transparencia de la información, traduciéndola a distintos públicos para facilitar su uso como contralor ciudadano de las acciones del Estado.

Este modelo supone pensar a la iluminación (a los dispositivos que extraen luz de las prácticas educativas y de las formas de gobernar la educación) como una instancia productora de justicia. Así, el criterio central para crear información y comunicarla implicará propiciar la luz en aquellos ejes pedagógicos y políticos reversibles, mejorables. La luz es una potencia: tiene la capacidad de advertir errores, hallar desigualdades, monitorear el accionar político, conocer nuestro andar histórico y comparado. Al hacerlo, según este modelo, busca propiciar una estela de justicia que intente garantizar el siempre imperfecto anhelo del derecho a la educación.

* Director del Programa de Educación de CIPPEC.

Tres visiones de la justicia escolar

François Dubet*

Las tragedias de la justicia

En la definición de los problemas escolares, y en las políticas escolares que buscan darles respuestas, hay concepciones implícitas o explícitas sobre la justicia escolar. Durante un largo tiempo, hemos creído que los acuerdos sobre la justicia eran ampliamente compartidos por los actores escolares y por la sociedad, y ese sentimiento le daba una fuerte legitimidad a la escuela.

Sin embargo, desde hace treinta años los acuerdos parecen haberse quebrado, y nos vemos confrontados a problemas de justicia particularmente difíciles porque nos sentimos desgarrados entre criterios de justicia diferentes, tanto en la esfera de la escuela como en la esfera de la sociedad. En lo que sigue, buscaré clarificar estos

distintos sentidos de justicia que hoy están vigentes para pensar la justicia escolar.

De la igualdad republicana a la igualdad de oportunidades

Todos sabemos que la gran mutación del siglo pasado fue el pasaje de la justicia del sistema escolar en términos de la igualdad de acceso a la escuela, a pensarla en términos de la igualdad de oportunidades. ¿Cómo describir a la primera? La escuela republicana se enorgullecía de su capacidad de escolarizar a todos los alumnos para soldar la Nación, instalar sus valores y formar a los ciudadanos. Recordemos que este criterio vale todavía en muchos países que buscan ofrecer el acceso a una educación elemental a todos los niños y niñas. Pero hay que recordar también que este criterio no puso en cuestión la existencia



de un sistema dual, creyendo que el acceso de algunos niños de los sectores populares a una escolaridad prolongada era suficiente para demostrar la justicia de la escuela. Notemos que la retórica republicana está todavía impregnada de la nostalgia de este período y de esta concepción.

Si el libro de Bourdieu y Passeron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) tuvo un impacto tan alto, es menos por las desigualdades que este libro revela como porque se basa en otra concepción de la justicia.² La entrada en una escuela de masas que ofrecía *a priori* a todos, la posibilidad de seguir estudiando por muchos años y de alcanzar la excelencia, introdujo otro criterio de justicia: la igualdad de oportunidades. A partir de ese momento, no se pregunta más sobre el número de niños escolarizados o que saben leer, escribir y contar razonablemente, sino sobre el porcentaje de niños de sectores populares que

acceden a la excelencia, en función de una norma que sería la de una igualdad de oportunidades “puras”. En una escuela justa, el porcentaje de hijos de obreros en la escuela técnica debería ser idéntico al porcentaje de obreros en la población activa. Esta norma se impuso totalmente entre los sociólogos y en la opinión pública y política, donde se denunció sin cesar el escaso número de niños de sectores populares que accedían a la universidad y a las escuelas superiores.

Esta injusticia social fue explicada por diversas causas: por las desigualdades sociales y culturales, por las elecciones estratégicas de los actores o aún por el propio funcionamiento de las escuelas. Pero sea cual fuera la explicación, no cambia el hecho de que la igualdad de oportunidades se impuso como la figura central de la justicia escolar. Ella parece ser, todavía hoy, la figura dominante, hasta única, cada vez que se habla de igualdad o de discriminación positiva.



La suerte de los vencidos

Tengo la hipótesis de que estamos saliendo del monopolio de la igualdad de oportunidades como figura central de la justicia, pero esta salida no se debe tanto a razones teóricas sino más bien a razones prácticas. Podríamos presentar esas razones prácticas resumidas del siguiente modo:

- la decepción frente a la “resistencia” de la desigualdad, pese a una masificación considerable y costosa;
- el surgimiento de la cuestión de la utilidad de los diplomas y títulos, que son necesarios pero que no protegen de la vulnerabilidad social;
- desarrollo de conductas de rechazo, ruptura o violencia hacia la escuela, entre los alumnos de sectores menos favorecidos.

Desde entonces, un nuevo criterio de justicia se ha constituido progresivamente: el de la justicia propia de la suerte que les toca a los vencidos, marcada por la desigualdad de oportunidades. En la sociología se plantean algunas cuestiones relativas a los niveles y distancias de niveles entre los alumnos, la utilidad social de la formación, e -invirtiendo el modelo meritocrático de la igualdad de oportunidades- el impacto de las desigualdades escolares sobre las desigualdades sociales que ellas generan³

Este principio de justicia puede ser definido de manera “rawlsioniana”⁴ como “el principio de la diferencia”, que define el acceso de los más desfavorecidos o de los vencidos a los bienes elementales. Es en estos términos como hablan los defensores de la escuela unificada y de la cultura común. Sin embargo, eso no nos exime de paradojas: si queremos ser una “pizca” marxistas, sería fácil mostrar que la igualdad de oportunidades sigue siendo central para los vencedores y para las clases medias; mientras que el principio de la diferencia adopta el punto de vista de los vencidos y los menos favorecidos. Por otro lado, ese punto de vista de los vencidos tiene una presencia mucho menor en la escena política y mediática. En todo caso, está claro que existe una fuerte tensión entre estos dos principios -la igualdad y la diferencia-, aun sabiendo que, en términos de justicia, no podemos renunciar a ninguno de los dos.

La escuela republicana, ¿puede ser una escuela democrática?

Si bien los desafíos y problemas de la educación están dominados por los problemas de la igualdad, no se reducen a ella. Filosóficamente, se plantean también los problemas de la libertad, de la autonomía, de la “capacidad” o, por decirlo de manera más trivial: los problemas propiamente educativos que tienen que ver con la forma en que son tratados los alumnos. ¿Se los trata como a individuos, como a sujetos, o son tratados como simples receptáculos de conocimiento a los que hay que clasificar y disciplinar? Esta pregunta no es totalmente independiente de los temas de la igualdad porque podemos convenir en que una escuela equitativa que humilla a sus alumnos y les prohíbe la autonomía no sería efectivamente justa, y tampoco una escuela que orientara a sus alumnos sin tener en cuenta sus propias elecciones o las de sus padres.

Esta dimensión de la justicia se plantea cada vez más y eso sucede, nuevamente, por razones prácticas. Por un lado, desde hace unos quince años, los trabajos sobre la experiencia de los alumnos muestran que ellos son extremadamente sensibles a la justicia escolar misma, como la sanción, orientación, sentimientos de respeto o humillación, que participan de la justicia escolar. La manera en que la escuela combina la igualdad de todos y el mérito de cada uno cobra cada vez más importancia. Esta cuestión está también en el corazón de todos los problemas planteados por la ruptura y la violencia escolar, y hoy encabeza los llamados a la autoridad y la disciplina que dominan las reivindicaciones de los docentes y los discursos centrados en el retorno al orden y la tradición. Al mismo tiempo, esta cuestión se inscribe en la larga evolución histórica que nos conduce a considerar que el niño es un sujeto que dispone de derechos.

La cuestión de la justicia que se plantea puede ser -entonces- formulada así: la escuela republicana, ¿puede volverse una escuela democrática? Más allá de las cuestiones de la igualdad, ¿los alumnos disponen de derechos y de garantías que les aseguren su igual libertad y su igual dignidad? Sabemos que esas son preguntas que enfadan más al mundo de la educación que aquellas que tienen que ver con la igualdad de oportunidades.



Principios opuestos

La igualdad de oportunidades en base a los méritos individuales (meritocrática), la igualdad de base garantizada a todos y la igualdad de la dignidad ofrecida a cada uno, pueden parecernos tres principios de justicia igualmente deseables. Pero la dificultad proviene del hecho de que estos principios parecen oponerse entre sí y ser mutuamente incompatibles. Los que defienden la igualdad de oportunidades meritocrática vinculados a la “excelencia para todos”, rechazan obstinadamente la igualdad de base de la escuela republicana. Los defensores de la igualdad de base no creen que haya que promover a los mejores. Los que defienden la escuela democrática podrían, adaptando la oferta a la demanda, vulnerar la igualdad de oportunidades; y no faltan trabajos que recuerdan que la autonomía de los alumnos es de hecho un ardid del mercado favorable a los privilegiados... Estamos, por lo tanto, condenados a ejercicios de combinatorias entre principios divergentes.

Si estos principios diversos de justicia son equivalentes en tanto principios, hay que reconocer que su peso social es bien desigual. La igualdad de oportunidades es defendida por las elites ya que ella justifica su posición, y por las clases medias, e incluso por los mismos docentes, que ven en ella su única chance de reproducción. La igualdad de base es en principio defendida por las clases populares que son víctimas de la igualdad de oportunidades, pero son escasamente legítimas en el mundo escolar y tam-

poco son muy defendidas por los sindicatos de trabajadores. En fin, el problema del derecho de los alumnos no se deja ver sino a través de las conductas de los alumnos percibidos generalmente, y cada vez más, como desviados o como parte de “las clases peligrosas”.

Los investigadores son quienes pueden o deberían combinar todos los principios de justicia en sus trabajos, para acrecentar su propia reflexividad sobre los criterios normativos que guían sus trabajos de investigación. Esta forma de lucidez nos permitiría comprender que la justicia es un efecto de combinación, y que ella ya no puede ser la aplicación unívoca de un solo criterio para todas las ilusiones y todas las demagogias.

* Sociólogo francés, profesor de la Universidad de Burdeos II e investigador de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Ha escrito, entre otros libros, *El declive de la institución*, *En la escuela*, *Sociología de la experiencia escolar* (con Danilo Martuccelli), y *La escuela de la igualdad de oportunidades*.

¹ Publicado originalmente como contribución al coloquio del 15 de mayo de 2006, en la Universidad de Lyon: “Todos los mejores: justicia en educación y modelo de sociedad en los países desarrollados”, del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia, con el título *¿Qué hacer con el ideal meritocrático?* Reproducido con permiso del autor. Traducción y selección: Inés Dussel.

² N. de T.: Vale la pena recuperar lo que dijo el propio Bourdieu sobre *Los herederos*: “Esta obra produjo un verdadero estallido en el cielo político. El libro tuvo mucho éxito. Fue leído por toda una generación. No nos contentábamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar las razones, así como también tratamos de desentrañar la responsabilidad, la contribución que el sistema escolar, y por lo tanto también los docentes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales”.

³ N. de T.: Es decir, se enfatiza la idea de que las desigualdades sociales, en lugar de ser modificadas por las oportunidades escolares tal como lo planteaba la concepción meritocrática, son reforzadas por la disparidad de oportunidades escolares.

⁴ N. de T.: El autor se refiere al filósofo John Rawls (1921-2002), que planteó una teoría de la justicia. Rawls planteó el “principio de la diferencia” como el que permite una solidaridad moral con los desfavorecidos: cree que en ese caso se justifica una desigual distribución de la renta, una “discriminación positiva”. Pueden admitirse ventajas, siempre que beneficien a los más postergados. En ese sentido, cuestiona una visión literal de “iguales oportunidades” y plantea que hay que nivelar el campo de juego.

Traducción y selección: Inés Dussel.

PROYECTO TRAMAS: EDUCACIÓN, MEDIOS Y CIUDADANÍA

Los aportes de la imagen en el ámbito educativo plantean un desafío pedagógico novedoso y actual. La Red Tramas, conformada por el área Educación de Flacso Argentina, el Centro de Investigaciones y Desarrollo Educativo de Chile y el Foro Educativo de Perú, propone a través de su sitio web -www.proyectotramas.org- recursos y modos de abordar el trabajo con imágenes en las escuelas. Entrevistas, artículos inéditos de prestigiosos investigadores, guías para trabajar películas, ejercicios visuales y un banco de experiencias de docentes de la región sobre el uso de imágenes en el aula, entre otras cosas, están a disposición en esta plataforma.

De renovación periódica, en estos días encontrarán una reflexión del pedagogo Philippe Meirieu sobre los modos de relación y de lectura que hoy promueven los medios; una entrevista con el escritor peruano Santiago Roncagliolo; y personalidades como Antonio Seguí y el Chango Spasiuk eligen una imagen que “habla” de América Latina. Además, información acerca de eventos y talleres para docentes.

NUEVOS CONTENIDOS INTERACTIVOS EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS

El portal Educ.ar, en el marco de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, presenta la primera etapa de la colección de recursos Skoool, materiales interactivos editados en un proyecto conjunto con los portales de la red. Los materiales fueron donados por Intel Education, adaptados lingüística y curricularmente a los estándares locales y publicados por los portales educativos nacionales de la Argentina, Chile, Perú y Colombia.

Setenta animaciones presentan temas de Álgebra, Geometría, Física, Química y Biología, para el nivel secundario:

www.educ.ar/educar/skoool.htm.

PREMIO ABA 2008

La Asociación de Bancos de la Argentina convoca al Premio ABA 2008 que propone –en el Año de la Enseñanza de las Ciencias- el tema “Cómo mejorar la enseñanza de la matemática en la escuela media”. Se premiarán las experiencias exitosas o iniciativas concretas que, a través de su aplicación, contribuyan a mejorar los resultados en Matemática en la secundaria. El concurso está auspiciado por los Ministerios de Educación y de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. La convocatoria está dirigida a profesores e investigadores universitarios en el área de matemática, profesores de Institutos de Formación Docente que posean carreras para el nivel secundarios, educadores y profesionales de la Ciencias de la Educación, así como también a responsables de proyectos específicos pertenecientes a establecimientos educativos del país. El primer premio es de 20 mil pesos, el segundo de 9 mil, el tercero de 5 mil, y todos incluyen su publicación. Para contactarse, llamar al (011) 4393-9764, o entrar en www.aba-argentina.com

CONCURSO RINCÓN GAUCHO

El Ministerio de Educación, el diario La Nación y la Fundación Cargill convocan al Concurso Rincón Gaucho, destinado a alumnos de sexto y séptimo grado de escuelas primarias rurales y de primero a quinto año de escuelas secundarias rurales. Los interesados deberán escribir un artículo sobre la historia de su lugar. Las escuelas ganadoras recibirán una biblioteca y una donación en dinero para una obra de infraestructura. Más información: www.me.gov.ar/prensa/gacetillas/gaucho.htm

EL PORTAL DEL AÑO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

En nuestro país, el 2008 fue declarado “Año de la Enseñanza de las Ciencias”. Así, este tema se constituye en una prioridad de las políticas estatales para el presente año. Dentro de ese marco, Educ.ar desarrolló –en conjunto con los ministerios de Educación, y de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva- el portal www.educaciencias.gov.ar, un sitio donde se puede acceder a: la agenda de actividades de promoción de las ciencias para todo público, un banco de recursos didácticos y de apoyo a docentes, alumnas y alumnos, propuestas de actividades para desarrollar en familia, un espacio abierto de debate sobre la ciencia hoy y muchísima información más.

SEXTA MARATÓN DE LECTURA DE LA FUNDACIÓN LEER

Fundación Leer convoca a niñas, niños y jóvenes junto con sus familias y otros miembros de la comunidad a disfrutar, el próximo 3 de octubre, de un día de lectura en un clima de alegría y de festejo. Quienes deseen inscribirse deben ingresar al sitio web de la Fundación Leer: www.leer.org.ar.

Por sexto año consecutivo, se invita a participar de la Maratón a instituciones a las que asistan chicas y chicos, tales como escuelas, comedores, hospitales, bibliotecas y clubes. La Maratón Nacional de Lectura es un evento educativo para que los niños de todo el país puedan disfrutar de los libros y de la lectura por puro placer. En el 2007, participaron más de 2.500.000 niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a 7.800 instituciones.

Las instituciones que quieran publicar sus actividades en Breves, pueden enviar textos de no más de 900 caracteres con espacios, a: cartasmonitor@me.gov.ar. Los editores se reservan el derecho de seleccionar el material.

Canal Educativo del Ministerio

La segunda temporada de *Encuentro*

A más de un año del inicio de sus transmisiones televisivas, el Canal Encuentro –del Ministerio de Educación de la Nación– continúa presentando nuevos programas, en vísperas de un gran cambio: mudará sus instalaciones a la ex Escuela de Mecánica de la Armada, el edificio donde funcionó el mayor campo de concentración y exterminio de la última dictadura militar, y que ahora ha sido recuperado por la sociedad como espacio de cultura y de memoria. Encuentro funcionará en las instalaciones de lo que fue Escuela Nacional Fluvial, con el objetivo de transformar un lugar de tortura en un sitio de creación y aprendizaje.



“Quienes hacemos el canal sentimos orgullo de poder construir, en un país en el que durante muchos años triunfó la cultura de la muerte, una cultura para la vida –explicó Tristán Bauer, director del canal–. Si nos metemos en el pasado es porque creemos absolutamente en la posibilidad de construir el futuro mirando y sabiendo lo que llevamos en nuestras espaldas”.

La cruza entre historia y presente, planteada desde los ángulos más diversos, es uno de los ejes de la programación del canal. Por ejemplo:

San Martín. El combate de San Lorenzo. Es la primera docuficción de Encuentro: una coproducción con la Universidad Nacional de San Martín que –con guión y dirección de Leandro Ipiña– recrea el único combate de José de San Martín en territorio argentino.

La historia del petróleo argentino. Un recorrido que comienza con el nacimiento de la industria petrolera y termina con la política privatizadora del gobierno menemista. La conducción es del actor Darío Grandinetti.

Fue una de las más gratas apariciones en el escenario mediático de la Argentina. El canal de televisión del Ministerio de Educación encara su segundo año de vida con muchas novedades en los contenidos y una inminente y simbólica mudanza: funcionará desde la ex Escuela de Mecánica de la Armada, el mayor emblema del terrorismo de Estado en los años setenta.

Bio.ar. Biografías sobre personajes como Hipólito Yrigoyen, Lola Mora o Leopoldo Lugones, entre otros, a cargo del historiador Gabriel Di Meglio.

El mosquito. La historia del humor gráfico y político en la Argentina, desde sus orígenes hasta los años 70. En coproducción con la Biblioteca Nacional.

Filosofía aquí y ahora. En este ciclo, José Pablo Feinmann se propone no solo revisar las preguntas fundamentales que se hicieron los grandes filósofos, sino también permitir que la reflexión filosófica aflore como una actitud cotidiana frente al mundo que nos rodea.

Este 2008 fue declarado “Año de la Enseñanza de las Ciencias” por el Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional. Según uno de los objetivos del decreto firmado para la ocasión, esta iniciativa busca “efectuar un primer impulso para instalar en la opinión pública el debate sobre la importancia de la formación científica básica como parte de la formación ciudadana”. En

consonancia con esta premisa y contra los dichos de un funcionario que hace unos años mandó a los científicos “a lavar los platos” -tal como recordó Bauer-, el canal ha incrementado su oferta de programas ligados a la ciencia. Entre ellos:

Alterados por Pi. En este ciclo, Adrián Paenza vuelve a acercar a los televidentes al mundo de la matemática.

Proyecto G. ¿Los sentidos mienten? ¿Por qué las tostadas con dulce caen siempre con la jalea hacia abajo? ¿Por qué el camino de vuelta siempre parece más corto que el de ida? ¿Por qué se canta mejor en el baño? ¿Por qué es contagioso el bostezo? A partir de preguntas como estas, el científico Diego Golombek resalta la presencia cotidiana de la ciencia en la vida de las personas.

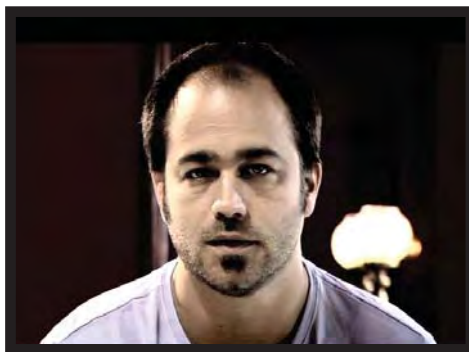
progresivamente a la totalidad de las 12 mil escuelas rurales del país.

En carrera. El sentido de este ciclo es despertar en los jóvenes el interés por diferentes profesiones, a través de información sobre el estudio y la práctica de diferentes carreras.

Pero como la educación es entendida con un criterio mucho más abarcativo que lo estrictamente pedagógico, la grilla es aún más variada:

Mejor hablar de ciertas cosas. Conducido por Gastón Pauls, se abordan las diferentes realidades (el alcoholismo, la drogadicción, los embarazos no buscados, el sida) a las que se enfrentan hoy los adolescentes.

Cine y literatura. Adaptaciones de obras literarias realizadas por grandes cineastas, presentadas por el escritor Marcelo Birmajer.



Territorios de Ciencia. La historia de las principales instituciones científicas del país (como la Comisión Nacional de Energía Atómica, el Conicet, el Instituto Antártico Argentino), contada por Diego Hurtado, físico y docente de la Universidad de San Martín.

A estas propuestas se suman algunos programas ligados más directamente a la experiencia educativa.

Explora Pedagogía. Una coproducción del canal con la Universidad Nacional de Tres de Febrero, al aire desde junio. Específicamente dedicado a temas fundamentales de la educación y conducido por la actriz Mariana Briski, abarca cuatro capítulos: Hacer escuela, Alumno, La escritura y la lectura en la escuela, y Maestros y profesores.

Horizontes. Doscientos programas de historia, geografía, física, química, biología, astronomía, literatura y matemática, dirigidos a alumnas y alumnos de escuelas secundarias no urbanas y destinados a llegar

Bloc, espacios habitados. Dos jóvenes arquitectos visitan construcciones y reflexionan acerca del patrimonio arquitectónico de la Argentina y sus habitantes.

La vida según Galeano. En este ciclo, el escritor acerca su manera de ver Latinoamérica y el mundo.

Especiales de Pakapaka. Al ya tradicional programa infantil, se suma la proyección de films poco conocidos, especialmente dirigidos a chicos y chicas.

“La idea -sintetiza el director del canal, es romper con aquel esquema de la televisión como un emisor tremendo, demoledor, que alcanza a un receptor pasivo. Quisimos vincular el canal con internet, crear una convergencia tecnológica, un recorrido de ida y vuelta y terminar con el concepto implantado durante años de que la televisión educativa es una televisión aburrida”.

Judith Gociol jgociol@me.gov.ar

Billete de mil

Guillermo Martínez

Allá viene. El tren de las cinco. Quizá fuese la última vez que viajaba en ese tren, la última vez que Wilde-Don Bosco-Bernal. Y qué. No había ni nostalgia ni alivio, solo un tren frenando, el ventarrón caliente, el antiguo estrépito de fierros, las ventanillas de caras aplastadas.

En el andén, los demás levantaban del suelo valijas y bolsas de comida y se amontonaban frente a las puertas aún cerradas. Miró el reloj de la estación, tratando de no ver qué día era: nunca le habían gustado las fechas, ni los aniversarios. Nació en el diecinueve, el viejo murió en el treinta y dos, así que fue en el treinta y tres que empecé a trabajar y hoy me jubilé. Porque las fechas son los bordes de agujeros que dan vértigo: uno puede caerse en el medio y en el medio nunca hay nada. Por eso, mejor olvidar que era 6 de diciembre, que lo obligaron a hablar, unas palabras aunque sea, se había puesto de pie para decir algo que inevitablemente terminaría en agradecimientos, él, que no quería agradecer nada, pero ellos esperaban más, vio sus caras ansiosas, sus miradas impúdicas; buitres, que llorase, eso querían; lágrimas rodando por la mejilla arrugada, mocos de empleado fiel que se jubila, para poder decir cómo se emocionó don Pascual, pobre viejo.

La puerta se abrió en una andanada de piernas pero él pudo escurrirse, entrar gente en contra, antes que nadie, el cuerpo de perfil, haciendo palanca con el codo, atropellar, abalanzarse sobre aquel asiento libre. De inmediato sobrevino el reflujo, la muchedumbre que se desparramaba, los brazos izándose para

colgar los cuerpos, las caras sudorosas, el aire de pronto espeso y caliente como un caldo.

A su lado se había sentado un pibe de la primaria, con el guardapolvo remendado. En el asiento de enfrente un conscripto estiraba las piernas y se volcaba el birrete sobre los ojos. Por el pasillo, en sentidos opuestos, una gorda y un viejito trataban de alcanzar el asiento desocupado junto al soldado. No se miraban, aunque ambos sabían dónde estaba el otro y calculaban de reajo los pasos que harían falta, los bolsos que deberían esquivar. El viejito llegó primero y desde el asiento le dirigió a la gorda una mirada triunfal, mientras sacaba un pañuelo del bolsillo para secarse la calva brillante.

Se había acabado el espectáculo. Desvió la vista y en el suelo, junto al hierro del banco, vio el billete. Un billete, Dios, de los de mil. Se le había caído al viejo, seguro, cuando sacó el pañuelo. Miró a los costados; solo caras ajenas, nadie se dio cuenta, así que bastaría estirar un poco más el pie, así, curvar el empeine, así, haciéndose el desentendido, así, pisar el billete. Así. Levantó los ojos cautelosamente; allí estaba la mirada del viejo. ¿Habría visto el zapato sobre el billete? Pero no, era imposible, todo había ocurrido demasiado rápido. Dio vuelta la cara para esquivar aquellos ojos fijos y casi se sonrió; el tren se había puesto en marcha, solo debería esperar a que el viejo se durmiera, duérmeme mi viejo, duérmeme mi sol, para recoger el billete del suelo. Pascual solo nomás, el tigre pierde el pelo pero no debía preguntarse por qué. Había aprendido hace mucho a no hacerse



preguntas. Su padre decía que la conciencia es un lujo de ricos. Por eso, no pensar que los mil pesos son la jubilación del viejo, no ver la mano del viejo dando vuelta el bolsillo vacío, el gesto dolorido e inútil.

Wilde, la primera estación. Ojalá que se baje el viejo, viejito lindo, Wilde está lleno de plazas llenas de palomas. Pero no. Y el colimba y el pibe tampoco. De nuevo el traqueteo, pero algo se había vaciado el vagón, ahora por lo menos se podía respirar. La población iba quedando atrás; otra vez los postes de teléfono en la ventanilla. Entornó los párpados casi hasta cerrar los ojos, para desanimar aquella mirada fija. Se dio cuenta, seguro. Aunque no, tranquilo Pascual, se hubiese revisado los bolsillos, ya hubiera dicho algo. Sintió el mínimo crujir del billete bajo su pie y apretó más la pierna; era suyo, ya nadie se lo quitaría. Parecía más bien como si el viejo tratara de reconocerlo, una de esas largas miradas que hacen memoria, que recuerdan y comparan para decidir si es o no es.


Escuchó un ruido familiar, de tan antiguo casi olvidado, el crepitar de un envoltorio. El pibe comía caramelos. Un súbito furor le hizo desviar la vista. Él también había tenido caramelos a la salida de la escuela. Bastaba decir nombres a la maestra y ábrete frasco. Se vio en puntas de pie, introduciendo una mano reverente y eligiendo los azules, que son de ananá. Por el pasillo avanzaba el guarda. Dónde habría puesto el maldito boleto, aquí estaba: boleto hasta Bernal. Por qué no lo pedía también a los demás, al viejo podría pedírselo, entretenerlo un segundo aunque sea. Un descuido bastaría para alzar el billete; pero no, el guarda ya se alejaba, bamboleante, haciendo equilibrio entre las dos filas de asientos.

Bernal, su estación. El tren se detuvo y el calor de la tarde entró por la ventanilla como un nudo desatado. Tenía el pie entumecido, dolorosamente apretado contra el suelo, para que no asomara la punta del billete. Aguardó casi con desesperación a que bajase el viejo. Sentía sin verla, como si hubiera estado allí desde siempre, su mirada pegajosa, estancada. Tal vez debiera decirle algo, pero tenía miedo, un temor pueril, como en las salas de espera cuando enfrente hay un mogólico.

El vagón había quedado casi vacío. Él tampoco bajaría. Te voy a seguir hasta Quilmes, viejo atorrante, hasta el infierno si es necesario, a ver si bajás o no bajás. Sintió un hormigueo que le subía desde el pie: se

le estaba acalambrando la pierna. Tampoco el pibe había bajado. Ni el conscripto, que aún dormitaba. Lo miró por primera vez. Su cara lisa le resultaba vagamente familiar. Todos los soldados son parecidos debajo del birrete. El servicio militar... El cabo Ortiz, izquierdo, derecho, izquierdo. FAL: F de fusil, A de automático y los judíos son todos comunistas. Había aprendido a estar siempre en el medio, a perderse en el montón, ni demasiado tonto porque te toman de punto, ni demasiado vivo porque el más vivo es el cabo. Ni demasiado labrador porque te quedás los catorce meses, ni demasiado vago porque perdés los francos.

El tren aminoró la marcha; ya llegaban. Ahora tenía el sol sobre la cara, como una mano afiebrada. Apoyó la cabeza en el respaldo del asiento y sintió la camisa húmeda adhiriéndose a la espalda. Una extraña debilidad, es el calor, lo amordazaba blandamente; ya no sentía la pierna, es el calambre, apenas un calambre. Hubo de pronto el chirrido hiriente de los frenos y al mismo tiempo las miradas confabuladas, golpeando todas juntas. Ellos sabían. Lo habían sabido desde el principio: el pibe, que ya no comía caramelos, que ahora miraba con insolencia su pierna temblorosa, la cara extendida como un índice, una cara que él había conocido, señorita, señorita, Pascual tiene un billete que no es suyo; el conscripto, que lo miraba con unos ojos neutrales pero resueltos, él solo cumplía órdenes; y el viejo, sobre todo el viejo. Pero no, era absurdo, culpa del calor. Era la última estación: solo debía aguardar a que bajen, ¡bajen!, esperar a que se fueran, ¡fuera!, solo un poco más y podría recoger el billete y volver a Bernal, a ser un jubilado inofensivo. Pero no se bajaban. Todos los demás asientos habían quedado vacíos: solo ellos cuatro seguían allí. Escuchó el ruido seco de las puertas al cerrarse. Una oscura certeza le sitió el cuerpo: el tren no regresaría. El viaje recién había empezado. Habría otra estación más adelante y luego otra y otra y ellos nunca se bajarían.

Con sus últimas fuerzas apretó el pie sobre el billete. El tren se puso en marcha. 

Guillermo Martínez. Nació en Bahía Blanca en 1962. Escritor y doctor en Matemática (UBA), con Posdoctorado en Oxford. Su última novela *Crímenes imperceptibles*, ha sido traducida a más de 20 idiomas y llevada al cine por el director español Alex de la Iglesia. El cuento "Billete de mil" pertenece a su primer libro *Infierno grande*, Grupo Edit. Planeta, Buenos Aires, 2000.

Ilustración: María Paula Dufour

Para aprender ciencias naturales

¿Cuál es la diferencia entre el aprendizaje de las ciencias naturales y las otras disciplinas? “El problema de la enseñanza de las ciencias naturales tiene algunos puntos que la distingue de la enseñanza de otros contenidos, particularmente de lengua y matemática”, señala Horacio Tignanelli, especialista del área del Ministerio de Educación. Sucede que la lengua y la

El conocimiento de las ciencias naturales se ubica hoy junto a las nuevas alfabetizaciones. Con la decisión del Gobierno Nacional de declarar 2008 como Año de la Enseñanza de las Ciencias y la Matemática, se elaboraron una serie de acciones que ayudarán a enfrentar las dificultades de chicas y chicos, tanto en las disciplinas que estudian fenómenos de la naturaleza como en matemática.



matemática son áreas que efectivamente se aprenden en la escuela primaria desde los primeros años. En cambio, la enseñanza de las ciencias naturales es entre pobre a casi inexistente, al inicio de la escolaridad; y en los años siguientes, fragmentada, discontinua y centrada solo en temas biológicos.

Por otra parte, tampoco aparece una demanda concreta de madres y padres, quienes seguramente se sor-

prenderían si sus hijos no adquieren un aprendizaje suficiente en Lengua o en Matemáticas, pero no lo hacen ante su carencia de saberes en Ciencias Naturales. Por eso, “A pesar de que se consideran contenidos de ciencias desde el primer año de la primaria, aun hoy es necesario instalar su enseñanza, algo que no ocurre con lengua o matemáticas”, subraya Tignanelli.

Un enfoque alfabetizador, como el que se está llevando adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación, está en sintonía con la propuesta de la enseñanza de las ciencias integrada a la alfabetización básica de los alumnos. Se trata de una enseñanza que muestre, por ejemplo, cómo el idioma es importante para el aprendizaje de conceptos del mundo natural y también de qué modo ciertas operaciones lógicas permiten mejorar el entendimiento de algunos fenómenos observados en la naturaleza. “Vamos contra la idea de que los chicos deben saber leer y escribir para poder aprender ciencias, o que deben saber contar antes de hacer un experimento; premisas que aún perviven y que obstaculizan la alfabetización científica de nuestra sociedad”, explica Tignanelli.

Un primer paso muy importante fue acordar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todas las escuelas del país, que garantizan la mayor cobertura de temas del mundo natural; y, el segundo, la elaboración de los *Cuadernos para el Aula*, con propuestas y estrategia para que los docentes puedan trabajar muchos de esos núcleos en la clase, desde el primer año de la primaria.

Los *Cuadernos para el Aula* es un material organizado año por año en el ciclo de la escuela primaria, que presenta la secuencia completa con las voces de las y los docentes y los alumnos. Asimismo, tienen en cuenta el manejo de la lengua y la historicidad de la ciencia. “Los Cuadernos colaboran con la reinstalación de la enseñanza de las ciencias desde el inicio de la escolaridad –resume Tignanelli– y abren el espectro de temas, aumentando además su alcance en los años superiores del nivel”.

Una nueva manera de mirar el mundo

En el trabajo que proponen los *Cuadernos para el aula* se tiene en cuenta –entre otras cosas– que en el aula conviven diferentes formas de ver el mundo, donde docentes y alumnos comparten los distintos conocimientos que poseen acerca de la realidad. En ese sentido, enseñar ciencias significa abrir una nueva pers-



Un sitio para jugar y aprender

En www.educaciencias.gov.ar hay materiales para trabajar, aprender y hacer ciencias. Se pueden bajar del sitio de internet, entre otros materiales, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, los *Cuadernos para el Aula* y las *Propuestas para el Aula*. Asimismo, los *Juegos en Matemática*, serie destinada a promover el uso del juego como actividad relevante para la enseñanza de Matemática en el primero y segundo ciclo.

También hay recursos para que la familia se divierta con experimentos y simulaciones de actividades de Ciencias y Matemáticas, y juegos y curiosidades para chicos.

Las fechas de las Olimpiadas, las Ferias de Ciencias, las bases para que las escuelas puedan participar en el programa *Los científicos van a la escuela* y la información sobre los Proyectos de mejora de los Institutos de Formación Docente se encuentran en la agenda 2008.

Enlaces a otros recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias y una Guía de estudios con detalles de carreras de grado, posgrado, carreras de posgrado en Enseñanza de las Ciencias y becas completan la información del sitio.

pectiva para mirar, que permite identificar regularidades, hacer generalizaciones e interpretar cómo funciona la naturaleza.

“Enseñar ciencias es importante para aprehender el mundo. Enriquece porque aporta otro lenguaje, amplía la mirada de los saberes previos de los chicos sobre el mundo social y natural que los rodea” sostiene María Julia Bertoni, Directora de Enseñanza Primaria del



Ministerio de Educación, y agrega “es útil porque aporta más herramientas para desenvolverse en el mundo, cuestionar los saberes del sentido común y justificarlos, fundamentando teóricamente lo que se había construido desde la experiencia”.

Para la especialista, la enseñanza de las ciencias permite predecir, anticipar y tomar decisiones en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, estimula la curiosidad, invita a hacerse preguntas y buscar explicaciones.

¿De qué manera pueden los chicos relacionar los hechos cotidianos con los modelos explicativos de las ciencias? Por ejemplo, “ver” en una manzana todos los frutos, saber en qué se diferencia y en qué se parece a otros frutos y comprender el papel que juegan las semillas en la continuidad de la vida.

Lo mismo puede ocurrir cuando las chicas y los chicos ven una toalla mojada secándose al sol: pueden reconocer el proceso de evaporación, saber cuáles son los factores que influyen en la rapidez del secado y anticipar en qué condiciones una prenda se secará más rápido.

La producción de textos escritos es otra estrategia en el aprendizaje de las ciencias, ya que escribir acerca de un fenómeno significa darle sentido a ese fenómeno. Al hacerlo, los chicos toman consciencia de lo que saben y pueden relacionarlo con otras ideas y con los hechos observados.

La ciencia escolar debe ser planificada sobre una construcción progresiva de los modelos más relevantes e inclusivos. Al mismo tiempo, en este material para docentes, se sugiere evitar un lenguaje formal vacío de contenido. Por ejemplo, cuando se introduce vocabulario científico, se recomienda asociar las palabras a las ideas y los conceptos.

La propuesta de alfabetización científica también hace hincapié en acercar la ciencia a los ciudadanos: a los papás, a las mamás, a los maestros y a los chicos y chicas, para que puedan valorar adecuadamente el lugar que puede tener en la escuela y desmitificar la idea de que es difícil o accesible solo para unos pocos.

Junto a la alfabetización básica y la formación ciudadana, las ciencias naturales les brindan a los alumnos elementos para comprender y situarse en el mundo.

Monica Duarte
mduarte@me.gov.ar

Violencia en las aulas

Los episodios de violencia que ocurren en el ámbito de la escuela tienen una presencia cada vez más notoria en los medios de comunicación y parecen ser una preocupación social creciente. Sin magnificar ni minimizar esta problemática, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas –una iniciativa conjunta de la Universidad de San Martín y el Ministerio de Educación de la Nación– lleva adelante una investigación que incorpora otras dimensiones imprescindibles para una comprensión integral de la cuestión: los chicos siguen considerando que las aulas son un lugar seguro, en donde se sienten bien tratados. Pese a que un alto porcentaje de alumnos dice haber presenciado, alguna vez, actos de agresión en el colegio, siete de cada diez estudiantes se niega a definir a su escuela como un espacio de violencia. Destacan, además, que cuando los maestros intervienen para mediar ante situaciones difíciles, los conflictos se reducen notoriamente.

El trabajo hace eje en aquellos acontecimientos que tienen como escenario a los colegios, donde la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta. Los divide en aquello que los investigadores llaman “hechos de incivilidad” –como la rotura de útiles, gritos, burlas e insultos– que son los más habituales; y los de violencia en sentido estricto: amenazas de daño a un compañero, golpes o lastimaduras, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza.

Más del 70 por ciento de los consultados vieron a algún chico agredir físicamente a otro, casi el 60 por ciento sabe de un alumno que amenazó a un par; y más de la mitad se enteró del robo de útiles, ropa o dinero entre compañeros. Un 20 por ciento de los encuestados dicen haber visto cuchillos; y el 5,8 por ciento, armas de fuego en las aulas. El 1,3 por ciento de los alumnos manifiestan haber llevado alguna vez un re-

Diversos hechos trágicos han puesto en los primeros planos de la agenda mediática la cuestión de la violencia escolar. El informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, un trabajo realizado en conjunto por la Universidad de San Martín y el Ministerio de Educación de la Nación, describe un panorama objetivo de la situación y traza otras perspectivas que permiten comprender el fenómeno de una manera más integral. La producción se completa con un reportaje a Mara Brawer, coordinadora de Programas para la Construcción de Ciudadanía en la Escuela, y con la publicación de la carta de la comunidad educativa de la Escuela de Enseñanza Media N°1 de Villa Gesell, ante la muerte violenta del alumno Jonathan Otero.

volver o pistola a la escuela; y el 3,1 por ciento, algún cuchillo o arma blanca.

En todos los casos, el porcentaje de quienes dicen haber presenciado situaciones de violencia supera a la cantidad de los que las han sufrido. Un 20 por ciento vio alguna vez llevar armas blancas al colegio, mientras que el 3 por ciento efectivamente las llevó. En cuanto a las armas de fuego, el 6 por ciento dice haber visto que algún alumno las llevó a clase, mientras que el 1,3 por ciento de los chicos dice haberlas llevado.

Aunque minoritarios, estos últimos casos de violen-

cia no dejan de ser señales de alerta y son los que se instalaron con más fuerza en la agenda de las preocupaciones sociales, ampliamente cubiertas por los medios de comunicación. “Esto ha generado un campo de visibilidad en torno a él pero, como todo foco, ilumina ciertas áreas y deja otras en penumbras”, señala el trabajo. Lo que estos enfoques acentúan son –en general– los rasgos individuales de las conductas violentas pero no otros factores institucionales o sociales, por ejemplo.

El informe está confeccionado a partir de encuestas realizadas –entre el 2005 y 2006– a más de 70 mil alumnos de 9° año de EGB 3 (2° año de educación media) y 3° año de polimodal (5° año de educación media) que cursaron en establecimientos escolares estatales y privados en todo el país. Según dan cuenta los resultados, no hay diferencias sustanciales entre lo que ocurre en las escuelas estatales y en las privadas.

Además, la percepción de los encuestados es que quien más padece estas situaciones no es el sexo femenino sino el masculino.

“Los varones que dicen haber sido víctimas de golpes o lastimaduras infligidos por algún compañero duplican a las mujeres. Otro tanto ocurre con el robo por la fuerza o con las amenazas de daño que manifiestan los alumnos. En relación con las amenazas o lesiones de patotas, la frecuencia de las respuestas emitidas por los varones supera a la de las mujeres aunque en menor proporción”.

Paralelamente, según puntualizan las estadísticas:

“Los porcentajes de varones que alguna vez llevaron cuchillos a la escuela cuadruplican los de mujeres en igual situación; y los que llevaron armas de fuego representan siete veces aproximadamente la proporción de mujeres que hizo lo mismo”.

Los episodios de violencia en la escuela tienen como protagonistas a algunos estudiantes que amenazan de daño y –con mucha menos frecuencia– agraden físicamente a maestros, preceptores y directivos. Y también a ciertos adultos que profieren desde amenazas verbales a los alumnos hasta agresiones físicas. Pero son casos aislados.

La consideración general de los consultados es que los maestros intervienen frecuentemente para resolver problemas de convivencia y que dicha participación –por mínima que sea– logra que:

“Tanto los episodios de incivilidad como los de violencia propiamente dicha entre compañeros, se reducen a la mitad cuando hay intervención docente [...]. Situaciones inusuales, como llevar algún tipo de arma a la escuela, son también muy sensibles a la intervención de los adultos en la escuela. Se reducen a una cuarta parte cuando hay intervención de los docentes”.



Hasta ahora no existen estadísticas oficiales sobre violencia en las escuelas, de modo que lo que este trabajo del Observatorio permite, de aquí en adelante, es poder establecer comparaciones y patrones de conducta. El sentido es repetir estas estadísticas año a año, con la idea de construir un conocimiento sistemático, herramienta fundamental para el diseño de políticas públicas.

Entrevista a Mara Brawer, coordinadora de Programas para la Construcción de Ciudadanía en la Escuela

“Todo lo que excluye genera violencia”

Mara Brawer tiene a su cargo la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en la Escuela, del Ministerio de Educación de la Nación. El Observatorio de Violencia en las Escuelas –que elaboró el informe que se presenta en estas páginas– es uno de las cuatro iniciativas del área; las restantes son el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el Programa Nacional de Mediación Escolar y el Programa Nacional de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia. Todas apuntan a capacitar, proveer de material e información, y formar equipos técnicos para que –en cada jurisdicción– docentes, madres y padres tengan las herramientas necesarias para sortear los conflictos y sostener una convivencia escolar democrática.

–¿Cómo piensan, desde esta Coordinación, la violencia en la escuela?

–En principio, querría aclarar que nosotros no encajamos nuestro trabajo pensando en la violencia. El Observatorio de Violencia en las Escuelas tiene ese nombre porque así se lo llama internacionalmente pero, de haber sido por nosotros, no le hubiéramos puesto esa denominación. Los nuestros no son programas de prevención de la violencia sino de construcción de ciudadanía. Lo que nos interesa es promover la convivencia escolar, la formación de sujetos democráticos y participativos, porque eso –además– disminuye la violencia. De hecho, en las instituciones que están bajo nuestros proyectos, la violencia se ha reducido sustancialmente. La escuela tiene que construir vínculos democráticos en su modo de funcionamiento y de resolver conflictos, tomando la experiencia escolar en su conjunto, desde las materias hasta los recreos. En relación a los valores, las chicas y los chicos aprenden mucho más de lo que ven que de lo que se les dice. No sirve de nada dictar una clase sobre compañerismo si cuando desarrollamos una materia curricular decimos que el primero que termina, gana; en lugar de enfatizar una tarea en conjunto. Apuntamos a lo que la Organización Mundial de la Salud llama *habilidades sociales*: la capacidad de escucha, de lograr pensamiento crítico, de ponerse en el lugar

del otro, de pensar que frente a un mismo hecho hay múltiples interpretaciones, la capacidad de resolver conflictos de manera colaborativa, la conformación de consejos de convivencia, de códigos y reglamentos consensuados y propios.

–Pero la violencia es un elemento presente en la escuela.

–Nosotros enmarcamos la violencia en la escuela en lo que llamamos *violencia estructural*, y que se remonta al Estado represor y a las políticas neoliberales que generaron nuevos modos de relación donde predominan el individualismo, la mirada competitiva, el esquema ganador-perdedor. El modelo capitalista se basa estructuralmente en la exclusión de ciertos sectores, acentuando la brecha entre ricos y pobres. En nuestra sociedad, hay un corrimiento fuerte del lugar de la palabra. Una vez me preguntaron si la belleza es generadora de violencia. La belleza en sí misma, no; ahora bien: si la belleza es considerada un valor que determina y si alguien está incluido o no socialmente –si para estar incluido tiene que ser bello– entonces la belleza genera violencia, porque todo lo que excluye genera violencia. Todo eso repercute en la escuela como institución. Porque si la escuela es inclusiva, debe trabajar en contra de ese modelo que excluye, debe construir vínculos de respeto al otro en una sociedad competitiva. Si bien esta violencia social tiene como uno de sus escenarios a la escuela, esto no nos lleva a decir que en la escuela se vive la misma violencia que en el resto de la sociedad, sino todo lo contrario: el hecho de que la escuela sea un lugar inclusivo, un lugar donde circula la palabra, hace que se siga percibiendo como un lugar con menos violencia. De hecho, la investigación realizada por el Observatorio demuestra por qué más del 80 por ciento de los chicos se sienten bien tratados en la escuela.

–¿La violencia es provocada solo desde afuera de la escuela?

–Nosotros diferenciamos entre la violencia escolar y la violencia en la escuela. La primera es resultado de lo que se da entre los actores en tanto cumplen el rol que ocupan en la escuela, es la que se da en el marco y en los

vínculos escolares: profesor-alumno; padre-maestro; docentes-directivos... La escasez de diálogo y de acompañamiento docente, la dificultad de encontrarle un sentido a lo que se aprende, la falta de compromiso de ciertos adultos, eso también genera violencia.

–Justamente, del informe surge que cuando los do-



centes intervienen, los casos de violencia disminuyen de manera notable...

–Es que el rol del adulto, el rol de autoridad, es esencial. Y ese rol entró en crisis en nuestra sociedad. Para que el chico pueda estar atravesado por la ley, para que aprenda a interponer la palabra y el interés colectivo frente al suyo particular, debe haber un adulto que lo oriente, un adulto que esté –él mismo–atravesado por la ley, y ubicado en su lugar de ser el que cuida, el que enseña, el que no es arbitrario, el que toma decisiones en base a consensos. La cuestión es reconstruir el lugar del adulto y de la autoridad, de modo que el joven pueda entender a la trasgresión como un riesgo y al límite como un cuidado.

–¿Cuándo se produjo ese corrimiento del rol del adulto?

–Me parece que intervienen múltiples factores. Con el fin de la dictadura hubo un cuestionamiento fuerte a la autoridad y eso, que quizás fue necesario para los argentinos, luego se volvió en contra. Pero además influyó la profundización de las crisis económicas, los cambios en los roles familiares; la hipervaloración de la juventud y de la belleza; los cambios culturales de los propios chicos y frente a los cuales el adulto no sabe cómo colocarse. Es muy común que los docentes digan “No sé qué hacer con estos alumnos” y que los padres

repitan “No sé qué hacer con mi hijo”. La idea en nuestros programas es darles herramientas a los adultos.

–¿Los adultos no logran comprender el universo de los jóvenes?

–A veces los adultos tenemos dificultades para entender los nuevos códigos, pero también es cierto que –comparado con otras generaciones– los cambios han sido, en los últimos tiempos, mucho más fuertes. Pero lo que fundamentalmente hay que tener es capacidad de escuchar al joven, pero no escucharlo desde el lugar del par, del adulto poniéndose en el lugar del joven, sino desde un vínculo que debe ser respetuoso pero asimétrico. El lugar del adulto, es decir el lugar del cuidado, tiene que estar garantizado por los docentes, por los padres, por los adultos en general.

–¿Cómo interpretan ustedes la parte del informe que señala que el 1,3 por ciento de los alumnos manifiesta haber llevado alguna vez un arma de fuego a clase, y el 3,1 por ciento algún cuchillo o arma blanca?

–Esos porcentajes son, a la vez, poquísimo y mucho. Aunque es necesario aclarar que del trabajo no surge que los chicos lleven esas armas para atacar o para defenderse, porque entonces sí estaríamos llenos de muertos en las escuelas. La mayoría de las veces, los chicos las llevan para exhibirlas y eso tiene que ver con la posesión y exhibición de armas en las propias casas. Creo que hay que pensar esta problemática desde el punto de vista social y después, por supuesto, analizar caso por caso. Pero no hay que pensar en el chico-problema, porque si no estaríamos llenos de chicos-problema. ¿Qué pasó? ¿Hubo una mutación genética? No, lo que hubo es un cambio social.

–¿Los jóvenes generan violencia social o son víctimas de ella?

–La responsabilidad es del conjunto de la sociedad. Sin duda, los chicos tienen la responsabilidad que les cabe por su edad; pero si hay que pensar quién genera la violencia, no la pondría del lado de ellos. No es que yo esté en contra de las sanciones, por el contrario, la sanción es un límite y está bien aplicarla siempre y cuando sea sobre la base de normas conocidas por el chico y no sujetas a la arbitrariedad de un adulto. No es la sanción por la sanción en sí misma, sino una medida tomada en el contexto de un proceso educativo, donde el chico sea escuchado, pueda expresarse y entender qué norma ha violado y qué significa eso.

Judith Gociol

Tragedia, medios y sensacionalismo

En la página que sigue, presentamos las reflexiones del grupo de docentes de la Escuela de Educación Media N°1 de Villa Gesell, posteriores a la muerte violenta de uno de sus alumnos (*). Quisimos publicarla porque nos parece que es un testimonio muy valioso sobre lo que puede hacer una comunidad educativa frente a un hecho tan terrible, y una mirada aguda y lúcida sobre el “comercio de la muerte” que genera el sensacionalismo de los medios.

Empecemos por este último tema. Los colegas de-



nuncian la deshumanización de las noticias, su conversión de las historias singulares en cifras y en eventos cada vez más impactantes para sacudir a la audiencia. Nos muestran la “cacería” de enunciados desgarradores, de llantos desesperados y de gritos de venganza. En esa lógica mediática, parecería que cuanto más rojo y sangriento, mejor. Y si bien su análisis coloca el problema en los “cronistas capitalinos” sedientos de noticias terribles, habría que pensar cuánto de ese espectáculo no es protagonizado también por muchos otros periodistas y espectadores, e incluso por nosotros mismos, que consumimos esas noticias y miramos –y a veces admiramos– a esos periodistas.

El otro aspecto que destacamos es que estos colegas plantean que “algo” puede hacerse frente a la irrupción de la violencia, aunque no sepan del todo bien

qué habría que hacer. Lo que ellos ofrecen como enseñanza es que ese “algo” empieza por poner en palabras el asombro, el dolor, la dificultad de encontrar consuelo, y la pregunta por cómo sostener y cómo sostenernos. Todos quisiéramos encontrar la llave mágica que permitiera reparar el desgarramiento, pero esa llave no existe: no lo repara la venganza, ni la desesperación. Lo mejor y lo más vital y cuidadoso que podemos hacer en medio de estas situaciones es acompañarnos, hablar y poner en común lo que nos pasa, y seguir buscando construir una sociedad mejor, donde la vida de todos y de cada uno sea igualmente valiosa.

En esa dirección, nos preguntamos: ¿no sería bueno trabajar esta carta en las clases de Formación Ética y Ciudadana? ¿No habría que empezar a pensar en cómo se “educa al ciudadano” de hoy, que ya no aprende obedientemente de textos escritos, como imaginaba Sarmiento, sino que se forma mirando estas noticias en la televisión o disfrutando videojuegos en los que el semejante es un enemigo a destruir? Con esto no queremos culpar a la tele o a los videojuegos de estos hechos trágicos; hay muchos chicos y muchos adultos que hacen lo mismo y sin embargo no salen a matar a otros seres humanos. Pero el espectáculo sensacionalista puede ser evitado si logramos empezar a cuestionarlo con otros fundamentos y promoviendo otras sensibilidades. Creemos que la discusión en el aula sobre el “acostumbramiento” a estas tragedias, la pérdida de lo singular y original de cada historia en el furor mediático, la importancia del pudor y el respeto por el dolor ajeno, y sobre todo la preocupación por “el día después” y por cómo sigue la vida de los que quedan cuando se apagan las cámaras (la vida real, la vida valiosa, no la de los “cinco minutos de fama”), nos darían recursos y aprendizajes para procesar estas tragedias de mejor manera.

(*) El 28 de marzo último, el adolescente de 17 años Jonathan Otero murió luego de ser apuñalado por un compañero en la Escuela de Educación Media N° 1 de Villa Gesell, en la provincia de Buenos Aires.

Inés Dussel

La violencia solo deja víctimas

Señoras Directoras:

Somos docentes de la Escuela de Educación Media N° I de Villa Gesell y escribimos desde un particularísimo estado de ánimo, compuesto principalmente de dolor y consternación, pero también de duda y de un elemento que se parece al suspenso pero que es peor, y que tiene que ver con la pregunta de cómo seguir. Y ¿cómo hacemos? Y ahora, ¿ahora qué? ¿Cómo vamos a mirarnos con los chicos, mañana, lunes? ¿Cómo vamos a estar en ese sitio donde tan tremendamente, y en sólo fracción de segundos, la realidad cortó el camino por donde venía y tomó una dirección tan salvaje y vertiginosa que, por momentos, las náuseas no dan tregua?

Jonathan ya no está con nosotros y el otro muchachito, sin saber bien cómo ni por qué, quitó una vida: algo que no tiene retroceso ni consuelo. Ahora es el momento de decir barbaridades, emitir juicios y santificarnos arrojando piedras; porque eso es más fácil y rápido que preguntarse (y hacerse cargo de la respuesta) cómo llegamos a esto, qué es lo que andamos construyendo para que nos sucedan estas cosas.

En un punto es esperable que los familiares inmediatos transiten la furia y mezclen la idea de justicia con la de venganza: únicamente el tiempo puede calmar algunas penas y eso todavía no puede suceder por una simple cuestión de inmediatez. Pero “estas cosas” no son “alocados y arbitrarios” fenómenos que aterrizan sobre nuestras cabezas. Son el producto de años y años de quitar la palabra, de reducir sus significados, de ridiculizar su uso, de amenazar su expansión. Es la palabra la que nos permite descomprimir las emociones, aun las más tormentosas, y nos habilita el camino para ser vistos y oídos y expresarnos y ser tenidos en cuenta. Y es la escucha la que nos permite sentirnos cuidados. Pero si ninguneamos y reprimimos, si mandamos a callar y silenciarnos, el otro tiene que actuar para no desaparecer. Y cuando no media la palabra, el camino entre la emoción y la acción puede ser cruelmente desproporcionado, como en este caso.

Jonathan y su agresor, sus otros compañeros y la comunidad educativa del EEM estamos actuando una realidad

que nos pertenece a todos, en Gesell y en Buenos Aires y en el país y en el mundo, y que pasa, entre otras cosas, por un proceso de naturalización de la violencia.

Nos acostumbramos a los números de víctimas de lo que sea porque aprendimos a pensar en cifras, no en personas. Si los cronistas capitalinos se hubieran puesto en la piel del pibe que corrió a los brazos de su madre cuando empezó a caerle la ficha de lo que había hecho, o en la piel de esa misma madre mientras iban a la comisaría; o en la del personal que tuvo que afrontar la situación, no hubieran dicho tantas estupideces juntas y se habrían cuidado antes de revolver las heridas de los deudos (como no hubo sangre en cámara, tenía que haber llanto y gritos y desesperación).

Pero a la blonda que saltaba entre las tumbas de un cementerio de pueblo el sábado a la mañana, micrófono en mano y acechando adolescentes enojados para generar más noticias; a los analistas tonantes que peroraban sobre el caso desde sus escenografías les importa un bledo “el día después”: sólo volveremos a los medios si en la marcha hay piedras y destrozos.

De las reuniones infinitas para ver cómo seguimos y qué hacemos; sobre la pregunta de cómo desatar sobre los alumnos todo este amor sin ahogarlos con la pena; acerca de cómo sostenemos a los padres y a los hermanos, a Daniel y Andrés, a Jessica, a Damián y a Juan Carlos, a Roberta, Cristina y a Mabel, acerca de qué, con todos nosotros, de aquí en adelante; acerca de cómo llevamos la cuestión a las otras escuelas para que por lo menos reflexionemos y nos miremos entre todos, ni palabra. Eso no es noticia.

Pero que quede claro: en esta historia las víctimas fueron dos y heridos quedamos todos.

**Personal docente de la comunidad educativa de la
Escuela de Educación Media N° I de Villa Gesell**

Villa Gesell, 30 de marzo de 2008

Un instrumento de formación del pensamiento

Hoy, vivimos procesos de cambio permanentes que afectan a toda la sociedad y que están acompañados de altos niveles de incertidumbre. La sociedad reclama cada vez más a todo ciudadano, una formación que le permita tomar decisiones en forma autónoma frente a situaciones de diferente índole, encontrando alguna alternativa de respuesta y teniendo algún control sobre su viabilidad.

En muchos casos, se requiere encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas, y esto se da en entornos cotidianos, de estudio y de trabajo, que se modifican en plazos cada vez más cortos.

En este contexto, podemos preguntarnos: ¿cómo responder desde la escuela a estas demandas sociales, brindando a los jóvenes las herramientas que les permitan interactuar positivamente con su entorno e insertarse de manera activa en la vida social, laboral y cultural? En particular, ¿qué puede aportar hoy la enseñanza de matemática a la formación de este ciudadano?

En principio, transmitir la idea de una matemática constituida por un repertorio de definiciones y reglas, que se aplican solo cuando se demandan de manera explícita en situación escolar, ha mostrado ser insuficiente frente a la

complejidad de este desafío, pues se aprende qué hacer, pero no para qué hacerlo, ni en qué circunstancia hacer cada cosa.

La enseñanza que apunta solamente al dominio de técnicas ha derivado en dificultades que ya conocemos: por una parte, aunque permite que algunos alumnos logren cierto nivel de “éxito” cuando el aprendizaje se evalúa en términos de respuestas correctas para problemas tipo, deja afuera a muchos alumnos que no se sienten capaces de aprender matemática de este modo. Por otra, lo así aprendido se demuestra claramente insuficiente en el momento en que se trata de usar los conocimientos para resolver situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron.

En cambio, la posibilidad de involucrarse en la resolución de problemas matemáticos, ubica a quien la emprende en una exigencia de búsqueda, de exploración que va generando confianza en la propia capacidad de enfrentarse con situaciones desconocidas y encontrar respuestas acudiendo a los propios recursos. Genera la capacidad de internarse en un pensamiento exploratorio, heurístico, que es potente porque se anima a transitar y va evaluando alternativas, caminos posibles, para ir obteniendo resultados con buenas probabilidades de ser razonables.

Un pensador involucrado en la resolución de problemas -a diferencia de un pensador algorítmico, que garantiza la consecución de una buena respuesta pero no busca alternativas y tiene estrategias menos flexibles y adaptables a nuevos contextos y situaciones- abre frente al problema un razonable abanico de alternativas, “hace una buena apuesta”, las explo-

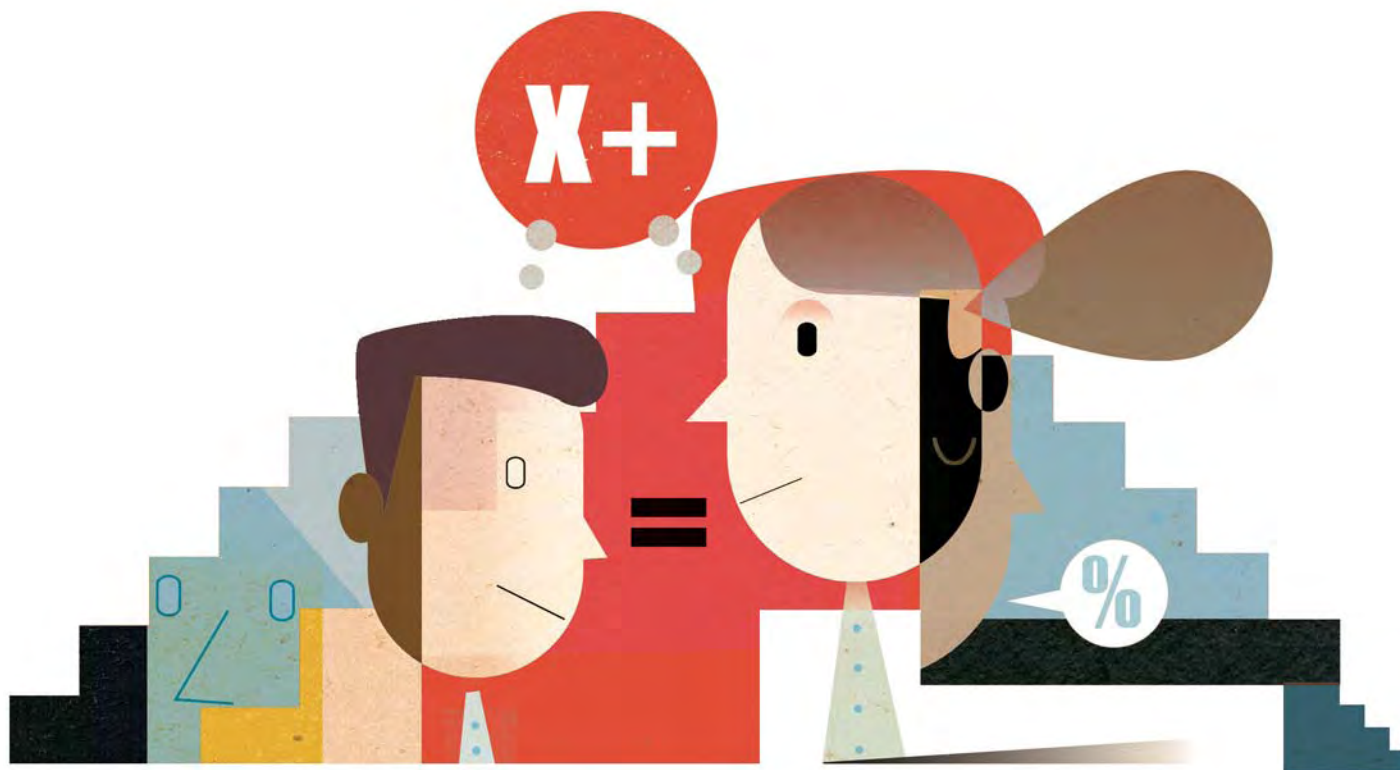
ra y las valida. Es el tipo de pensamiento que necesita sin duda un joven del tercer milenio.

Cuando los conocimientos matemáticos se piensan como el producto siempre en cambio de una comunidad que los produce a propósito de dar respuesta a problemas del mundo físico, social, o del propio dominio de la Matemática, se advierte que éstos emergen y se transforman progresivamente al ser utilizados por distintas sociedades, culturas e instituciones, a lo largo del tiempo.

El proceso de búsqueda de soluciones, que no siempre conduce a una respuesta satisfactoria, involucra recorrer distintas etapas no todas necesarias ni sucesivas: etapas de búsqueda de soluciones, en las que intervienen la intuición, la inducción empírica, la formulación de conjeturas; etapas de elaboración de pruebas deductivas; etapas de comunicación de resultados y de descontextualización de los conocimientos generados; etapas en las que el problema en cuestión da lugar a nuevas preguntas.

Desde este modo de entender la matemática, se asume que aprender matemática requiere de un hacer particular que se aproxime al del matemático productor, teniendo en cuenta las diferencias y particularidades del ámbito escolar. Para ello, las alumnas y alumnos tendrían necesariamente que “ocuparse de problemas” en un sentido amplio, lo que involucra tanto encontrar soluciones como buenas preguntas.





involucra tanto encontrar soluciones como buenas preguntas.

Así, la práctica matemática de los alumnos y las alumnas en la escuela, debiera sostener un trabajo con problemas que los prepare para enfrentarlos en forma autónoma, dando lugar tanto a la toma de decisiones como al debate a propósito de procedimientos, resultados y conclusiones. Durante el debate, cada estudiante defiende su razón, toma conciencia de otras razones escuchando a sus compañeros y compañeras y esto le permite hacer evolucionar sus representaciones.

Cuando en la clase de matemática se afirma que un enunciado es verdadero o falso, es porque se tienen razones, según la racionalidad de la que se dispone, para pensar que lo que se afirma es verdad o no.

Cabe señalar además, que la posibilidad de comprender o formular ideas matemáticas requiere de la comunicación oral y de la escrita. Para que el significado atribuido por el lector a

un texto sea admisible en términos de la cultura matemática, deberá ajustarse al que se considera válido en ella, y su aprendizaje es, en la enseñanza formal, una parte esencial de esta disciplina.

La selección de problemas adecuados y su gestión en el marco de una clase donde los estudiantes puedan pensar, usar procedimientos propios, equivocarse, interactuar entre ellos, favorecerá el desarrollo de capacidades más generales que podrá utilizar tanto dentro como fuera de la escuela. La vuelta reflexiva sobre las formas de resolución, razonamiento y comunicación empleadas permite tematizarlas y elaborar conclusiones que habilitan una mejor reutilización de ellas a futuro. Este tipo de trabajo también permite revisar aprendizajes, evaluar capacidades, y brinda la ocasión de asumir responsabilidades frente a al propio proceso de estudio.

Sin embargo, gran parte de la matemática escolar está cargada de otras exigencias, lo que deriva en que los

alumnos y las alumnas actúen muchas veces como espectadores y no como actores de una matemática en construcción.

En tiempos en los que se plantea la inclusión de todos en la escuela, *la problemática de la enseñanza de la matemática como instrumento de formación del pensamiento es decisiva*. Hay muchos educadores que llegan a sostener que es suficiente para un ciudadano usar la matemática básica, que no necesariamente requiere aprender a argumentar. Sin embargo, si se quiere pasar de lo declarativo a los hechos en cuanto al aporte a la formación del pensamiento de la enseñanza de la matemática, hay que plantear una *construcción progresiva de la racionalidad propia* de esta disciplina desde el inicio de la escolaridad; proceso que la escuela debe garantizar para todos sus estudiantes.

Graciela Chemello*
Mónica Agrasar*

*Equipo de Matemáticas, Contenidos Curriculares. Ministerio de Educación de la Nación.

Adrián Paenza, periodista y matemático

“La matemática no es lo que la gente cree que es”

—¿Es un lugar común que Matemática sea una materia donde la mayoría fracasa? ¿O en la que a muchos les va mal y a casi nadie le gusta?

Por supuesto que no depende de los alumnos; depende de nosotros, los adultos. Puede ser que históricamente haya sucedido en todas las generaciones, y no solamente en la Argentina sino que en todos los países pase lo mismo. Pero la palabra fracaso es una palabra muy agravante. En todo caso, los que fracasamos somos nosotros. Los alumnos no fracasan. Los alumnos van a hacer casi compulsivamente lo que les obligan a hacer. Lo que pasa es que reaccionan de la manera en la que yo también reaccionaría: con disgusto y fastidio, porque uno no entiende para qué le enseñan lo que le enseñan. Para qué me

dan respuestas a preguntas que yo no me hice. Desde ese lugar, al contrario, es un síntoma de salud que los alumnos históricamente tengan un rechazo por algo que les queda totalmente ajeno. Mi opinión es una más, que puede estar equivocada, no pretendo tener razón, pero lo fáctico es que históricamente pasa eso. Entonces, como sucede, en lugar de buscar las responsabilidades en la variedad de alumnos que han pasado a lo largo de las generaciones, habría que empezar a pensar dónde estamos mal nosotros. Históricamente ya se ha hecho el diagnóstico de la situación; es decir, que no es una novedad.

—¿Pero cómo llegan las alumnas y los alumnos a la universidad? ¿Cómo llegan formados científicamente?

Esa es una respuesta muy difícil de formular y le voy

Adrián Paenza nació en Buenos Aires en 1949, es Licenciado y Doctor en Ciencias Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, y reside en los Estados Unidos. Docente universitario y periodista especializado, posee una enorme trayectoria en medios gráficos, radiales y televisivos, donde se destaca en la difusión de las ciencias y la matemática. Entre sus producciones recientes sobresale *Matemática...¿Estás ahí?*, una serie de libros con problemas matemáticos que tuvo una inesperada repercusión entre el público masivo. En este reportaje analiza algunos supuestos que atraviesan la enseñanza de esa materia y problematiza, por ejemplo, qué se entiende por matemática y qué hay que saber hoy sobre el tema.

a explicar por qué. Primero, porque el nivel es muy desparejo, y depende de cuál sea el origen de cada alumno. Depende de la formación que hayan traído, porque las escuelas son distintas, las regiones son distintas y la educación a lo largo del país es muy desigual. Una cosa es la Capital y otra las regiones más desfavorecidas. Y, por otro lado, hay que ver qué es lo esperable en la formación científica de un joven que recién sale del secundario. No está claro qué es lo que hay que esperar.

—¿Y en qué consiste el “fracaso” de los adultos?

—Nosotros les damos respuestas a preguntas que no se hicieron. Ahí ya partimos de un error. Resulta muy aburrido. Si a un adulto le hicieran hacer eso, o si usted y yo tuviéramos que entrar a una sala a escuchar a una persona

que de pronto empieza a contar cómo se juntan es-tampillas de Tailandia, estaríamos cinco minutos escuchando por respeto a la persona, pero después lo más probable es que nos levantemos y nos vayamos. Los alumnos no pueden hacer eso porque tienen que anotar, luego el maestro les toma prueba o lección, después tienen que ir a la casa, tienen que prepararlo porque al día siguiente es el examen. Y entonces, cuando el alumno le pregunta a la madre o al padre para qué me sirve esto, ellos no saben, porque les pasó lo mismo como les pasó lo mismo a las generaciones anteriores y entonces la respuesta es: “Lo vas a ver más adelante”. ¿Y cuándo llega “más adelante” —porque yo tengo tiempo y dinero invertido en esto— y dónde está la ventanilla en donde uno va a reclamar? Para ponerlo en términos de fracaso: el fracaso es nuestro. Ahora, qué hacer para cambiarlo ya es una historia totalmente diferente, porque tampoco es trivial; ya que si alguno de nosotros tuviera la solución inmediata, lo más probable es que ya la hubiéramos implementado, porque de lo contrario sería muy criminal no haberlo hecho.

—Parecería entonces que habría que plantearse cuáles son las preguntas pertinentes...

—O qué es la matemática. Lo que la gente cree que es la matemática no lo es, y entonces está bien que se produzca ese rechazo porque, así enseñada, no sirve. Es decir, los temas que se eligen son temas que a lo mejor hace 400 o 500 años tenían sentido en función de que resolvían algunos problemas. Pero hoy hay que empezar de nuevo y decidir ajustadamente según las necesidades del siglo XXI, la capacidad que tenemos para enterarnos qué sucede, cuál es la información necesaria y buscar de otra manera. Cuando se enseña el Teorema de Pitágoras se hace porque el recíproco de ese teorema lo que hacía era resolver un problema para encontrar ángulos rectos. La gente tenía que dividir tierras y no se sabía qué era para uno o para otro. El teorema fue una solución a un problema que había en la vida cotidiana. No es que esté mal enseñar el Teorema de Pitágoras, por supuesto que no; pero en aquel momento resolvía un problema y hoy no resuelve nada. Nadie se levanta a la mañana, preocupado por saber qué pasará



Foto: Luis Tenewicki

con los ángulos de un triángulo rectángulo, si esos ángulos son opuestos por el vértice o si son iguales.

—Entonces, ¿qué hay que saber hoy de matemática?

—Hay muchas cosas que hay que saber. Hay una rama de la matemática que se llama *Teoría de juegos* y uno podría preguntarse por qué tenemos que llegar recién a la universidad para estudiarla. Las chicas y los chicos lo que quieren es jugar. Podemos aprender un montón



“Hay una rama de la matemática que se llama Teoría de juegos y uno podría preguntarse por qué tenemos que llegar recién a la universidad para estudiarla. Las chicas y los chicos lo que quieren es jugar”.

de cosas jugando. Más allá de las operaciones elementales, hay muchas cosas de la matemática que son atractivas, que tienen que ver con estimaciones o cuestiones que atentan contra la intuición o con los distintos tipos de infinito, problemas de combinatoria, cálculo infinitesimal o mostrar la noción de límite. Hay un montón de cosas que están restringidas al momento en que uno entra a la universidad y, en realidad, uno podría prepararse muchísimo antes.

—¿Se trata de cambiar de estrategias pedagógicas o de cambiar los contenidos?

—No. Si el problema es de estrategia y viene desde hace mucho tiempo, estamos fallando. Estaríamos perdiendo 14 a 0. Así que conviene cambiar esa estrategia. Pero si fuese una cuestión estratégica, alguien tendría que hacerse responsable de esto. Creo que es una historia que viene desde hace mucho tiempo y no se la revisa con el poder de hacer una modificación. Sería preferible, aunque yo sé que esto es un disparate, no enseñar nada a enseñar lo que se está enseñando. Por supuesto que esto es exagerado y sé que decirlo no está bien, porque si yo lo estuviera leyendo o escuchando me haría muy vulnerable. Lo quiero poner en forma extrema para que se note que es un problema serio. Estamos dilapidando generaciones de gente que no digo que tengan que ser matemáticos ni mucho menos, pero nadie entra a un restaurant y en el menú le dicen “No coma esto”. Eventualmente un plato no está, pe-

ro no le dicen que no lo coma porque está viejo o rancio. Entonces, la matemática está presentada como una de las materias en que “esto no te va a salir”, “aquello no te sirve para nada” o “esto es muy difícil” y encima son dos horas por día, un calvario. Pero tiene implícita la promesa de que, en algún momento, si alguien puede superar todo eso sería como poder comer comida rancia o vieja y que el estómago lo resista. Pero no, la vida no es así.

Otro ejemplo es una persona que nunca vio fútbol o no sabe lo que es el juego. Supóngase que traemos diez chicos extraterrestres que nunca vieron nada de esto y entonces yo le digo a usted que los lleve a un campito y les muestre lo que es el juego. Entonces usted los lleva y comienza diciendo: “Ustedes, los diez, pónganse como parte de una barrera y yo les voy a empezar a tirar pelotazos y ustedes se quedan acá en la barrera”. Los chicos no van a querer jugar a ese juego porque no quieren que alguien les tire pelotazos en la cara. Hay que empezar por otro lugar. No es que la barrera no forme parte del juego; pero es una instancia logística que ocurre eventualmente en el juego, no es lo esencial. Pasa lo mismo con la música, aquellos que nunca conocieron nada de música, y yo le digo a usted que les haga una selección musical porque esta gente no sabe lo que es la música. Entonces usted empieza con el Himno Nacional, después les pone Aurora, luego La Marcha de San Lorenzo y entonces después yo le digo: “Mire, es cierto, eso es parte de la música pero yo no empezaría por ahí. Está Beethoven, la “Negra” Sosa, Serrat, Piazzolla o en el jazz Duke Ellington. Elija lo que quiera”. No empezaría por el Himno o Aurora. Eso es una parte, pero no lo esencial. Si quisiera seducir a alguien no empezaría por ahí.

—¿Por dónde empezaría?

—Por las cosas que tienen que ver con la vida cotidiana. Respecto de la primaria y secundaria, me gustaría que nos convocaran a los matemáticos para discutir qué habría que hacer, lo que es distinto a dar respuestas rápidas. No hay una receta. Si yo pudiera resolverlo así de fácil sería un criminal por no haberlo hecho todavía.

—¿Cómo lo sedujeron a usted?

—No lo sé. Yo no entré a la facultad para estudiar Matemática. Entré para estudiar Química y, una vez adentro, durante el ingreso, cambié de idea porque encontré algunas cosas que me hicieron pensar. Cuestiones que aparentemente no tenían nada que ver

con la matemática pero que yo conocía, eso me hizo dudar. Cuestiones de lógica que me rayaban y me ponían en un lugar donde no había estado nunca. Entonces me desafiaba con mi capacidad para pensar. La matemática no da respuestas a qué es lo que hay que hacer frente a una situación complicada, sino que, de hecho, educa a una persona para tomar mejores decisiones. No dice cuál de todas las alternativas es la mejor. Por lo menos muestra dónde están las alternativas. Después uno elige.

—¿Se aburría en las clases de Matemática?

—Era muy chico y pasó hace muchos años. De todas maneras, no nos enseñaban lo que yo creo se puede enseñar en los colegios primarios. Pero tampoco tengo experiencia, solo puedo conjeturar que se puede porque lo veo en los ejemplos con los chicos que tengo cerca, en mi familia. Pero decidir que tres mil millones de personas puedan estudiar algo que yo veo en cinco o diez chicos o cincuenta con los que haya tenido contacto, no parece un método muy científico y me resisto a proponerlo. Pero sí me parece que hay que convocar a la comunidad matemática para que opine. Es una decisión que tiene que tomar mucha gente, porque además tiene que haber psicólogos y otras personas que puedan ayudar a pensar. Hacer matemática es eso: resolver problemas. Uno tiene que tener primero el problema y después buscar la teoría. Pero primero hay un problema, la vida empieza por los problemas y no por las soluciones. No estoy muy al tanto porque estoy viviendo afuera, pero sé que hay gente trabajando con el Ministerio de Educación.

—¿Hay alguna otra política que se le ocurre que sea buena para mejorar la enseñanza de la matemática?

—Me parece que hay que ser cómplice de los chicos. Nosotros estamos alejados de las necesidades y problemas de ellos. Ningún adulto, si supiera que va a un lugar donde van a colaborar con él, odiaría ir a ese lugar. Es obvio que los chicos no descubren en la escuela un lugar donde se los ayuda a mejorar. Si yo supiera que hay un lugar donde me van a enseñar a cambiar de pantalla en un videojuego, posiblemente querría entender por qué me resultaría útil eso. Es como aprender a manejar. Uno pasa por una cantidad de humillaciones, como por ejemplo los gritos, y uno se lo banca porque al final sabe que aprende a manejar. Cuando yo era chico no había computadoras y para aprender el teclado había que ir a una academia Pitman. Hoy ya no se va allí porque la necesidad pasa por chatear con un amigo o compañero. Hoy la vida ha llevado a los

chicos a usar una computadora, programar un video, usar un MP3 y aprenden aquello que les haga falta porque es una necesidad. Sienten que con eso se comunican. Uno no toma clases de habla cuando es chico; solo aprende porque la realidad y aquello que lo rodea le enseñan a hablar. La propia sociedad lo obliga a insertarse aprendiendo, entonces tiene que comunicarse y empieza a hablar. Entonces, luego de seis años de estar así empieza el colegio y ahí le dicen que le van a enseñar a hablar. No todo lo que uno aprende está mal, hay un montón de cosas que uno sí usa, y que son las que recuerda porque son justamente las que utiliza.

—¿Cuál es el límite entre lo que uno siente que es útil y un desafío para la vida cotidiana, y lo que ya parece que perdió el sentido?

—El asunto es resolver problemas. Tanto su jerarquía



como su dificultad es una cosa a determinar. No haría distinciones. En principio hay un problema y, bueno, resolvámoslo. A lo mejor nos lleva más de un año resolverlo y, bueno, ¿cuál es el problema? Sólo nos llevará más tiempo.

—¿Cómo evalúa la repercusión de sus libros con el público en general?

—No lo sé, no lo entiendo. Si hubiera sabido que los libros se iban a vender así, de esta manera, los hubiera escrito hace veinte años ya que no son cosas que yo aprendí en los últimos años. Además no me quiero quedar con el crédito del material porque esto es una cosa muy conocida. Lo que hay de mí son mis opiniones, la selección del material y la forma de presentarlo, pero después todos los temas que están ahí en general no se me ocurrieron a mí.



—¿Usted percibió que había una necesidad del público?

—No, yo no sabía nada. No sabía lo que iba a pasar. Lo hice porque me propusieron que lo hiciera. Me lo ofreció Diego Golombek, que es el director de la colección y que veía que yo, al final de mi programa *Científicos argentinos*, presentaba un problema. Entonces, él me preguntó por qué no escribía un libro con los problemas que contaba en la televisión. Me dijo que me lo publicaba, saqué la cuenta y le respondí que luego de cien programas en dos años, en cincuenta días podía escribir un libro; pero le aclaré que me parecía que no le iba a interesar a nadie. Evidentemente, me equivoqué. Además, los libros están en internet para bajarlos en forma gratuita y eso habla de algo que me parece importante señalar: que la educación tiene que ser gratuita, pública, laica y obligatoria. No debería ocurrir que cualquier material de divulgación o educativo dependiera del poder adquisitivo de la gente. Si alguien quiere un libro, tiene que ir a alguna parte y de manera gratuita poder leerlo. Esto no es solo en una biblioteca sino que ahora, me-

dante internet, los libros deben estar disponibles. Una persona tiene que poder tener acceso a la información si no, cada vez estamos más separados. Hay un grupo de personas privilegiado, como yo, que tiene acceso a la información, y otra gente que no y es la mayoría.

—Usted es docente en Estados Unidos, ¿puede contarnos sobre alguna experiencia en ese país para el mejoramiento de la enseñanza de la Matemática?

—No. En Estados Unidos no conozco que existan. Pero hay algunos lugares en donde el nivel de la matemática de la población es muy alto. Por ejemplo en Finlandia, donde todos los maestros de colegios primarios son universitarios. En Singapur pasa lo mismo. Allí los niveles de los estudiantes han mejorado notablemente. Es una sociedad que ha entendido adónde apuntar e invertir. Entonces, esa gente obviamente está por delante del resto. En el caso de Finlandia esto se va a notar más en el futuro. Ellos lo lograron, hay un esquema que funciona.

Inés Tenewicki

Evaluando se entiende la gente

por Rudy

La señorita Silvia estaba decididamente preocupada. Porque, bueno, al fin y al cabo ella era una docente argentina, que llevaba su carrera con dignidad, motivada por la firme vocación de educar, de transmitir conocimiento a los niños, que son ¡cuántas veces habrá escuchado esta frase! el futuro de la Patria en particular, y de la Humanidad en general, por no mencionar al resto del Universo, cuyas condiciones de habitabilidad eran al menos dudosas.

O sea que la señorita Silvia estaba habituada, o al menos acostumbrada, o digamos que resignada, a tratar con niños, con muchos niños, cada día de la semana de su vida. A enfrentarse con sorpresas actitudinales y a enfrentarlas con creatividad conceptual, o algo parecido a eso. A evaluarlos, y a que la evalúen. A enseñarles, y a que le enseñen, que cualquier adulto con más de una neurona en actividad sabe que hoy en día los niños son fuente ineludible de conocimiento, que son muchas veces sus preguntas las que nos llevan a pensar y a encontrar.

Pero esta vez era distinto, porque se trataba de una evaluación. Mejor dicho, se trataba de evaluar la evaluación. O para ser más precisos, de una reunión multitudinaria, en la que estaban representados todos los sectores y fragmentos imaginables, y algunos inimaginables, para plantearse cómo debía ser la evaluación escolar.

Y ahí estaban. Maestros, profesores, autoridades, padres, alumnos, no docentes, colados (porque había café y medialunas), gente que pasaba por ahí, vio un grupo de personas y se metió a ver si conocía a alguien, etc.

—Yo quisiera decir algo —dijo el Licenciado Pérez López Rodríguez Fernandez.

—¿Y por qué no lo dice? —le respondió el doctor López Fernández Levín García— ¿No se da cuenta de que, si queremos niños libres de mente, tenemos que comenzar por poder expresarnos; no reprimir nuestros pensamientos, decir lo que queremos?

—Estaba por hacerlo, pero usted me interrumpió —dijo Pérez López... etc.

—No —dijo López Fernández etc.—, usted dijo que “quisiera decir”, o sea, empleó el pretérito imperfecto del subjuntivo, lo que expresa cierta improbabilidad, es como que “quisiera, pero”. Cualquier alumno de cuarto grado sabe eso, licenciado, y si no lo sabe, no pasa de grado.

—Es posible, colega, pero yo estaba usando la retórica, que es una de las herramientas de la oratoria, que me extraña que usted desconozca... me temo que no lo hayan evaluado bien.

—¡Para que sepa, yo me saqué un 10 en “Expresión lingüística diletante, diletoria o procastinatoria de eventos importantes”!

—¿Un diez sobre cien, o un diez sobre mil?

—¡Un “muy bien diez felicitado”, me saqué! ¡Y mi mamá me hizo una chocortorta para festejar, para que sepa!!

Los demás veían el diálogo, boquiabiertos, y lo escuchaban con los ojos dilatados.

—¡Déjenme hablar, déjenme hablar, que soy doctor en varias universidades!

—¿Tiene usted un máster en educación, un Ph D?

—No. Soy médico; pero en varias universidades, cuando necesitan un doctor voy yo, porque hago guardia para varias empresas de medicina prepaga.

—¡Yo quiero decir que hay que volver al viejo sistema! —gritó la señorita Vega López Fernandez Ortega.

—¿A cuál de ellos?

—¡A cualquiera! Lo que me importa es poder decir eso en la reunión, para después poder decir que lo dije y quedar bien con mis amigas.

—Yo creo que hay que ponerles notas a los chicos. Los que no saben nada se sacan un “Do”, los que saben poquito, un “Re”, y después vienen Mi, Fa, Sol, La y Si.

—Claaaro, ya me imagino, “Gómez tiene un Re sostenido, estudie más”; o “¡Mami, me saqué un Si Bemol en Lengua y un dominante de Fa en Historia”!

La señorita Silvia cerró los ojos. Soñó que estaba en clase con sus alumnos. Y por un momento, fue feliz. 