

IX Foro Latinoamericano de Educación



**LA ESCUELA ANTE NUEVOS DESAFÍOS:
PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA
Y NUEVAS ALFABETIZACIONES**

ISBN 978-950-46-3783-7





**LA ESCUELA ANTE NUEVOS DESAFÍOS:
PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA
Y NUEVAS ALFABETIZACIONES**

IX Foro Latinoamericano de Educación



LA ESCUELA ANTE NUEVOS DESAFÍOS:
PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA
Y NUEVAS ALFABETIZACIONES

Fundación **Santillana**

Documento Básico: La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones, Myriam Southwell	7
I SESIÓN INAUGURAL DEL IX FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN,	47
I Palabras de bienvenida	
Mariano Jabonero Blanco	49
Álvaro Marchesi	52
II Conferencia inaugural: Ciudadanía y escuela, una educación por construir,	
Martín Hopenhayn	56
III Presentación del Documento Básico, Myriam Southwell	62
II ANÁLISIS DEL PANORAMA EDUCATIVO REGIONAL,	71
I Novos desafios para a educação, André Lázaro	73
II Análisis de la educación en la República Oriental del Uruguay, Pablo Martins	91
III Evaluación, educación y participación: ¿cómo se relacionan?, Moritz Bilagher	99
IV El futuro de la Educación, Jari Multisilta	108
III ANÁLISIS DEL PANORAMA EDUCATIVO EN LA ARGENTINA	113
I Palabras de bienvenida, Pablo Urquiza	115
II ¿Es posible la participación y la ciudadanía en la alfabetización de adultos y en las lecturas y escrituras en pantalla?, Flora Perelman	119
III Los Institutos de Formación Docente ante los nuevos desafíos, Verónica Piovani	127
IV La escuela ante los nuevos desafíos: análisis de situación de la provincia de Tucumán, Silvia Rojkés de Temkin	133
V Palabras de cierre, Pablo Urquiza	140
IV DOSSIER ESPECIAL. Entrevista a Jari Multisilta: Análisis del sistema educativo finlandés	141

Southwell, Myriam
IX Foro Latinoamericano de Educación : la escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones . - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2014.
152 p. ; 25x20 cm. - (Fundación Santillana)

ISBN 978-950-46-3783-7

1. Alfabetización. 2. Formación Docente. 3. Actas de Congreso. I. Título. CDD 371.1

ISBN: 978-950-46-3783-7

© 2014, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*

Este libro se terminó de imprimir en el mes de Mayo 2014 en Grafisur.com,
Crespo 3393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



● INTRODUCCIÓN

Este documento busca ser un disparador de debates propicios para renovar perspectivas y modos de actuar en la escuela y para ella. Nos interesa que sea un insumo para generar conversaciones en distintos ámbitos, entre colegas, en las instituciones, entre jurisdicciones e instancias similares que permitan ampliar la búsqueda que la escuela y los educadores hacemos, con el fin de lograr aprehender una sociedad compleja y dar herramientas cada vez más pertinentes para una incorporación plena a la vida social.

El propósito central ha sido contribuir con la discusión acerca de la necesidad de ampliación de los conocimientos considerados básicos para ser enseñados por la escuela, acorde con la nueva fisonomía que la sociedad ha ido tomando y otorgando un lugar prioritario a la formación ciudadana. Partimos, entonces, de la convicción de que es necesario ampliar la diversidad de saberes para pensarnos en una sociedad más plural, más diversificada, más dinámica y democrática.

En ese sentido, el planteo central buscará ampliar la noción de alfabetización, una noción querida para los educadores y un componente primordial del trabajo pedagógico. Retomando aportes de distintos autores, buscaremos ampliar la capacidad metafórica y performativa de la alfabetización, para integrar saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela, y otros más amplios como la sociedad toda: la capacidad de vivir con otros y la formación política como condición de ciudadanía. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como

aquello que más compartimos los ciudadanos de hoy. Desde esa perspectiva múltiple y la complejidad avanzada de saberes, la escuela deberá encontrar su lugar.

Confiamos en que este material será una posibilidad para abrir paso a lo mucho que hay por discutir sobre la revisión en los modos en que fueron considerados los saberes tradicionales que enseñó la escuela y en los alcances de las “alfabetizaciones básicas”. Se trata de una revisión y ampliación de relaciones y tecnologías que hoy en día son dominantes en nuestra sociedad, que formen a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más plurales, autónomas y creativas.



I LA ESCUELA Y SU ROL DE ALFABETIZACIÓN

En su largo derrotero, la escuela ha hecho una selección de saberes y de experiencias considerados valiosos, se erigió como quien dictaminaba sobre ese valor y quien tenía la potestad de enseñarlo de manera sistemática. Esa selección llevó implícita, también, una jerarquización de saberes, sobre la base de la inclusión de algunas experiencias culturales y la exclusión de otras dentro de las instituciones. Esto, además, brindó un mensaje social acerca de a qué conocimiento se le asignó mayor valor y cuál fue considerado menos relevante. Eso no solo supuso la enseñanza de las disciplinas básicas del currículum, sino que también fue extensivo a modos de comportarse, percepciones sobre lo bello, lo bueno, los modos de dialogar con el mundo y con los otros.

Sin embargo, esto no quiere decir que la escuela se mantuviera al margen de la historia de otros medios de producción cultural, de otras tradiciones y herencias, sino que se posicionó de determinada manera, los juzgó, los valoró, buscó controlarlos, y también los tomó frente a imperativos de renovación, dando un mensaje de que algunos saberes, soportes y lenguajes se subordinaban a otros y que algunos cumplían roles accesorios o bien esenciales.

También debe enfatizarse que no se trató de una selección de una vez y para siempre, sino que la renovación es parte de su dinámica continua, lo que plantea, cada vez, una reconfiguración de las jerarquías, prioridades y perspectivas del mundo. Es importante tener presente que esa renovación “curricular” –aún cuando “currículum” no fuera el término utilizado desde sus comienzos– se produjo en todo tiempo y lugar cuando en el siglo xix se decidió que la enseñanza media

no incluyera las lenguas clásicas (latín y griego) y en su lugar incorporara las “lenguas vivas”, cuando los distintos países fueron incorporando contenidos patrióticos, como la historia y la geografía nacional, a sus prioridades de enseñanza. Pero también, la inclusión de nuevos saberes, lenguajes y soportes, como práctica diversa y constante, no siempre se hizo siguiendo los pasos sistematizados y previstos, sino que frecuentemente fue parte de la dinámica no controlada de interacción e intercambio entre las diferentes culturas.

El formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algunos siglos atrás, resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos xix y xx, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en sus poblaciones. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados. Así, logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados “cánones civilizados”. Los colores, indumentaria, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” formaron parte de la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones

que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo (Southwell, 2012a).

Detengámonos en explicitar por qué hemos elegido –junto con otros autores, aun con matices y diferencias– el término “alfabetización” para denominar los conocimientos, las habilidades, esos saberes básicos necesarios para aprehender e interactuar con la sociedad.

La noción de alfabetización está intrínsecamente asociada a la de escuela con énfasis en la lectoescritura pero, como nos ha enseñado la destacada especialista Emilia Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada en una institución específica –la escuela– para pasar a ser estudiada por una multitud de disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. De esta manera, es posible avanzar hacia una ampliación de la frontera de la alfabetización no restringida a la noción de escritura.

La escritura es un modo importantísimo de representación, pero a partir del desarrollo de otras formas y lenguajes, no es necesariamente el más completo o el que debe “dominar” a todos los otros. Entender la alfabetización como sinónimo de escritura sería remitirse a una jerarquización excluyente que mencionábamos antes, en el marco de una sociedad que valoraba y jerarquizaba ciertas prácticas sobre otras, y que consideraba que su monopolio o su distribución definían reglas de participación sociales y posiciones culturales diferentes. Siguiendo a Ferreiro, “no hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando, desde cualquiera de sus ángulos o facetas, estudiamos la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en

la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad” (Ferreiro, 1994:3).

Kress (2005)¹ propone, de una manera que nos resulta productiva, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana; y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. A partir de esta ampliación de las posibilidades de conceptualización que abre la noción de alfabetización, es útil pensar a la escritura como un “modo de representación”, como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos a través de modos de representación que no son únicos ni totales (Kress, 2005). Esto no quiere decir que la escuela tenga que remitir a las distintas alfabetizaciones como operaciones iguales y ponerlas en el mismo nivel, sino que la inmersión en ellas requiere de intervenciones específicas.

De manera similar, la conservación y la transmisión ocupan un enorme lugar en el trabajo pedagógico, y también en ello hay un impacto, dado que si antes la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de “capturar” una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, rompieron ese monopolio.

Pensar en los “modos de representación” ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página

¹ Retomo en este apartado un trabajo anterior en coautoría: Dussel, I. y Southwell, M. “La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural” en *El Monitor de la Educación* N.º13, 5.ª Época, 2007.



del libro, como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen –el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen–, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy en día “esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales” (Kress, 2005:90).

Hay otro aspecto que requeriría revisión: la cuestión de las alfabetizaciones busca incorporar otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” en este sentido más abarcativo. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta expansión conlleva una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que debe transmitir la escuela primaria hoy. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos

lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito.

Sumar también una noción de alfabetización ciudadana para incluir allí saberes básicos sobre la convivencia, la participación y la ciudadanía nos habla, por un lado, de la capacidad metafórica del concepto para incluir más habilidades sociales complejas y seguir remitiendo a la tarea sustantiva que realiza la escuela; por otro lado, posibilita la revisión de aquella jerarquización clásica y rígida que viene siendo discutida en forma sistemática dentro y fuera de la pedagogía, y sitúa en el centro del proceso formativo habilidades sociales de alta significatividad, como los modos de vincularse con el mundo y con los otros –individual y colectivamente– con una centralidad equivalente a aquellos consagrados por la cultura letrada.

Sociedad y alfabetización: una relación (afortunadamente) cambiante

En la actualidad, la escuela se nos presenta con el desafío renovado de incorporar de manera creciente las manifestaciones culturales y los lenguajes que la sociedad ha ido construyendo. Sin embargo, esta dinámica que describimos y que –en abstracto– logra una rápida aceptación, pasa a generar algunas resistencias y desacuerdos cuando ese carácter más abstracto se va concretando en aspectos más cotidianos y palpables. Hay algo paradójico en esa manera de mirar, porque coexisten en esa perspectiva la percepción de que se alteran sustantivamente los aspectos más familiares y reconocibles y, a la vez, se afirma que lo escolar tiene características resistentes e impermeables para los cambios necesarios.

Podríamos decir que la producción cultural y su transmisión se produce en el juego de reactivación y modelado

que tiene lugar entre lo viejo y lo nuevo, y esa es una de las mediaciones muy relevantes que produce la escuela. Así, la escuela fue consagrando un distanciamiento respecto del mundo contemporáneo y sus manifestaciones. Sin embargo, esta dinámica no debería comprenderse como un diálogo armónico sino como un territorio tensionado de traducción donde la gramática perdurable (Tyack y Cuban, 2001) de las instituciones de formación activa y desactiva elementos innovadores y de contextualización creciente.

De modo similar, si bien la noción de cambio es positivamente valorada en abstracto, el ámbito educativo tiene que desprenderse de cierta asociación rápida que se establece cuando los cambios van concretándose en aspectos específicos y se los vincula a percepciones de decadencia, de degradación, imbuidas de una nostalgia con escasa memoria. La teorización pedagógica nos ha mostrado los productivos efectos que han significado los cambios operados. Por ejemplo, y tomando la preocupación por la escritura y la formación ciudadana que venimos delineando, es necesario tomar nota, como apuntan algunos especialistas, que la mayor flexibilización de las normas que organizan la lengua escrita se ha producido en todos los momentos del desarrollo humano en que se fueron pluralizando las formas de registro de lo escrito. Desde la oralidad a la escritura, de la escritura sobre tablas a la escritura sobre papel, etc. en todas esas transiciones hubo modificaciones en la norma que organizó la lengua escrita, y por lo tanto, fueron parte del derrotero de su crecimiento y afianzamiento. ¿Por qué? Porque hace varios siglos atrás, escribir y leer eran actividades profesionales que llevaban adelante solo algunas personas que desempeñaban un oficio específico. Pero la evolución, cambio y alteración de la sociedad y de los saberes y técnicas específicos posibilitaron que ya no fuera un oficio que desempeñaban algunos pocos por

obligación, sino una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001) y, gracias a ese desarrollo, a esas transformaciones, tales prácticas se encuentran hoy muy difundidas entre nosotros. Una mirada a lo largo de la historia, desde el siglo XII hasta nuestros días, podría listar una enorme cantidad de “deformaciones” y transformaciones en ese lenguaje. Las formas de alfabetización persistieron y se expandieron más allá de las lenguas (y, por lo tanto, de esas sociedades) que las crearon; esa perdurabilidad da cuenta de su significatividad social.

Esa misma preocupación podría situarse en los modos de valorar maneras expresivas, aplicaciones de conocimientos y formas de posicionarse frente a la norma que despliegan nuestros alumnos. Con frecuencia miramos esos comportamientos comparándolos con el recuerdo que tenemos de nuestras propias vivencias infantiles y juveniles, lo que implícitamente nos posiciona en el lugar del ejemplo. Esa comparación y la descalificación que muchas veces lleva asociada, olvida que la diferenciación generacional –y también la filiación– implica un distanciamiento a través de la alteración de lo dado y la recreación del legado. Así ha sido en todo tiempo y lugar y a ello se debe que la cultura y las sociedades tengan una vida plena. Lo que puede haber sido considerado vanguardista en nuestra propia experiencia vital es subvalorado como facilista o superficial en manos de otros.

La irrupción o aparición extendida de cada nuevo dispositivo tecnológico trajo consigo una promesa implícita y, en simultáneo, diversos miedos (Gitelman, 2008). No puede dejar de decirse que durante mucho tiempo partimos de la noción de que la brecha digital era un fortísimo impedimento para generar experiencias de aprendizaje e interacción cultural igualadoras. Ahora, la expansión de computadoras y dispositivos a través de políticas públicas o por el crecimiento de



la industria y el consumo genera mejores condiciones para aspirar a una educación más igualadora. A su vez, y por esas dos potencialidades simultáneas, la relación frente a ello se “instrumentaliza”, se generan vínculos desde el afuera, se define para qué pueden “servir” y se piensa en la escuela siempre como espacio privilegiado para “incorporarlos”. Esto produjo que el vínculo entre la cultura escolar y las tecnologías del siglo xx se constituyera como “una relación de extrañeza y ajenidad” (Cuban, 2001).

En definitiva, se pone allí en juego una variante de la clásica disputa por aquellos saberes, innovaciones, prácticas y dispositivos que constituyen a la escuela. No será cuestión de que dramaticemos y supongamos que estamos dirimiendo el fin o el comienzo de una era, la pérdida o la fundación de algo inédito, sino entender que estamos inscriptos en una historia de muy largo plazo, donde las distintas concepciones pedagógicas –desde Comenio, pasando por Decroly hasta Paulo Freire– han producido, recreado y disputado su propio repertorio de saberes, validaciones, dispositivos y prácticas.

Hay un aspecto que, sin ser el centro de este documento, sí debiéramos puntualizar cuando hablamos de la sociedad en general, y es la existencia y presión de las industrias culturales. Como nos ha planteado Daniel Link (2005), Internet no supone un abandono de la cultura letrada sino que, por el contrario, actualiza la enorme vigencia y potencia de ella, ya que la interactividad se hace mayormente a través de las prácticas de lectura y escritura y porque, además, la interactividad en Internet nos desconecta de otros medios de comunicación con prácticas culturales audiovisuales que disponen un lugar de mayor pasividad para los consumidores. No puede dejar de detallarse que, en ocasiones, la crítica al uso de Internet y los nuevos medios olvida que los televidentes son consumidores más pasivos que

los jugadores en red o los internautas (Hopenhayn, 2004a). Link destaca que hay una competencia por el tiempo libre entre la cibercultura y la cultura industrial, pero no entre la cultura letrada y la cibercultura, que funcionan como aliadas (Link, 2005).

¿Cuáles son los caminos que se abren para la escuela? ¿Se tratará de adoptar los modos de relación que proponen los nuevos medios? ¿Dentro de qué dinámica debe hacerse lugar a estas prácticas? No se trata simplemente de que la escuela haga “seguidismo” de aquello que se produce en la sociedad más amplia, sino que la incorporación de esos nuevos saberes debe hacerse atendiendo las preocupaciones de la escuela acerca de la transmisión del patrimonio cultural, tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos. La escuela, en todo tiempo y lugar, ha respondido de manera particular y propia a las demandas sociales de cada momento histórico, estableciendo gradualidad, conocimientos propedéuticos, articulación de saberes y complementariedad de enfoques, estructuraciones metodológicas, etc. Por otro lado, no se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes sino también, de manera significativa, de una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar al menos parcialmente la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica y curricular para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan dentro y fuera de la escuela.

II NUEVAS ALFABETIZACIONES, NUEVOS DESAFÍOS

El recorrido que hemos venido realizando hasta aquí nos lleva a subrayar que no se trata solo de renovar los soportes y lenguajes en los que la escuela produce su trabajo con el conocimiento, sino las maneras de dialogar que construye con ese saber, qué preguntas habilita y el grado de sofisticación de las operaciones intelectuales que se propician, entre otros aspectos.

Ya hemos caracterizado el modo en que la categoría de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes. De manera similar, y para referirnos a la alfabetización digital, adoptamos la denominación de “nuevos medios” (Dussel, 2012), más que de nuevas tecnologías, porque entendemos que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Dussel, 2012; Gitelman, 2008; Manovich, 2006).

Tomar esa perspectiva implica atender no solo a la incorporación de nuevos dispositivos concretos, sino también a la negociación con modos y expectativas de uso que exceden largamente una previsión didáctica anticipatoria, e incorporar una actualización de esa noción que la teoría pedagógica ya consagró, acerca de que el aprendizaje se produce en relación, interactuando, ensayando, construyendo y reconstruyendo. En ese contexto, la negociación de significados tiene sentido, configura una estrategia de enseñanza, comprensión y aprendizaje.

Parece ser claro que existe un consenso acerca de que hay otros saberes que se vuelven necesarios en una so-

iedad complejizada, pero esos otros saberes requieren estar inscriptos en la genealogía de los conocimientos anteriores, es decir, en las maneras más conocidas y difundidas de enseñar a pensar, y también deben habilitar maneras de pensar. Lo que estamos queriendo enfatizar es que se nos plantea un camino de sofisticación, individual y colectivo, acerca del uso y desarrollo del conocimiento. Esto no se refiere al aumento cuantitativo de conocimiento sino a que esa sofisticación –o, tal vez, sea más adecuada la noción de complejidad avanzada– fue el camino que la formación y los sistemas educativos han debido recorrer a lo largo del tiempo y en las diferentes regiones del mundo; esto es, la reflexión acerca del qué conocer y dar a conocer estuvo estrechamente ligada a ver qué tipo de operaciones intelectuales se abrían paso. En ese sentido, las sociedades fueron dejando atrás una noción del conocimiento acumulado, signo de posesión y distinción, con concepciones enciclopedistas y librecas, hacia una concepción de saber dinámico, redefinido en el uso y en su impacto social. Podríamos sintetizarlo como un derrotero desde la acumulación a la sofisticación o complejidad avanzada que debió ser recorrido por los sistemas educativos.

Este debate implica también una dimensión social del conocimiento que la escuela pone en funcionamiento, lo que requiere, por un lado, generar diálogos más fluidos con lo que produce la sociedad, esto es, sus vanguardias emergentes, sus nuevas producciones, sus géneros innovadores; y por otro lado, analizar a qué prácticas sociales habilita el conocimiento que se enseña y sus usos, lo que se vincula a llevar a un segundo plano la organización disciplinar, sin desecharla, para priorizar el abordaje, conceptualización e intervención en problemáticas, prácticas e intervenciones sociales diversas. Será una manera auspiciosa de poner a los adultos, niños, niñas y jóvenes en un rol de productores culturales, más que de reproductores de experiencias más distantes.



La biblioteca infinita

En la actualidad, tiene amplia difusión la imagen convencional y uniformada de niños y jóvenes digitales, participativos y creativos, mientras que se caracteriza el espacio escolar como anticuado y pobre. ¿Es en efecto descriptiva de nuestras escuelas y nuestra cultura esta contraposición? Adelantamos que la cuestión estará sujeta a discusión en este trabajo; se analizará la supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales, cosa que convendría investigar sin dar por sentada ni su generalización ni su intensidad (Dussel, 2012). Tampoco quiere decir que haya que suscribir a una posición nostálgica ni que se defiendan el actual estado de cosas en las escuelas; pero sí implica tener una mirada atenta a la complejidad de las transformaciones.

Presentaré someramente información sistematizada que es producto de una investigación² para la que realizamos trabajo de campo entre 2009 y 2010, en cuatro escuelas de la provincia de Buenos Aires que representan comunidades educativas bien diferenciadas. Esas instituciones fueron una escuela técnica de una ciudad pequeña altamente industrializada que atiende a sectores bajos y, en menor proporción, medios (T); una escuela media que recibe alumnos representantes de la primera generación que en sus familias acceden a la escuela secundaria, ubicada en un partido con un perfil socioeconómico bajo (M); una escuela secundaria que nació con dependencia nacional antes de la transferencia en la década del 90, ubicada en un polo productivo agrícola (E); y un colegio nacional en una ciudad de alto poder adquisitivo y que recibe estudiantes de clase media y media

alta (N). Realizamos allí encuestas a un total de 310 estudiantes, 78 estudiantes de 2.º y 5.º año en cada escuela. También se llevaron adelante entrevistas en profundidad con docentes, directivos y seis estudiantes de cada institución en los niveles indicados.

Un primer dato interesante al respecto es que un 14% de los estudiantes contestó que no usa Internet.³ Seguimos en este caso las huellas de las excepciones para dar cuenta precisamente de aquello que se sale del sentido común de la universalidad del acceso a Internet. Al desglosar este 14%, ni las diferencias de género ni las etarias (año que cursa el encuestado) resultaron importantes desde el punto de vista estadístico para explicarlo. No obstante, los tipos de instituciones y las poblaciones a las que atienden resultaron relevantes. Mientras que en la escuela (N) el 100% de los estudiantes manifestó usar Internet, el 28% y el 17% de los encuestados de las escuelas (M) y (T), respectivamente, manifestaron no hacerlo. Así, las dos escuelas que reciben estudiantes del sector socioeconómico bajo reportan un menor uso de Internet.

Este dato se puede leer acompañado de los lugares de acceso de los jóvenes. Para el 86% que sí usa Internet, tan solo el 1% dice acceder desde la escuela. Al discriminar según las escuelas, aparecen dos fenómenos interesantes. Por una parte, en (N), la principal vía de acceso es el hogar (97%) y las otras posibilidades que implican espacios comunes con otros jóvenes como la escuela, el ciber o la casa de amigos son muy poco frecuentados. En el polo opuesto, en la escuela (M), el acceso desde el hogar apenas alcanza el 39%. También se trata del único caso en que el ciber supera el acceso desde el hogar alcanzando un 48%, mientras que un 23% se conecta desde la casa de sus amigos. Es-

tos primeros datos presentan nuevamente la variable socioeconómica como la más importante del acceso, pero también sirve para pensar en usos diferenciados y contextos de apropiación completamente distintos. Se podría considerar que los usos de Internet en los sectores con menos recursos están asociados a espacios comunes, con otros, pero también con tiempos de conexión y capacidad de transferencia de datos más limitada. Si seguimos esta línea, aunque todas las actividades del espectro de ocio en los jóvenes tienen un alto componente social (Mäyrä; 2008, Jenkins, 2009), en contextos económicamente adversos esa sociabilidad tiene un matiz corporal importante, ya que las/los jóvenes se conectan por lo general desde espacios comunes, compartidos con otros pares (Piracón, 2012). Así, en palabras de Winocur:

La apropiación de un artefacto digital *siempre* se produce en espacios cotidianos situados en el hogar, el trabajo, la escuela, el transporte público, el cibercafé, el cine, la calle, etc., *siempre* en relación con otros cercanos y conocidos, y *siempre* en alteridad con *los otros* extraños y desconocidos, aunque unos y otros estén físicamente ausentes (2009:17).

Ahora bien, el 86% que utiliza Internet tiene usos muy diferentes, algunos determinados por las variables socioeconómicas y otros por variables como el género o el año de escolaridad.

El dato más relevante tiene que ver con las actividades escolares. La única actividad que no presenta variaciones entre los distintos sectores es la realización de las tareas. Cerca del 95% de los estudiantes que usan Internet lo hacen en busca de material para sus actividades escolares. Se trata en este caso de la actividad más extendida de todas las posibles, sin importar la clase social, el género o la edad (Piracón, 2012). Esto habla

de una relación que se gestó sin estrategias calculadas o, por lo menos, no lo han sido por la escuela; la “naturaleza” de la información que circula en Internet y la que circula en la escuela no son diametralmente opuestas, por el contrario, parecieran tener un diálogo fluido (Piracón, 2012). Incluso algunos relatos de padres en relación con el uso de las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad dan cuenta de que en el uso hogareño los alumnos han realizado redes de intercambio que han convertido la realización de las tareas escolares en un trabajo más compartido y colectivo. Los estudios culturales han utilizado la categoría de apropiación para pensar las relaciones que se establecen entre medios y usuarios en contextos particulares (Piracón, 2012).

Con la llegada del programa Conectar Igualdad a la escuela, el acceso a las tecnologías se altera, la brecha que tanto nos ha preocupado se achica, aunque la apropiación y uso de aquellas para el desarrollo de un conocimiento complejo no está garantizada. Aun con ese paso adelante, si bien el acceso a Internet es mayoritario, todavía persisten efectos determinantes asociados al sector socioeconómico.

En ocasiones, y más allá del uso de la computadora, con el manejo de textos en cualquier soporte existe una diferencia de saberes y de profundidad de análisis que revisten las actividades de escritura y de la lectura de un texto entre las distintas escuelas. En algunas de ellas, las actividades consisten en escrituras personales, ensayos, puntos de vista, es decir, actividades que ponen en juego quehaceres propios de un escritor experto, por ejemplo, la planificación del texto, la estructuración de este, siguiendo las características del tipo textual pedido y cierta profundidad en el análisis del texto leído que sirve como disparador de la escritura. En otras escuelas, por el contrario, las actividades

² Me refiero al proyecto “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencia de lo común y producción de desigualdades”, financiado por el CONICET, Proyectos Plurianuales.

³ Retomo aquí una ponencia de Jaime Piracón (2012) a partir de la mencionada investigación.



se orientan a responder preguntas que se encuentran explicitadas en el texto leído o en la explicación del profesor. El desafío consiste, entonces, en identificar qué parte del texto leído hay que copiar para responder a la pregunta. La disparidad de las estrategias intelectuales es notoria y hace pensar en qué medida nos posicionamos nosotros y a nuestros alumnos en un rol de productores culturales o de pasivos reproductores de lo ya conocido.

Allí se potencia el lugar de la institución y su capacidad de incidencia sobre factores de desigualdad social que podrían ser reproducidos o no serlo por las escuelas, en el sentido de que se autoimponen restricciones a lo que éstas pueden hacer (el acceso diferencial a la computadora o a Internet es un ejemplo de ello); pero, por otra parte, también hay una fuerte influencia del acoplamiento de las propuestas escolares con esas diferencias sociales, de manera que a la vez es posible indicar que las escuelas *producen* desigualdad en el nivel de las prácticas alfabetizadoras, una desigualdad asociada a las percepciones de los actores institucionales acerca de lo que es posible y lo que no es posible hacer con los niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Mirar, enseñar, ver

Hablar de alfabetización audiovisual o cultura visual implica recordar que la visión es una construcción cultural, que se aprende y se cultiva, y por lo tanto, tiene una trayectoria vinculada a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores; y está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto. También en este aspecto es necesario ser precavidos

ante la extendida noción de “nativos digitales” (en contraposición a los adultos “inmigrantes” al mundo digital, y la escuela como institución representativa de ellos) en una revisión crítica que no deje de señalar que los usos de las niñas, niños y jóvenes no son “naturalmente” innovadores y autónomos. Lejos de la impronta “celebratoria” habrá que analizar también todo lo que deja a los jóvenes sujetos a intervenciones comerciales, en soledad o en un vínculo superficial con el conocimiento.

Una investigación reciente, coordinada por Inés Dussel (2012), abre interrogantes sobre la profundidad y la potencialidad para generar aprendizajes de algunas prácticas que lleva adelante la gente joven (posteos fotográficos, uso de videos, etc.). Además, llama la atención sobre la profundidad de las estrategias intelectuales a las que invita el uso de imágenes por parte de los adultos de la escuela, y en qué medida éstas trascienden la búsqueda de animación, la intención de captar la atención y la preocupación por hacer más entretenida la clase. El pasaje de esa situación de animación a que efectivamente se produzca allí algo del orden del conocimiento, que sea, por consiguiente, una instancia formativa donde se ponga en juego el aprendizaje, es un interrogante abierto por la autora (Dussel, 2012).

Esta suma de elementos –poner entre signos de pregunta la presunción extendida de que estamos ante nativos digitales y de la profundidad de estrategias interactivas que se propician– implica una perspectiva que no solamente cruce lo que se hace en la Red con las relaciones de clase, raza o género, sino también una mirada cuidadosa sobre las vinculaciones con los saberes que propicia el mundo digital. Con referencia a esto, Dussel (2009) considera a la cultura visual como “un conjunto de discursos visua-

les que construyen posiciones, y que están inscriptos en prácticas sociales, estrechamente asociadas con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho de la mirada’ ”; entre estas instituciones se encuentra la escuela.

De manera similar, en su libro *El espectador emancipado*, Jacques Rancière plantea que frente a los signos sensibles dispuestos por el autor, reconocer esos signos es involucrarse en una cierta lectura del mundo, lectura que engendra un sentimiento de proximidad o de distancia que nos empuja a intervenir en la situación así significada (Rancière, 2010). “La política, entonces, es, en primer lugar, la actividad que reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes” (Rancière, 2010: 61); un modo de reparto de lo sensible, de ver o no ver en él espacios comunes (Rancière, 2011:122).

Las cambiantes manifestaciones culturales sin lugar a dudas, han desafiado a la escuela, pero debe decirse, también, que no se trata de un hecho inédito, sino que la escuela ha debido convivir y producir con la conmoción que los cambios del contexto le han impuesto. Debe recordarse que cuando la transmisión de saberes, valores, tecnologías y prácticas se volvió más compleja, las sociedades dieron origen a la escuela.

Podemos incluir dentro de esas complejidades avanzadas la educación de la mirada, la capacidad de desarrollar un juicio analítico a partir de imágenes, fijas y en movimiento. Resulta necesario mencionar que el uso de imágenes en la escuela no es una cuestión novedosa, ya que desde su surgimiento, la escuela ha estado impregnada de ciertas imágenes (héroes nacionales, juramentos, batallas, cabildos, abrazos trascendentes, etc.) que fueron configurando su his-

toria. Sin embargo, tomamos nota de lo que plantea Malosetti Costa (2006), y es que estas imágenes, inculcadas por la escuela hasta el hartazgo, acabaron por volverse invisibles.

Las imágenes han sido utilizadas a lo largo de la historia con diferentes intenciones comunicativas, y la mayoría de las veces asociadas a la palabra escrita, sobre todo en el contexto escolar donde, como hemos planteado, la enseñanza de la escritura ha sido uno de sus roles centrales. Sin embargo, esa incorporación no ha estado exenta de una actitud de sospecha, sobre todo con respecto a la cultura visual de masas y a la popularización de esas manifestaciones culturales, considerándola como una fuente de decadencia del consumo cultural, que privilegia el esparcimiento por sobre lo formativo.

Una discusión, también interesante, refiere a los usos del cine a partir de lo que Bergala (2007) ha analizado sobre el cine y la escuela. Este autor plantea que el arte no puede ser enseñado, pero, lejos de detenerse en la imposibilidad, sostiene que la escuela debe ocuparse de generar el encuentro entre los niños y el arte. Es una obligación de la escuela generar ese encuentro, profundizado por el hecho de que para muchos niños no habría otra manera de experimentarlo si no fuera a través de la institución. También se formula el interrogante acerca de si la escuela está preparada o no lo está para realizar esta tarea:

“[...] la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo” (Bergala, 2007: 34-35) .



Esto ofrece una consideración interesante sobre la transmisión, con relación a que la escuela debe ser un lugar de encuentro de personas más jóvenes con películas que serían difíciles de acceder fuera de la escuela. Asimismo, permitir que el docente se constituya como “pasador” (retomaremos esta figura en el capítulo siguiente), que pueda poner a disposición el saber y el disfrute frente a esa manifestación cultural, y que incluso manifieste sus preferencias personales, que serán una referencia para quienes lo oyen, aunque no una prescripción cerrada.

En este sentido, Jorge Larrosa plantea que la mirada de una imagen debe llegar a hacerse, construirse, detenerse a mirar y a poder decodificarla, clasificarla, asimilarla; ello supone detenerse entre la fluidez, la proliferación fugaz, construir un “mirador” para que se convierta en una imagen. He ahí, una vez más, el valor de la escuela para posibilitar ese estar y mirar (Larrosa, 2006).

Asimismo, como hemos mencionado, captar la atención del alumno devenido espectador se ha vuelto una preocupación central de la acción educativa y de otros medios también. Este panorama plantea algunos desafíos en las formas más familiares en las que la escuela fragmentó y separó los saberes. Dussel (2009) lo expone de manera muy clara:

“La respuesta de la escuela viene muchas veces por engordar el *currículum*, ampliarlo y poner una nueva “celda” que haga lugar a los saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero de esta forma no se llegan a replantear la forma en que se clasifican los saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizá

placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas” (Dussel, 2009:187).

Pensar un nuevo escenario para lo escolar sin promover un contacto banalizado con la información y los nuevos medios, sin perder de vista los enclaves que son necesarios para que el aprendizaje se produzca y no solo una “navegación” entre informaciones y consumos, es un verdadero desafío para la escuela.

Quisiéramos finalizar este apartado planteando que no nos parece promisorio un diagnóstico que clasifique y cosifique posiciones (lo viejo/lo nuevo; nativos/inmigrantes). Tampoco uno que se plantee en un escenario simplificado de “implementación” de las tecnologías que servirán para motivar a los estudiantes y para un aprendizaje más fluido y que, por lo tanto, debe dejarse atrás todo aquello que de “perimido” tiene la escuela, retardando la evolución “natural” de las prácticas pedagógicas. No es, en absoluto, un problema nuevo ni una tensión que no haya existido en épocas anteriores. Cuando se rememora el ideario ilustrado de la modernidad y el origen enciclopédico de las instituciones del siglo XIX y XX, se valora el hecho de que los sistemas educativos encarnaron una política de distribución masiva de saberes. Debe decirse, también, que nada indica que esos saberes fueran emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos.

III PEDAGOGÍAS PARA ESTE TIEMPO. FORMAR PARA UNA SOCIEDAD COMPLEJA

Este capítulo se articula con el anterior, y esperamos que vaya quedando claro, en lo referente a que lo que la escuela hace es, por sobre todo, poner a disposición relatos. Herencias parciales, historias locales, identidades generales y particulares, entre muchas otras cosas, componen la transmisión que produce la escuela. Lo mencionábamos en relación con la alfabetización digital y la cultura visual, y nos interesa ahora ponerlo en juego con referencia a la alfabetización ciudadana. Cabe aclarar que la apelación a la formación ciudadana no es un rasgo sin antecedentes, sino que, por el contrario, ha sido un elemento significativo de la propuesta formativa de los sistemas educativos del mundo entero. Sin embargo, esa formación ha estado concentrada en el desarrollo de una moral heterónoma y en la nacionalidad, con poco espacio para la autonomía y la diversidad. En este capítulo y en el próximo, nos interesa situar algunos elementos para proponer una formación más vinculada a la participación, la pluralidad y la ética entre generaciones.

Como decíamos, la escuela pone a disposición ciertos relatos, pero los imperativos de nuestra época, menos sesgados a un mandato de moral prescripta, tienen que abrir la posibilidad de que las generaciones jóvenes elaboren con esos relatos una producción propia, una reinterpretación desde su tiempo presente, una revitalización de esa narración en diálogo con su vida cotidiana. La muy interesante producción del psicoanalista egipcio Jacques Hassoun analiza la filiación generacional a partir de la acción de la transmisión:

“Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido”. (HASSOUN, 1996: 15-16).

Esta figura de los pasadores resulta muy interesante para mirar la acción de los educadores. Asimismo, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado. La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, han puesto en circulación una cantidad y calidad de información como pocas veces antes en la historia humana. Pero, además, la transmisión no es una reproducción idéntica de lo recibido, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo. A diferencia de algunas preocupaciones centrales de la pedagogía moderna, que quisieron encontrar recetas y métodos que pudieran ser replicables y que convirtieran a las conductas en previsibles y controlables, Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia y que permite que la generación siguiente recree ese legado con rasgos propios, alojando lo nuevo que la producción cultural requiere.

La escuela debe inscribirse también en esta dinámica, poniendo a disposición relatos que contengan la posibilidad de apropiación y recreación, que puedan desarrollar un camino propio, en una trayecto-



ria que posibilite el ejercicio autónomo y crítico de la ciudadanía en términos presentes y futuros. Ofrecer relatos como una bitácora pero, además, permitir la vinculación autónoma con ellos, una vinculación que inclusive puede ser más compleja que la versión que nosotros elaboramos o pusimos a disposición. En este sentido, optar por la alfabetización más que por la clásica prescripción es optar por una perspectiva que autonomiza.

¿“El mundo fue y será una porquería”?

En relación con los relatos, solemos encontrarnos con una noción extendida de que esta es una época cuya complejidad y problemáticas exceden las vividas en otros muchos momentos históricos. No puntualizaremos, ni tampoco sabemos si podríamos lograrlo, cuáles han sido los momentos más difíciles, pero sí nos interesa situarnos en el debate de una manera que, lejos de inmovilizarnos, nos permita interactuar con las características de nuestro tiempo.

Si recurrimos a fuentes históricas, los relatos nos permiten dimensionar la densidad y complejidad de otros momentos históricos. Lorenzo Luzuriaga, un pedagogo de importante trabajo en la Argentina a mediados del siglo xx, planteaba en los siguientes términos la complejidad de la primera mitad del siglo pasado y la necesidad de dejar de lado las mutuas impugnaciones intergeneracionales:

“En un mundo dividido como el actual, con conflictos agudos y antagonismos al parecer irreductibles, la juventud es nuestra última esperanza. El fracaso de los adultos al promover o no evitar dos guerras mundiales en poco más de veinte años es demasiado evidente para que podamos tener fe en los hombres

actuales. Al mismo tiempo, los problemas de la posguerra en todos los órdenes –políticos, económicos, sociales– se han ido acumulando de tal modo, que los adultos de hoy parecemos incapaces de resolverlos. (...) La juventud es nuestra última esperanza, nuestra única solución. Es necesario que los adultos, en vista de sus fracasos, se retiren humildemente a un segundo plano y que dejen la escena a las nuevas generaciones para que ensayen, actúen e incluso se equivoquen. De los yerros vendrán los aciertos. Tiempo tendrán para rectificar sus errores, que desde luego difícilmente serán mayores que los nuestros” (Luzuriaga, 2002).

Sin lugar a dudas la época que nos toca vivir nos reclama que dejemos de lado las presunciones de que todo tiempo pasado, presente o futuro fueron, son o serán mejores, lo que se aplica también a los sujetos que viven en ellos. Por el contrario, se hace necesario brindar elementos para pensar en términos de problemáticas, problemas multidimensionales, que permitan intervenir conceptual, política y productivamente sobre el mundo. Hay una cita del filósofo francés Michel Foucault que nos parece especialmente pertinente para este debate. En una entrevista en 1978, Foucault manifestaba:

“[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno... es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización total, etc. Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy?...Uno podría decir que la tarea de la

filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que éste es el momento de la pérdida o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro.” (Foucault, 1996:359).

En este ejercicio de reflexión, conviene distanciarse de la celebración acrítica del mundo tanto como de la visión totalmente negativa y pesimista. Por el contrario, deberemos enfatizar la necesidad de análisis multicausales, con una perspectiva que lejos de dictaminar una situación de clausura e inmovilidad, permita abrir interrogantes productivos sobre cómo intervenir en el contexto de complejidad para habilitar recorridos enriquecedores.

¿Futuros eran los de antes?

El futuro ha sido una fuerte noción estructurante del desarrollo de la escuela desde su origen y hasta la actualidad, podríamos decir que es un concepto muy caro a la idea misma de escuela. En buena medida la escuela moderna se consolidó por una asociación entre educación y utopía con respecto a que una sociedad era lo que la escuela hacía de ella. Nos interesa en este apartado, problematizar esa articulación escuela/futuro deteniéndonos en los modos en los que ésta se enuncia actualmente en nuestras escuelas, así como en la evocación que suele hacerse acerca de cómo funcionó esa formulación en el pasado no muy lejano. La intención de detenernos en este aspecto tiene el propósito de sostener la búsqueda de pluralidad que debe impulsar la escuela. Por ello, nos interesa analizar si ese es el único modo, como verdad universalizada, en que la escuela puede vincularse con el futuro o si se trata de un relato particular, por lo tanto, uno de los diversos modos posibles.

Tomaremos algunos testimonios de Directores de Escuelas Medias de las provincias de Neuquén, Salta, Buenos Aires y de la ciudad de Buenos Aires. Esos testimonios fueron recabados en el marco de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones que se desarrolló entre los años 2005 y 2007, en una Argentina aún jaqueada por la crisis económica y política que caracterizó la transición entre los siglos xx y xxi.⁴

Un aspecto conceptual que conviene destacar es que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y qué tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante la escuela que dirigen, modela, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas.

Así, un elemento central para nuestro análisis es el carácter performativo del lenguaje, es decir, siguiendo a Austin (1962/1988) los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso y de los efectos que producen. Para el caso que nos ocupa, se trata de la producción de sujetos, es decir, la constitución de los sujetos como efectos de la significación de los discursos sociales, que constituyen entramados significativos que interpelan a los sujetos a través de distintos “tipos” subjetivos, constituyéndolos (joven, alumna, excluido, estudiante, delincuente, etc.). La interpelación,

⁴ Se trata de un proyecto de investigación que contó con financiamiento de Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica de la Agencia Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica y localizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Salta y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.



como forma de nominación, produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y, por lo tanto, de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social. La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento.

¿Qué percepciones tienen los directores⁵ sobre el futuro de sus alumnos? ¿Qué vinculaciones existen entre esas percepciones y el horizonte de la acción escolar? Los testimonios que siguen a continuación se generaron a partir de consultarles a los directivos sobre el futuro que prevén para sus alumnos y cuál es la incidencia de la escuela en relación con ese futuro. Las respuestas variaron significativamente en base al sector social al que pertenecían los estudiantes:

“Los chicos saben que el título secundario les sirve para ser repositor de mercadería en (supermercado), ellos saben que llegan hasta ahí, nada más, pero el objetivo sería que logran alguna otra cosa más” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

⁵ Hemos unificado el género de los entrevistados en masculino. Se señala la escuela de referencia por su carácter público o privado, su modalidad nombrada en su modo más clásico dado que las distintas jurisdicciones tienen diferentes modos de nominación, y el sector social al que atiende, definido éste por un *proxy* constituido *ad hoc* compuesto de caracterización en los sistemas de información educativa, opiniones de supervisores y encuestas a alumnos sobre sus condiciones de vida, ocupación y nivel educativo de sus padres. La denominación de las escuelas de manera clásica (bachillerato, comercial, etc.) se debe a una búsqueda de unificar la denominación en un contexto en que dos de las jurisdicciones no habían aplicado el cambio institucional proveniente de la Ley Federal de Educación.

“Todavía con afán de progreso, que de la escuela espera, que le dé un título como, para afirmar, su trabajo futuro, sin muchas aspiraciones por supuesto. La escuela secundaria les da certificaciones... quizás en la perspectiva de ellos todavía no está mucho la universidad o el nivel terciario”. (Escuela pública bachiller, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).

“Creo que la mayoría no quiere nada, quiere un plan y nada más, no tienen aspiraciones, no tienen futuro, conseguiré de remisero, ‘tengo un plan, estoy manejando un remise, estoy trabajando en un taller de reparación de coches, estoy de peón’” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Dentro de 20 años vamos a tener una elite de universitarios, probablemente muchos de colegios como este, y ¿después?, ¿después qué?, (...) en ese sentido soy sarmientista a muerte, la escuela primaria para todos como decía Sarmiento; el colegio secundario para los que puedan, la universidad para los que quieran” (Escuela privada comercial, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“Acá venían hijos de obreros, mecánicos y ahora vienen hijos de desempleados, pibes que no vieron a sus padres trabajar como antes. (...) los vieron con un plan, barriendo la calle, yendo al piquete, la madre con las manzanas. Eso es letal” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Muchas veces me critican de que la escuela no tiene que ser una campana de cristal en medio de la sociedad; yo creo que en muchas cosas sí, porque en una sociedad tan caótica y con una tergiversación de

valores que en algún lado hay que mantener una estructura con ciertos valores, no se mueven, en algún lado tienen que saber cómo son las cosas” (Escuela privada comercial, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos)

“Hoy hay realidades cada vez más complejas, la escuela no ha ido creciendo a la par, no ha ido evolucionando a la par de la realidad y ahora se ve un desfase entre lo que se necesita y lo que la escuela brinda. Entonces no es que la escuela de antes era buena y la de ahora es mala, sino que la realidad de ahora es más compleja” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

“Uno de nuestros objetivos es que ellos sientan que la escuela es lo que se merecen, o sea no es una escuela de segunda. (...) Estamos teniendo un proyecto de cine, porque tampoco ellos van al cine; entonces, una vez por mes les vamos a pasar una película relativamente nueva, para que ellos vengan, que también tiene que ver con la alfabetización en este momento” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

Preguntamos también a los directores cómo definirían el “estar alfabetizado”, y qué creían que deben saber sus alumnos para vivir mejor en el mundo. Las respuestas también en este caso variaron significativamente en base al sector social al que pertenecen los estudiantes:

“Si te tengo que ser sincera, creo que no. Al momento no. (...) No conseguimos que logren leer y escribir bien, antes un alumno que no podía leer y escribir bien no podía pasar, terminar la primaria. Ahora... un día los recibimos, y terminan la secundaria sin saber leer, es-

cribir ni comprender. Con lo cual no van poder comprender ni si quiera un libro de estudio en una facultad” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Nosotros no logramos, la escuela no logra revertir lo que ellos traen, ellos traen una falta de lectura, una carencia de lectura y de escritura, unos errores gramaticales y una falta de comprensión que los cinco años de secundario no logra revertir. A pesar de todo el esfuerzo que se hace en la escuela cuando se termina quinto año e ingresan... al primer cuatrimestre, al mes del magisterio las mismas docentes del magisterio les han dicho a las chicas que tienen un nivel muy bajo, y que no pueden seguir... entonces enseguida se aplastan, porque, digamos, enseguida se desinflan y no luchan por seguir”. (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

“Hablan poquito en la casa los chicos, (...). Y es algo que justamente no les va a permitir poder desempeñarse en el mundo del trabajo, poder seguir estudiando. (...). Yo lo que espero es que ellos sigan estudiando. Y no sé si los veo estudiando, creo que como están las cosas no los veo, por lo menos a la mayoría no los veo en la facultad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

Detengámonos en algunos de los aspectos sobresalientes que dejan estos testimonios. No parece haber futuro superador para los estudiantes, sobre todo, para aquellos pertenecientes a los sectores más empobrecidos. Lo que podría ser un reconocimiento de la diversidad (el multiculturalismo y los distintos niveles de conocimiento) termina describiendo una situación de desigualdad social que trastoca la vida de



la escuela. De la diversidad a la desigualdad: ese es un desplazamiento que, en muchas ocasiones, “naturaliza” los distintos niveles de conocimiento como producto inexorable del origen social. Hay allí una producción escolar propia, y no solo una reproducción: en la medida en que el origen es visto como destino, y solo como eso, hay una acción que hace la escuela (Dussel, 2008).

Asimismo, existe una visión generalizada acerca de que la escuela tiene escasísima incidencia sobre ese futuro, una casi nula posibilidad de torcer los destinos inexorables; las posibilidades de transformar y mejorar las condiciones parecen estar por fuera del ámbito de la escuela, en instituciones políticas y económicas más generales y distanciadas de ella. Frecuentemente, el horizonte aparece restringido a brindar habilidades básicas (asociadas inclusive a la escolaridad primaria). La escolarización secundaria no supondría una ampliación de ese capital, sino una recuperación, con suerte, del tiempo perdido en años anteriores. Esas perspectivas conspiran contra la formación de sujetos reflexivos y críticos, y contra la ampliación reflexiva hacia lo que pasa en el mundo.

En los testimonios incluidos hay referencias a códigos de comportamiento que son marcas de un sector social distinto (aún cuando las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente). En algunos casos, pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, persiste una visión de mundos separados y opuestos. En ese sentido, se encuentra una consideración de la “condición inferior” de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en la última década y alcanza su expresión en una oposición: “ellos”, los jóvenes, los nuevos, y un “nosotros”, los adultos, los que estába-

mos aquí. “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes. Expresiones como “nosotros” los recibimos pero “ellos” fracasan ponen de manifiesto esa dicotomía nosotros – ellos y no propician las mejores condiciones para pensar en la incidencia de lo que se hace cotidianamente en la escuela para que los y las estudiantes tengan mejores herramientas para atravesar un mundo complejo (Dussel, 2008).

La escuela encuentra su lugar

En las condiciones que venimos describiendo, las instituciones se posicionan de distinta manera en base a la idea de futuro que promueven para sus alumnos y a los modos diferentes en que leen su propia potencialidad formativa. Asimismo, los valores planteados por los directores dan cuenta de una nostalgia con respecto a que la escuela “antes” encerraba una perspectiva de futuro y era eficaz en esa tarea; sin embargo, nuestras escuelas actuales parecen haber perdido irremediablemente ese horizonte. Esto se vislumbra en distintos aspectos, por ejemplo, el grado de “resignación” con el que leen las condiciones de partida de sus alumnos, la potencialidad que le asignan a la escuela o a las características socio-culturales del ambiente más próximo. En suma, como la escuela no habilita para el futuro que solía tener como horizonte, entonces eso vuelve cotidiana la sensación de que no hay futuro posible para ellos.

Como mencionábamos al comienzo, la noción de futuro estructuró la idea misma de escuela desde sus orígenes. Sin embargo, quisiéramos detenernos en dos aspectos. Por un lado que esa noción generalizada e incuestionable de futuro consistía en una construcción peculiar que consolidó un conjunto particular de valores. El segundo aspecto es que, pese a que en muchas conversaciones en nuestras escuelas, parece

sobrevolar una sensación de que “futuros eran los de antes”, es necesario examinar si efectivamente la escuela argentina de las décadas pasadas construía un futuro inclusor, promisorio e igualador para el conjunto de la población.

Cuando se analiza la relación entre la escuela media y el horizonte que abre para los jóvenes, debe reconocerse la matriz institucional, ya que la historia de la escuela media en Argentina plantea sustantivas diferencias con respecto a la de la educación primaria. Mientras la primaria fue destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva, en la educación secundaria su papel estuvo ligado a la formación de las elites, característica que, con la expansión del nivel, permaneció como parte de su lógica interna.

Mirada desde las perspectivas histórica y actual, la función de la escuela media como formadora para la distinción y la jerarquía social (Dussel, 1997) se ha mantenido presente aún cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían a la elite. Las escuelas secundarias de hoy en día son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la masificación: la de la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas en el momento de expansión de la escuela secundaria. Esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite respecto del principio de igualdad de la propuesta republicana. Por otro lado, ese modelo incluyó una perspectiva de futuro orientada a la inclusión en la administración del Estado que nacía y se expandía, enmarcado en cierta jerarquía de saberes academi-

cistas donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios o la técnica), para cumplir roles sociales ya previstos y escasos y dejando de lado otras experiencias vitales mientras se era alumno: paternidad/maternidad y trabajo, entre otras. Quizá la apelación a aquel horizonte de formación academicista, rígido y ritualista en las escuelas de hoy –en otra sociedad y con sectores sociales más amplios– sea la base de una interpelación fallida; un desfase entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y horizontes de expectativa, por otro.

Existe allí un problema en relación con las perspectivas de futuro en nuestras escuelas, identificamos que en esas valoraciones opera una matriz histórica de la escuela que es central para los adultos de la institución, pero que no parece interpelar a las personas jóvenes que estudian en ellas, lo que calificamos como una interpelación fallida.

Así, las/los jóvenes que asisten a la escuela media hoy en día no resultan interpelados por la propuesta de formación ni la noción de futuro propia de la matriz histórica que hemos caracterizado, aunque sí algunos elementos de aquel viejo discurso son resignificados y reubicados en nuevas formulaciones. Muchos análisis asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; creemos que es necesario atender al corazón de la cuestión, el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, su manera de albergar el futuro y la organización de la escuela media en sí misma.

El planteo que estamos haciendo conlleva la necesidad de explorar la cuestión de si el futuro que prometía la escuela era democratizador. Como nos han enseñado tiempo atrás, la historia de la escuela



es la historia de los sectores medios, no solo porque los sectores medios fueron quienes sacaron mayor provecho del sistema educativo sino, sobre todo, porque lograron que el sistema educativo tomara sus valores, concepciones y modos de vida como propios y los difundiera como los valores esenciales de la escolarización, en general, y los consagrara como los valores universales a los que toda persona educada debía adherir. De ese modo, esa construcción particular de ciertas ideas asociadas a la escolarización se conformaron como el sentido universal de esta. Esa construcción en la Argentina se articuló con el currículum academicista y con un modelo social rígidamente jerarquizado y dividido en clases.

Concluimos así que aquello que se nos ha presentado como lo universal no es otra cosa que un particular que en cierto momento ha pasado a ser dominante. Por eso, nuestro punto de partida ha sido situar el formato escolar como el modo en que una serie contingente y arbitraria de razones e instrumentaciones se convirtieron en dominantes. También debemos decir que el formato escolar moderno tuvo tensiones en torno a lo particular y lo universal pero construyó una hegemonía sobre la base de algunos particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado como escuela y, aún más, como educación.

Hoy en día, la inclusión de sectores sociales que no habían tenido una presencia masiva en la escuela media ha planteado desafíos para aquella matriz histórica que se constituyó como una identidad típica de “nosotros” frente al desconcierto y los problemas surgidos por la llegada de “ellos”. Esta fuerza propia que tiene la matriz histórica en el imaginario de quienes “hacen” la escuela facilita que los jóvenes sean mirados muy frecuentemente en términos de

déficits que en ocasiones se vuelven insalvables. Esto no solo sucede como consecuencia de la inequidad social, sino también como resultado de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. La escuela “procesa” la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga data, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes. ¿Cuáles son los caminos que se abren? ¿Dejar fuera de la escuela a aquellos que son nuevos y cuya escolaridad debe ser garantizada por derecho? ¿O revisar el relato particular de futuro que propuso aquella matriz y renovarlo para hacerlo más inclusivo?

Si los viejos mandatos han declinado en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia para interpelar y constituir sujetos, habrá que detenerse en lo que entendemos por escuela y con qué posibilidades de futuro podemos enriquecerla. Examinar, también, si lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese término abarca el tipo y la multiplicidad de experiencias que hoy tienen lugar en las escuelas concretas. Resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación, lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad. El universalismo, en tanto horizonte, se expande, a la vez que se rompe su ligazón necesaria con todo contenido particular.

Nuestra propuesta es entonces articular el significativo futuro con otras nociones que en lugar de restituir ciertas estructuras sociales y jerarquías de saberes que se consolidaron en base a un sistema escolar restringido y expulsivo, pueda pensarse una aproximación al futuro que incluya de modo más rico las características de nuestra sociedad contemporánea

y a los estudiantes como expresión de ella. Un ejercicio como este debiera darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, como un modo de interrogar, tensar y, por qué no, reconstituir lo escolar, para propiciar un vínculo renovado con la sociedad y la cultura.

Escuela de participación

En cada institución educativa existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Ellas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cuestionamiento o indiferencia— los lenguajes y símbolos y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir, un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias manipuladoras (Ollier, 2005). La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político.

Por cultura política entendemos, siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005), una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones, pero también su desmantelamiento.

En las últimas décadas del siglo xx, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos, se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (Litichever et al., 2013).

En el proyecto de investigación ya referenciado, realizado en cuatro escuelas de la provincia de Buenos Aires, partimos de reconocer que las representaciones de adultos y jóvenes sobre lo que debiera ocurrir en la escuela dan cuenta de la intensificación de las diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar. Pueden existir aquí percepciones opuestas acerca de lo considerado como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías y sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares. Tomaremos de allí un testimonio:

P: Uno de los componentes que tenemos en la investigación es preguntar acerca del acuerdo de convivencia y no tenemos muy claro cómo funciona aquí, si hay un acuerdo de convivencia, si hay unas reglas generales o si es clase a clase...

R: Yo creo que eso de convivencia cada año, al principio, eso se hace con un profesor, con todos los profesores. La mayoría lo hace. Y hacen unas pautas de convivencia entre alumnos y profesor, y la idea es que



cada uno vaya tirando ideas. Ponele, yo le digo a la profesora “mi pauta es que usted en horas de clase apague el celular” y como que nosotros también lo apaguemos. O sea, entre nosotros dando ideas. A veces el profesor ya te viene con las cosas, dice “bueno, no comer en clase...”. Y la idea es que lo firmemos entre todos y en el transcurso del año eso se cumpla.

P: ¿Y se cumple? ¿Los chicos lo pactan...?

Se cumple. Pero a veces pasa que no se cumple. Pero la idea también es que nosotros le demos pautas al profesor, porque nosotros también tenemos el mismo derecho. Si vos nos pedís que no juguemos con el celular en clase, vos no atiendas un llamado a la media hora de clase. Ahí estás rompiendo la regla, cuando vos nos dijiste esa pauta que no la hagamos. Yo siempre digo, para mí, [...] tiene que ser igual para los dos, que porque sea mayor que nosotros o sea un profesor no tiene más derecho que nosotros. Eso siempre pasa, te dicen “vos [...] callate porque yo soy el profesor acá”, le digo “no”. O sea, me puede decir “tranquilizate”, pero no me puede callar, “porque yo tengo el mismo derecho que vos y porque vos seas más grande o seas profesor no te hace que me vas a pasar por arriba”. Todos tenemos el mismo derecho. (Alumno 5.º, Escuela E)

Detenemos a analizar las percepciones de los estudiantes: qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una circunstancia diferente, nos brinda claves interpretativas para indagar en la socialización política juvenil (Nuñez, 2012). El estudiante da cuenta de un proceso organizativo que, sin ser igual en todas las instituciones, integra sus sugerencias y va

estableciendo acuerdos acerca del comportamiento de unos y otros. Este testimonio, además, muestra una experiencia que está mucho más avanzada en términos de convivencia que las experiencias iniciales de Consejos y Acuerdos de Convivencia en sus primeras aplicaciones donde, tal como lo ha puesto de manifiesto nuestra propia investigación, se trataba (y en ocasiones, aún se trata) de una serie de conductas esperables por parte de los estudiantes y un listado de sanciones que solo se aplicaban a ellos. Es decir, que la idea de convivencia se reducía a lo que era esperable o no lo era por parte de los estudiantes, lo que terminaba debilitando profundamente lo novedoso de la noción de convivencia y emparentándolo en forma notoria con la vieja noción de los reglamentos de disciplina. Como expresa el testimonio, las dificultades en contar con una paridad en la participación, el tenerlos en cuenta o no hacerlo al momento de elaborar un Acuerdo de Convivencia, los diferentes modos de ser, jóvenes o adultos, con referencia a la norma e incluso a los límites entre la autoridad y la discrecionalidad en el trato, pueden generar situaciones que son vividas como injustas por parte de los alumnos. Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las acciones más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Por el contrario, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desiguales del poder y de las ventajas para quien lo detente.

Homans (citado por Nuñez, 2012) plantea que el aprendizaje de lo justo es vivenciado, construido por la experiencia: la persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada, y

estas expectativas se transforman en normas. Como afirma Nuñez (2012), en la escuela conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, el componente etario– como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente nimios, pero que, en tanto “marcadores sociales”, son útiles para establecer distinciones que funcionan como categorías morales al interior de una misma comunidad educativa. Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio que debe ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que solo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local (Nuñez, 2012). El autor propone, incluso, dar un paso más para plantear la hipótesis de que, a nivel de cada institución, los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas en el orden institucional.

En un trabajo reciente, Silvia Elizalde (2012) sostiene, en relación con el análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aun mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que ellos despliegan en el espacio escolar. Es posible que, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos por docentes y estudiantes en las materias específicas, tal vez a través de las charlas que tienen lugar en distintos mo-

mentos de la vida escolar donde se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de las leyes –aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando– el lenguaje de los derechos circule de manera más amplia en la institución escolar y que esto implique la oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los/las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario; cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles o no lo hacen, en la escuela secundaria (Litichever et al, 2013).

La escuela es de los pocos espacios comunes de la sociedad que provee una interacción sostenida, relevante y con consecuencias a futuro entre jóvenes y adultos (por fuera de la familia). A diferencia de los establecimientos comerciales, el club deportivo, el patio de juegos o la plaza, las interacciones entre jóvenes y adultos en la escuela son extendidas y relevantes en términos de las consecuencias que tienen para la vida presente y futura. Esta relación estrecha (por lo menos en frecuencia y relevancia) se presenta como terreno de disputa por el poder, se permiten percepciones de lo que es justo y de lo que no y se negocia todo el tiempo con las regulaciones del establecimiento (Piracón, 2012).

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo so-



cial en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no solo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes.

En ese sentido, nos parece que la escuela tiene un terreno sustantivo para trabajar en la alfabetización en torno a la formación ciudadana y la participación plena en la vida social. Desarrollar una escuela más inclusora implica un autoexamen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades y provistos de saberes vivenciales sobre la participación y la convivencia.

IV CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN: BITÁCORAS ENTRE GENERACIONES

En diferentes espacios de la cultura y la academia se argumenta que la llegada de las nuevas tecnologías trae consigo una disputa fuerte entre las generaciones que cohabitan en este momento nuestras sociedades. Se abren preguntas por el conocimiento y su transmisión y también proliferan categorías como las de nativos e inmigrantes digitales que de una u otra forma tratan de dar cuenta de estas diferencias. Lejos de seguir aquellas teorías que explican el conflicto en términos generacionales que terminan por hacer inviable el diálogo entre jóvenes y adultos, buscamos rastrear algunas de las coordenadas de dicha tensión en el contexto escolar. El conflicto intergeneracional en la escuela es mucho más amplio y antiguo que lo que se pueda ver en el campo de las nuevas tecnologías; por lo tanto, líneas como las del poder, el conocimiento, clásicas en esta lectura, siguen de una forma u otra ayudando a pensar estas tensiones (Litichever et al, 2013).

Partiendo de la noción de cultura política que planteamos en el capítulo anterior, nos interesa examinar aquí las posiciones que despliegan los adultos de la escuela acerca de la participación estudiantil y el vínculo intergeneracional que ello genera. Esta se manifiesta de múltiples maneras aunque quizás se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”.

Las sociedades, en todo tiempo y lugar, parecen ser espacios en los que conviven distintas temporalidades, diversas maneras y experiencias de vivir el tiempo.

po. A la escuela le ha tocado entre sus funciones ir un poco a contramano de esa vivencia en la construcción, enseñanza y sostén de una determinada temporalidad. ¿Ha sido eso incorrecto? No necesariamente, podríamos decir que se trata de una de las condiciones que la escuela debió crear para hacer su trabajo. Pero también podemos agregar que ese elemento de partida implica una tensión permanente, y que hay maneras diferentes de posicionarse frente a ella, que se concretan en los modos cotidianos en los que ella toma forma. Se trata de un ejercicio cultural que abarca viejas características y también otras inéditas, un reconocimiento de la densidad del tiempo presente y de que el tiempo escolar convive con otros que lo tensionan y le exigen revisiones y reformulaciones.

Cuando fuimos a investigar la cultura política en las escuelas, previmos encontrar esa expresión de la participación a través de formas familiares, conocidas para nosotros, la generación adulta. Entre otras estrategias, intentábamos registrar el modo en que funcionaban los centros de estudiantes (CE) o instancias similares de asociación y representación; una de las primeras respuestas que obtuvimos era que en muchas ocasiones el CE no funcionaba, o tenía una existencia relativa, o que los modos en que los estudiantes se vinculaban con esas organizaciones eran difusos. El camino que se nos abrió entonces no fue el de concluir que ya no había participación en la escuela, sino el de aguzar más nuestra mirada para registrar de qué otras maneras se expresaba.

Los diagnósticos sobre la relación jóvenes - política hablaron durante bastante tiempo de descreimiento, desconfianza, apatía e individualismo. Nuestra intención en este apartado es buscar una reflexión alternativa que no se asiente en una postura de que



los jóvenes no se vinculan con la política. Conocidas las afirmaciones acerca de que los estudiantes “son abúlicos, desinteresados, pasatistas, irrespetuosos”, no buscamos colaborar con una conclusión rápida de que son “menos participativos y con menos inquietudes políticas” que como los adultos creemos recordar que fuimos en nuestro tránsito por la escuela, sino problematizar la consideración que lo político asume y, por lo tanto, las posiciones que favorece que se construyan. Ello nos permitirá explorar qué tipo de relaciones se traman entre las generaciones a partir de las diferentes maneras de abordar las expresiones de la participación.

El desdibujamiento de las formas clásicas

Como hemos mencionado, las instituciones escolares, al igual que otros espacios, generan una trama política. Allí se articulan las creencias y acciones en claves generacionales (jóvenes- adultos), de género (femenino-masculino), sexuales (varones-mujeres), étnicas, religiosas y de clase; y también tienen lugar otras en base a las adscripciones identitarias juveniles. Como mencionábamos antes, en el trabajo de campo realizado en el año 2006 asistimos a un escenario en el que las formas clásicas de participación política parecían ir cayendo en desuso, pero no es nuestra intención plantear una perspectiva dicotómica entre el antes y el después; más bien aludiremos a territorio tensionado por formas previas y otras nuevas que parecen anunciarse.

Partamos de la afirmación de algunos directores en relación con la formación política que brinda la escuela:

“Los pibes este año empezaron con fuerza la cuestión esta del volantito que hicieron. Lo que pasa es

que no tienen incentivo, todos dicen ‘lo que pasa que esto a los pibes no les interesa’. No, falta algo muy importante que es el incentivo. Si vos como docente no los incentivás, es más, si los docentes del área de sociales no los incentivamos, no les explicamos para qué, la importancia de la participación y la solidaridad, el pibe de la nada no lo va a hacer”. (Escuela pública técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios bajos y bajos)

“Voy a decir algo terrible. La formación ciudadana, la formación política, la dan los medios de comunicación” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“La escuela primaria es la que forma valores” (Escuela privada laica, comercial, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

Como vemos, la cultura política tuvo modelos particulares en su entrada en la escuela y, hoy en día, su fisonomía ya no parece ser la misma. Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían y se enfatizan las características de negociación singular que se establecen en cada escuela en particular. Uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones (Dubet, 2006) es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes, a la hora de determinar el rumbo de las instituciones.

Por ejemplo, las maneras de pensar la dicotomía orden - conflicto en las escuelas, las formas de organizar la institución –aquellos lugares permitidos, prohibidos y compartidos por los diferentes actores— son

dimensiones que brindan algunos indicios sobre las diferencias que se concretan en la experiencia escolar de los individuos. Estos distintos modos en que los jóvenes están en la escuela inciden en la sociabilidad política que tiene lugar en ellas.⁶

La participación estudiantil en el nivel medio no es una manifestación reciente, ni tampoco un fenómeno que se inicia en la segunda mitad del siglo xx, ni siquiera en la década del 40; pueden recordarse movimientos de estudiantes secundarios ya desde comienzos del siglo pasado, suscitados por reformas educacionales o por instancias de revisión de la organización escolar.⁷ Para los jóvenes que hoy asisten a la escuela media, hablar de participación estudiantil remite a imágenes míticas de las décadas de los años 60 y 70, cuando la participación implicaba el involucrarse en un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado. Aún cuando no debe recrearse aquél clima de época en términos muy homogéneos sin tener en cuenta los matices, uno de los elementos compartidos por esas generaciones era construir sus identidades confrontando con un orden social que consideraban injusto y la convicción de la posibilidad de impulsar cambios como un camino posible, colectivo y cercano.

⁶ El estudio de la cultura escolar, así como de las trayectorias de las personas que forman parte de las instituciones –quienes abren o cierran posibilidades sobre lo que se puede hacer– posibilitó la indagación en el impacto, diferente y desigual, que produce el estar en la escuela como parte de la socialización política de la juventud. Este abordaje implicó el esfuerzo por analizar la cultura escolar como correa de transmisión de la cultura política y los vínculos con la vida cotidiana, a partir de la comprensión de la producción de una trama que organiza las posiciones y los conflictos, que habilita formas de acción, maneras de circular por las instituciones, voces legitimadas, temáticas decibles y otras invisibilizadas.

⁷ Puede revisarse sugerentes trabajos que realizan un recorrido histórico sobre estos aspectos tales como Gagliano, Rafael (1992) “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina”, en Puiggrós, A. *Historia de la Educación en Argentina (1916-1943)*, Tomo III, *Escuela, Democracia y Orden*, Galerna: Buenos Aires, y Manzano, Valeria (2011) “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo xx” en *Revista Propuesta Educativa* N.º35, Buenos Aires.

Un aspecto significativo que cabe señalar es que si bien esa referencia a la movilización estudiantil de los años 60 y 70 puede explicarse por la transmisión intrafamiliar y también por la imagen que socialmente se ha ido consagrando sobre la politización en esos años, es llamativo que no haya una identificación similar o de impacto semejante con las décadas de 1980 y 1990. Esas décadas han quedado subsumidas –injustamente– bajo la caracterización de desmovilización y tenue implicación política, cuando en realidad fueron el contexto de significativas contiendas por transformaciones educacionales sustantivas (Southwell, 2007) y las experiencias y debates que encarnaron resultan más próximos y tangibles para los escolares de hoy.

Si la participación estudiantil fue el lenguaje a través del cual se hablaron durante mucho tiempo los avatares de la vida en común o de la posibilidad de que esta florezca, en la transición entre el siglo xx y el XXI parecía concluirse que “nada de ese lenguaje me pertenece”, nada significa para mí. Decir peronista, radical, fascista, incluso revolucionario o conservador abría, para las generaciones anteriores, una cantidad de significados inmensa, incluso el ser capaces de pelear por ellos. Para los alumnos de los primeros años de este siglo 2000, ese lenguaje ya no tuvo esa capacidad de significación. En los últimos años –y especialmente influidos por los debates políticos más generales del país– algunos de esos enunciados fueron actualizados con dilemas de esta época. Sin embargo, otras formas de expresión y participación se hicieron presentes en la escuela. Ello vino aparejado con las dificultades de esas estrategias para visualizarse, legitimarse y lograr ser reconocidas como tales. Ese periplo para alcanzar reconocimiento fue, en muchos casos, más lento que el de su eficacia.



Además, en la escuela existieron y existen identidades proscriptas, grupos tolerados o que no lo son, distintas identidades acompañadas de desigual manera por los adultos; algunas identidades se encuentran legitimadas, mientras que otras son objeto de caracterizaciones peyorativas. Esas identificaciones son recibidas de manera diferente e inscriptas en distintas formas de acción política; implican modos desiguales de estar en la escuela. Ese terreno donde se trama lo peyorativo, el reconocimiento, lo proscrito, lo insuficiente es un espacio en el que otras formas de interactuar con la ciudadanía, cobra visibilidad; de manera contingente, fragmentaria, espasmódica, pero otras demandas irrumpen. En ese sentido, si bien la noción de derechos ha empezado a estar mucho más presente en la escuela en los últimos años, existen singularidades y distinciones, que no se consideran asimilables en el imperativo que la escuela tiene, de desarrollar un “nosotros”.

Como muestra de ello, aquel pasado reconocido como de movilización estudiantil y valorado como rebeldía necesaria, es difícilmente enlazado con las situaciones más cercanas y acuciantes que rodean la vida de los alumnos:

“Nos planteó que iba a tomar la escuela (y preguntó) si nosotros lo apoyábamos. Lo que planteamos es que nosotros no es que no lo apoyábamos pero que si nos necesitaban los íbamos a acompañar, no nos íbamos a oponer a la toma si era una decisión de ellos, pero que nos parecía que había que hacer una reunión de padres, contarles a los papás lo que pasaba y llegar a algunos acuerdos. Hicimos la reunión de padres, fue bastante dura, porque algunos padres se enojaron mucho y nosotros planteamos que son experiencias que los chicos tienen que pasar

también” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Hicimos todas las marchas por el barrio hasta la comisaría, cuando fue el caso de (alumno asesinado por la policía) se tomó la escuela por todos esos chicos que habían muerto de muerte violenta y especialmente donde había intervenido la policía o alguna otra acción violenta. (...) Se logró mucho a través de la gestión de la escuela pero también fue muy complicado ya en ese momento, los chicos no querían circular por el barrio porque uno no vive acá, uno después se va, pero los chicos sí viven, entonces no querían que los vieran circulando en defensa de otro, llegamos hasta la comisaría y se tapaban la cara, porque no querían que los policías los vieran, porque hay que estar ahí adentro viviendo, uno después no se va a otro lugar” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios-bajos).

Estas situaciones ponen en evidencia que otras formas de participación surgen, irrumpen o se vinculan con la escuela, modos no previstos e incluso inciertos de expresión política, fundamentalmente la opción por una dinámica asamblearia que otorgó una mayor horizontalidad en la toma de decisiones. Lo que se destacó rápidamente fue la impugnación del lazo representativo, la crítica a las formas tradicionales de participación y la producción de prácticas políticas en las que la presencia, el poner el cuerpo cobró tanta importancia como la utilización de otros mecanismos a los que tradicionalmente se recurría. Muchas veces, la intención de la participación no se vincula al “gran cambio social” en una participación que se da en ámbitos locales y que lo hace por fuera de los partidos políticos (Hopenhayn, 2004b). Algo que debemos enfatizar es que la opción de “poner el cuerpo” implica

una vinculación individualizada, uno a uno, donde la representación colectiva ya no se vislumbra o tiene un carácter contingente y fugaz. Lo sólido se desvanece y las responsabilidades se enraízan en el individuo. Estos rasgos espasmódicos de actuación política en realidad se convierten en una manera particular de vincularse con ella. Conviene recordar que ese proceso se fue produciendo en un contexto de generalizado sentimiento antipolítico que las sociedades han experimentado en la transición de los siglos xx al xxi.

Otros modos de participación están vinculados con el uso de los nuevos medios, las publicaciones de revistas, fanzines, blogs y también la comunicación sostenida a través de las redes sociales. Esas formas de participación que nos interesa resaltar –no necesariamente nuevas o inéditas– afloraron en la escuela, alejadas de lazos de representación, pero vehiculizando demandas en una intervención uno a uno, sin articular, al menos de modo permanente. En ese contexto se inscribe la acción de jóvenes que aun partiendo de valoraciones negativas sobre los mecanismos conocidos de actividad política y el pasado del país, son activos y consideran que pueden incidir en aspectos que son de su realidad próxima pero que –aun sin haberlos previsto– asumen potencialidad de transformar una realidad social más amplia. Al respecto, Bernard Lahire (2004) señala que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente de las experiencias y procesos de socialización, sino que corresponde a una acumulación de diversos esquemas de acción que la persona despliega según el contexto social en el que se encuentre.

Nuevas generaciones, nuevos repertorios

Podría decirse que los estudiantes de hoy reciben como “bitácora” un extenso recorrido de muy di-

versas vivencias –arbitrariedad, violentación, “primavera” democrática, impugnación de la práctica política, ciudadanía de consumidores, estado asambleario, etc.– en solo dos generaciones. Es esperable también, que produzcan con eso algo propio, que retome lo que le antecede y a la vez genere lo nuevo. Como afirma Pedro Nuñez en relación con las protestas estudiantiles de los últimos años (2011:7) “combinaron un modo de involucramiento político diferente al de otras generaciones –la deslegitimación de la violencia quizá sea su mayor contraste–, cierto desplazamiento de la figura del ciudadano/cliente propia del fin del siglo xx, hacia la demanda de derechos, con la presencia de rasgos tradicionales de la cultura política argentina en particular ‘poner el cuerpo’ como estrategia principal por sobre la búsqueda de mecanismos institucionales que permitieran canalizar el conflicto.”

Algunas situaciones recabadas por la investigación permiten registrar un enriquecimiento de los repertorios organizativos, donde la experiencia recibida –o, podríamos decir también, la falta de transmisión por parte de las generaciones anteriores– se articula con la apropiación cultural, los dilemas de la época y la cultura política de las instituciones escolares. Se pasó de los primeros años del 2000 a la segunda década del siglo xxi, de un comportamiento de lo que Terán (2002) denominó pluralismo negativo, donde todos hablan al mismo tiempo sin escuchar al otro, creando la ilusión de que los demás dicen lo mismo que ellos, a nuevos procesos organizativos, nuevos modos de estar en red, construyendo una voz colectiva.

En este sentido, pueden recuperarse los desarrollos de Michel Maffesoli (1990) con relación a que las sociedades actuales, descreídas de una concepción de futuro moderna –y de la temporalidad y la pos-



tergación que ello suponía— se conformarían en una abigarrada y fragmentaria amalgama de grupos de pertenencia de distinta dimensión, vinculados por experiencias y sentimientos que conformarían una forma de socialidad. La socialidad según Maffesoli destaca un revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un paradigma estético en la sensibilidad colectiva y la importancia de elementos lúdicos y dionisíacos en el vibrar juntos (Weiss, 2009). Buscaremos reseñar a continuación los aspectos que conforman ese espacio de socialización en lo referido a la expresión de lo político.

Por un lado, como decíamos, los aspectos referidos a los derechos van siendo progresivamente reconocidos en la cotidianeidad de la escuela, pero el territorio se vuelve más dilemático cuando se trata de reconocerles a los estudiantes un lugar como sujeto político que demanda y modela sus formas de participación.

La posibilidad de generar espacios y condiciones para albergar la participación de los estudiantes o los modos de posicionarse frente a lo que irrumpe, lo inesperado, y darle un lugar productivo, son desafíos para la escuela:

“Nosotros hemos intentado en el colegio abrir instancias de participación en temas acotados, digamos, donde los chicos pueden realizar aportes, por ejemplo, en lo que es su recreación” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores medios bajos).

“No tenemos presidente del Centro; es una estructura curricular, una estructura de tipo horizontal. Tienen delegados y tienen voceros, el vocero y el coor-

dinador de cada turno, o sea que normalmente los veces nos comunicamos con el vocero y el coordinador que es el que baja a los delegados. Tienen delegados y subdelegados. Todas las semanas se reúnen los delegados” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).

Trabajan mucho de las materias como cívica, se ha estado trabajando y participando de “Concejal por un día”, armando proyectos y yendo al Concejo Deliberante” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

En la ciencia política convencional, la política está asociada a ciudadanía, elecciones, las formas particulares de la representación. Esta organizada figura ha comenzado ya tiempo atrás a mostrar signos de desintegración, con la politización de áreas previamente localizadas fuera del sistema político. Uno de los más estimulantes desarrollos de la teoría política contemporánea es que lo político no puede ser reducido a la política así descripta. Claude Lefort (1986) desarrolla en su trabajo esta emancipación de lo político cuestionando definiciones científicas que intentan delinear hechos políticos para proveer una reconstrucción objetiva de diferentes niveles de la realidad social. La noción de lo político mantiene la idea de que hay un elemento de decisión, y que este elemento de decisión es algo que no puede ser reducido a la operación de ninguna lógica que lo anteceda. Siguiendo este análisis, en la definición de la política (como el espacio de las instituciones políticas, por ejemplo, organizaciones, partidos, etc.), lo que se pierde es lo político mismo. Así, la institución de la realidad política presupone una cierta represión o cierta domesticación del carácter constitutivo de lo político, que requiere un olvido de la fuerza contingente de lo político.

De manera similar lo analiza Jacques Rancière (2011) cuando entiende la política como el “conjunto de actos que efectúan una ‘propiedad’ suplementaria, una propiedad biológica y antropológicamente inencontrable: la igualdad de los seres hablantes” (p.123) Y recalca: “Una comunidad es política cuando autoriza formas de subjetivación de los no-contados” (p.186).

La referencia a la domesticación de la política nos hace pensar que los modos en que la escuela pensó la participación estudiantil —aquellos que son reivindicados por la generación adulta— no solo no fueron los únicos posibles, sino que en la actualidad se articulan con otros, se actualizan, cobran nuevos sentidos, desandan y recorren nuevos caminos. La dinámica asamblearia que hemos registrado habilita la participación de cualquier estudiante independientemente de su grado de compromiso y las actividades que quiera realizar, lo que ha generado atracción y posibilidad de inclusión desde distintas trayectorias e intereses. Además, entre estos estudiantes a veces existen conductas de rechazo hacia posiciones dogmáticas (“los que se ponen el case-te”, expresan) o posiciones muy definidas por movimientos políticos por fuera de la escuela; por el contrario, habilitan diferentes visiones sobre la militancia, combinando posiciones políticas diversas en un mismo agrupamiento u objeto fragmentario contingente.

Otro aspecto que debe mencionarse es lo que Beltran y Falconi, (2011) destacan como haber “convertido en ventaja el recurso escolar”, desarrollando una apropiación del espacio escolar, estableciendo una conexión entre la calle y el adentro de las escuelas para la protesta (Borobia, Kropff y Nuñez, 2013). Esta apropiación de la escuela era

infrecuente en la segunda mitad del siglo xx; comienza a hacerse más factible tras la apertura democrática, pero se instala con más naturalidad en los últimos años.

Sin embargo, las nuevas formas en que se expresa lo político no parecen contar con la misma legitimidad ante los ojos de los adultos, e incluso las propuestas que los adultos hacen no habilitan demasiado margen para la transgresión estudiantil. Tomemos algunas afirmaciones de directivos, nuevamente:

“Los chicos no están muy acostumbrados a participar, solo protestan, por ejemplo: ‘el profesor de educación física nos dijo que tenemos que protestar porque no nos abren la puerta cuando llegamos tarde’. Por eso hay que ir explicando para qué es un centro de estudiantes y qué implica participar, no es solo protestar o petardeo, es buscar solución, hay que hilar fino, por eso tenemos esa estrategia” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“No aceptaron los docentes acompañantes. Viste que dentro del estatuto de los centros de estudiantes tiene que haber docentes que de algún modo hagan de tutores, medio que no lo aceptaron... a pesar que habían elegido a personalidades con las que se llevan bien” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios).

Estas afirmaciones nos permiten leer un deslizamiento de lo político hacia lo moral. En reiteradas ocasiones, el modo de hablar de los alumnos apela a cuestiones morales acerca del compromiso que los jóvenes deberían asumir en la sociedad y plantean ¿por qué los jóvenes no participan? Lo que en ocasiones parecería sugerir ¿por qué no hacen las cosas correctamente? o ¿por qué no actúan como yo quiero que actúen?



Siguiendo a la politóloga belga Chantal Mouffe podríamos afirmar que lo que está aconteciendo no es la desaparición de lo político en su dimensión adversarial, sino algo diferente. Lo que ocurre es que, en la actualidad, lo político se expresa en un *registro moral*. En otras palabras, aun consiste en una discriminación nosotros/ellos, pero el nosotros/ellos, en lugar de ser definido mediante categorías políticas, se establece ahora en términos morales. En lugar de una lucha entre “izquierda y derecha” nos enfrentamos a una lucha entre “bien y mal” (Mouffe, 2007). O, en términos de “lo político no se juega aquí tanto en la lucha entre derecha e izquierda sino en las tensiones entre *racionalización y subjetividad*, o bien entre racionalidad económica y racionalidad cultural. ¿Quién se impone, quién se filtra, quién subvierte o coloniza, neutraliza o moviliza? Esa es la cuestión” (Hopenhayn, 2004a:s/d).

De manera similar, conviene recordar la referencia que hace Rancière en torno a las marcas generacionales del mayo del 68 francés: “los sesentaochistas decían a la vez “no intentéis de nuevo, como nosotros, querer hacer la revolución” y, también, “nuestra revolución es diferente de vuestro miserable movimiento reformista”. Allí se produce una confiscación de la herencia progresista o revolucionaria (Rancière, 2011:252).

Por otro lado, existen muchas dimensiones que son más institucionales que generacionales, es decir, los modos en que la institución escuela propone, procesa, habilita, enmarca y da sentido a la expresión de los jóvenes y a la socialidad que venimos describiendo. El espacio físico, los lugares de encuentro, de circulación, de apropiación, el impacto del modo en que la institución se posiciona frente a los procesos de reforma, facilitar la expresión de lo común aunque sea

contingente, darle sentido a la noción de convivencia, examinar qué genera en términos de igualdad y de comunidad la lógica meritocrática que tanto peso tiene en el sistema educativo, desarmar y contraponer percepciones que se salgan de la confrontación nosotros/ellos. En suma, generar formas de reconocimiento e inclusión de los no-contados.

Tal vez, una opción para volver a pensar la participación y la ciudadanía como parte de la experiencia formativa sea un intento por restituir lo contingente y disruptivo de lo político; pero a la vez, como se trata del territorio de la escuela, será necesario buscar que ese terreno indecible, emancipador y menos domesticado pueda ser un lugar de diálogo entre las generaciones y de mutuo reconocimiento. En ese sentido, la escuela debe procurar tramar o tejer una percepción colectiva, aun cuando lo individual prevalezca como primer reflejo. El hecho de reconocer la imposibilidad de erradicar la dimensión conflictual de la vida social, lejos de socavar el proyecto democrático, es la condición necesaria para comprender el desafío al cual se enfrenta la política democrática (Mouffe, 2007).

Sujetos activos dentro y fuera de la escuela

La percepción de desvanecimiento de lo anterior es una permanente apelación en la transición entre generaciones. La teoría social actual nos plantea que aquél mundo de principios sólidos fue reemplazado por uno caracterizado por vínculos líquidos en los que la política –la actividad encargada de traducir los problemas privados en temas públicos (y viceversa) – dispersa el esfuerzo que implica esa traducción (Bauman, 2000). Sin embargo, las configuraciones políticas que tienen lugar en las

distintas instituciones –también las educativas– ponen en evidencia la emergencia de prácticas novedosas, incluso, una serie de continuidades en las representaciones y prácticas sobre lo político.

Durante buena parte del siglo xx, la participación política implicaba, como decíamos antes, involucrarse en un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado. Hoy en día, las categorías con las cuales los adultos pensamos la participación política son las que se utilizaban en aquella época, cuando nosotros éramos jóvenes estudiantes. Esta representación acerca de lo que debería ser una participación política adecuada tiene fuertes implicancias para las nuevas generaciones: sus luchas nunca serán tan legítimas como las de los años 70, aquellas jamás podrán ser igualadas.

En 1912 y 1913, un joven Walter Benjamín escribía una serie de ensayos que tomaban a la juventud y la escuela entre sus temas centrales.⁸ Allí planteaba las necesarias alteraciones que produciría una reforma educacional que se había impulsado destacando que no debía pensarse como un hecho solo escolar sino de un movimiento cultural que expresaba las necesidades de la época, es decir, cuestiones ético-culturales.⁹ Benjamín subraya que la escuela es la institución encargada de conservar para la humanidad el patrimonio de lo logrado por ella ofreciéndolo continuamente a las nuevas generaciones. En eso está involucrada la cuestión de qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias y, por

⁸ La reforma escolar: un movimiento cultural (“Die Schulreform, eine Kulturbewegung”, 1912) y Experiencia (“Erfahrung”, 1913) compilados en BENJAMIN, Walter (1993) La metafísica de la juventud. Paidós.
⁹ “La reforma escolar no es en absoluto menos importante que nuestros problemas sociales y religiosos, pero tiene la ventaja de ser más clara”.

lo tanto, la reforma escolar no es, pues, solamente una reforma en cuanto a la difusión de valores, sino que es también una revisión de estos mismos valores. Pero, además, es un terreno en el que se da una lucha implícita por aquellos valores que han de heredar las nuevas generaciones. En palabras del autor, “no se trata de pequeñas escaramuzas entre unos pocos contrincantes, sino de una áspera lucha de todos contra todos”.

Ahora bien, la juventud, dice Benjamín, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece el futuro. Una generación insegura pero que, a la vez, se encuentra empapada de anticipación de futuro y el futuro –presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro– es la razón de ser de la escuela. “Gracias a la confianza en esta juventud, que ha de aprender a trabajar día a día, a tomarse a sí misma en serio, a autoeducarse, etc., el género humano puede tener su futuro en aquello irracional que solo la juventud es capaz de apreciar”. ¿Eso supone que los adultos debemos retirarnos a un segundo o tercer plano? No, nuestra experiencia, nuestros conocimientos, nuestra responsabilidad siguen siendo igual –o más, en un mundo muy complejo, injusto y violento– de necesarios. También, como decíamos, hay diversos modos de abordar esa necesidad y ello abre caminos distintos para el trabajo cotidiano.

Un modo de pararnos frente a la “anticipación de futuro” que los jóvenes traen es despejarnos de esas primeras reacciones primarias que nos llevan a decir “son abúlicos, desinteresados, pasatistas, irrespetuosos” o menos participativos y con menos inquietudes que lo que los adultos creemos recordar haber sido en nuestro tránsito juvenil. ¿Qué tipo de relaciones se trama entre las generaciones a partir de esas percepciones? ¿O qué relaciones pueden desarrollarse



a partir de reconocer diversos modos de vivir la temporalidad?

Puede ser que los alumnos de nuestra época, estén diciéndonos que está surgiendo un nuevo “nosotros”. Un “nosotros” que, al pronunciarlo, a las jóvenes generaciones les suene pleno de sentido. Tal vez, una forma distinta de comunidad, surgida de aspectos más contingentes y hasta espasmódicos, no de una sustancia o de una naturaleza particular, sino de una decisión: poner el cuerpo. En las formas políticas que hemos mencionado hay una crítica a una idea tradicional de comunidad, pero, al mismo tiempo, también hay comunidad; una surgida –como las demás– de una experiencia en común y de haber atravesado un conjunto de situaciones de no poca intensidad. Experiencias en un tiempo diferente, con formas y resultados también distintos. Lo sólido se desvanece, pero abre paso a múltiples experiencias.

En el escenario de nuestro tiempo la escuela debe posicionarse en una apuesta por una formación ciudadana, para trascender el conocido camino de la formación cívica, incluyendo a los no contados y lo no contado o nuevo, con el fin de dar lugar, posibilitar, reconocer y formar en vínculos renovados; que abra interrogantes y ensaye experiencias colectivas sobre la definición de asuntos comunes.

Las posiciones que adopten los adultos que componen la escuela generarán condiciones para aquellas que desarrollen los estudiantes; la apertura que se ponga en juego para dialogar con las nuevas sensibilidades políticas, el reconocimiento de las formas de expresión sin presuponer que deben ser igual a las experimentadas por la otra generación.

Habrà que estar atentos a percibir si las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, no están fundadas en la transmisión de una experiencia y un saber, sino en una presunta superioridad moral de las generaciones adultas. En esa lógica, será factible una escuela con adultos que además de transmitir una experiencia, de construir un relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, que la brinden como “bitàcora” pero que no invaliden otras formas de posicionarse frente a la experiencia ciudadana. Esos puntos de partida, generarán mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento.

Palabras finales

La ciudadanía ha sido una formación tradicional de la escuela, recorriendo una larga trayectoria desde el catecismo o la formación moral hasta la construcción de ciudadanía. Sin embargo, la autonomía y el ejercicio crítico no siempre han sido fácilmente aceptados en la escuela, muchas veces juzgados como irreverencia intolerable. Apropiarse de la participación, hacer ejercicio de ella, debe ser un ejercicio cotidiano; o, dicho de otra manera, el ejercicio cotidiano no debería ser contradictorio respecto de lo que se propone en las asignaturas de enseñanza.

Habilitar la participación implica también posicionarse en un lugar menos omnipresente, con más confianza que preocupación por el control, y entender que esa manera de vivir la participación es o puede ser distinta de cómo la vimos, la vivimos o la previmos quienes integramos la generación adulta. Vincularse a ello sin invalidar puede ser una de las opciones más valiosas

para el aprendizaje vivencial de cómo tomar la palabra, ejercerla, ejercitar el disenso, dialogar, construir y confrontar con los otros y con aquello que nos desafía.

Sobre esta base pueden abordarse las formas en las que se estructuran las relaciones entre generaciones y las intrageneracionales en la institución escolar, como una manera de repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC, a la luz de las tensiones, conflictos –y también acuerdos y espacios de construcción compartida– entre alumnos y docentes en una época crucial de necesaria expansión educacional.

Por estos motivos, expandir la noción de alfabetización y contener allí una creciente necesidad de saberes básicos, nos permite reforzar el carácter del trabajo pedagógico como sostén, como ligazón, como puente que traduce experiencias, mundos y lenguajes. Nos parece este un camino de potenciación que pone a la institución educativa y a los educadores en un lugar central y potente para esas mediaciones, interactuando en el marco ético de una discusión respecto de las condiciones para la constitución de un mundo diverso y una vida entre muchos. Las revisiones de lo que está sucediendo en la cultura, con sus luces y sus sombras, estamos convencidos, pueden enriquecer esa puesta en común.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, James (2008). “Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age”. En *Educational Researcher*, 37, 3 (2008) 129-139.
- Banks, J. A. (2011). “Educating citizens in diverse societies”. En *Intercultural Education*, 22, 4 (2011) 243-251.
- Bauman, Z. (2002) *La modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Batallán, Graciela; Campanini, Silvana, Prudart, Elías; Enrique, Iara y Castro, Soledad (2009). “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate” En *Última Década* (30), CIDPA, Valparaíso. Julio de 2009, pp. 41-66.
- Beltrán M. y Falconi O., (2011) “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba (2010): condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social”. En *Propuesta educativa N.º 35*, Buenos Aires. FLACSO.
- Benjamín Walter (1912) “Die Schulreform, eine Kulturbewegung” (La reforma escolar: un movimiento cultural). En *Revista Student und Schulreform*, Friburgo.



- Benjamín Walter (1913) «Experiencia» («Erfahrung», págs. 93-97). En la Revista *Der Anfang* (El comienzo).
- Bergala, Alain (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Borobia R., Kropff L. y Nuñez P. (2013) *Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa*. Novedades Educativas: Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Braslavsky Berta (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Buckingham David (2008) *Más allá de la tecnología*. Manantial: Buenos Aires.
- Carr W. and Hartnett A., (1997) *Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas*. Open University Press: Buckingham.
- Cuban, Larry (2001). *Oversold And Underused. Computers In The Classroom*. Harvard University Press: Cambridge.
- Cherryholmes C. (1998) *Power and Criticism, Post-structural Investigations in Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dubet Francois. (2006) *El Declive de la Institución*. Gedisa: Barcelona.
- Dussel, Inés, (2012) "Más allá del mito de los 'nativos digitales' Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital". En Southwell M. *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens: Rosario.
- Dussel, Inés, (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana: Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2009). "Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos". En Revista *Nómadas*, N.º 30, Abril 2009, pp. 180-193.
- Dussel, Inés, (2008) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?" *Elementos para el debate*". En *Revista de Política Educativa*, Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
- Dussel I. y Southwell M. (2007) "La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural". En *El Monitor de la Educación* N.º 13, 5ª Época, Buenos Aires, 2007.
- Ferreiro Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Elizalde, Silvia (2012). "La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad". En Kriger, M. (comp.) *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo xx al siglo xxi*, Caicyt/CONICET.
- Ferreiro, Emilia (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 15, N.º 3.
- Foucault, Michel, (1996) "How Much Does It Cost to Tell the Truth". En: *Foucault Live*, Semiotext(e): New York.
- Gitelman, L. (2008) *Always already new. Media, history and the data of culture*. MIT Press. Cambridge.
- Hopenhayn, Martin (2004a) "Orden Mediático y Orden Cultural: Una ecuación en busca de Resolución". En *Pensar Iberoamerica*. Revista de Cultura, <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a02.htm>, consultada en febrero, 2013.
- Hopenhayn, Martin (2004b) "Participación juvenil y política pública: un modelo para armar". Trabajo presentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambú – MG – Brasil, de 18- 20 de Setembro de 2004.
- Hassoun, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ed. de la Flor: Buenos Aires.
- Hernández, F.; Kose, B. W. (2012). "The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence". *Education and Urban Society*, 44, 4 (2012) 512-530
- Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C. (2005): "How interests and values seldom come alone, or: the utility of a pragmatic perspective on political culture". En Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C.: *Political cultures in the Andes 1750-1950*, Duke University Press.
- Jenkins, Henry (2009). *Fans Blogueros y videojuegos*. Paidós: Barcelona.
- Kessler, Gabriel (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía". En GRIMSON, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.
- Kress, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía: Granada.
- Lahire, Bernard. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra: Barcelona.



- Larrosa, Jorge (2006). "Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia". En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras). *Educación la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Manantial: Buenos Aires.
- Lefort, Claude (1986) *The Political Forms of Modern Society*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Link, Daniel (2005) "La cultura letrada y la cibercultura son aliadas". Entrevista de Iván Schuliaquer, en *El Monitor de la Educación* N.º 3, Quinta Época, 2005, Buenos Aires.
- Litichever L., Nuñez P., Piracón J. y Southwell M. (2013) *Informe de avance del proyecto de investigación "Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía"*, UNIPE.
- Luzuriaga, Lorenzo (2002), "La educación de la juventud". En Lozano, Claudio. *La Escuela nueva pública*, Losada: Madrid.
- Malosetti Costa, Laura (2006). "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar". En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras). *Educación la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Manantial: Buenos Aires.
- Maffesolli, Michel (1990) *El tiempo de las tribus*. Icaria: Barcelona.
- Manovich, Lev (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós: Barcelona.
- Mäyrä, Frans (2008). *An introduction to game studies: Games in Culture*. SAGE Publications: Londres.
- Morgade, Graciela (2007) "Educación, sexualidad y relaciones de género: ¿es posible trascender los límites del discurso escolar hegemónico?". En Oresta López (coord.) *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. Ediciones Pomares: Barcelona.
- Mouffe, Chantal. (2007) *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Nuñez, Pedro (2011) "Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política". En Dossier Protestas Estudiantiles de la Revista *Propuesta educativa*, Área Educación, FLACSO-Argentina, Año 20, Número 35, Junio. Disponible en www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/
- Nuñez, Pedro, (2012) "Ideas de justicia en conflicto. Divergencias entre las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las percepciones juveniles sobre la justicia en la escuela". Ponencia presentada en el Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California. Mayo 23-26.
- Ollier, María M. (2005) *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*, Eduntref: Buenos Aires.
- Perry, L. & Southwell, M. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. En *Intercultural Education*, 22, 6 (2011) 453-466.
- Piracón, Jaime (2012). *Las TIC en los vínculos escolares de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad de la Plata, diciembre de 2012.
- Rancière, Jacques (2010) *El espectador emancipado*, Manantial: Buenos Aires.
- Rancière Jacques (2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Herder: Barcelona.
- Sibila, Paula (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca: Buenos Aires.
- Southwell Myriam (2007) "Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática". En Antonio Camou, Cristina Tortti y Aníbal Viguera (Coordinadores), *La Argentina democrática: los años y los libros*. Prometeo: Buenos Aires.
- Southwell Myriam (2012a) "Estética/política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras". En De Alba, A. (en prensa) *Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, UNAM: México.
- Southwell Myriam (2012b) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Homo Sapiens: Rosario.
- Terán, Oscar (2002) "La experiencia de la crisis". En Revista Punto de Vista XXV, N° 73, Buenos Aires.
- Weiss, Eduardo (2009) "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad". En Revista *Propuesta educativa*, Área Educación, FLACSO-Argentina, Año 18, Número 32, Noviembre. Disponible en www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Siglo XXI Editores, México D. F.



I LA ESCUELA ANTE LOS NUEVOS DESAFÍOS: PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA Y NUEVAS ALFABETIZACIONES. SESIÓN INAUGURAL

I Palabras de bienvenida

Mariano Jabonero Blanco

Director de Relaciones Institucionales.

Santillana

Álvaro Marchesi

Secretario General de la Organización
de Estados Iberoamericanos (OEI)

II Ciudadanía y escuela, una educación por construir

Martín Hopenhayn

Director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL

III Presentación del Documento Básico

Myriam Southwell

Docente de la Universidad Nacional de la Plata,
investigadora del CONICET e Investigadora Principal
del FLACSO.



I Palabras de bienvenida

Mariano Jabonero Blanco

Director de Relaciones Institucionales. Santillana

Buenas tardes a todos y a todas. Bienvenidos una vez más a este Foro Iberoamericano de la Educación que la Fundación Santillana lleva convocando por nueve años consecutivos y que nos reúne a todos en torno a aquello que más nos interesa y preocupa: conocer, reflexionar y compartir acerca de la educación, por ella y para ella. Muchas gracias de nuevo por su asistencia.

En primer lugar quería agradecer de manera especial la presencia de Álvaro Marchesi Secretario General de la OEI -entidad con la cual llevamos años realizando esta actividad-, y quien se ha desplazado desde Madrid para estar aquí presente con todos nosotros. También quería, en esta presentación y en ocasión de estos agradecimientos, referirme en particular a aquellos que nos acompañan y que vienen de fuera de la Argentina, realizando un esfuerzo complementario para compartir este espacio con nosotros, con lo que demuestran su gran interés y su ánimo de colaboración. Entre las personas que nos acompañan desde fuera de Argentina tenemos, en primer lugar, a Martín Hopenhayn, que viene de Santiago de Chile, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, de Naciones Unidas. Otros llegaron desde sus países de origen, como Pablo Martins, desde el país vecino, Uruguay; Moritz Bilagher, de OREALC-Unesco, en concreto del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y André Lázaro de FLACSO, San Pablo, Brasil. Quiero referirme a otra persona que viene de mucho más lejos, Jari Multisilta, de la Universidad de Helsinki: muchas gracias por su presencia tras su largo viaje desde Finlandia hasta Buenos Aires.

Queremos expresar en forma muy especial nuestro reconocimiento a la Dra. Myriam Southwell, autora del Documento Base de este Foro, quien ha puesto con ello a nuestro conocimiento y consideración su experiencia y saber.

La actividad que nos ocupa hoy en el Foro es una práctica que tiene una larga historia: son nueve años de convocatorias consecutivas, sin interrupción, que se han concretado aquí, en Buenos Aires. Y siempre, todas ellas, han suscitado igual motivación e interés gracias, por una parte, al intercambio de experiencias e información que se ha generado: aquí hemos compartido muchas experiencias durante estos años, mucha información y muchos saberes desarrollados por unos y por otros. Por otra parte, se han promovido debates: hemos discutido, hemos hablado sobre la educación, que es el objeto de nuestro mayor interés. Y, finalmente, como no podía ser una actividad meramente especulativa sino propositiva, se han formulado y concretado iniciativas; de aquí, de estos foros, han salido propuestas, han salido pautas a seguir que han podido ser de interés para todos y todas, pero seguramente también han podido ser del interés de nuestros alumnos y alumnas, ya que el logro de más y mejores aprendizajes para todos es lo que más nos une.

Este Foro Latinoamericano forma parte de una estrategia global que la Fundación Santillana desarrolla de manera parecida en otros países. Este año celebraremos, en Madrid, la XXVIII Semana Monográfica de la Educación: han sido veintiocho años consecutivos haciendo una actividad similar que se ha convertido en uno de los eventos más esperados y de mayor reconocimiento que se celebran sobre educación en el espacio latinoamericano.



En esa línea de trabajo hemos celebrado actividades similares en forma reciente en Colombia, también en la República Dominicana, y haremos otras en Lima y en Chile. Son actividades en las que, desde la Fundación Santillana, pretendemos alimentar el debate educativo y contribuir a la creación de conocimiento en el área: ese es nuestro objetivo principal, nuestro empeño y a ello contribuimos con nuestra mayor dedicación.

En la presente edición abordamos un tema que, desde Santillana y en conversaciones con las autoridades educativas de la Argentina, diversos expertos y representantes de la OEI acordamos que era un tema que conjugaba por igual interés y actualidad: los retos que suponen en la educación la participación, el desarrollo de la ciudadanía y las nuevas alfabetizaciones. Este un tema engloba una serie de líneas de trabajo estratégicas que consideramos parte del debate de la escuela en este momento histórico.

El foro lo hemos estructurado en tres fases durante tres días. El primer día queremos aportar una mirada más global. Visión de largo alcance que nos ofrece desde una perspectiva argentina la doctora Southwell a partir del documento base que ha redactado, texto que considero muy valioso e interesante, por lo que animo a todos a que lo lean, lo disfruten, lo debatan y lo subrayen. Y, por otra parte, está la visión a nivel de toda América Latina del representante de CEPAL, Director de Desarrollo Social de esa reconocida entidad, Martín Hopenhayn. Con todo ello se accede a una visión de contexto global acerca de cuál es el estado de ese tema en la región de Latinoamérica.

En el segundo día, se expondrá una visión desde fuera, con una primera aproximación al tema desde un país vecino, a cargo de Pablo Martins, de Uruguay, por la Universidad de Uruguay, en concreto. Por otra

parte, por la UNESCO y su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, también contaremos con la contribución de Moritz Bilagher quien trabaja específicamente estos temas, y de quien podemos esperar notables aportaciones. Colaboración que, a su vez, forma parte del acuerdo de cooperación suscrito y en aplicación entre Santillana y OREACL-UNESCO para toda América Latina.

Y, finalmente, desde un país y una universidad muy representativa en educación, diría yo que más aun en estos momentos, que es el caso de Finlandia; nación que por sus programas y resultados es líder mundial en materia educativa, de acuerdo con las evaluaciones realizadas por las más reconocidas organizaciones internacionales especializadas en educación. Desde la Fundación Santillana estamos desarrollando una colaboración sistemática con el Ministerio de Educación de Finlandia, motivo por el cual compartimos actividades y una agenda de trabajo colaborativo. De acuerdo con lo expuesto, agradecemos mucho el esfuerzo que realiza la embajada de Finlandia en Madrid y el apoyo que nos presta; ellos nos indicaron que la persona más representativa y valiosa para participar en este Foro podía ser el doctor Multisilta, y por ello se encuentra en este momento con nosotros, así como las representantes de la Embajada de Finlandia en Buenos Aires que nos acompañan en estos momentos.

Y el tercer día entraremos en una fase de análisis local. Va a ser un análisis, un enfoque más centrado en Argentina y desde Argentina: tanto por parte de la Universidad, como por parte del Ministerio de la Nación y de Ministerios de las Provincias. Con ello cerramos las tres fases, los tres enfoques que creemos que nos sirven para ofrecer una visión, tanto de conjunto como de detalle, completa, sistemática y ordenada de lo que es en este momento el estado de este tema.

Toda esta información, como siempre, voy a insistir mucho en ello, está disponible para todos ustedes. Disponible en forma gratuita, por completo, a través de la página Web de la Fundación. También a través de un texto, ya que la tradición de estos Foros ha sido siempre la de editar toda esta información, de forma documental, tanto en soporte papel como digital. Y en ese sentido sean ustedes absolutamente insistentes en recabar nuestra aportación porque todo esto se hace para compartirlo con la comunidad educativa.

Por último quiero hacer un agradecimiento muy explícito a la dirección general de Santillana en Argentina, a David Delgado, a Julieta Bentivenga, a Romina Trost y demás colaboradores, que han llevado adelante toda la organización y logística de este evento y lo han hecho con toda dedicación y cariño.

Y finalmente, a todos ustedes, les animo a participar en forma activa, a contar con su colaboración y, sobre todo, a recibir sus sugerencias, sus observaciones o propuestas. Esa es el alma de esta actividad y en ella nos encontramos y nos volveremos a encontrar en ocasiones sucesivas.



Palabras de bienvenida

Álvaro Marchesi

Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Muchas gracias a Mariano (Jabonero), buen amigo, con el que he trabajado por muchos años, en los ochenta, en los noventa y en los dos mil. Bastantes años. A la Fundación Santillana, y a David Delgado, buen amigo también, a quien agradezco mucho su invitación y al que aprecio enormemente. Y en gran medida por eso, estoy aquí. Como ustedes verán, Mariano presenta las jornadas; luego intervienen las personas que saben, en especial, la autora del documento básico, Myriam Southwell y Martín Hopenhayn, que es un gran experto en temas de ciudadanía y de inclusión; y me pregunto: ¿y yo, qué papel cumplo? Más allá de decirles “muy buenas noches”.

En todo caso, por el hecho de haberme invitado, les agradezco mucho que me concedan el uso de la palabra. Saludo a la Fundación Santillana, a David, a la autora del magnífico documento, y a Martín, también un buen amigo. Tengo frente a mí a Andrés Lázaro, presidente del Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021 que aprobamos aquí en Buenos Aires, en el año 2010. Y a otros muchos amigos y amigas que conozco y que vuelvo a encontrar aquí un año más. En verdad, en mi calendario es como un rito saber que los finales de mayo voy a estar al menos unas horas en Buenos Aires, con personas con las que he mantenido siempre una buena relación. Como saben ustedes, nosotros tenemos aquí una oficina de la OEI, volcada a apoyar al Ministerio de Educación, a los profesores, a la comunidad educativa, y al frente de la cual se encuentra Darío Pulfer, que gestiona de manera impecable esta oficina en

beneficio del Ministerio y con muchísimas alianzas, como esta con la Fundación Santillana.

Voy a hacer un breve comentario, con permiso de la autora del documento y de vuestro principal conferencista, sobre algunos elementos que simplemente me han llamado la atención. Y luego, pues, que ellos me contradigan, si consideran que no responde al documento, o que ayuden a la reflexión. He seleccionado tres temas que quiero destacar. Lo he leído con bastante detenimiento, me ha parecido un documento muy bien elaborado, denso. Es que claro, incorpora demasiados temas importantes: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. Yo lo habría titulado: nuevas alfabetizaciones, participación y ciudadanía. Porque es el orden lógico del discurso. Pero claro, en todo caso, cada uno de ellos, cualquiera de ellos, está en el centro de las preocupaciones educativas. Como les decía, voy a hacer tres comentarios, respecto de lo que más atrajo mi atención y sobre lo que puedo reflexionar en mayor medida.

El primero se refiere a las expectativas sobre los jóvenes y, como le comentaba antes a Myriam, al contraste entre una cita de Lorenzo Luzuriaga y las opiniones de algunos directores. Esta cita data de casi cincuenta años atrás, pero bueno, en todas las épocas se repiten las mismas expectativas por parte de los profesores que se van sucediendo. Leo el documento; dice Luzuriaga: “Es necesario que los adultos, en vista de sus fracasos, se retiren humildemente a un segundo plano y que dejen la escena a las nuevas generaciones para que ensayen, actúen e incluso se equivoquen. De los yerros vendrán los aciertos. Tiempo tendrán para rectificar sus errores, que desde luego difícilmente serán mayores que los nuestros”. (p. 35). (Luzuriaga, 2002).

Uno va leyendo y dice, pues, “está bien”. Pero luego, nuestra autora entrevista a directores de escuela y a profesores. Sigo leyendo: “(...) No conseguimos que nuestros alumnos logren leer y escribir bien. Antes, un alumno que no podía leer y escribir bien no podía pasar, no podía terminar la primaria. Ahora... un día los recibimos y terminan la secundaria sin saber leer, escribir ni comprender. Con lo cual no van a poder comprender ni siquiera un libro de estudio (...)” (p. 40). (Escuela pública bachiller, que atiende a sectores bajos).

Otra cita: “Creo que la mayoría no quiere nada, quiere un plan y nada más. No tienen aspiraciones, no tienen futuro...”, etcétera (p.39) (Escuela pública bachiller, que atiende a sectores bajos). Esto fue extraído (cortado y copiado) del capítulo 3 del documento básico (p.35).

Nos enfrentamos, creo yo, a dos maneras claramente diferentes de entender la juventud. Una, la que confía en los jóvenes como garantía del futuro y considera que los tiempos pasados no fueron mejores. Y otra, que sostiene justo lo contrario, que los tiempos pasados fueron mejores y que las actuales generaciones, bueno, son un desastre y saben mucho menos que las anteriores. Esta comparación de dos opiniones, yo creo que refleja otro tema que el texto pone de relieve. Yo creo que es el núcleo de uno de los debates: la crisis de la enseñanza media, la crisis de la educación secundaria. Plantea el texto una enseñanza media situada, a mi entender, en Argentina, más elitista y, por tanto, orientada hacia los alumnos más selectivos, frente a la situación actual, en la cual se han incorporado amplios sectores sociales a unas enseñanzas no preparadas para ellos; en consecuencia, se produce una crisis importante entre las nuevas generaciones que aspiran a seguir estudiando y

un sistema relativamente inamovible que considera que acceden “otros”. Parece que esta postura opone el acceso de “ellos”, frente a “los nuestros”. Los “nuestros” son los que “deben” estar; “ellos” son los que están queriendo ser incluidos en un sistema que no está preparado para que todos los sectores sociales se incorporen.

Yo creo que esta controversia late e impregna el texto, las contradicciones que existen entre los jóvenes, la sociedad, las generaciones antiguas y nuevas, las trayectorias de unos y de otros, los relatos de unos y de otros. Y que el texto esté impregnado de ellas corrobora la presencia de estas tensiones. ¿Cómo se resuelven? Para averiguarlo, tendrán luego la palabra los especialistas.

El segundo tema que me ha llamado la atención y también me ha hecho reflexionar es el de la participación. Considero que está bien planteada. Salir al encuentro de las demandas de los jóvenes, de los valores, de las expectativas y abrir cauces para escuchar –no sé si voy más allá de lo que dice el texto–, negociar y acordar, sobre todo en el campo de la convivencia; pues bien, es un análisis cualitativo. Pero claro, no sé, y eso pregunto, si este tipo de acuerdos y participación se queda en la superficie de los problemas o si debería ir más al fondo de la estructura del sistema educativo y, entiendo, de la educación secundaria. Porque la pregunta que uno se hace es: ¿participar, hasta dónde? ¿Solo en los temas de convivencia? ¿También en la organización?, ¿también en la evaluación?, ¿también en... hasta dónde?

Intuyo que, en gran medida, el temor de los docentes radica en los límites de la participación. Porque me parece que hay que reconocer, por lo menos yo así lo sostengo y creo que el texto también lo dice, que



la relación entre profesores y alumnos es claramente asimétrica. Es decir, el profesor tiene la responsabilidad de enseñar, el alumno de aprender. En síntesis, en ese juego de relaciones hay que buscar el máximo de acuerdo, de interés, de participación y de compromiso mutuo. Pero también ser conscientes del papel de cada uno. Y entonces, la pregunta que se pueden hacer los jóvenes y que yo formulo es: ¿bueno, hasta dónde? Porque el cómo sí está apuntado, pero el hasta dónde queda menos claro. Y como me decía hace tiempo un profesor: “empiezas y no sabes dónde terminas”. No vaya a ser que empecemos y después quieran discutirlo todo. Entonces, yo creo que en este tema hay múltiples cuestiones respecto de las relaciones profesor-alumno sobre las que debería reflexionarse. Es cierto que en el documento es imposible hablar de todo. Pero claro, en la medida en que aborda el tema de la participación, bueno, pues a uno se le ocurren este tipo de sugerencias que están en el núcleo de las relaciones entre profesores y alumnos en la organización, en la cultura, en las tradiciones, en las escuelas, en las vías, en las estrategias, en los compromisos, en todo lo que es el mundo de la educación; que no es una relación autoritaria, sino que intenta ser una relación participada, porque en la participación está la autonomía, está la responsabilidad y está el compromiso y por tanto el compromiso con el aprendizaje.

Y la tercera reflexión se refiere al tema de la ciudadanía. Mi amigo Martín (Hopenhayn) sabe mucho de esto, así que me da un poco de temor hablar. Pero algo puedo sugerir: dos puntos que creo figuran en el texto y me parecen importantes. En primer lugar, yo vincularía, con permiso de la autora, el tema de la alfabetización con el de la ciudadanía, y diría que a más alfabetización mayores garantías de ciudadanía. En la persona con mayores competencias, con

mayores conocimientos, con mayor (conocimiento) científico y social, con mayor análisis de la sociedad y, por lo tanto, quien ha estudiado más, más y mejor, es quien alcanza más garantías de ser un buen ciudadano. Por consiguiente, educar para la ciudadanía es enseñar. Porque cuanto menor es el aprendizaje, más aumenta la dificultad en los jóvenes para el ejercicio responsable, comprometido, lúcido, de lo que es el ejercicio de la ciudadanía. Por eso lo conecto con la alfabetización: cuanto más alfabetización y más tiempo dedicado al estudio haya, mayores serán las garantías para un ejercicio más rico de la ciudadanía.

Pero también conecto la ciudadanía con la segunda parte: con la participación. Porque entiendo que la primera se aprende viviéndola y, por lo tanto, la ciudadanía se vive en las escuelas, o debería vivírsela en ellas. Vivir en las relaciones, vivir en la justicia de las decisiones, vivir en la capacidad de participar, de protestar a través de los cauces establecidos, vivirla en relación con el clima que se crea en la escuela, con el tipo de alumnos que hay, con la diversidad de los alumnos. La escuela debería ser una escuela de ciudadanía en su manera de funcionar, en su manera de participar, en su modo de relacionarse con los alumnos. Es decir, y este es el mensaje que quería plantear, en el fondo, el acierto del documento es que desde el punto de vista de las dos primeras partes, alfabetizaciones y participación, conectan directamente con la tercera, con la ciudadanía. La ciudadanía es expresión de las dos primeras. Y sin ella, a mi entender, quedarían un poco debilitadas.

Para concluir, me referiré a la incidencia de estos temas sobre los profesores. Respecto de todo esto, el docente se encuentra en una situación compleja. Tiene que asumir las alfabetizaciones o responsabilizarse de ellas, aunque no en soledad, sino como principal

sostenedor; gestionar la participación y hacerse, de alguna manera, corresponsable de abrir los cauces para el ejercicio de la ciudadanía en torno de estas tareas y de otras muchas que el texto señala. Pero el docente es de otra generación y se encuentra con las tensiones y las contradicciones propias de aquellos que tienen que cumplir sus funciones en condiciones nuevas, en un entorno desafiante y, en especial, en aquellas escuelas en donde el contexto sociocultural marca la trayectoria educativa de los jóvenes y sus expectativas de futuro. Por eso, ser docente es muy complicado, enormemente complicado. Incluso, yo creo que abordar y enfrentarse a la tarea del ejercicio de la docencia en el marco que sostiene este texto exige unos profesores competentes, motivados, comprometidos, sensibles, capaces de entender y de compartir las ilusiones y frustraciones de las nuevas generaciones. Y ese es el mérito y el valor de la profesión docente. Por lo que yo termino agradeciendo a todos ustedes que sean docentes y que se dediquen a esta noble tarea de enseñar a estas complejas generaciones, pero que son el futuro del país, de enseñarles la alfabetización, la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Muchísimas gracias.



II Ciudadanía y escuela, una educación por construir

Martín Hopenhayn

Director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL

Muchas gracias. Muy buenas tardes a todos y a todas. Tenía la intención, de la cual me estoy arrepintiendo, de presentar un PowerPoint. Creo que no va a hacer falta y que puede resultar más provocativo un retorno a la entrañable oralidad.

Quisiera comenzar destacando el fuerte aporte de la CEPAL en este tema. Acabamos de publicar dos libros sobre las nuevas tecnologías y la educación y sobre las TICS en las escuelas en América Latina y en el Caribe. Hay aquí un vector, o dos, que atraviesan los análisis de la CEPAL.

El primero es una preocupación muy grande por las brechas y desigualdades al evaluar las realidades educativas en América Latina y comparar los países. Para ello recurre a dos grandes indicadores de desigualdades. El primer indicador son los años de escolaridad que los chicos y los jóvenes logran cuando se comparan alumnos de estratos socioeconómicos bajos y altos, o de minorías étnicas en relación al resto, o rurales y urbanos, o mujeres y hombres. Entonces aparecen datos que generan tremenda inquietud, como es el hecho, por ejemplo, que en el 20% más rico de los jóvenes de veinte a veinticuatro años (en promedio grueso para toda América Latina), aproximadamente cuatro y medio de cada cinco alumnos termina la secundaria; mientras que, para la misma edad, en el 20% más pobre, aproximadamente, tres de cada diez alumnos termina la escuela secundaria.

Cuando uno se vuelca hacia el mercado laboral y hace estudios sobre tasa de retorno y otros indicadores que

vinculan logros educativos con trayectorias laborales, llega a la conclusión que, *grosso modo*, concluir la escuela secundaria es condición necesaria, aunque no necesariamente suficiente, para tener un empleo a lo largo de la vida que permita ir saliendo de la pobreza y tener algún grado de movilidad social. Esto significa que solamente tres de cada diez jóvenes del 20% más pobre de la población tienen suficiente educación para empezar un circuito positivo de movilidad social a lo largo de la vida que les queda después.

¿Qué significa esto? En crudas palabras, que las brechas en educación en América Latina no están permitiendo que el sistema educativo logre revertir o cortar la reproducción intergeneracional de la desigualdad y de de la pobreza. Vale decir, que el ciclo de vida en sus distintas etapas vaya mitigando y corrigiendo las desigualdades de origen. Primer problema de la educación. Y nada menor.

Si queremos vincular educación y ciudadanía, lo anterior nos sugiere que hay dos grandes falencias relativas a la titularidad de derechos sociales vía educación, a saber: falencias en la eficacia de la educación para garantizar acceso al bienestar, y al empleo digno o decente. Dicho de otro modo, si una persona no tiene la educación suficiente en términos de años de escolaridad para acceder a un empleo formal, con protección social y con ingresos que les permitan acceso al bienestar, esa educación no está haciendo de medio o soporte para garantizar a lo largo de la vida un pleno ejercicio de la ciudadanía social.

Hay otro elemento que también es muy importante en la relación entre ciudadanía y educación desde esta perspectiva. Puesto que la ciudadanía está asociada al concepto de libertades, no solo negativas o civiles (ausencia de coacción), sino también positivas

(emprender proyectos de vida deseables o valorables), la educación debiera habilitar en capacidades para la agencia en este sentido de libertad positiva. Tal es, al menos, lo que sugiere el paradigma del desarrollo humano. Pero por otra parte, si las personas no logran a través de la educación formal acceder a los conocimientos, a las habilidades, al desarrollo de sus propias potencialidades y capacidades como para con ellas emprender los proyectos vitales que quieran emprender, debemos inferir que la educación no logra aportar todo lo que debiera para garantizar el pleno ejercicio de la ciudadanía entendida como libertad positiva.

Hasta este punto no hemos entrado a considerar las relaciones intra-escuela ni la arquitectura institucional de la educación, espacios donde el ejercicio de la ciudadanía plasma en relaciones cotidianas y formas de construir vínculos de poder o de comunicación. Sólo hemos aludido a cómo las persistentes brechas en logros educativos erosionan la plena realización de derechos sociales y libertades positivas a lo largo del ciclo vital.

Por cierto, no es todo cuestión de años de escolaridad. Las capacidades pueden tener más relación con los aprendizajes efectivos a los cuales pueden aspirar los niños, las niñas y jóvenes mientras están escolarizados. Las pruebas PISA y otras pruebas, como las que monitorea la UNESCO en un conjunto de países de América Latina, nos muestran hasta ahora que también las brechas en aprendizajes efectivos están bastante condicionadas por el origen socioeconómico de los alumnos. Esto marca fuertemente el desarrollo de capacidades según origen socioeconómico de las personas.

Es claro que el tipo de políticas que se requieren para revertir esta marca tan fuerte de origen en términos de logros educativos a lo largo del período infantil y

juvenil, no van a surtir efecto en el corto plazo. Se trata de políticas tanto al interior del sistema educativo, que permitan mejorar sustancialmente la calidad de la educación pública (desde la educación inicial en adelante) mejorando sobre todo los logros de los estudiantes de menores ingresos o de situación crítica familiar o de minorías étnicas o de población dispersa o rural. Pero también se trata de políticas que van más allá de la escuela misma y que penetran en los hogares. Esto es clave, pues entre las variables que más inciden sobre los logros educativos, destacan el capital educativo y la sociabilidad dentro de las familias. Allí comienzan las brechas que luego se reflejan en rendimientos escolares.

Quisiera ahora entrar un poco más al tema de la ciudadanía y la escuela, y la relación ciudadanía-escuela. Hay que preguntarse de qué manera la escuela es un lugar en el cual se realizan un cierto tipo de prácticas (o no) que son una formación (o no) para el ejercicio de la ciudadanía. No es cuestión de contar con una hora de educación cívica a la semana en el último año de secundaria. Porque la ciudadanía se nutre, antes que nada, de un aprendizaje práctico o de la consistencia entre un aprendizaje práctico y adquisición de conocimientos relevantes para el tema de la ciudadanía. Lo que suele ocurrir es que una clase de educación cívica más bien podía ser disonante con una práctica escolar cotidiana donde, por ejemplo, la autoridad no está claramente explicada o donde los alumnos raramente tienen la posibilidad de contestar una decisión de sanción de disciplinamiento dentro de la escuela; o donde la participación, la voz, la visibilidad en una discusión es muy relativa. Este es un elemento fundamental si uno quiere o pretende internalizar sentido de la ciudadanía en los educandos. Porque la ciudadanía se internaliza ejerciéndola. Se aprende haciendo. Se aprende ejerciendo.



Hoy en día, este aprendizaje está fuertemente vinculado con las tecnologías de información y conocimiento (TIC) como expediente de diálogo y visibilidad, y de inclusión en redes sociales. Estas redes sociales a través de las cuales participan en la actualidad adolescentes y jóvenes en espacios de deliberación o de protesta, están inspiradas ya no en la delegación de poder, sino en una participación bastante más directa en espacios de discusión y en devenir-visible en la cosa pública. Esto es auspicioso. Pero también problemático, pues la participación como ciudadanos está construida en el imaginario liberal sobre la base de mecanismos de representación y de delegación de poder. Las redes sociales funcionan con otra lógica.

Las nuevas o emergentes formas de participar como ciudadanos, que los jóvenes se adscriben a sí mismos y en las cuales son determinantes las nuevas alfabetizaciones o tecnologías, hacen que los jóvenes y los adolescentes tengan una expectativa mayor de participación directa. Y, por lo tanto, hay que pensar cuáles son estos espacios de participación más directa en que la ciudadanía se ejerce.

La escuela es una institución en que los niños y jóvenes viven en el cotidiano relaciones de poder. Aquí hay otro elemento que me parece fundamental para explicar por qué también la escuela requiere mayor centralidad como lugar desde el cual se piensa y se ejerce la ciudadanía. Los jóvenes tienen preferencias políticas, tienen interés por la política, si bien con un alto grado de desconfianza –y no solo los jóvenes– en los actores clásicos de mediación de demandas como son el sistema parlamentario, el sistema judicial y los partidos políticos. Pero, más que eso, importa destacar que para muchos jóvenes la política está “en todas partes”, o más bien, lo político como

multiplicidad de espacios de negociación de relaciones de poder y reciprocidad.

Estos espacios de deliberación y de negociación están en la vida cotidiana, en las instituciones, en la familia, en las relaciones de género, en las relaciones intergeneracionales. Están en la escuela y están en el mundo laboral. Esos son campos donde lo político se juega, es decir, donde se juegan decisiones, discusiones, y donde las relaciones entre los actores que normalmente concurren son asimétricas en términos de poder.

Yo creo que ese es un elemento fundamental para pensar la ciudadanía de jóvenes y de adolescentes en las escuelas. De qué manera ellos, a lo mejor no con demasiado discurso sino casi naturalmente, están interpelando la legitimidad del poder de los actores con los cuales conviven en aquellas instituciones a las que concurren día a día. Esto tiene relación, por ejemplo, con las crisis de legitimidad de la autoridad parental en la familia o con la crisis de legitimidad de la autoridad del maestro en la escuela desde la perspectiva del alumno.

Todo esto es inédito y por lo mismo, delicado. Es algo nuevo, por ejemplo, que un joven o un niño tempranamente en la familia sepa, de muchas cosas, más que el padre. Es decir, hay unas relaciones de saberes-poderes, por usar los términos de Foucault, que mutan. Y lo mismo en la escuela. Y eso plantea un problema serio de legitimidad de la autoridad fundada supuestamente en un saber, en una información y en un conocimiento que hace, por ejemplo, a la relación profesor-alumno. No digo que el profesor no tenga la legitimidad para enseñarle al alumno. Si no la tuviera estaríamos mucho peor todavía de lo que estamos. Pero sí plantea problemas en términos de cómo se construyen las relaciones de participación y

comunicación en una instancia donde hay una crisis de legitimidad. Y en una instancia donde los jóvenes consideran que es allí precisamente donde se juega lo político, donde se juega el ejercicio cotidiano de la ciudadanía: la participación.

La escuela no ha estado preparada para repensarse frente a esta problemática y es todo un desafío que lo haga sin deshacerse como escuela. Es decir, sin que estalle en mil pedazos, que es el otro problema. Pero sí me parece muy importante que la escuela, a la hora de pensar la ciudadanía, piense seriamente cómo se construye la autonomía del joven. Es decir, cómo, en relación con el conocimiento, con la información, con estos otros actores que son el maestro, el inspector y el director, los alumnos van diseñando y afirmando sus propios proyectos.

La escuela no escapa a lo político. Hay en la escuela instancias de negociación, formales e informales. Hay relaciones entre actores que en la sociedad ya son conflictivos, actores que son de género distinto. ¿Cómo se relacionan hombres con mujeres, cómo se relacionan jóvenes con no jóvenes, que eventualmente son docentes, cómo se relacionan supuestamente los beneficiarios de una política con los oferentes de una política? ¿El alumno se piensa como beneficiario, se piensa como usuario, se piensa como consumidor, o como ciudadano cuando va a la escuela? ¿O como una mezcla de todo eso? ¿Y cómo lo construye el profesor?

Hay elementos claves que están planteados, por ejemplo, en el documento base para esta conferencia: la construcción del alumno desde el discurso pedagógico o desde la directiva de una escuela puede ser un elemento que es muy habitual y que se introduce inevitablemente. Un profesor puede inducir el

fracaso escolar si no confía en las capacidades de los alumnos, y esto opera, con frecuencia, como profecía autocumplida: al alumno de pocos recursos se lo construye y se restringe estigmatizándolo. Incluso desde la propia escuela, ya sea de manera explícita o imbricada dentro de las prácticas de la enseñanza, ronda soterradamente esta profecía autocumplida que parte de un juicio negativo. Este tipo de construcción empobrecida es también un déficit de cultura ciudadana, de sentido de respeto y reconocimiento en la reciprocidad. Esto tiene mucho que ver con la educación como un derecho que empodera al educando para que luego pueda desarrollarse en su propio proyecto de vida y a través de su ciclo vital.

Hay varios elementos dentro de la escuela que hoy día se discuten en la teoría de la educación, y se politizan, incluso, y que creo que están muy bien planteados en el documento de discusión, y que quiero resumir a continuación.

Un elemento que me parece fundamental es en qué medida se concilia dentro de la escuela la cultura escolar con la cultura juvenil. No creo que sean dos mundos incompatibles que de repente se encuentran y chocan entre sí sin entremezclarse. Pero sí es cierto que hay una tensión clara entre una cultura escolar, que viene con una extendida herencia que se renueva a un ritmo de onda larga o más lentamente (por ser una cultura organizada en saberes compartimentados), mientras que la cultura juvenil es mucho más de flujo entre distintos contenidos. En segundo lugar, la cultura escolar es más de carácter enciclopédico y memorístico, aunque eso está cambiando un poco, mientras que la cultura juvenil es aquella en que uno se apropia de información y luego la desecha, en una dinámica de tomar y soltar. La cultura escolar está basada en la legitimidad de la autoridad por edad,



cosa que obviamente en la cultura juvenil no existe. La cultura juvenil es mucho más interactiva y horizontal, mientras la cultura escolar es bastante más vertical y frontal.

Por todo lo anterior, el choque de culturas o el choque de prácticas comunicativas entre jóvenes, por un lado, y dentro de la institución escuela, por el otro, obliga a procesos –esto no tiene un desenlace único– de adaptación y negociación mutua. ¿De qué maneras, entonces, la cultura juvenil y la cultura escolar se encuentran, cómo se juega allí la participación, la ciudadanía, que rol juegan las nuevas alfabetizaciones?

¿Cómo está operando en todo esto el currículo oculto, vale decir, aquello que no está explícito pero opera en la vida escolar cotidiana, en la distribución simbólica de roles por sexo y género, en las relaciones de autoridad, en la confianza en las capacidades de aprendizaje? ¿Qué espacios hay para que desde los alumnos puedan ejercer formas de contestación y se puedan procesar conflictos donde todos los actores están hablando, donde hay un diálogo y un cuestionamiento de los juicios que confinan, estigmatizan, sobredefinen, marcan unilateralmente?

Hay un elemento que también me parece fundamental mencionar, sobre todo cuando hablamos sobre este tema. En general, la discusión de nuevas alfabetizaciones se ha reducido demasiado al soporte tecnológico, es decir, a las TIC, tecnologías de información y de comunicación. De allí en adelante lo programático se restringe sobre todo a la cuestión del acceso a TIC y a la conectividad. Por cierto, la escuela es el lugar privilegiado para ello porque en la escuela está todo el mundo institucionalizado, sobre todo en primaria, donde más del 90% de los chicos asiste a la escuela todos los días. Es ahí donde hay que universalizar el

acceso a las TIC, ahí es donde hay que generar una socialización universal con las nuevas alfabetizaciones. Y se avanzó bastante en eso. Y llegó un momento, por supuesto, en que hubo por parte de las propias escuelas y de los ministerios una visión crítica en que entendían que el acceso era condición necesaria pero claramente insuficiente para familiarizarse con estas nuevas prácticas. Se ha estado pasando, en forma reciente, a una segunda ola de reformas que plantea los tipos de uso de las TIC, con fines de participación y aprendizaje, de traducción de información a conocimiento.

Pero siempre la preocupación ronda al uso de las computadoras. Y cuando hablamos de nuevas alfabetizaciones creo que la preocupación tiene que ser bastante más profunda, al menos en dos o tres sentidos. El primer sentido viene de la palabra misma: alfabetizar, tradicionalmente, ha sido el aprendizaje de la lecto-escritura como medio para poder comunicarse, poder aprender y desarrollar capacidad analítica. Después vino la imagen: el imperio de la imagen con el *boom* de la comunicación audiovisual, donde la principal destreza no es la analítica sino la sintética. Y luego irrumpe la interacción virtual, el hipertexto, el uso de *links*, la familiarización con el computador y con la navegación, donde una destreza fundamental es la sincronía. Es decir, la capacidad analítica, la capacidad sintética y la capacidad sincrónica de estar en varios registros al mismo tiempo, marcan una secuencia de cambios en el “mapa cognitivo”.

Estas consideraciones no están en el debate sobre formación en las escuelas, al menos no muy presentes en el debate pedagógico. No es tanto hacerse cargo del computador, sino de modelos de aprendizaje donde tenemos que ir integrando el desarrollo de la capacidad analítica, de la capacidad sintética y

de la capacidad sincrónica. Y ese es un desafío tremendo que por supuesto no se resuelve de un día para el otro.

Se trata de tomarnos en serio el cambio de mentalidad y el cambio en las formas de procesar información para traducirla a conocimiento cuando nos vamos desplazando de un soporte a otro. No significa esto que vamos a dejar atrás la lecto-escritura, pues sería sacrificar todo el desarrollo de las capacidades analíticas que van con la lecto-escritura. Además, en Internet se sigue escribiendo y leyendo.

Por último, y para ir juntando las piezas: ¿de qué manera las nuevas alfabetizaciones inciden, facilitan o dificultan el ejercicio de la participación y de la ciudadanía en el mundo escolar? Quizá para que los chicos devengan ciudadanos están haciendo lo que tienen que hacer, es decir, conectarse a través de redes sociales y luego pasar del mundo virtual a la calle. Y transitar de una demanda que es dispersa a una demanda que se organiza y cobra visibilidad pública y política, como es el caso que se ha dado en los últimos años de los movimientos estudiantiles en varios países de la región.

No cabe duda de que las nuevas alfabetizaciones producen en los educandos, sobre todo en los jóvenes y en los adolescentes, un manejo muy fluido de información y una desjerarquización de dicha información, que incide en la forma en que ellos se vinculan con los otros dentro de la escuela, lo que también incluye a los profesores. En consecuencia, si pretendemos construir ciudadanía en el sentido de procesar conflictos y demandas, admitir la diferencia, poner la pluralidad en movimiento dentro de la vida escolar, facilitar un tipo de comunicación veraz y participativa en esta especie de laboratorio que es la

escuela, el hecho de que los jóvenes y los niños estén en las redes y con las nuevas alfabetizaciones, no es inocuo, no es banal y no es accesorio.

¿Por qué? Porque esto hace que ellos vean al otro (incluido el profesor) de otra manera. Por un lado los hace convivir mucho más naturalmente con la diferencia en el mosaico dialogante de las nuevas alfabetizaciones; pero también los lleva a cuestionar todo aquello que se quiere imponer como autoridad cuando no tiene detrás el tipo de información y conocimiento que ellos esperan que tenga. Hay una exigencia más fuerte en ese sentido de comunicación horizontal una vez instalado el hábito de diálogo en las redes, lo que desafía a la escuela.

En síntesis, pienso que la ciudadanía se juega mucho más en dinámica de las relaciones dentro de la escuela que en los contenidos que se puedan impartir en una clase de educación cívica. Creo que, además, el documento que se ha preparado especialmente para este Foro nos muestra, precisamente, que se viene con mucha fuerza el tema de las relaciones intra-escuela, y no solo las reformas curriculares. Allí hay un espacio todavía por recorrer. Pero habrá que hacerlo dialogando.

Muchas gracias.



IV Presentación del Documento Básico

Myriam Southwell

Docente de la Universidad Nacional de la Plata, investigadora del CONICET e Investigadora Principal del FLACSO

Este documento busca ser un disparador de debates propicios para renovar perspectivas y modos de actuar en la escuela y para ella. Nos interesa que sea un insumo para generar conversaciones en distintos ámbitos, entre colegas, en las instituciones, entre jurisdicciones e instancias similares, que permitan ampliar la búsqueda que la escuela y los educadores hacemos, con el fin de lograr aprehender una sociedad compleja y dar herramientas cada vez más pertinentes para una incorporación plena a la vida activa.

El texto se organizará en tres grandes apartados. El primero de ellos busca hacer una presentación somera de cómo la escuela concentró sus esfuerzos en una serie de alfabetizaciones, habilidades específicas y tipos de participación social y mostrar cómo esa delimitación ha ido complejizándose y ensanchándose en forma notoria. En un segundo momento, buscaremos plantear que reconocer la existencia de nuevas alfabetizaciones no sólo implica la existencia de nuevos soportes, lenguajes y expresiones, sino que aquello que también representa un desafío para la escuela incluye la ampliación de estrategias intelectuales, los modos de acceso al conocimiento y los usos que se habilitan. En tercer término, tomaremos prácticas sociales de alta relevancia, por ejemplo, la participación y la construcción ciudadana como aspectos destacados que deben integrar centralmente la propuesta formativa escolar.

La escuela y su rol de alfabetización

En su largo derrotero, la escuela ha hecho una selección de saberes y de experiencias considerados valiosos, se erigió como quien ha dictaminado sobre ese valor y quien ha tenido la potestad de enseñarlo de manera sistemática. La incorporación de nuevos saberes fue diversificada, no siempre cumplida a través de los pasos sistematizados y legítimos. En la actualidad, a pesar de muchos cuestionamientos y revisiones, la escuela se nos presenta con el desafío renovado de incorporar en forma creciente las manifestaciones culturales y los lenguajes que la sociedad ha ido construyendo. ¿Cuáles son los caminos que se abren para la escuela? ¿Se intentará adoptar los modos de relación que proponen los nuevos medios digitales? ¿Dentro de qué dinámica debe hacerse lugar a estas prácticas? Cabe afirmar que no se trata simplemente de que la escuela haga “seguidismo” de aquello que se produce en la sociedad más amplia, sino que la incorporación de esos nuevos saberes debe hacerse siguiendo la lógica, las preocupaciones y la sistematicidad de la escuela. Por otro lado, no se tratará solo de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino, incluso de manera significativa, de una revisión de los modos de uso, de la legitimidad de esos nuevos lenguajes, de las prácticas sociales que se habilitan con ellos.

Es necesario considerar, como apuntan algunos especialistas, que la mayor flexibilización de las normas que organizan la lengua escrita se ha producido en todos los momentos del desarrollo humano en que se fueron pluralizando las formas de registro de lo escrito. Desde la oralidad a la escritura sobre tablillas, y luego sobre papel, etc., en todas esas transiciones han habido modificaciones en la norma que organizó la lengua escrita, y por lo tanto, fue parte del

derrotero del crecimiento y afianzamiento de esta. Por otro lado, hace varios siglos atrás, escribir y leer eran actividades profesionales por quienes desempeñaban un oficio específico. Pero la evolución de la sociedad posibilitó que dejara de ser un oficio de pocos y por obligación, para constituirse en una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001). Gracias a ese desarrollo, esas prácticas están hoy ampliamente difundidas entre nosotros. Una mirada a lo largo de la historia, desde el siglo XII hasta nuestros días, podría listar una enorme cantidad de “deformaciones” y transformaciones en ese lenguaje.

Se puede decir que la producción cultural y su transmisión emerge del juego de reactivación y modelado entre lo viejo y lo nuevo, y esa es una de las mediaciones más relevantes que produce la escuela. Un ejemplo de ello puede referirse a la educación de la mirada, a la capacidad de desarrollar un juicio analítico a partir de imágenes, fijas y en movimiento. Las imágenes han sido utilizadas a lo largo de la historia con diferentes intenciones comunicativas y, la mayor parte de las veces, asociadas a la palabra escrita, sobre todo, en el contexto escolar donde la enseñanza de la escritura ha sido uno de sus roles centrales. Sin embargo, esa incorporación tampoco estuvo exenta de una postura de sospecha, sobre todo con respecto a la cultura visual de masas, considerándose a ella como una fuente de decadencia del consumo cultural, que privilegia el esparcimiento por sobre lo formativo. Esto generó que el vínculo entre la cultura escolar y las tecnologías del siglo XX se constituyera como “una relación de extrañeza y ajenidad” (Cuban, 1986). Sin embargo, eso no quiere decir que la escuela se mantuviera al margen de la historia de otros medios de producción de la cultura, de otras tradiciones y herencias culturales, sino que se posicionó de determinada manera, dando un mensaje de

que algunos saberes, soportes y lenguajes se subordinaban a otros y que algunos cumplían roles accesorios u otros esenciales.

Nuevos desafíos, nuevas alfabetizaciones

El punto anterior nos lleva a subrayar que no se trata solo de renovar los soportes y lenguajes en los que la escuela produce su trabajo con el conocimiento, sino las modalidades de diálogo que construye con ese saber, qué preguntas habilita y el grado de complejidad de las operaciones intelectuales que se propician, entre otros aspectos. En este sentido, vale la pena detenernos en el porqué del uso de la palabra alfabetización por el que optamos. Hablar de alfabetización busca proponer la incorporación de otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela, y permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes; estos lenguajes no se limitan solamente al oral o escrito, ni corresponde que lo hagan. En ese sentido, referimos aquí al trabajo con nuevos medios más que con nuevas tecnologías, porque entendemos que las estas no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Gitelman, 2008; Manovich, 2006).¹ Adherir a esa perspectiva implica atender no solo a la incorporación de nuevos dispositivos concretos, sino también a la negociación con modos y expectativas de uso que exceden largamente la propuesta didáctica del docente.

¹ Los nuevos medios digitales son aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana. Estos nuevos medios incluyen las computadoras, los celulares, las redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos, entre otros (Ito et al., 2010). Usaré en forma indistinta «nuevos medios», «nuevos medios digitales» y «nuevas tecnologías», para evitar la repetición de los mismos términos a lo largo del texto. Pero el sentido que les otorgo es el señalado en este párrafo.



Este debate implica también una dimensión social del conocimiento que la escuela produce, lo que requiere, por un lado, generar diálogos más fluidos con lo que genera la sociedad –sus vanguardias emergentes, sus nuevas producciones, sus géneros innovadores– y por otro, analizar a qué prácticas sociales habilita el conocimiento que se enseña y sus usos; esto significa llevar a un segundo plano la organización disciplinar –sin desecharla– y priorizar el abordaje, la conceptualización y la intervención en problemáticas, prácticas e intervenciones sociales diversas.

Habitualmente, se encuentra muy difundida una visión uniforme de niños y jóvenes digitales, participativos y creativos, y se coloca en espejo una consideración del espacio escolar como anticuado y pobre. ¿Describen en efecto nuestras escuelas y nuestra cultura esta contraposición? Adelantamos que esto será objeto de discusión en este texto, y se analizará una supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales, que convendría investigar sin dar por sentada ni su generalización ni su intensidad. Tampoco quiere decir que haya que suscribir a una posición nostálgica o que se defienda el actual estado de cosas de las escuelas; pero sí implica tener una mirada atenta a la complejidad de las transformaciones.

En ese sentido, hablar de cultura visual implica recordar que la visión es una construcción cultural, que se aprende y se cultiva, y por lo tanto tiene una historia vinculada a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores; y está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto. Resulta, por eso, interesante revisar la extendida categoría de “nativos

digitales” en una revisión crítica que no deje de señalar que los usos de los niños y jóvenes no son tan expansivos ni “empoderadores” como cierta literatura sugiere; más bien, por el contrario, pueden ser pasivos, solitarios, esporádicos y poco espectaculares. Esto implica, no solamente cruzar lo que se hace en la red con las relaciones de clase, raza o género; también hay que caracterizar mejor las prácticas y relaciones con los saberes que circulan en el mundo digital. En relación con esto, Dussel (2009) considera a la cultura visual como “un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscriptos en prácticas sociales, estrechamente asociadas con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho de la mirada’”; entre estas instituciones, se encuentra la escuela.

Resulta necesario mencionar que el uso de imágenes en la escuela no es una cuestión novedosa, ya que desde su surgimiento, la escuela ha estado impregnada de ciertas imágenes (héroes nacionales, juramentos, batallas, cabildos, abrazos trascendentes, etc.) que fueron configurando su historia. Sin embargo, tomamos nota de lo que plantea Malosetti Costa (2006): que estas imágenes, inculcadas por la escuela hasta el hartazgo, acabaron por volverse invisibles.²

Una discusión, también interesante, refiere a los usos del cine a partir de lo que Bergala ha analizado sobre el cine y la escuela. Más allá de sostener que el arte

² Para que una imagen sea una imagen tiene que llegar a serlo, afirma Larrosa (2006). Con ello hace referencia a que se necesita de un tiempo para convertirse en imagen, un tiempo para depositarse en nuestra retina y para actuar ahí lentamente. Un tiempo para “diferenciarse de esas imágenes fugaces, de suspender esa catarata visual en la que todo pasa y en la que, al mismo tiempo, nada nos pasa” (Larrosa, 2006). Y en este sentido es que cobra especial importancia el papel de la escuela, de una pedagogía de la imagen, que debería empezar por trabajar sobre una imagen, o sobre unas pocas; interrumpir los procesos fusionales y confusionales que tejen las pantallas, organizar otras series de imágenes y enseñar a ver otros objetos y de otras maneras.

no puede ser enseñado, Bergala (2007) afirma que lo que puede hacer la escuela es brindarles a los niños las condiciones para que ese encuentro con el arte se produzca, considerando que la escuela es el único lugar con el que cuentan la mayoría de los niños para que ello ocurra. De modo que ante el interrogante de si la escuela está preparada o no lo está para realizar esta tarea, el autor sostiene:

“[...] la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo” (Bergala, 2007: 34-35).

Esto ofrece una consideración interesante sobre la transmisión, con relación a que la escuela debe ser un lugar de encuentro de los niños con las películas que serían difíciles de encontrar fuera de ella. Asimismo, permitir que el docente se constituya como “pasador”, “iniciador”, es decir, que se corra de su lugar de docente tal como viene definido y delimitado por la institución y que retome la palabra y el contacto con los alumnos poniendo en juego sus gustos personales y su relación más íntima con tal o cual obra de arte. El docente debe ser honesto respecto de sus gustos y respetar el de sus alumnos (Bergala, 2007).

Asimismo, captar la atención del alumno devenido espectador se volvió una preocupación central de la acción educativa y de otros medios también. Este panorama plantea algunos desafíos en las formas más familiares en que la escuela fragmentó y separó los saberes. Dussel (2009) lo expone de manera muy clara cuando afirma:

“La respuesta de la escuela viene muchas veces por engordar el currículum, ampliarlo y poner una nue-

va “celda” que haga lugar a los saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero de esta forma no se llegan a replantear la forma en que se clasifican los saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizá placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas” (Dussel, 2009:187).

Pensar este nuevo escenario sin promover un contacto banalizado con la información y los nuevos medios, sin perder de vista los enclaves que son necesarios para que el aprendizaje se produzca y no solo una “navegación” entre informaciones y consumos, es un verdadero desafío para la escuela.

Ciudadanía y participación: bitácoras entre generaciones

Las sociedades –en todo tiempo y lugar– parecen ser espacios en el que conviven distintas temporalidades, distintas maneras y experiencias de vivir el tiempo. A la escuela le ha tocado, entre sus funciones, ir un poco a contramano de esa vivencia en la construcción, enseñanza y sostén de una determinada temporalidad. ¿Ha sido eso incorrecto? No necesariamente; podríamos decir que se trata de una de las condiciones que la escuela debió crear para hacer su trabajo. Pero también podemos agregar que ese elemento de partida es una tensión permanente, y que hay maneras distintas de posicionarse frente a ella, que se concretan en los modos cotidianos en los que ella toma forma. Se trata de un ejercicio cultural que abarca viejas y también inéditas características, un reconocimiento de la densidad del tiempo presente y de que el tiempo escolar convive con otros que lo tensionan y le exigen revisiones y reformulaciones.



La educación se produce siempre en la brecha del tiempo, transcurre –consciente o inconscientemente– desde la densidad del presente, interrogando a la vez el pasado, herencias parciales, historias locales, identidades generales y particulares. El problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. Esa filiación generacional que el sistema educativo ensaya día a día constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones. Como sabemos, a la escuela no le ha tocado una tarea fácil, ya que uno de los aspectos que se ha visto conmovido es la relación entre presente y futuro, el sentido de las postergaciones con miras al futuro, la movilidad social vivida de una generación a otra, dentro de las familias, etc. Ello genera una tensión entre distintas experiencias del tiempo, que han hecho estallar ese tiempo lineal del progreso en el proyecto de la instrucción pública moderna.

En ese sentido, nos parece que la escuela tiene un terreno sustantivo para trabajar en la alfabetización en torno a la formación ciudadana y la participación plena en la vida social. Algo que ha cambiado es que esas experiencias solían significar que muchos jóvenes –los más postergados– quedarán fuera de la escolaridad. Nos encontramos frente al desafío, y sin lugar a dudas estamos mejor preparados que hace mucho tiempo atrás, para que esa no sea la única opción posible. Desarrollar una escuela más inclusiva implica un autoexamen para volver a pensar acerca de qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades que las que su origen social les asigna.

En 1912 y 1913, un joven Walter Benjamín escribía una serie de ensayos que tomaban a la juventud y la escuela entre sus temas centrales.³ Allí planteaba las necesarias alteraciones que produciría una reforma educacional que se había impulsado, destacando que no debía pensarse como un hecho solo escolar sino como un movimiento cultural que expresaba las necesidades de la época, es decir, cuestiones ético-culturales.⁴ Entre las cosas interesantes que ese texto plantea está la de explicitar que el vínculo más estrecho que se da entre la cultura y la reforma escolar lo constituye la juventud. Benjamín subraya que la escuela es la institución encargada de conservar para la humanidad el patrimonio de lo logrado por ella y de ofrecerlo ininterrumpidamente a las nuevas generaciones. En eso está involucrada la cuestión de qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias; por lo tanto, la reforma escolar no es solamente una reforma respecto de la difusión de valores, sino también una revisión de estos mismos valores. Pero, además, es un terreno en el que se da una lucha implícita por aquellos valores que han de heredar las nuevas generaciones. En palabras del autor, “no se trata de pequeñas escaramuzas entre unos pocos contrincantes, sino de una áspera lucha de todos contra todos”.

Ahora bien, la juventud –dice Benjamin–, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece el futuro. Una generación insegura pero que –a la vez– se encuentra empapada de anticipación de futuro y el futuro –presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro– es la razón de ser de la escuela. “Gracias a

³ “La reforma escolar: un movimiento cultural” (“Die Schulreform, eine Kulturbewegung”, 1912) y “Experiencia” (“Erfahrung”, 1913) compilados en BENJAMIN, Walter (1993) *La metafísica de la juventud*. Paidós.

⁴ “La reforma escolar no es en absoluto menos importante que nuestros problemas sociales y religiosos, pero tiene la ventaja de ser más clara”.

la confianza en esta juventud, que ha de aprender a trabajar día a día, a tomarse a sí misma en serio, a autoeducarse, etc., el género humano puede tener su futuro, en aquello irracional que sólo la juventud es capaz de apreciar”. ¿Eso supone que los adultos debemos retirarnos a un segundo o tercer plano? No, nuestra experiencia, nuestros conocimientos, nuestra responsabilidad siguen siendo igual de necesarios o más, en un mundo muy complejo, injusto y violento. También, como decíamos, hay diversos modos de pararse ante esa necesidad y ello abre caminos distintos para el trabajo cotidiano.

Un modo de pararnos frente a la “anticipación de futuro” que los jóvenes traen es despejarnos de esas reacciones primarias que inicialmente nos llevan a decir “son abúlicos, desinteresados, pasatistas, irrespetuosos” o menos participativos y con menos inquietudes que lo que los adultos creemos recordar que fuimos en nuestro tránsito juvenil. ¿Qué tipo de relaciones se trama entre las generaciones a partir de esas percepciones? ¿O qué relaciones pueden desarrollarse a partir de reconocer diversos modos de vivir la temporalidad?

En cada institución existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas con mayor o menor amplitud por sus miembros. Se expresan a través del conocimiento, las orientaciones –los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cinismo o indiferencia– los lenguajes y símbolos, y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir, un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005). La disímil importancia

otorgada en cada escuela a la solidaridad, la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, etc., configuran perfiles institucionales diferentes en la experiencia de los jóvenes frente a la reciprocidad, a la sociedad, a lo político. Allí se articulan las creencias y acciones en claves generacionales (jóvenes-adultos), de género (femenino-masculino), sexuales (varones-mujeres), étnicas, religiosas y de clase; y también tienen lugar otras sobre la base de las adscripciones identitarias juveniles. Por otro lado, las maneras de pensar la dicotomía orden-conflicto en las escuelas, las formas de organizar la institución –aquellos lugares permitidos, prohibidos y compartidos por los diferentes actores–, el reconocimiento o falta de él de los conflictos, son todas dimensiones que brindan algunos indicios sobre las diferencias que se concretan en la experiencia escolar de los individuos. Estos distintos modos en que los jóvenes están en la escuela inciden en la sociabilidad que tiene lugar en ellas.

Además, en la escuela existieron y existen identidades proscriptas, grupos tolerados o que no lo son, distintas identidades que son acompañadas de desigual manera por los adultos; algunas de ellas se encuentran legitimadas, mientras que otras son objeto de caracterizaciones peyorativas. Esas identificaciones son recibidas de modos diversos e inscriptas en perspectivas, organizaciones institucionales y posiciones éticas diferentes; implican formas desiguales de estar en la escuela. En ello hay una preponderancia moral de posicionarse; es más, un deslizamiento de lo político hacia lo moral (Mouffe, 2007). En otras palabras, existe allí una discriminación nosotros/ellos, pero, además, el nosotros/ellos se establece en términos morales (“bien y mal”, Mouffe, 2007). Habrá que estar atentos, entonces, a si las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, están fundadas en la transmisión de una experiencia y un



saber o, por el contrario, en una superioridad moral de las generaciones adultas.

Tal vez, una opción para volver a pensar en los vínculos entre las generaciones que se ponen en juego en la escuela sea restituir lo contingente y disruptivo de las distintas temporalidades, con más posibilidades de ser autónomo y hasta emancipador. Puede ser que los jóvenes alumnos de nuestra época estén diciéndonos que está emergiendo un nuevo “nosotros”. Tal vez, una forma distinta de comunidad, surgida de aspectos más contingentes de una experiencia en común más que confrontativa, y producto de haber atravesado un conjunto de situaciones de no poca intensidad. Experiencias en un tiempo diferente, con formas y resultados también distintos. En ese espacio, cobra un fuerte sentido una escuela con adultos que, además de transmitir una experiencia, de construir un relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, la brinden como “bitácora” pero que no invaliden otras formas de posicionarse frente a la experiencia de las temporalidades del pasado, el presente y el porvenir. Esos puntos de partida, generarán mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento.

Los cambios que se están produciendo combinan un complejo entramado de nuevas formas de participación cultural, expansión inédita de las industrias culturales y nuevas tecnologías de regulación de la ciudadanía, que no está exenta de mecanismos de poder y circuitos de desigualdad. Frente a estos desafíos es interesante pensar en la escuela como el lugar donde nos ponemos en contacto con un mundo—otro, que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos (Dussel, 2009).

Es frecuente que los adultos intercambiamos impresiones acerca de si las operaciones de comunicación, lingüísticas, expresivas, etc. que se realizan con el celular, el chat, las weblogs, son formatos culturales restringidos o empobrecidos, con un uso devaluado del lenguaje, e inclusive una deformación que no educa. En estas valoraciones hay distintos elementos; por un lado, una preocupación por brindar y velar por el acceso a la cultura letrada, que es legítima y se basa en una posición responsable como educadores. Pero también suele haber un cuestionamiento hacia los jóvenes, porque sus modos de vivir en el mundo y en la cultura se percibe diferente al que los adultos creemos recordar que vivimos en nuestra juventud. Una mirada frecuente sobre los jóvenes suele pensarlos como menos creativos, menos cultos, menos lectores, menos políticos que los adultos a la edad de ellos. La presencia de los nuevos medios tiene un impacto significativo en la sociedad y la escuela, y ha generado también modificaciones en las relaciones intergeneracionales.⁵

En los últimos tiempos empiezan a encontrarse prácticas en las escuelas que presentan búsquedas más interesantes y productivas, que apuntan a dilemas y conflictos pedagógicos y políticos. Algunos enfoques sobre los nuevos medios suelen colocar en los más jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que dichos medios generan y, a su vez, exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos y más desafiantes de esas tecnologías (Buckingham, 2008). Queremos proponer aquí una discusión que ubique a la institución educativa y a los

⁵ Vale la pena examinar cómo se altera la relación de subordinación de los niños y jóvenes respecto de los adultos, porque la televisión e Internet borran las diferencias entre generaciones al convocar a “todos por igual” (Meyrowitz, 1985).

educadores en un lugar central y potente para esas mediaciones, con interacción en el marco ético de una discusión respecto de las condiciones para la constitución de un mundo diverso y una vida entre muchos. Estamos convencidos de que las revisiones de lo que está sucediendo en la cultura, con sus luces y sus sombras, pueden enriquecer esa puesta en común.

MALOSETTI COSTA, L (2006). “Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar”. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras). *Educar la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*, Manantial: Buenos Aires.

Manovich, L. (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós: Barcelona.

MOUFFE, CH. (2007) *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

OLLIER, M. M. (2005) *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*, Eduntref: Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Bergala, A. (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes: Barcelona.

Dussel, I., (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana: Buenos Aires.

Dussel, I. (2009). “Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos”, *Revista Nómadas*, N.º 30, Abril 2009, pp. 180-193.

Gitelman, L. (2008) *Always already new. Media, history and the data of culture*. MIT Press: Cambridge.

LARROSA, J. (2006). “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras). *Educar la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Manantial: Buenos Aires.



LA ESCUELA ANTE LOS NUEVOS DESAFÍOS: PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA Y NUEVAS ALFABETIZACIONES. ANÁLISIS DEL PANORAMA EDUCATIVO REGIONAL

I Novos desafios para a educação

André Lázaro

Lic. en Letras de la Universidad Federal de Rio de Janeiro; Magister y Doctor en Comunicación de la misma universidad.

II Análisis de la educación en la República Oriental del Uruguay

Pablo Martinis

Prof. de la Universidad de la República (Uruguay).

III Evaluación, educación y participación: ¿cómo se relacionan?

Moritz Bilagher

(Especialista de Programa (Monitoreo & Evaluación)
OREALC / UNESCO Santiago

IV El Futuro de la Educación

Jari Multisilta

Director del CICERO Learnig Network de la Universidad de Helsinki en Finlandia.



I Novos desafios para a educação

André Lázaro

Lic. en Letras de la Universidad Federal de Rio de Janeiro;

Magister y Doctor en Comunicación de la misma Universidad.

NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Na oportunidade de participar deste IX Foro Latino-americano de Educação¹, é importante reconhecer e agradecer o trabalho realizado pela Fundação Santillana por manter, durante longo período, um espaço de reflexão sobre a educação e seu papel na construção do presente e do futuro de nossas sociedades. As sociedades latino-americanas têm dado crescente atenção ao direito à educação e às diversas dimensões da qualidade da educação. A promessa de garantir educação escolar para todas as crianças, como observa Tedesco², já estava feita desde o século XXI, embora em muitas nações só tenha se concretizado nas últimas décadas do século XX. As médias regionais, no entanto, apontam que importantes desafios neste objetivo persistem ainda no século XXI³. O acesso à escola é o primeiro passo para realizar um

percurso que, dependendo da legislação, pode durar de 6 a 15 anos de escolaridade obrigatória nos países da comunidade Ibero-americana⁴. A universalização do acesso à escola, no entanto, ainda não garantiu a todas nossas crianças e jovens o percurso escolar prometido pelas legislações nem promoveu a aprendizagem esperada para “todos e cada um”⁵.

Os novos desafios da escola, tão ricamente apresentados pelo texto de Myriam Southwell, ainda convivem com desafios mais antigos, como atender a todos e cada um e lhes assegurar o domínio da leitura e da escrita, da matemática e das ciências, para ficar restrito às disciplinas que têm sido avaliadas de modo sistemático na região. O texto disparador nos leva a acompanhar como a escola tem ampliado progressivamente seus esforços de “alfabetização”, desde aquelas habilidades específicas, que a cultura da época considerava papel essencial da educação formal, até as novas tecnologias e formas de participação. Segundo observa a autora, “*la incorporación de esos nuevos saberes debe hacerse siguiendo la lógica, las preocupaciones y la sistemacidad de la escuela*”. Esta observação destaca a existência de uma cultura escolar que submete as pressões que sofre da sociedade a determinados procedimentos próprios ao funcionamento do aparato educacional. O próprio currículo já estabelece um percurso de aprendizagens entre saberes distintos, que deste modo são hierarquizados e validados. A pressão pela inclusão de novos saberes na escola implica no deslocamento de saberes tradicionalmente incorporados ou a supressão deles. O que aprender, como aprender e por que aprender são questões articuladas que impõem uma visão política da relação entre educação e sociedade.

¹ Agradeço a Álvaro Marchesi, Dario Pulfer e Mariano Jabonero, pelo convite e também a Julieta Bentivenga e Romina Trost pela atenção.

² “Un recorrido por las fechas en las cuales los países de América Latina dictaron leyes de obligatoriedad de la enseñanza primaria muestra que la gran mayoría de ellos hizo en la segunda mitad del siglo XXI. La realidad, sin embargo, estuvo muy lejos del postulado legal”. TEDESCO, 2012, página 31.

³ “En el Informe de Tendencias Sociales y Educativas del SITEAL publicado en el año 2010, se constata que durante la década de los años 90 el incremento anual de las tasas específicas de escolarización de la región fue de 1.7%. Esto es, año a año las tasas de escolarización crecieron a ese ritmo, lo cual, para la década, da como resultado un incremento acumulado cercano al 20%. En aquellas edades en donde el proceso de expansión estaba menos generalizado, como lo son las correspondientes al nivel inicial o al secundario, el ritmo fue aún mayor: la escolarización de los niños de 5 años creció a un 4.7% anual, lo cual da para la década un total cercano al 50%, y entre los adolescentes de 15 a 17 años la expansión se dio a un 2.8%, poco más del 30% para el decenio (SITEAL, 2010)”. Em 2008, os resultados na região confirmam que a universalização não havia sido alcançada: para a idade de 5 anos, 81,3% das crianças na escola; para a faixa de 15 a 17 anos, 75,3%. Na faixa etária entre 6 e 14 anos, as taxas de escolarização média são superiores a 90%. SITEAL 2013, p.2

⁴ O relatório **Miradas 2013** (páginas 327 a 329) traz informações sobre os períodos de escolaridade obrigatória dos países da região.

⁵ A expressão tem sido utilizada pela UNICEF para destacar a conjugação das agendas de universalização e equidade na educação.



Assim, na época de transição que atravessamos, destinam-se à educação, e justificadamente à educação pública, orientações, demandas e pressões para que não se percam os valores da tradição e se incorporem os saberes do presente transformado pelas novas tecnologias e novas formas de participação e de sociabilidade. Atualmente, em nossa região, a sociedade espera da escola que ela seja capaz de oferecer acesso e domínio de instrumentos de cultura – a leitura, a escrita, o cálculo, a visão científica – de tal modo que todos os estudantes possam partir de oportunidades iguais para a vida adulta. Assim, se exige também que a escola contribua para superar as profundas desigualdades que as sociedades latino-americanas têm acumulado e reproduzido ao longo de séculos. Superar as desigualdades significa que a escola deve promover uma experiência de cultura que integre nossas crianças, jovens e adultos no patrimônio nacional e mundial, para além das restrições que lhes são impostas por suas condições sócio-econômicas. Cabe a essa escola idealizada a tarefa de romper e suprir as muitas deficiências que se acumulam nos grupos mais oprimidos de nossas sociedades divididas e fragmentadas. Mas não se trata apenas de ter atenção aos grupos mais oprimidos cujos direitos foram negados há gerações. Os grupos de classe média e alta também necessitam que a escola contribua para que alcancem um sentido de coletividade, diante do qual as desigualdades de nossas sociedades sejam compreendidas como desafios de todos e não apenas desses grupos excluídos ou da classe política, constantemente desacreditada na região. Ao mesmo tempo em que identificamos essas exigências com relação à escola, podemos nos perguntar: têm sido oferecidas e garantidas as condições para que a escola cumpra essas expectativas que lhes são dirigidas?

Um segundo aspecto a considerar quando pensamos nas novas alfabetizações e os desafios da escola diz respeito às finalidades e sentidos da educação. Em sociedades agrárias, a educação era privilégio das classes dirigentes e trazia poucas inquietações para as políticas nacionais. Mais tarde, educar na região tornou-se preparar as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, a garantia do mínimo de condições para ser um trabalhador produtivo e adaptado aos padrões do mundo industrial que se desenvolvia⁶. Se fizéssemos um rastreamento dos usos da expressão “mínimo” para a educação na época seria possível reconhecer essa concepção utilitária e restritiva que não enxergava o direito, capacidades ou esperanças dos indivíduos e grupos, mas suas funções para a reprodução de um mundo desigual. O desafio atual coloca questões sobre o sentido da educação cujas respostas dependem de que tipo de futuro as sociedades imaginam para si, com que exercício de direitos e de cidadania.

O debate sobre o sentido da educação impõe perguntas sobre futuros possíveis. Se a produção ganha a cada dia dimensões mais mecanizadas e robotizadas, o consumo por sua vez parece exigir novas qualidades, impõe novas demandas, suprime certas condições de tempo e espaço habituais. As tecnologias eletrônicas, por mais amigáveis que se tornem, exigem condições básicas de uso e manipulação que

⁶ “A comienzo de la década de los 90, la transformación de los sistemas educativos estuvo signada por la voluntad de los Estados para instalar en la región un modelo de desarrollo centrado en las leyes de mercado. En este contexto, la educación fue concebida como el espacio en donde adquirir los recursos básicos para integrarse al mercado de trabajo, y de este modo participar de la producción y distribución de la riqueza de cada sociedad. La década se inicia con un intenso debate sobre qué educación necesita cada país para integrarse productivamente en un mundo ya globalizado, y como resultado de ello varios países iniciaron sus reformas educativas, en la mayoría de los casos a través de la sanción de nuevas leyes de educación. En este marco, la ampliación del tramo de educación obligatoria, los programas de becas para los sectores más postergados y otras políticas compensatorias tuvieron como principal resultado la inclusión masiva de niños, adolescentes y jóvenes a las escuelas.” SITEAL, 2013, p.2.

deverem ser adquiridas e aprimoradas pela educação, escolar ou não escolar. Portanto, as exigências educacionais para nossas populações já transcendem a formação para postos de trabalho e envolvem a inclusão em mercados globalizados de elevados padrões de consumo. A educação ela mesma torna-se uma mercadoria.

Ao mesmo tempo, as democracias da América Latina respiram a participação social e política de grupos historicamente excluídos. A educação é uma bandeira que se associa instantaneamente às lutas pela terra, pela saúde, pela moradia, pelo transporte, pela participação. O sentido da educação também está em disputa pela presença de novos sujeitos de direito para os quais educar implica em identidade cultural, participação política, conquista de direitos. A educação para convivência democrática tem sido a proposta de pesquisadores da região, que identificam razões consistentes para que os sistemas de ensino tomem decisões de fortalecer essa agenda de direitos e participação como prioridade educacional⁷. A educação em nossos países, neste momento, atravessa intensa disputa de sentido, de práticas e de valor.

O debate sobre as finalidades traz em si questões novas para as práticas cotidianas das classes. Já se observou que o funcionamento da sala de aula pouco se alterou nos últimos séculos: um ponto de referência diante dos estudantes, que se sentam em filas, orientados por um professor que vê a todos, é visto por todos da classe que, no entanto, não se vêem uns aos outros pela disposição das carteiras.

⁷ REIMERS & VILLEGAS-REIMERS, 2006: “Neste artigo, sustentamos que um tipo fundamental de competências que deveria orientar a definição de qualidade da educação na América Latina é o daquelas que permitem exercer de forma efetiva a cidadania numa sociedade democrática”. P. 93.

Hierarquia, subordinação, simetria entre saber e não saber. Grandes progressos foram festejados quando, em parte das escolas e parte das classes, o círculo foi adotado como a forma mais própria para compartilhar o aprendizado. Distinta hierarquia, diálogo de saberes, proximidade física e espacial. Há, portanto, um desafio no interior dos desafios já apontados: como ensinar? Como criar um ambiente, físico, emocional, intelectual e político em que aprender possa conjugar as dimensões de desafio, esforço, cooperação e descoberta? Um ambiente em que aprender faz sentido para a vida fora da escola, não apenas para a cultura escolar “auto-referenciada”⁸.

As políticas educacionais, em especial na educação pública nos países de nossa região, embora tenham tido ao longo do século XX desenvolvimentos distintos, enfrentam hoje desafios comuns: responder a exigências da sociedade e contar com recursos e apoio para atender a essas exigências; renovar, neste diálogo, os objetivos da educação, superando a “auto-referência” da cultura escolar em favor de maior engajamento com os desafios locais e globais; inovar em suas iniciativas didáticas de tal modo que aprender e ensinar sejam experiências que fortaleçam práticas e valores para o futuro desejado. Não são poucas, portanto, as tarefas impostas aos educadores nesta transição que vivemos. No entanto, as tarefas comentadas não se destinam de modo igual a todos os atores envolvidos nas práticas educativas. Os gestores e políticos que tomam decisões sobre a educação têm responsabilidades próprias de grandes consequências para os demais níveis, como equipes pedagógicas, dirigentes de escolas e professores. As

⁸ Idem: “Nossa tese central é que a definição da qualidade do ensino não pode ser desvinculada da definição dos propósitos da educação. Porque o ensino tem ou não tem qualidade em função de alguns propósitos, de critérios normativos que refletem visões de valor, assim como relações de fato entre o que se aprende na escola e o contexto social no qual devem viver os que saem dela”. P. 90.



escolas e suas equipes profissionais, por sua vez, têm compromissos com seus estudantes e suas famílias que não podem se diluir diante desses desafios. A pressão e crítica que a educação pública tem recebido, ao menos no Brasil, tendem a ignorar as distintas responsabilidades e tratar o conjunto de atores como se a educação fosse um conjunto monolítico de serviços. Essa visão decorre da perda da compreensão da educação como um direito das pessoas e obrigação do estado para incorporar a visão mercantilista da educação como um serviço e do estudante como um consumidor.

O plano de Metas educativas: expectativas e percepções

A universalização do acesso à escola, com todos os percalços que ainda estão sendo enfrentados, ampliou de modo significativo a percepção da educação como um direito. O crescimento da compreensão cidadã de que a educação é um direito de todos e todas (para destacar que as questões de gênero importam nesse debate) ampliou a pressão sobre os estados para a oferta de serviços educacionais de qualidade. Cresce também a percepção de que a educação é fator fundamental para a mobilidade social das populações. Após uma década em que políticas neoliberais empobreceram a região latino-americana, as mudanças políticas ocorridas na maioria dos países foram acompanhadas neste início do século XXI por novas oportunidades de trabalho e geração de renda. A agenda de justiça das oportunidades superou no imaginário e no cotidiano da vida política e social a agenda da eficiência que, trazida pelas teses liberais, havia naturalizado as desigualdades e atribuído aos pobres os motivos de sua exclusão. Crescimento econômico, consciência de direitos, espaços de participação contribuíram para avanços na educação que

se tem tornado cada dia mais importante para um número maior de pessoas por motivos diversos que, no entanto convergem na expectativa que depositam nos sistemas escolares públicos.

A Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), na Conferência de Ministros realizada em El Salvador em 2008, apresentou a proposta de elaboração das Metas Educativas 2021. Em dezembro de 2010, os Chefes de Estado e de Governo da região aprovaram o “Plano de Metas Educativas 2021 – a educação que queremos para a geração dos bicentenários”⁹. A proposta traz implícita uma visão de presente e de futuro: “*conseguir una educación más equitativa y de mayor calidad en sociedades progresivamente más justas, cultas y libres*”¹⁰. Entre as metas constantes do Plano estão “reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa”¹¹, “alcançar a igualdade educativa e superar todas as formas de discriminação na educação”¹². Constam do Plano tanto metas quantitativas, como “universalizar a educação primária e secundária básica e ampliar o acesso à educação secundária superior”¹³, assim como metas qualitativas, como “fortalecer a educação em valores para uma cidadania democrática ativa, tanto no currículo como na organização e gestão das escolas”¹⁴. O tema das TIC também está na agenda das Metas educativas, expresso na meta específica 12.

As Metas educativas lograram oferecer uma síntese de desafios que estão postos para as nações da Ibero-américa quando essas nações assumem o

⁹ Aprovado na XX Cúpula Ibero-americana realizada em Mar Del Plata, Argentina.

¹⁰ Miradas 2011, página 9.

¹¹ Meta geral primeira. OEI, 2010, p. 49.

¹² Meta geral segunda. Idem.

¹³ Idem. P. 52

¹⁴ Meta específica 11, que faz parte da Quinta meta geral. Idem, p. 53

compromisso de garantir a educação como direito e caminho para o fortalecimento de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas, sintonizadas com os avanços tecnológicos dos tempos recentes. As Metas reafirmam a compreensão de que não pode esperar cumprir uma agenda do passado, como a alfabetização de adultos (ainda um desafio para países como o Brasil) para enfrentar a agenda do presente, como a adoção das TIC's. As Metas estão assentadas numa visão sistêmica da educação, em que cada nível está implicado com os níveis anteriores e seguintes, em que o fortalecimento do direito à educação é parte integrante a qualidade da educação.

Para dar forma ao Plano, a OEI agregou três componentes estruturantes: criou o sistema de monitoramento das metas acordadas¹⁵, um fundo de recursos para financiar projetos compartilhados e o Conselho Assessor. O Conselho é integrado por representantes indicados pelos Governos e por entidades da sociedade civil, como a Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE), UNICEF, organizações de movimentos de afrodescendentes, de mulheres, de indígenas, das juventudes, de pais de alunos, entre outros grupos que atuam comprometidos com a educação na região. Regularmente, desde sua criação, o Conselho Assessor analisa os relatórios elaborados pelo sistema de monitoramento sobre o alcance das metas pelos países integrantes e emite um informe que é apresentado aos Ministros de Estado na Conferência anual.

A criação do Conselho Assessor tem o propósito de manter a sociedade civil mobilizada e atuante no alcance das Metas Educativas acordadas. Não se trata

¹⁵ IESME: Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas.

de opor Governos e Sociedade, como pretendem visões que só enxergam o Estado como ameaça às liberdades. Na educação, o papel do Estado é decisivo para a garantia de direitos e o diálogo entre governos e sociedades é fundamental para superar obstáculos e vencer barreiras em Estados constituídos para atender e garantir direitos dos grupos dirigentes que se perpetuaram no poder da região. A agenda da educação, como outras agendas sociais, impõe que o Estado se volte para cumprir papéis esquecidos, especialmente a garantia dos direitos constitucionais a uma educação de qualidade e não discriminatória.

Para fortalecer o papel da sociedade no alcance das Metas Educativas, em 2011 a OEI, em parceria com o Latinobarómetro¹⁶, realizou uma pesquisa em 18 dos 21 países que integram a comunidade ibero-americana. O objetivo foi captar as percepções que a opinião pública tinha a respeito de um conjunto de aspectos da educação na região¹⁷. Vamos comentar, entre tantas, duas questões: a avaliação que fazem da educação hoje e as expectativas que têm com a educação em futuro próximo.

Quando perguntados sobre o que pensam da educação pública hoje em comparação com 10 anos passados¹⁸, a média para a América Latina diz: 42% melhor, 32% igual e 24% pior.

¹⁶ “Latinobarómetro es un estudio de opinión pública que aplica anualmente alrededor de 19.000 entrevistas en 18 países de América Latina representando a más de 400 millones de habitantes. La Corporación Latinobarómetro investiga el desarrollo de la democracia, la economía y la sociedad en su conjunto, usando indicadores de opinión pública que miden actitudes, valores y comportamientos. Los resultados son utilizados por los actores socio políticos de la región, actores internacionales, gubernamentales y medios de comunicación”. Ver: <http://www.latinobarometro.org>

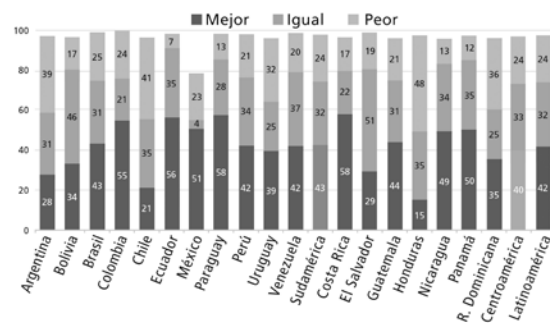
¹⁷ O estudo pode ser lido no capítulo 2 do relatório Miradas 2012, acessível em <http://www.oei.es/publicaciones/destacado.php>

¹⁸ Idem, Capítulo 2, Gráfico 11.



Percepción sobre la situación de la educación pública en comparación con hace diez años

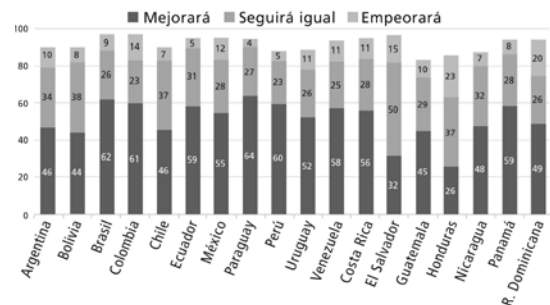
PORCENTAJES DE RESPUESTA



Quando perguntados como vêem a educação pública nos próximos dez anos, os resultados são ainda mais significativos para todos os que atuam no campo da educação¹⁹.

Expectativas sobre el progreso de la educación pública en la próxima década

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Observando os dois gráficos, podemos notar que há o reconhecimento de melhora e uma expectativa de prosseguir nessa direção. Essas percepções têm impacto importante no próprio sistema educativo. A crença na capacidade de aprender é parte integrante das condições necessárias para a aprendizagem. Um

¹⁹ Idem, Capítulo 2. Gráfico 14.

fenômeno recorrente em países que naturalizaram a desigualdade (e quase todos da América Latina agiram assim) é que direitos são percebidos como privilégios e a educação parece dividir as populações entre os que podem aprender e os que não podem aprender. É comum entre as classes populares e grupos empobrecidos ouvir a expressão “meu filho não dá para estudar”, como se aprender exigisse um dom especial. Restituir a educação como um direito de todos e todas e reafirmar a capacidade de aprendizagem de cada um e cada uma de nossas crianças e jovens reveste-se, nesse momento de transição, de um significado político que não pode ser subestimado. No entanto, se os resultados da pesquisa da OEI destacam uma confiança crescente da população na educação pública nós, educadores, temos dúvidas legítimas sobre se lograremos alcançar os resultados necessários e esperados de melhoria dos sistemas educativos de modo que respondam positivamente à confiança ampliada.

Nossas dúvidas estão apoiadas na percepção de que há uma tensão entre as expectativas e exigências das sociedades e as condições necessárias para garantir que a educação atenda a esses objetivos. No debate público em torno desses desafios, os meios de comunicação nem sempre colaboram: há uma tendência, ao menos no Brasil, de desqualificar a educação pública de modo sistemático e, mais grave, responsabilizar os professores pelos eventuais fracassos escolares²⁰. Questões relativas à remuneração e carreira dos profissionais, às condições de acesso à formação acadêmica e o próprio conteúdo dessa formação não são consideradas no debate na mesma proporção em que influenciam os processos educacionais. A situação de infra-estrutura das es-

²⁰ Ver: FERREIRA, 2012. “Esta investigação buscou depreender o momento em que o professor torna-se notícia no jornalismo brasileiro, com o objetivo de analisar, a partir do fato noticioso qual é imagem construída do professor da educação básica”, diz o resumo da tese.

colas nem sempre é favorável à aprendizagem, quer por ausência de condições mínimas de conforto, turmas superlotadas, ausência de bibliotecas e laboratórios. Os resultados de avaliações criadas pelo poder público para aferir aprendizagens voltam-se contra a mesma escola pública, injusta e equivocadamente comparada às escolas privadas, ignorando questões simples e evidentes, como a missão universal das escolas públicas face aos processos seletivos impostos pelas instituições privadas para o acolhimento dos alunos. No Brasil, o custo anual por matrícula no financiamento da educação básica pública equivale, em alguns casos, ao que as instituições privadas cobram por mês de seus estudantes²¹.

Nossas dúvidas também se referem à capacidade de nossas sociedades de aprofundar o debate necessário sobre as finalidades da educação. O Brasil tem vivido neste particular um impasse expressivo. Ao longo dos anos 90 houve uma ampliação de matrículas no ensino médio – que atende idealmente ao grupo etário de 15 a 17, é o período de conclusão da denominada educação básica e deveria ser a transição para os estudos superiores. Ocorre que a capacidade do

²¹ O Brasil conta com um sistema de financiamento público da educação definido constitucionalmente (FUNDEB). Há um fundo contábil por estado da federação que recolhe 20% de uma cesta de impostos daquele estado e dos municípios que o compõem. O total é dividido por estudante matriculado, de acordo com fatores de ponderação por nível de ensino. A União define um valor mínimo e complementa os fundos dos entes federados que não alcançaram o mínimo estabelecido. Em 2013, o valor mínimo anual para estudantes das séries iniciais do ensino fundamental é de R\$ 2.243,71 (Diário Oficial da União, n.º 251, seção 1, página 136, 31 de dezembro de 2012). “Os gastos com o ensino médio na rede pública são baixos quando comparados aos custos da rede privada. No ensino médio urbano, o Estado com a maior estimativa de gasto por aluno da escola pública é Roraima, que deve despende R\$ 4.395,23 por estudante durante todo o ano letivo. Em seguida, aparece o Espírito Santo, com gasto anual por aluno de R\$ 3.870,35. Nove Estados estão entre os que menos investem por estudante nesta etapa de ensino, apenas R\$ 2.692,45 por ano. Enquanto isso, os pais chegam a pagar R\$ 3.253 ao mês para que os filhos estudem na rede privada em uma das dez melhores escolas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2011” UOL, 31 de dezembro 2012. Os movimentos sociais propõem que se estabeleça o padrão custo/aluno/qualidade, que defina mínimos por nível de ensino, de modo a superar as desigualdades atuais do financiamento.

sistema de educação superior de atender aos jovens tem sido restrita, pois as vagas gratuitas em Universidades públicas correspondem a pouco mais de 25% de todas as vagas disponíveis e os estudantes são selecionados em processos de grande concorrência. Assim, o acesso às vagas em cursos de prestígio nas melhores universidades do país – que são públicas e gratuitas – eram privativas de estudantes filhos de famílias de alto poder aquisitivo, que tinham cursado o ensino secundário em escolas particulares. Por outro lado, pequena parte dos 87% dos jovens que estavam em escolas secundárias públicas acabava dirigindo-se a faculdades e universidades privadas, onde há mensalidades a pagar e nem sempre se encontra a qualidade necessária. O Ministério da Educação transformou um exame de avaliação existente (ENEM²²) em exame classificatório do programa de ingresso gratuito para estudantes de baixa renda em instituições privadas²³ e, posteriormente, também para ingresso em instituições públicas. No ano de 2012, com a aprovação da Lei de Cotas²⁴, esse exame passou a ser usado para classificar candidatos às vagas reservadas em instituições federais para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e de baixa renda, em proporções que combinam as variáveis étnicas e sócio-econômicas.

O impasse está no fato de que o currículo do ensino médio brasileiro é considerado por todos os especialistas e principalmente pelos estudantes²⁵ um ab-

²² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Ministério da Educação. É utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio e seu resultado é utilizado tanto para o acesso a Instituições Públicas de educação superior como ao programa ProUni. Muitas instituições privadas passaram a aceitar os resultados do ENEM na seleção de seus candidatos.

²³ “O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos”. Ver <http://portal.mec.gov.br>.

²⁴ Conferir a Lei 12.711 de agosto de 2012 e sua regulamentação.

²⁵ Comentário de um estudante de ensino médio: “Eu não mato aula, a aula é que me mata”.



surdo: são mais de 15 disciplinas, distribuídas por 3 anos de estudos, um currículo fragmentado, apoiado mais em memorização do que em raciocínio, pouco afeito às práticas científicas e culturais, discursivo e propedêutico. Voltado para atender o percurso das classes que têm acesso à universidade, para a grande maioria dos estudantes não faz o menor sentido quer pelo conteúdo quer pela forma que esse nível de ensino oferece e obriga. No entanto, com a nova legislação de democratização do acesso à educação superior pública pela lei de cotas e privada, pelo programa PROUNI, o número de inscritos no ENEM vem crescendo de modo exponencial, demonstrando que também a juventude está confiante em sua capacidade de ultrapassar essa barreira e seguir estudando²⁶. O crescimento das inscrições no ENEM indica, entre outras dinâmicas importantes pelas quais passa a educação no Brasil, a confiança da população jovem e de grupos mais pobres em sua própria capacidade e nas possibilidades que vão se abrindo, mesmo reconhecendo que o sentido atual dessa educação secundária é acanhado e pobre frente ao que exige a vida social de hoje. Nossa dúvida, para retomar o debate, é se nós, educadores, conseguiremos oferecer uma nova visão para o ensino médio capaz de dialogar com a disposição e capacidade de nossos jovens ou se ficaremos presos a tradições escolares auto-referenciadas e indiferentes às exigências que as próprias juventudes nos fazem.

Dimensões da qualidade da educação

O termo qualidade da educação motiva amplos, profundos e necessários debates²⁷. As provas padroni-

zadas internacionais impuseram agendas educativas aos países da região que, por sua vez, começam a buscar alternativas para exatamente qualificar a qualidade. De que qualidade estamos falando? No caso brasileiro, durante um bom tempo aprovar estudantes nos exames seletivos das universidades públicas era uma medalha de qualidade que os estabelecimentos privados de ensino médio ostentavam. Mas como reconhecer qualidade em um sistema educativo se ele promove iniquidades e injustiças frente às quais se mantém indiferente? No debate sobre a qualidade importa incluir o debate sobre os valores que orientam as métricas com que são avaliados os resultados. Vamos aqui tratar brevemente do tema qualidade considerando apenas as dimensões de atendimento, aprendizagem e equidade na educação básica.

As taxas de escolarização têm crescido no Brasil nos últimos anos em todas as faixas etárias. O grupo de 15 a 17 anos é um desafio, pois tem mantido uma taxa em torno de 84% de atendimento ao longo dos últimos dez anos. Esses valores referem-se a taxas brutas de escolarização. Quando se examinam as taxas líquidas, elas também têm apresentado melhoras, mas é preciso ressaltar que o patamar brasileiro nos anos 90 era muito baixo. Ainda hoje, pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17²⁸ estão cursando o nível médio, considerado o ideal do ponto de vista do fluxo escolar.

Como observa o relatório elaborado pelo UNICEF, apesar os avanços “é preciso (...) voltar a atenção

²⁸ No Brasil a faixa etária 15 a 17 anos conta com aproximadamente 10 milhões de jovens. Em 2009, apenas 50,2% dos jovens de 19 anos haviam concluído o nível médio. Se considerarmos a faixa etária de 15 a 19 anos, são 17 milhões de jovens (9% da população brasileira). Desses, 21% estão no ensino fundamental, 41% no ensino médio e 32% fora da escola (o que equivale a 5,4 milhões). Dos que estão fora da escola, 2,6 milhões não estudam nem trabalham. Dados apresentados por HENRIQUES, 2013.

pra as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão, a maioria oriunda de populações vulneráveis, como negra, indígena, quilombola, pobre, do campo, sob risco de violência e exploração e com deficiência”²⁹. Temos, portanto, desafios no atendimento educacional que estão diretamente relacionados com a estrutura desigual da sociedade brasileira. A superação desses obstáculos impõe o reconhecimento da diversidade como um conceito que pode mobilizar parcelas importantes da sociedade para conferir ao nosso sistema de ensino a dimensão de justiça de que ele tanto necessita³⁰.

Quando examinamos o sistema educativo brasileiro sob o ponto de vista da aprendizagem, é importante destacar a criação de um indicador que relaciona resultados de aprendizagem em provas de linguagem e matemática padronizadas nacionalmente com o fluxo escolar. A criação do IDEB³¹ foi importante sob diversos aspectos: se, por um lado confirmou a percepção de que as redes públicas em geral apresentavam

²⁹ UNICEF, 2012, página 4. Segundo o relatório, dos 45 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos, período de escolaridade obrigatória no país a partir de 2016, 3,7 milhões ainda estão fora da escola, o que representa 8% do total.

³⁰ “Aún así, el informe publicado por el SITEAL en el año 2008 revela que cerca de la mitad de los adolescentes que no asiste a la escuela no son pobres. Esto es, entre los adolescentes en edad de concurrir al nivel medio la pobreza explica solamente una parte del problema. ¿Por qué los adolescentes interrumpen sus estudios? Una hipótesis es que las dificultades que las instituciones escolares encuentran para generar un clima de trabajo adecuado para la práctica educativa, terminan siendo violentas y expulsivas (SITEAL 2008). Los niños y adolescentes de hoy poco tienen que ver con quienes lo eran hace dos o tres décadas. La creciente diversidad identitaria y cultural de los estudiantes en las aulas es tal vez el mayor desafío que enfrentan hoy las instituciones, y frente al cual las respuestas aún son escasas. Lejos de promover vínculos basados en el respeto y el reconocimiento del otro, aún prevalecen en la mayoría de las escuelas prácticas que tienden a negar la identidad de sus alumnos, desencadenando un complejo entramado de sutiles prácticas discriminatorias que terminan siendo expulsivas para una parte importante de ellos. Al desafío de la desigualdad se suma así el de la diversidad”. SITEAL, 2013, p. 4/5

³¹ O IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) foi criado em 2007 a partir da combinação de dois indicadores: resultados em testes padronizados (TRI) em linguagem e matemática (Prova Brasil) e o fluxo escolar. O IDEB é calculado para escolas e redes a cada dois anos e, desde sua criação em 2007, estimou notas para o ano de 2005 e traçou metas até 2021, com resultados previstos para 2022.

resultados ruins, por outro lado permitiu reconhecer que havia redes com resultados excelentes, a despeito de condições sócio-econômicas desfavoráveis. O mapeamento das redes bem sucedidas e análise de suas políticas fortaleceram as diretrizes democráticas que a Constituição Brasileira orienta para a gestão escolar³². A partir do IDEB, foi possível estabelecer metas por escola e por rede para que, em 2022 quando o país comemora 200 anos de independência, possamos alcançar resultados de fluxo escolar e de aprendizagem em linguagem e matemática equivalentes às médias dos países que integram a OCDE³³. Além disso, a análise do trabalho desenvolvido pelas redes com bons resultados propiciou ampla troca de experiências entre gestores e a criação de instrumentos de acompanhamento³⁴ e promoção da qualidade da educação que priorizam escolas³⁵ e municípios³⁶ cujos resultados estão abaixo das metas previstas.

Um fato tem preocupado profissionais, gestores e pesquisadores educacionais no Brasil: se, por um lado, os indicadores de aprendizagem têm melhorado a cada edição, com as metas do IDEB sendo

³² O inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal estabelece a “gestão democrática no ensino público” como um dos princípios de organização da educação brasileira.

³³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico conta com a participação de 34 países. Responsável pela realização do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. Embora o Brasil não integre a OCDE, participa do PISA.

³⁴ Ver Decreto presidencial n.º 6094, de abril de 2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”.

³⁵ O Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) considera os dados do IDEB e prioriza o apoio técnico e financeiro a escolas que não alcançaram os índices.

³⁶ O Plano de Ações Articuladas (PAR) estimula o planejamento das redes municipais e estaduais a partir de um conjunto de indicadores estabelecidos em parceria entre o MEC e as redes. Prioriza o apoio técnico e financeiro a redes que apresentam resultados inferiores aos estabelecidos.



alcançadas e superadas por um número maior de escolas e municípios, por outro a dispersão dos resultados também tem crescido, indicando que há mais estudantes sendo deixados para trás. Isso significa que estamos perdendo a batalha da equidade. Os resultados de aprendizagem mostram que o país está mais desigual agora do que em 2005, quando foi realizada a primeira Prova Brasil. Naquele ano, a diferença entre a média dos resultados em matemática do 5º ano dos alunos mais pobres (174,63) e mais ricos (192,47) era de 17,84 pontos. Em 2011, embora o resultado dos mais pobres tenha aumentado, a diferença entre pobres (189,83) e ricos (221,36) cresceu para 31,53 pontos, quase o dobro da constatada em 2005³⁷.

Avaliando apenas algumas poucas variáveis de atendimento, aprendizagem e equidade, verificamos que ainda há muitos desafios para os sistemas educativos, em particular considerando os dados do Brasil. Seria possível aprofundar a análise e verificar, por exemplo, as condições de infra-estrutura das escolas, os processos de seleção e contratação das equipes profissionais que atuam nas escolas e secretarias, os padrões de remuneração e carreira dos professores, processos de seleção e formação inicial e continuada³⁸. Esses são alguns exemplos de que a qualidade da educação ainda é um desafio imenso, se a entendemos como qualidade social da educação, pois vinculada às funções que a educação deve garantir para toda a sociedade. Sistemas educacionais que ampliam e aprofundam as desigualdades não podem ser reconhecidos como de qualidade visto que acabam por realizar exatamente o oposto que as sociedades esperam que a função educação cumpra. O

Brasil conta com um sistema muito complexo, visto que a educação básica é responsabilidade direta de estados e municípios, o que significa que dispomos de 27 sistemas estaduais e mais de 5 mil redes municipais, embora esse conjunto esteja por outro lado vinculado a certas regras comuns de financiamento, avaliação e diretrizes curriculares, que são nacionais.

Dar qualidade a esse conjunto amplo, diverso e complexo de ações, processos, políticas, interesses corporativos e econômicos envolvidos com a educação é tarefa que transcende o mandato de um governo ou a visão de um único setor, mesmo que seja o da educação. Garantir a qualidade da educação impõe que diferentes atores assumam suas responsabilidades específicas e mantenham o diálogo tanto no interior do sistema educacional quanto com outros setores de governo e da sociedade.

Do ponto de vista da ação política, é fundamental que haja recursos regulares e previsíveis para que os sistemas educacionais possam trabalhar sem sobresaltos ou surpresas quanto à suficiência e periodicidade dos recursos. É fundamental que os profissionais da educação – professores e técnicos – sejam selecionados por processos que valorizem a formação e o compromisso e que contem com carreiras atrativas, de modo a mobilizar a juventude para que se tornem profissionais da educação. As demandas da educação não serão atendidas sem o apoio de políticas de saúde e assistência para convergir suas ações para crianças e adolescentes em diálogo com a escola. Se lugar de crianças e adolescente é na escola, toda política pública voltada para esses grupos deve dialogar com a escola. As escolas precisam de condições de funcionamento cotidiano dignas, à altura do compromisso com a educação que pretendem infundir em seus profissionais, estudantes e familiares.

Por outro lado, a própria escola tem responsabilidades que não podem ser transferidas ou para os níveis hierárquicos superiores ou para as famílias dos estudantes. Lamentável estatística informa que em 2005 os sistemas educacionais brasileiros reprovaram 29,1% das crianças de 7 anos de idade, a grande maioria frequentava a escola pelo primeiro ano. Sabemos que crianças dessa faixa etária só não aprendem o que não lhes é ensinado. Ao reprovar quase um terço de crianças nesta idade, os sistemas educacionais emitem um sinal claro: o lugar delas não é na escola. Onde seria? A cultura da reprovação em nome da qualidade tem penalizado as crianças e suas famílias, em geral parte das populações mais empobrecidas de nossa sociedade. A escola, presa a um elitismo pedagógico que ignora quem são de fato seus estudantes, reproduz e legitima processos perversos de exclusão, ao mesmo tempo em que a falta de recursos, a superlotação das salas de aula, o baixo padrão de remuneração fazem com que esses processos sejam naturalizados e aceitos. Se é fundamental exigir e lutar por políticas públicas garantidoras de direitos, é igualmente necessário que a escola reveja os valores em nome dos quais reprova ou promove seus estudantes. Ainda está em curso o desafio de termos uma escola democrática de fato, que olha a sociedade e toma suas decisões para garantir maior equidade e justiça. Há sinais de que os indicadores criados para monitorar aprendizagem e equidade estão sendo utilizados para excluir estudantes, alcançar resultados ilusórios e, mais grave ainda, tornar-se fator de elevação eventual dos baixos salários praticados em nossa região.

A qualidade da educação que necessitamos deve emergir exatamente da capacidade de o setor educacional afirmar o direito à educação como um princípio para todas e cada uma de nossas crianças e de nossos jovens e dialogar com outras expectativas e

demandas da sociedade, envolvendo outros setores e profissionais e, fundamentalmente, afirmar valores capazes de mobilizar a sociedade para sua realização.

Novos desafios

Os processos de inclusão na educação básica de grupos populacionais que estavam sistematicamente excluídos dos sistemas educacionais ainda estão em curso e seus resultados inspiram atenção e cuidados redobrados. Nossas sociedades latino-americanas em grande parte de sua existência rejeitaram as tradições culturais sobre as quais estão assentadas – é o caso das tradições dos povos originários e das populações negras trazidas à força da África. Não se pode imaginar que o acolhimento de crianças e jovens dessas tradições em nossas escolas seja feita sem dor ou tensões. No Brasil já se constatou que a questão racial tem impacto direto na aprendizagem de crianças, mesmo quando se considera a dimensão sócio-econômica. Em termos bem claros: o racismo tem força de organizar o imaginário em nossa sociedade e por meio dele as pessoas são classificadas, o que lhes dá maiores ou menores oportunidades³⁹. Enfrentar o racismo na educação brasileira, portanto, tornou-se um componente fundamental de qualidade para os sistemas educacionais. Do mesmo modo, o imaginário sobre os povos indígenas remanescentes tende a desqualificar seus saberes e minimizar suas lutas⁴⁰. Os povos do campo – ribeirinhos, pequenos

agricultores familiares, camponeses sem terra – também apontam a educação como reivindicação central

³⁷ Os cálculos e o alerta são do prof. Francisco Soares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atualmente membro do Conselho Nacional de Educação.

³⁸ O relatório Miradas 2013, elaborado pela IESME/OEI, é dedicado exatamente à questão docente na região Ibero-americana. Ver: WWW.oei.org.es

³⁹ Ver ensaio de Paula LOZANO, 2012.

⁴⁰ Há legislação brasileira sobre a incorporação das culturas afro-brasileiras e indígena nos currículos da educação básica. Confira a Lei 10.639 de 2003 e a Lei 11.645 de 2008 e também o lúcido parecer 03 de 2004 do Conselho Nacional de Educação.



para que tenham acesso a apoio técnico e possam conduzir a vida de suas famílias e suas comunidades de modo produtivo e ecologicamente alinhado com as potencialidades produtivas de suas regiões.

Há, portanto, desafios da qualidade que dizem respeito à pertinência da educação para o mundo que vivemos. Um aspecto relevante no texto provocador de nosso debate diz respeito às novas tecnologias, ao modo como os jovens estudantes se relacionam com elas e como a escola pode assumir um lugar nesse diálogo. A chegada de novos meios digitais de informação e comunicação aprofundou um debate que a escola já travava a partir da difusão ampla do rádio, da televisão e do cinema. O século XX já havia colocado em xeque o papel da escola como único ou principal provedor de informações. Os novos meios aprofundam este questionamento inclusive porque, desta vez, são os próprios estudantes que adquirem maiores habilidades para lidar com esses instrumentos. Eles não apenas são mais ágeis com as pequenas máquinas, mas adquirem rapidamente a capacidade de utilizá-las, com diversos usos, e mantêm entre si relações de colaboração e competição que tendem a ampliar essas mesmas habilidades na utilização dos equipamentos. Programas como “computador por aluno” (ou “uno por uno”) como têm sido nomeados em alguns países da região⁴¹, procuram alcançar objetivos simultâneos:

⁴¹ “En América Latina, la incorporación de tecnologías de información y comunicación ha ido ocupando un lugar cada vez más significativo entre las prioridades educativas. Básicamente, a través de los programas de distribución masiva de equipos a los estudiantes que comenzó con un proyecto importante en Uruguay y se desarrolla actualmente en distintos países como Argentina, con su programa Conectar Igualdad, el modelo Venezolano de distribución masiva y el caso de Perú. Otras experiencias las iniciativas llevadas adelante por Paraguay, Brasil y México con otro alcance. Es decir que, es un tema que de manera creciente va ocupando un lugar en la agenda educativa latinoamericana. Aunque, sin embargo, esto no implica que se trate de un movimiento común y homogéneo que tiene una estrategia ya establecida, sino que en cada caso nacional la iniciativa surge desde distintos espacios y actores. No hay un modelo único de inclusión de TIC pero el conjunto de desafíos que se presentan son comunes y constituyen la agenda común en construcción”. PULFER, 2013.

democratizar o acesso dos estudantes, em particular os de baixa renda, às novas tecnologias e à internet e, ao mesmo tempo, estimular seu uso educativo, mantendo a escola como lugar de referência para a aprendizagem.

É importante observar que as “alfabetizações”, no sentido que lhes dá o texto de Southwell, terão lugar de um modo ou de outro, com ou sem a presença na escola. Em pesquisa realizada no Brasil, foi feita a pergunta sobre o acesso à internet por pessoas de 10 anos ou mais. “Em 2011, 77,7 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade acessaram a Internet no período de referência nos últimos três meses. Este contingente equivalia a 46,5% do total da população de 10 anos ou mais de idade”⁴².

Quando se considera a situação dos estudantes, a pesquisa revela que “em 2011, do contingente de 37,5 milhões de estudantes com 10 anos ou mais de idade, 72,6% acessaram a Internet, mais que o dobro do observado em 2005 (35,7%).” Do total de estudantes, “29,2 milhões estavam na rede pública e 65,8% (19,2 milhões de alunos) utilizaram a Internet”⁴³.

Outra pesquisa⁴⁴ revela que em 2012 praticamente todas as escolas públicas brasileiras estavam equipadas com computadores e 89% delas conectadas à internet. Ficamos informados que “diferente da população geral, a Internet é praticamente universalizada entre os docentes brasileiros: 99% dos professores utilizaram a Internet nos últimos 3 meses”. No entanto, a mesma pesquisa revela que “menos da

⁴² Ver: IBGE, 2013. “De 2005 para 2011, a população de 10 anos ou mais de idade (população em idade ativa) cresceu 9,7%, enquanto o contingente de pessoas que utilizaram a Internet aumentou 143,8%, ou seja, em seis anos o número de internautas no País cresceu 45,8 milhões.” P.32.

⁴³ Idem, p. 38

⁴⁴ CETIC.BR, 2012.

metade dos professores de escolas públicas cursaram alguma disciplina voltada especificamente ao uso do computador e Internet em sua formação inicial”. Para suprir essa deficiência de formação, os profissionais da educação buscam atualizar-se. Indagados sobre como adquiriram as habilidades nestes novos meios, 52% dos professores da rede pública fizeram curso específico, enquanto 48% aprenderam sozinhos. Dos que fizeram cursos específicos, 73% argumentam terem pago sua própria formação enquanto 22% fizeram cursos oferecidos pelos governos.

A presença e uso dos novos meios digitais na escola revelam um empenho das políticas educacionais da região em acompanhar as inovações e criar meios para que a escola permaneça como centro de referência de aprendizagens. Pelo visto, os próprios professores estão investindo em sua formação para manter-se em dia com aquilo que é o cotidiano de seus estudantes. Aprender e usar esses meios na escola pode fazer diferença para quem aprende: a escola favorece a experiência coletiva e pode promover o diálogo entre os que aprendem em conjunto; a escola pode estabelecer conexões mais amplas das informações acessadas, colaborando para que informação se torne conhecimento e, não menos importante, a escola pode colaborar para associar valores aos aprendizados, contribuindo para que os estudantes desenvolvam critérios mais rigorosos para a validação e utilização das informações que acessam.

Os novos desafios, portanto, vão muito além da presença de computadores na escola e sua conexão à internet, pois é a própria incorporação desses meios na formação didática e pedagógica de nossos profissionais –professores, técnicos e gestores– que pode colaborar para darmos um passo

relevante para a inserção mais vigorosa da escola neste processo de transição em curso. Nas políticas as necessidades atuais transcendem a realização de projetos pontuais e desconectados das políticas públicas. São necessários programas e políticas de estado para responder aos desafios atuais e tornar a educação contemporânea das vivências sociais, políticas e culturais de nossas crianças e jovens. No Brasil tem sido fortalecido o programa de estímulo à adoção da Educação integral pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas de ensino fundamental e médio e pela oferta de atividades que vão muito além das disciplinas avaliadas nos testes nacionais e internacionais.

O programa Mais Educação⁴⁵, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino, teve início em 2008 e já alcança mais de 30 mil escolas em todo país. Em 2011 estavam registradas quase 2 milhões de matrículas com tempo diário igual ou superior a 7 horas, envolvendo atendimento na escola e em atividades complementares sob responsabilidade da escola. O programa Mais Educação promove a utilização de outros espaços com o objetivo de ampliar tempos, espaços e oportunidades na formação dos estudantes. Nas atividades complementares, quase metade das escolas oferece informática e cultura digital.

A resposta aos novos e antigos desafios da educação em nossa região passa, portanto, por mobilizações complexas e amplas, desde os políticos até os gestores, funcionários e professores de nossas escolas, Universidades que formam professores e familiares dos estudantes, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Para que a educação seja fator

⁴⁵ Acessível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content



de equidade e promotora da mudança em direção a sociedades mais justas, democráticas e livres, como propõe o Plano de Metas 2021, é preciso que se rompam inércias nos sistemas educativos e também no modo como se naturalizaram processos de exclusão em nome de uma qualidade que reforça estereótipos e nega o direito à educação. O desafio envolve também outros atores, como os meios de comunicação, cuja relação com as práticas educativas deve ir além das críticas vagas e comparações impróprias, e aproximar-se com mais humildade do esforço cotidiano que fazem milhões de profissionais da educação⁴⁶ para acolher os muitos milhões de estudantes de nossa região que diariamente chegam a nossas escolas confiantes de que terão as condições para aprender, conviver e participar.

Considerações finais

O texto disparador de nosso debate, elaborado por Myriam Southwell, permite leituras que se abrem em diversas direções. Nesta intervenção, buscamos oferecer um olhar a partir dos desafios que o Brasil vem experimentando. Há muitas evidências de que atravessamos um momento de transição, inclusive ou principalmente no setor educacional, quer pela inclusão de grupos historicamente excluídos dos sistemas educativos, quer pelas inovações tecnológicas em curso ou ainda pelos processos políticos em disputa. Observa-se maior participação de juventudes em diversos processos de mobilização, por seus próprios meios, distintos daqueles utilizados pelas gerações anteriores⁴⁷.

⁴⁶ Nos países que integram a comunidade ibero-americana são 7,7 milhões de professores da educação básica.

⁴⁷ Em julho, o Brasil assistiu e participou de inúmeras manifestações nas ruas e estradas, mobilizadas principalmente por jovens nas redes sociais. A pauta inicial foi o preço da passagem nos transportes públicos das capitais, mas ampliou-se para educação e saúde de qualidade, direito à participação política, críticas à repressão policial, à corrupção e aos meios de comunicação.

Há novos instrumentos e novos saberes associados ao uso desses instrumentos que estão modificando aspectos da interação e da sociabilidade, com forte impacto nas práticas educacionais. Essas mudanças estão associadas à presença política de novos sujeitos no cenário institucional e também a maior concentração de poder dos grupos econômicos, com forte pressão para a mercantilização da educação. Neste particular, as questões tecnológicas acabam se tornando um “canto de sereia” para que o setor privado da educação capte maior número de alunos com a promessa de uma atualização tecnológica cujo sentido educacional nem sempre é explicitado.

O texto que nos motivou a refletir sobre esses temas traz consigo uma virtude incomparável: um profundo amor à escola e uma imensa confiança em sua capacidade de responder positivamente aos desafios do presente. Esse amor ao espaço e potencialidades da escola é contagiante e nos faz lembrar as razões pelas quais elegemos a profissão de educador. Ele também nos faz refletir sobre ações necessárias para que esse amor pela escola seja correspondido por aqueles a quem ela se destina: crianças, jovens e adultos que buscam formação e certificação, profissionais docentes e técnicos que passam na escola a maior parte de suas vidas e aí depositam e empenham suas crenças e esperanças, famílias que entregam seus filhos e filhas certos de que esses espaço lhes dará condições de atuar de modo digno e reconhecido no mundo além da escola.

As mudanças contemporâneas e a transição que está em curso recomendam alguns procedimentos que talvez contribuam para que a escola possa atender a essas expectativas e demandas que se apresentam. Indicamos três iniciativas:

1. Ampliar o diálogo informado de modo que a sociedade apóie o incremento de recursos para a educação, acompanhe seus processos e resultados e reconheça seu empenho e compromisso. No Brasil essa iniciativa está expressa em duas ações: o debate do Plano Nacional de Educação, previsto para estabelecer metas decenais de 2011 a 2020, mas ainda em debate no Congresso Nacional; em segundo lugar, a Conferência Nacional de Educação, cuja primeira edição ocorreu em 2010 e agora em 2014 será concluída a segunda, que já teve início nas Conferências municipais e estaduais a partir de um documento básico⁴⁸.
2. Aprofundar a gestão democrática nas redes e nas escolas, promovendo a criação dos Fóruns Municipais e Estaduais de Educação, no caso das redes, e a participação de pais, professores e estudantes nos Conselhos Escolares e Conselhos de Educação. É necessário que escolas e redes ensinem o que praticam e pratiquem o que ensinam: cuidado, participação, respeito e valorização da diversidade são dimensões desse compromisso com a educação de qualidade social.
3. Romper a cultura “auto-referenciada” da escola e buscar abrir-se para o diálogo de transformação por que passa nossa sociedade, reconhecendo os novos sujeitos, colhendo tecnologias e promovendo a participação.

Assim, não podemos acalentar ilusões quanto ao poder da educação isoladamente. Vale lembrar que as crises financeiras internacionais recentes foram cria-

⁴⁸ Documento disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciacionae2014publicacao_numerada3.pdf

das e provocadas por pessoas do mais elevado nível educacional. A educação, por si só e isolada na cultura escolar dos testes, não é garantia suficiente contra a barbárie que ameaça as sociedades. No entanto, por ela podemos criar caminhos para que o pertencimento à sociedade seja razão suficiente para cada um zelar pelo bem comum e atuar para seu fortalecimento. Mas para isso, é preciso que escola pratique o que ensina e esteja aberta ao diálogo.

Ao mesmo tempo, a escola deve romper um paradoxo que a aprisiona: em nome de uma qualidade abstrata, a escola corre o risco de excluir e legitimar a exclusão. Em muitos de nossos países, a educação ainda passa pela transição entre selecionar os melhores, tarefa que a sociedade excludente lhe havia atribuído, e educar a todos, demanda que a sociedade democrática lhe impõe. As novas e as velhas alfabetizações convivem na escola. Se, como dizia Anísio Teixeira, grande educador brasileiro, a escola pública é a grande máquina democrática, em meu país esta máquina já funcionou ao contrário daquilo para que foi criada. O próprio sistema educacional ainda não tem sido forte o bastante para ele próprio ser um exemplo de cidadania.

Para boa parte da população, a educação é um investimento de longo prazo e nem sempre viável para todas as famílias. Programas como o Bolsa Família⁴⁹, adotado no Brasil, em que as famílias mais pobres recebem recursos do Estado e têm como contrapartida a obrigatoriedade de manter crianças e jovens na escola, têm demonstrado ser um caminho seguro para ampliar o exercício de direitos⁵⁰. Mas não pode-

⁴⁹ www.mds.gov.br/bolsafamilia

⁵⁰ Segundo dados do Programa, a taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 das famílias do grupo dos 20% mais pobres passa de 72% em 2006 para 81,2% em 2001. A taxa líquida passa de 24,7% para 35,8% no mesmo período. Frequência e aprendizado em crescimento.



mos esquecer que a educação é um caminho longo e representa um investimento do tempo presente no tempo futuro. Os muitos tempos que convivem no mesmo momento implicam em algum grau de confiança nas instituições e em seu compromisso com a missão que lhes foi atribuída.

Esta confiança está ampliada em toda a região, como demonstrou a pesquisa da OEI com Latinobarómetro. Para nós, educadores, é uma oportunidade de fortalecer as alianças com os setores da sociedade que também acreditam que a educação é o caminho que pode nos levar de modo seguro e irreversível a sociedades mais justas, livres e democráticas, como queremos, precisamos e merecemos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013. *Todos pela Educação* & Editora Moderna. São Paulo, 2013, 144 p.
- BRASIL. Leis 10.639, de 2003, 11.645, de 2008 e 12.711, de 2012.
- CETIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das TIC's nas escolas brasileiras. TIC educação 2012*. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. São Paulo, maio de 2013.
- Dourado, Luiz Fernandes; Oliveira, João Ferreira e Santos, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, Ministério da Educação, s/d.
- Ferreira, Katia Zanvettor. *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082012-135123/>> Acesso em: 2013-09-01.
- Henriques, Ricardo. *Juventude: educação*. Apresentação feita no Seminário "Por que pobreza?" realizado no Rio de Janeiro em 6 de maio de 2013 pelo IPEA e Canal Futura.
- IBGE. Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2011. IBGE, Rio de Janeiro, 2013. 157 p.
- Louzano, Paula. "Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental". In: *De olho nas metas 2012*. Todos Pela Educação/Ed.Moderna, São Paulo, 2102. p. 114 a 125.
- Moll, Jaqueline (org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre, Penso, 2012, 504 p.
- OEI. *Metas Educativas 2021: documento final – síntesis*. OEI, Madrid, 2010. 112 p.
- _____. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*. OEI, Madrid, 2011, 336 p.
- _____. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. OEI, Madrid, 2012, 181 p.
- _____. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*. OEI, Madrid, 2013, 390 p.
- Pulfer, Darío. *La irrupción de las nuevas tecnologías en el escenario educativo latinoamericano*. Diálogos del SITEAL, Buenos Aires, 2013.
- Reimers, Fernando & VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. Sobre a qualidade da educação e seu sentido democrático. In: Revista Prelac, n.º 2, fevereiro 2006, OREALC/UNESCO, Santiago do Chile, p. 90 e SS.
- SITEAL. *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires, 2010, 210p.
- _____. *La expansión educativa al límite: Notas sobre la escolarización básica en América Latina*. DATO DESTACADO 29, Buenos Aires, MAYO 2013
- Soares, Francisco. Educação, pobreza e desigualdades. Apresentação feita no Seminário "Por que pobreza?" realizado no Rio de Janeiro em 6 de maio de 2013 pelo IPEA e Canal Futura.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, 2012.
- UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão na idade certa. Brasília, UNICEF, 2012.



II Análisis de la educación en la República Oriental del Uruguay

Pablo Martinis

Prof. de la Universidad de la República (Uruguay).

Buenas tardes para todos y para todas. Por supuesto que en primer término toca agradecer la invitación de los organizadores a compartir el Foro y a colocar algunas reflexiones, pensando en el caso uruguayo a partir del texto que elaboró Myriam Southwell. Voy a coincidir con todos los que han hablado ayer y hoy en que realmente es un texto muy interesante y que instala una serie de elementos, algunos de los cuales voy a intentar rescatar, en estas palabras, para la reflexión. Quizás, sobre todo, una reflexión acerca de aquello que tendría que haber y que, todavía no hay del todo en nuestra educación.

En primer término quería colocar algunos elementos vinculados a lo que es la realidad de la educación, hoy en día, en Uruguay. Porque, realmente, a veces, sobre todo cuando uno sale del país, se encuentra con que hay una cierta mirada idílica o que refiere a un pasado que sin dudas fue interesante en términos educativos, pero que hoy, en efecto, está marcado por algunas dificultades.

En primer término, lo que habría que decir sobre la educación en Uruguay es que estamos sufriendo un proceso de estancamiento que lleva más o menos veinticinco años, y que lo voy a graficar recuperando un informe que realizó Unicef en 2010, con relación a los porcentajes de egreso en los distintos niveles del subsistema educativo en el Uruguay. Arroja datos muy duros. Y lo son, porque dan cuenta de un fenómeno que uno podría describir ya como estructural, sobre el cual las intervenciones que hasta el momento se ha intentado realizar no han dado resultados.

Este informe de Unicef, que sistematiza una serie de datos estadísticos sobre el sistema educativo uruguayo, nos muestra que de cien alumnos que ingresan en el primer año de la escuela en el Uruguay, noventa y siete culminan la escolaridad primaria. Lo cual supone un nivel prácticamente de universalización que, evidentemente, hace tiempo que está instalado. El problema surge en la enseñanza media. De estos noventa y siete que comienzan el primer año de la enseñanza media, veintiocho no van a lograr cumplir el ciclo de tres años de enseñanza básica. Catorce no aprobarán ningún año. Y otros catorce aprobarán uno o a lo sumo dos años. Nos quedan allí sesenta y nueve estudiantes culminando el ciclo básico de la enseñanza media. De estos sesenta y nueve adolescentes, treinta y dos no lograrán culminar la enseñanza media superior. Doce de ellos se irán del sistema sin aprobar ningún grado. Y los otros veinte aprobarán alguno de estos años. Nos quedan treinta y siete estudiantes que son los que realmente culminan la enseñanza media superior y logran, o por lo menos, quedan habilitados para ingresar en la enseñanza superior y terciaria, que están en condiciones de matricularse.

Este es un primer dato que quería colocar porque da cuenta de un fenómeno sobre el cual, hasta el momento, no hemos podido intervenir satisfactoriamente. Si se ha extendido la matrícula, hay más estudiantes en la enseñanza, ha crecido sobre todo en los últimos años. Pero, en términos porcentuales fuertes, no logramos revertir una situación que viene desde hace ya muchos años. Si además miramos estos datos en relación con la situación de pobreza u otra del niño o del adolescente, aquella toma todavía un cariz más fuerte, más dramático. La tasa de finalización de la educación media básica entre los jóvenes uruguayos en situación de pobreza es menos que la mitad que la registrada entre quienes no se hallan en esa



situación, 34% entre quienes están en situación de pobreza, 72% entre quienes no lo están. Y esta brecha se amplía significativamente en la educación media superior; la graduación en este nivel educativo es casi siete veces mayor entre los jóvenes que no viven en situación de pobreza que entre los que sí lo hacen.

Por otra parte, y tomando unos datos finales del mismo estudio realizado por la Unicef en el año 2010, allí se demuestra que la finalización del ciclo básico en la enseñanza media es casi universal entre los jóvenes del quintil de mayores recursos y, a su vez, entre ellos, el 70% culminan la enseñanza media superior en el primer sector de ingresos. Y, en contraposición a esto, menos del 60% del sector de menos recursos aprueba la enseñanza media básica, y solamente el 8% finaliza la media superior. O sea que si usted es un adolescente que integra el quintil más rico en el Uruguay, tiene diez veces más chances de aprobar la enseñanza media que si está entre los más pobres.

Si este panorama, a su vez, lo pudiéramos también en relación con evaluaciones de la calidad de la educación, como las que realiza Pisa o las que realiza el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, el segundo estudio regional comparativo y explicativo, por ejemplo, encontraríamos, a su vez, una brecha fuerte de aprendizajes marcados por niveles socioculturales y económicos. Los datos están a disposición, pero son también contundentes en este sentido. Este es el punto de partida.

En este marco, a mí me parece particularmente relevante pensar la realidad uruguaya y los desafíos que plantea este foro en términos de construcción de lo que podríamos llamar una educación más justa que logre acompañar procesos de cambio que sí se están dando en el país en otros ámbitos. De hecho, el país ha reducido drásticamente

los niveles de pobreza. Si los miramos con relación a la crisis de 2002, teníamos un 35,2% de la población viviendo en situación de pobreza; en la actualidad ese dato se redujo al 14%. O en los porcentajes de indigencia, que eran de 2,3% en 2002, hoy son del 0,5%. El PBI viene creciendo el 5% desde hace nueve años. Cuando se mide la distribución del ingreso por el coeficiente de gini, también hay alguna pequeña mejoría. O sea que el país, en otros ámbitos, ha logrado mejores niveles materiales de distribución, pero no, -por ahora-, en términos simbólicos, lo cual obviamente coloca en tela de juicio y en duda la posibilidad de estos procesos de transformación.

Es por eso, decía, que los planteos que realiza este foro son particularmente pertinentes si queremos pensar Uruguay a largo y a mediano plazo en términos de sustentabilidad democrática y en términos de lo que la educación aporta en formación de ciudadanía y en el conjunto de temas que vamos a ir desarrollando y que se nos plantean en el foro.

Estos desafíos, que yo creo se le plantean a la educación en el Uruguay, se vinculan evidentemente, con los ejes del foro. Es decir, la necesidad de desarrollar genuinos procesos de participación infantil y adolescente, la promoción de procesos de construcción de ciudadanía radicalmente democrática y, es obvio, la atención a la necesidad de procesos que permitan el acceso a nuevas formas de construcción de significaciones sociales; en este sentido entendemos las nuevas alfabetizaciones, cómo deconstruir o cómo comprender procesos de significación de lo social. O como dijo Paulo Freire hace mucho tiempo “aprender a leer el mundo”, con todos los lenguajes disponibles que hay para ello.

Para el desarrollo de la presentación tomaré como base algunos temas del excelente documento elaborado por Myriam.

Primer punto, la ampliación de la noción de alfabetización. Myriam nos invita a considerar una ampliación de la noción de alfabetización de modo tal que incluya elementos que exceden la noción de escritura y que permitan, dice textualmente, “integrar saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela, u otros más amplios como la sociedad toda, la capacidad de vivir con otros y la formación política como condición de ciudadanía”. Sin duda, y subscribiendo plenamente esto, formar políticamente, o sea, en términos de significación de lo justo, debe constituir una de las tareas fundamentales de todo sistema educativo. Y este fue, evidentemente, el ideal que concibió la educación en la modernidad. Más allá de que luego las formas en que esto logró constituirse históricamente llevaron esta idea de igualdad a un sentido más cercano a procesos de homogeneidad social y cultural. Siempre hay un mandato que está fundado, claramente, en la constitución de las sociedades modernas en relación con este punto: la formación política, o sea, la formación en cuanto a la significación de lo justo o, dicho en otros términos, la conformación de un sujeto autónomo en los términos que en su momento planteó Castoriadis, aquel que es capaz de interrogarse acerca de la justicia de las leyes que lo gobiernan.

Apreciamos como particularmente interesante esta oferta de extensión de la noción de alfabetización en tanto pueda resultarnos útil para ubicar la responsabilidad que incumbe a la escuela, en tanto la puesta en contacto de niños y adolescentes con diversas formas de significación, en tanto formas instituidas en nuestra cultura de nombrar lo existente y articularlo en cadenas de sentido más amplias. Claramente, la principal de estas es la escritura, aunque no la única. Y en este sentido, constituye un lugar común el señalar,

en primer término, entre las formas de significación, las que suelen apreciarse como siendo parte de los nuevos lenguajes vinculados a la expansión de la forma de comunicación en el marco de lo que ha sido dado en llamar la revolución científico-técnica y todo el conjunto de dispositivos y medios de comunicación que esto ha puesto a disposición. En este sentido, ha cobrado particular relevancia, en las últimas décadas, el hecho del acceso a estos medios, generados en el marco esta revolución. Lo cual, evidentemente, complejiza, pero también abre nuevas posibilidades para leer el mundo, el mundo cotidiano, el de todos los días, y el mundo global.

Sabemos que esta sociedad global ha instalado nuevas formas de desigualdad, evidentemente vinculadas a las posibilidades de acceder e interactuar con grandes flujos de información en términos de manera creciente globales. Por allí circula el concepto de brecha digital para expresar esta situación. En el caso uruguayo en particular, es muy difícil abordar esta cuestión sin hacer necesaria referencia al conocido internacionalmente plan Ceibal. Este se desarrolló a partir del año 2008, en efecto,,, como un instrumento de política pública destinado a hacer frente a esta brecha. Creo que todos lo saben, esto ha significado la progresiva distribución a los estudiantes de la educación pública de una *laptop* para su uso personal, que ya abarca toda la enseñanza primaria y también la media básica.

Me interesa señalar aquí que diversos estudios (hay muchas evaluaciones realizadas en relación al plan Ceibal, yo las listo en la bibliografía de este texto), que han mostrado cómo la progresiva expansión del plan ha tenido efectos ciertamente relevantes en términos de reducción de brecha digital, ya sea en términos de acceso a equipos y a conexión a Internet a través de las escuelas. Más dudas quedan instaladas en térmi-



nos de su impacto en lo que hace a lo pedagógico, a través de la efectiva inclusión de las *laptops* en las propuestas escolares cotidianas. Algunos datos sobre esto. Del cuantioso conjunto de información disponible y de análisis realizados, solamente voy a tomar un dato, a partir de un estudio realizado por el propio plan Ceibal, de datos de la encuesta continua de hogares. Año 2002, del 75% de los integrantes del segmento más pobre de la población uruguaya, que habían accedido a interactuar con microcomputadores, 68% lo habían logrado a través del plan Ceibal. Si uno mira estos mismos datos en el sector más rico, solamente el 7% de un 86% de ese sector que interactúa con computadoras lo había hecho a través del plan Ceibal. O sea, el 86% de la población del sector más rico interactúa en forma cotidiana con computadoras, pero solo un 7% de esa porción lo hace a través del plan Ceibal. En cambio, del 75% del sector más pobre, un 68% lo hace a través del plan Ceibal. Se trata, con seguridad, y yo creo que en forma indiscutible, de una política democratizadora en cuanto al acceso.

Por otra parte, si miramos resultados de evaluaciones de aspectos educativos vinculados al plan Ceibal, por ejemplo del año 2009, estas mostraban que solamente un 12% de los docentes reconocía utilizar cotidianamente las *laptops* en actividades educativas. Cerca de la mitad reconocía usarlos una o quizás dos veces por semana. Y el resto admitía usarla esporádicamente o nunca. Esta situación no parece haber variado mucho de acuerdo con los estudios a los que he podido acceder. Entonces, queda instalada así la pregunta acerca de qué relación guarda la incorporación de estos dispositivos con el desarrollo cotidiano de la tarea escolar. Tal vez, la hipótesis que se expresó aquí previamente en cuanto a que nuestros sistemas educativos siguen

moviéndose con viejas formas de alfabetización, sea pertinente para la lectura de estos datos, más allá de la incorporación de nuevas tecnologías.

Si a este panorama mencionado anteriormente le sumamos o lo colocamos en relación a las transformaciones que se han efectuado en el Uruguay en el campo del currículum, en todos los niveles de la educación a partir del año 2006, el panorama cobra creciente complejidad. Nuestro país se ha embarcado en procesos de renovación de los currículums, en la enseñanza primaria en 2008; en la media, básica y superior, en el 2006, y en la formación de docentes en 2008. Si uno analiza estos documentos, estas piezas curriculares, estas reformulaciones programáticas, lo que encuentra básicamente, si los compara con piezas anteriores, es que estas últimas extienden el alcance de los diversos programas, es decir, hay más contenidos. Se constata también que fueron elaborados con niveles altos de participación de colectivos docentes organizados y con propuestas. Pero si uno revisa esta discusión, lo que parece haber faltado es la posibilidad de poner en cuestionamiento esta extensión del currículum en términos de, como plantea Myriam en el documento, pensarlos como una construcción de un saber dinámico y no simplemente como un conocimiento acumulado. Prima todavía una perspectiva enciclopedista, en la educación uruguaya, un conocimiento desarticulado, fragmentado. Como decía también André, muchísimas disciplinas que pocas veces se ponen en relación o en vinculación. Y parece primar algo que podríamos llamar la ilusión de la transmisión, como si, por el hecho de que algo figure en un currículum, de algún modo vaya a ser asumido por un estudiante.

Lo interesante es que luego uno conversa con los docentes y todos se quejan a causa de la extensión del currículum y de la imposibilidad de trabajarlo en forma cabal. Permítanme una pequeña anécdota.

Circulan algunas versiones muy curiosas respecto de la democracia en esto. Inspectores de enseñanza media que cuestionan a sus docentes porque no han llegado al punto en el cual deberían estar en el desarrollo del currículum. Y al recibir como respuesta que lo que pasa es que los estudiantes han precisado más tiempo para trabajar algunos contenidos, se les responde: "bueno, pero esto no es democrático, porque lo democrático es que todos estén en el mismo punto". Ese es el problema, justamente, esa concepción del conocimiento que parece pensar en términos de cantidades y no en términos de procesos cognitivos, de qué hacemos con ese conocimiento. Quizá no precisamos tanto, sino saber cómo utilizarlo.

Sin duda, aquí se ubica uno de los puntos en los cuales a mí me parece necesario introducir debates, e intentamos hacer esto en el Uruguay, hasta ahora con poca fortuna, formulando algunas preguntas. ¿Hasta qué punto es posible sostener un currículum amplio sin poner en discusión en términos políticos cuáles son los conocimientos que es necesario priorizar en con respecto a su transmisión? ¿Cómo confrontar la fuerte tradición enciclopedista de la educación uruguaya con procesos en los que se puedan propiciar procesos, valga la redundancia, de relación con el saber que tengan más que ver con una producción cultural que con una meta de reproducción de conocimientos? Y, finalmente, ¿qué transformaciones del formato escolar es posible concebir de cara a una educación que genere ambientes que den cabida a los adolescentes que hoy están reclamando su espacio, que hasta ahora no habían sido tomados en cuenta, podríamos decir parafraseando a Rancière, pero que están allí reclamando un espacio y que no es, evidentemente, el que les estamos concediendo, sobre todo a la luz de los resultados que estamos obteniendo?

En este sentido, voy a suscribir la tesis planteada también antes por el compañero de mesa: creo que, en efecto, estamos frente a la necesidad de una repolitización del debate pedagógico. Quiero decir, estos problemas son problemas políticos. No políticos en términos partidarios, sino políticos en términos de la construcción de una educación justa. Nosotros en Uruguay tenemos hoy una educación profundamente injusta. Además, desde el punto de vista ideológico se ha instalado un discurso que sostiene esta injusticia a partir de lo que algunos investigadores, algunos compañeros de la investigación en educación en el país, hemos ubicado con relación a cuatro puntos: a) Una creciente desvalorización de la educación como espacio público. Y en esto el papel de los medios, al igual que en Brasil, y sospecho, leyendo los diarios, que aquí también, es muy importante. b) La omnipresencia de las tecnologías de gestión como formas de pensamiento único. Pareciera que los problemas educativos son problemas de gestión, de cómo hacer mejor y no de qué es lo que hay que hacer. c) La tecnologización del discurso pedagógico, quitado su filo político de interrogación sobre el sujeto y pensado simplemente desde una perspectiva, si ustedes quieren, de la más tradicional de las didácticas. d) Y último punto, uno que excede al sistema educativo, es la primacía de la preocupación por la seguridad en la sociedad uruguaya. Y ustedes me dirán qué tiene que ver esto, pero tiene muchísimo que ver. Hoy, en la agenda social, en la agenda política uruguaya, la preocupación por la seguridad expresada en términos de cómo atentan contra esa supuesta seguridad los pobres, no en otros términos, ocupa un lugar central. Y esto se traduce también en un discurso pedagógico que no deja de ver en los estudiantes en situación de pobreza, de algún modo, el caldo de cultivo de esta situación de inseguridad.



Quiero exponer dos puntos más y redondear, para atenerme a los tiempos previstos. Por eso, me parece que uno de los puntos fundamentales, y que está muy claramente planteado en el documento de Myriam, tiene que ver con la posibilidad de la constitución de un sujeto de la educación en nuestros discursos y en nuestros relatos acerca de lo educativo. Quiero decir, cómo somos capaces, en tanto educadores, de elaborar una perspectiva en torno al otro, en la cual ese otro, en términos radicales, sea siempre un sujeto pasible de una educación. Para esto debiéramos asumir, como está claramente expresado en el documento, que evidentemente las escuelas son lugares en los cuales se puede producir desigualdad. Y que esto último ocurre toda vez que no hacemos más que sancionar y legitimar el lugar de exclusión que un sujeto ocupa en términos de su lugar en la sociedad.

En este sentido de pensar los sujetos, recojo o ubico un pequeño fragmento del texto de Myriam, que está en la página veintiocho, y tiene que ver con cómo las instituciones toman posición acerca de lo que no es posible hacer con los niños, niñas y jóvenes en la escuela, y diría yo, también acerca de lo que es posible hacer hoy con ellos. Y me parece que esa es la pregunta fundamental, qué creemos que es posible hacer con este otro, quienquiera sea él. Y es la pregunta fundamental. Es una pregunta política, es una pregunta que tiene que ver con la construcción de ciudadanía, es una pregunta que tiene que ver con ofrecer un espacio para la participación. En términos pedagógicos, lo que concebimos como posible de ser hecho o no con otro depende mucho de nuestra concepción en torno de ese otro. Como dice muy claramente el documento, las formas de nombrar al otro no solo ponen juego una dimensión lingüística, un sonido, sino que, fundamentalmente, constituyen formas de interpelación que producen sujetos y que, a

su vez, tienen efectos políticos. Referirse al otro como un buen alumno, como inteligente, o bien como un carente o como un excluido, no son formas exentas de consecuencias. Y esto se traslada muchas veces al campo de la política también. A veces fundamos políticas tomando como base de la incapacidad del otro.

Una pregunta que quisiera dejar aquí planteada, sé que es un poco tramposa, pero que me interesa dejarla ubicada -me parece que en el caso uruguayo es fundamental que nos la formulemos- tiene que ver con esto: los desiguales resultados educativos que se producen en la educación uruguaya, ¿tienen que ver con algún rasgo particular o déficit de los niños y adolescentes que viven en situación de pobreza, o expresan más bien un rasgo fuertemente excluyente inscripto en las formas de organización y funcionamiento de ese propio sistema?

Asumo que plantear esta pregunta en su carácter dicotómico puede no contribuir mucho a generar una respuesta, pero lo que a mí me interesa establecer es dónde colocamos el énfasis, si en el primer término o en el segundo. Si lo colocamos en el primero, no nos queda más que seguir sancionando la incapacidad de otro; en cambio, si lo colocamos en el segundo, esto del sistema, nuestra política educativa, nuestra acción como educadores, nos da la posibilidad de ubicar una cuestión que a mí me parece fundamental poner sobre la mesa en estas discusiones, que es interrogarnos acerca de la responsabilidad del estado en los procesos de producción de desigualdad. Entonces, comencemos a intentar desarmar algunos de los dispositivos que mejor encarnan esta acción excluyente que desarrollamos desde el sistema educativo. Y creo, para dar el toque optimista, que algo de esto está pasando en el Uruguay de hoy en día. Después de las verdes, alguna madura.

Brevemente, por los tiempos. Algo de esto está pasando, sí. Tres cosas. Si bien, es cierto que en el marco del sistema educativo uruguayo coexisten discursos antagónicos acerca de la posibilidad de educación de vastos sectores sociales, y si bien todavía tenemos políticas basadas en una desconfianza acerca de la capacidad de educación de amplios sectores sociales, por otra parte se producen también significaciones y políticas sostenidas en ofertas más generosas.

Les mencioné el plan Ceibal, que sostiene una oferta universal y que ha tenido un fuerte impacto, aunque sea en relación con este tema de acceso a la posibilidad de nuevos dispositivos de comunicación, y también algunos programas que han surgido como programas focalizados, pero que están interrogando fuertemente el formato escolar establecido en el Uruguay, como el programa de maestros comunitarios, el programa de aulas comunitarias o la formación profesional básica en la educación técnica. No hay tiempo para describir cada uno, pero todos ellos han supuesto poner sobre la mesa una sensibilización en cuanto a intentar generar acciones educativas en situaciones de particular dificultad. La pregunta que está instalada en el debate educativo hoy en el Uruguay es si estamos dispuestos a transformar nuestros formatos escolares centenarios a partir de los elementos que estos nuevos programas nos están mostrando, o si los vamos a dejar como programas focalizados y entonces vamos a seguir alimentando la lógica de tratamientos particulares para poblaciones específicas.

Un segundo punto. Una nota acerca de la ley de educación. Nosotros tenemos una ley de educación en el año 2008 que, por ejemplo, genera una nueva figura legal en las instituciones educativas que son los consejos de participación. Los consejos de participación debieran estar integrados por estudiantes, docentes,

padres o responsables y miembros de la comunidad. En la educación media, un tercio de los miembros del consejo de participación deberían ser estudiantes. Y a esos consejos les tocaría, entre otras cosas, asesorar a la dirección en cuanto al proyecto educativo, la suscripción de acuerdos y convenios, el funcionamiento cotidiano en la institución, el destino de los recursos económicos asignados a la institución. Esto supone un enorme potencial en términos de participación y ciudadanía. Lamentablemente, casi no los hemos implementado todavía. Y en algunos casos que sí se han implementado se tienden a confundir con la vieja figura de lo que aquí sería la cooperadora, cuando en realidad la potencialidad democrática que está instalada aquí es muy fuerte.

Un último punto. Del mismo modo que es necesario ampliar la noción de alfabetización, es necesario ampliar la noción de educación. Y en esto en Uruguay están pasando algunas cosas interesantes que tienen que ver con el desarrollo de un sistema que hasta ahora ha sido dado en llamar de acciones socio-educativas, que están por fuera de la escuela y que trabajan con muy importantes sectores de la población desde el punto de vista cultural, recreativo y deportivo. Y que ofrecen una posibilidad histórica de articular la idea de sistema educativo sobre una noción más amplia que la que hasta ahora conocemos que es la de la escuela de la educación formal. Este sistema está extendido en todo el país y realmente ofrecería, creo yo, posibilidades insospechadas, en la medida en que pudiéramos articular una política de infancia en términos amplios.

Termino diciendo que esto último que he desarrollado, por cuestiones de tiempo, muy esquemáticamente, me parece remite, tratando de volver a lo conceptual, a una cuestión fundamental, que es la necesidad de entrar en estas discusiones desde un marco de igualdad.



Y que este es un principio pedagógico radical, no podemos comenzar la discusión sobre educación si no partimos de la base de un reconocimiento del carácter de igual de todo sujetos en relación al cual se desarrolla la acción educativa. No oponiendo igualdad y diferencia, sino entenderlas como parte de un mismo movimiento, porque somos iguales es que tenemos el derecho a la diferencia. Dejando en claro que hoy, ayer y mañana lo que se opone radicalmente a la posibilidad de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad o cualquier forma de injusticia. Y ojalá que las discusiones y las transformaciones en curso en el sistema educativo uruguayo nos puedan llevar dentro de algún tiempo a decir que estamos construyendo un sistema más justo o lo que podríamos llamar como la construcción de instituciones justas o una escuela de ciudadanía práctica o una escuela política, como decía el compañero, en el mejor de los sentidos de la política. Muchas gracias.



III Evaluación, educación y participación: ¿cómo se relacionan?

Moritz Bilagher¹

Especialista de Programa Monitoreo & Evaluación

OREALC / UNESCO Santiago

<http://www.unesco.org/santiago>

En los últimos diez años ha surgido nuevamente con fuerza la idea de que el modelo básico educativo, hoy en día vigente en la mayor parte de los países del mundo, ya no corresponde a las necesidades de la sociedad actual. Las personas que proponen esta idea suelen indicar que el modelo educativo de hoy está basado, en esencia, en un modelo de la sociedad occidental de hace unos 100 años o más. El texto de la Dra. Myriam Southwell, La escuela ante nuevos desafíos: *Participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, que es el fundamento de esta conferencia, se ubica en esta dirección.

Esto no quiere decir que, antes, las críticas ‘fundamentales’ a la educación estuvieran ausentes; basta con recordar a Marcuse, Illich, Freire o hasta a Montessori, todos los cuales han criticado (y querido aportar) al sistema educativo de una manera u otra. Una cosa que hace que la situación de hoy en día sea distinta es que parece haber consenso amplio entre sectores privados y públicos sobre la necesidad de un cambio más profundo. Como complemento, organizaciones y alianzas fuertes (Secretaría General de las Naciones Unidas; UNESCO y OCDE)² se organizan para cambiarla a través de las políticas de gobierno de los Estados. El debate, entonces, salió de la academia, y entró en las áreas de la política pública.

¹ “Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son del autor y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.”

² Véase p. 106 y 107.

En esta presentación veremos, en forma breve, lo que esto implica.

Marco de la conferencia:

el documento básico de Southwell

El artículo de Southwell, documento fundamental de esta presentación, resulta muy ambicioso y, por lo mismo, provocador y pertinente para este tiempo de incertidumbre. Su argumento se refiere a la necesidad de repensar la educación para que sea relevante respecto de las necesidades de las sociedades actuales. Propone el concepto de ‘alfabetización’ como palabra clave para entender cómo estructurar los cambios necesarios o, por lo menos, deseados.

Esta idea central invoca un número de consideraciones que es necesario explorar. En primer lugar, el diagnóstico es reminiscente de lo que ya dijo Weber, a saber, que la educación en su forma actual está basada en las necesidades de los estados Europeos del siglo XIX de educar grandes grupos de personas para desempeñarse como administradores públicos. Por lo tanto, la educación se enfocó en lo cognitivo, reduciendo así la persona a su cerebro, con el fin de prepararla para el trabajo ‘mecánico’ que requirió la sociedad postindustrial. Si algo tiene de verdad este análisis –y es similar al de Ken Robinson, ‘*Changing paradigms*’– esto invoca la pregunta: si en América Latina si quisiéramos realizar un cambio estructural socio-económico, pasando de una economía basada en agricultura / extracción de *commodities*, a una basada en manufactura o conocimiento, ¿qué consecuencias tendría esto para el sistema educativo? O, dicho de otra manera, ¿qué sistema educativo se requeriría para apoyar ese proceso de cambios?

Sin pretender contestar a una pregunta de tamaño magnitud en estas pocas frases, se puede también



preguntar: el concepto de alfabetizaciones, ¿es la clave para interpretar, o hasta impulsar, una eventual 'transformación educativa' a gran escala? En particular, parece legítimo interrogar: ¿cuál es la relación entre "alfabetización" y "logros de aprendizaje" (Bloom, 1971) o "inteligencias múltiples" (Gardner, 1993) y, por otro lado, su medición? Y, ya que se elaboraron nuevos conceptos de alfabetización: en ¿cuáles alfabetizaciones emergentes debe enfocarse (funcional; digital; audio-visual; socio-emocional)? Cabe destacar que la alfabetización tradicional sigue siendo un desafío en algunos países de América Latina y el Caribe. En la misma línea, cabe observar que la idea de alfabetización como concepto dicotómico es problemático, como se ha observado en el marco del LAMP³, que se implementará en esta Ciudad de Buenos Aires.

Marco de trabajo de la UNESCO

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) fue creada en el año 1945, en París y Londres simultáneamente, como respuesta a las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de fomentar la paz mundial a través de programas en sus áreas de actividad. Como dice la Constitución (ver: <http://www.unesco.org/new/es/unesco>):

"(...) puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y mujeres, es en la mente de los hombres y mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz (...)"

Y:

"(...) una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los

³ Véase p.107.

pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad".

"Por estas razones, los Estados Partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas".

La filosofía, tras esta conceptualización de la Organización, era que estas tres áreas de trabajo (la educación, la ciencia y la cultura) representaban las más relacionadas a la mente humana, la que, a su vez, era considerada el elemento más característico del ser humano, y a través del cual se podrían construir dichas defensas contra la guerra. Esto, entre otras cosas, pues se había visto que de la 'pura ciencia' instrumental, en el contexto del fascismo, se podía abusar para fines no éticos (como argumentaban Horkheimer y Adorno, quienes sostuvieron que el Holocausto era consecuencia necesaria de la ilustración). Igualmente, nació un reconocimiento de que la educación también podía servir a fines no éticos cuando se convierte en adoctrinamiento, y se reconoció la cultura como lo que fundamentalmente define nuestra humanidad compartida más allá de las diferencias.

Cuando hablamos del trabajo de la UNESCO en el área de la educación, cabe destacar tres cosas en particular: en primer lugar, en el sistema de Naciones Unidas, de la cual la UNESCO es parte, la UNESCO es una 'agencia especializada' con un mandato que

incluye la educación. En este sentido, la UNESCO es la agencia líder en educación en Naciones Unidas, aunque haya otras agencias (tales como la UNICEF, el PNUD y la ONU)⁴ que llevan a cabo actividades en esta área. En segundo lugar, las actividades en el área de educación a nivel mundial se organizan a través de un marco que fue acordado en Jomtien, en 1994, entre 155 países y reafirmado en 2000 en Dakar (con 164 países), a saber, Educación para Todos (EPT). Una cosa que diferencia el acuerdo de Dakar de lo de Jomtien es que, en Dakar se formuló seis objetivos concretos para ser realizados por todos los países del mundo para el año 2015. Estos son:

Objetivo 1: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.

Objetivo 2: Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Objetivo 3: Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4: Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres (...).

Objetivo 5: Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación.

⁴ Véase p.107.

Objetivo 6: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación.

La UNESCO define EPT como un 'movimiento global', es decir, no es una actividad solamente de la UNESCO, sino una agenda amplia que se realiza a través de alianzas, en primer lugar, con todos los Estados Miembros, pero también con otras agencias de ONU⁵, con la sociedad civil, incluidas las ONG, con el sector académico, con el sector privado a través de conceptos como responsabilidad empresarial (pero no en forma exclusiva). La alianza con la Fundación Santillana se entiende en este contexto.

Como nos estamos acercando al año 2015, es imprescindible hacer el balance de progreso hacia las Metas de EPT. En el caso de la región de América Latina y el Caribe es responsabilidad de la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, ubicada en Santiago de Chile. Los informes que publicó la Oficina al respecto (véase, p. ej. OREALC / UNESCO Santiago, 2011) sugieren que la región avanzó en cobertura en educación primaria y paridad de género (Metas 2 y 5), pero quedan pendientes desafíos en cuanto a las Metas 4 y 6 en particular, que tienen que ver con educación a lo largo de la vida y calidad educativa.

En tercer lugar, es clave explicitar el marco intelectual desde el cual se conceptualiza y se realiza las actividades de la UNESCO en el marco de EPT. Este, por un lado, está definido por agendas generales de desarrollo internacional (tales como la agenda de París y el Accra, *Framework for Action*) pero, por otro lado, en cuanto a la educación como disciplina o área de trabajo académico, se rige por el informe 'La educación encierra un tesoro', comúnmente llamado el Informe Delors del año 1997, por el coordinador del documento informativo. En este informe se encuentran conceptos

⁵ Véase p.107.



como educación a lo largo de la vida, los cuatro pilares de la educación (conocer, hacer, ser y convivir) y varias otras temáticas que han dominado las agendas de política educativa en muchos países del mundo desde entonces.

Monitoreo de la Meta 6 en la región: Educación de calidad y el LLECE

Es común decir que uno de los grandes desafíos pendientes en esta región, en cuanto al logro de las Metas de EPT, es mejorar la calidad de la educación (OREALC / UNESCO Santiago, 2013). Antes de revisar brevemente la evidencia empírica que sostiene este mensaje central es necesario cuestionar el concepto acerca de la calidad de la educación. Calidad educativa es una de las dos Metas de EPT que no tienen un indicador cuantitativo (situación que trata de remediar la Comisión Especial sobre Métricas, conocida como LMTF⁶, una colaboración entre el Instituto de la Estadística de la UNESCO y el Brookings Institute). Esto se debe, en esencia, a dos factores clave: primero, a que no hay un concepto de calidad de la educación mundialmente consensuado; segundo, a que, en consecuencia, no hay instrumentos que produzcan datos internacionalmente comparables sobre esta variable.

Existen varias iniciativas para definir, con más detalle, el concepto de calidad de la educación. En la región de América Latina y el Caribe se puede destacar, en este sentido, el trabajo de la OREALC que, en el año 2007, elaboró un modelo con cinco dimensiones de calidad educativa (OREALC / UNESCO Santiago, 2007), a saber: *eficacia* (logro de aprendizaje); *eficiencia* (buen uso de recursos); *equidad* (distribución igualitaria de beneficios educativos); *relevancia* (educación adaptada a necesidades de la sociedad); y *pertinencia* (educación adaptada a las condiciones del estudiante). Además, la UNESCO

elaboró un Marco Diagnóstico de la Calidad de la Educación Básica (GEQAF)⁷, parcialmente inspirado en el modelo de OREALC / UNESCO Santiago.

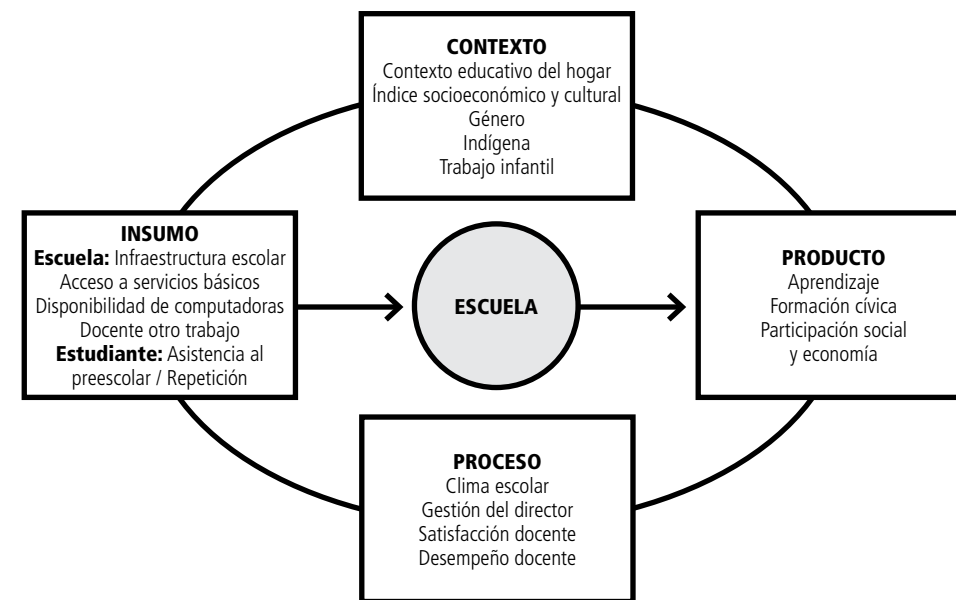
Es también importante considerar que, hace aproximadamente 15 años, se ha notado en educación un cambio de enfoque en conceptualización de calidad de *insumos* educativos (p. ej. *pupil-to-teacher-ratio*, computadoras, libros) a resultados. Estos resultados se interpretaron, normalmente, a través del concepto de logro de aprendizaje (sin embargo, como demuestra el modelo genérico CIPP, más abajo, la educación conlleva más resultados, entre los cuales está, por ejemplo, la formación cívica). En consecuencia, se empezaron a interpretar los hallazgos de estudios internacionales de logro de aprendizaje a gran escala como indicadores de calidad de la educación. Por lo tanto, aunque, en teoría no han existido indicadores para monitorear avances hacia la Meta 6, en la práctica estudios tales como TIMSS, PIRLS e ICCS (IEA), PISA (OCDE)⁸ y los estudios del SACMEQ⁹ han funcionado en ese sentido. Combinar este trabajo empírico con el trabajo conceptual es uno de los grandes desafíos para los años próximos.

América Latina y el Caribe, como región, ha tenido una posición privilegiada en este sentido, pues aquí se ha empezado relativamente temprano a medir logro de aprendizaje a gran escala. Esto ocurre desde 1994, cuando se estableció, en la Ciudad de México, el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). El LLECE (<http://www.llece.org/>) es una red de Directores de Evaluación Educativa a nivel nacional de los países de la región, coordinada por la OREALC / UNESCO Santiago. Actualmente, 15 países participan en ello. El LLECE

⁷ Véase p.107.

⁸ Véase p.107.

⁹ Véase p.107.



ha producido datos de logro de aprendizaje en la región desde el 1997, cuando se implementó el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), midiendo logro de aprendizaje en Matemática y Lectura en 3.º y 4.º grado. En 2006, se implementó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), a través del cual se midió logro en Matemática y Lectura en 3.º y 6.º grado, además de Ciencias naturales en 6.º grado en algunos países.

Actualmente, el LLECE está implementando el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Este estudio se focaliza en Matemática y Lenguaje en 3.º y 6.º grado y Ciencias naturales en 6.º grado en todos los países participantes. El piloto se implementó en 2012, lo cual permitió: (a) elaborar los instrumentos para la aplicación definitiva del estudio y (b) testear los procedimientos logísticos elaborados. Para la muestra del TERCE, se cuenta con aproximadamente 128.000 estudiantes en 15 países, y 12.000 profesores/as en 3.200 escuelas. En cada país trabaja un extenso equi-

po de aplicadores, codificadores, supervisores, captadores de datos, además de encargados técnicos de software, muestreo y la aplicación en general.

Como la EPT, también el TERCE es una agenda que se lleva a cabo a través de amplias alianzas. En el marco del TERCE cabe mencionar, especialmente, el rol de los socios implementadores MIDE UC y UDP. Cabe, además, mencionar el rol del Consejo Técnico de Alto Nivel y; también juegan roles importantes otras organizaciones reconocidas, con frecuencia en la región, tales como el ICFES (análisis curricular), INEP (revisión de diseño muestral) e IEA (desarrollo de software de captura de datos y administración de la muestra).

A través de estos estudios, se ha podido lograr un diagnóstico del estado de la calidad de la educación en la región, y monitorear el logro de la Meta 6 en ALC, no solamente en cuanto a nivel promedio de logro de aprendizaje de los estudiantes, sino también en cuanto a distribución de los puntajes.

⁶ Véase p.107.



Hacia una nueva concepción de calidad educativa

Aunque no cabe duda de que el logro de aprendizaje en esta región es relativamente bajo en general, esta constatación cuenta solo una parte de la historia de la calidad educativa (cabe mencionar que los estudios del LLECE no indican solamente logro de aprendizaje, sino también factores asociados con esto). Considerando el cambio de mirada educacional que al comienzo mencionamos, es solo en forma reciente que se está considerando, en efecto, que solamente un conjunto de indicadores (insumos, proceso y resultados) puede transferir la imagen completa de la calidad de la educación a nivel sistémico.

La tesis de esta breve exposición es que existe una relación entre estos dos puntos: por un lado, la idea que calidad de la educación es, y debe ser, más que logro de aprendizaje (y, sobre todo, aprendizaje cognitivo); y, por otro, que la idea de que se necesita un cambio en la conceptualización de la educación para el futuro está llegando a los encargados de la política educativa en el mundo.

En este contexto, existe un desarrollo que avala este proceso. Hay una agenda de trabajo sobre nuevas "competencias" que se necesitan para funcionar en la sociedad de hoy en día. Este debate se desarrolla, en muchos sentidos, en el contexto de la conceptualización de "alfabetizaciones": además de la alfabetización tradicional se piensa en alfabetización funcional, por ejemplo, o alfabetización digital (ver prueba ICILS). Este último concepto nace de la conciencia de que la cultura escrita, la cual era el fundamento de la percepción de la importancia de la alfabetización en general, se ha transferido a contextos virtuales, por lo tanto, en la sociedad global de hoy, el que no puede comunicarse por e-mail, no puede utilizar Internet, y

hasta quien no utiliza redes sociales es, en efecto, un analfabeto en el nuevo contexto mundial.

Pero esta discusión va más allá de la alfabetización. Merece atención particular el trabajo realizado en definir "habilidades del siglo XXI", en primer lugar, por parte de la OCDE (OECD, 2009). Estas habilidades, según Ananiadou, se encuentran, en especial, en tres dominios, a saber: *habilidades informacionales* (gestión de información); *habilidades comunicacionales* (entre otros, trabajar en equipo) y *compromiso socio-ético*.

Si se identifican los esbozos de un nuevo modelo para la educación de esta manera, se puede decir que, entonces, se lo define por sus resultados deseados. Es decir, se elabora un nuevo modelo educativo por el que estudiantes deberían aprender y no por cómo deberían aprenderlo.

Si este es, efectivamente, el caso, se aumenta la relevancia de la evaluación educativa, considerando que mide resultados de aprendizaje como función de logro de estándares educativos. Aquí se encuentra un importante desafío para los estudios internacionales de logro de aprendizaje: por primera vez en la historia no podrán solamente confirmar que la educación es importante, sino también qué educación lo es. Es decir, la decisión de medir logro de aprendizaje en área X en vez de Y no solamente tiene efectos descriptivos (conocer niveles de aprendizaje) sino también normativos: lo que se mide es reconocido como importante. Varios estudios sobre los efectos de PISA (Ravela, 2011; Baird et al., 2011) apuntan en esta dirección.

Este debate vuelve a destacar el modelo de calidad de la educación propuesto por la OREALC / UNESCO,

Santiago, el 2007, en particular porque es, en esencia, un modelo 'estratégico'. Con esto quiero enfatizar que no solamente considera calidad educativa con respecto a las Metas que los sistemas educativos se ponen a sí mismos (logro de aprendizaje o lo que se asume normalmente como 'eficacia') sino también incluye la validez de estas Metas con relación al ambiente que lo circunda, la sociedad, a través del concepto de la 'relevancia'. Este modelo implica, además, que lo que es importante en cuanto a calidad en educación no es solamente hasta dónde se logra (aunque esto es también relevante), sino también cómo se logra lo que se consigue.

¿Por qué todo esto es especialmente relevante hoy en día? EPT pos 2015

Una pregunta que, sin embargo, queda, es: ¿por qué ahora surge como importante y relevante el tema de un cambio 'paradigmático' educativo? ¿Por qué ahora el debate sobre nuevas alfabetizaciones es más oportuno que nunca? Nosotros creemos que la respuesta a esta pregunta tendría dos fundamentos: 1) el debate se ha movido de círculos académicos a círculos de política. Es posible que esto tenga algo a ver con el movimiento de 'políticas basadas en evidencia' que surgió en la segunda mitad de la última década del año pasado. 2) Es muy probable que este movimiento esté estrechamente vinculado con una innovación, en efecto, de este período: las pruebas de logro educativo a gran escala. Es, efectivamente, muy probable que las pruebas comparativas hayan contribuido a fomentar *accountability* a nivel nacional.

El aumento del perfil de la educación entre los temas considerados de importancia política, a través las pruebas internacionales, también ha aumentado su relevancia en el contexto de cooperación inter-

nacional. Es por esto que el proceso alrededor de la elaboración de objetivos para el desarrollo educativo internacional pos 2015 ofrece grandes posibilidades. Otra oportunidad se presenta a través de la iniciativa *Education First* (Educación primero) del Secretario General de UN¹⁰. Estos marcos ofrecen vehículos para ideas sobre lo que debe ser la educación en el siglo XXI. Sin embargo, no se puede desconocer que, según informes recientes, todavía muchos estudiantes en edad escolar no disfrutaban de ningún tipo de educación (UNICEF & UIS¹¹, 2012). El hecho de que recién está bajando el nivel de financiamiento internacional para el desarrollo educativo, también indica que, para cambiar la educación para todos, no serán suficientes compromisos a nivel nacional, se requiere amplia solidaridad internacional, desde una mirada de interdependencia mutua a nivel global.

Conclusión

En esta presentación he querido dar algunas indicaciones de la relevancia del trabajo de la UNESCO para el desafío que nos planteó la Dra. Southwell: el desarrollo de nuevas alfabetizaciones para que la oferta de las escuelas de hoy en día sea más relevante. He mencionado algunas líneas de trabajo, siempre interrelacionadas, bajo el paraguas de la agenda EPT y, en particular, del LLECE. Creemos que la evaluación educativa puede ser un 'motor' del cambio educativo mundial en general y está claro que, en esta región, el LLECE, coordinado por la OREALC / UNESCO Santiago, puede jugar un rol alentador en particular, no solamente por los datos que genera, o por sus aportes técnicos a los países (p. ej., a través de capacitaciones), sino también por su reconocimiento a nivel político.

¹⁰ Véase p.107.

¹¹ Véase p.107.



Este tiempo, en el cual se está debatiendo la nueva agenda de desarrollo internacional pos 2015, ofrece oportunidades particularmente interesantes para las reformas educativas. Sin embargo, según datos recientes, muchos niños, niñas y jóvenes todavía no gozan de educación básica. Por lo tanto, es importante que la conceptualización de nuevas alfabetizaciones no sea excluyente. Más bien, debería ser una oportunidad para incorporar y acoger, en los sistemas educativos, también a todas y todos quienes se quedaron afuera. Por esto, los conceptos de relevancia y de pertinencia de la educación aparecen como claves en la definición de lo que es calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Baird, J.A., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T. & Daugherty, R. (2011). *Policy effects of PISA*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.

Bloom et al. (1971). *Taxonomy of educational objectives*. Ann Arbor: Edward Bros.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. London: Fontana.

OECD (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers No. 41. Paris: OECD.

OREALC / UNESCO Santiago (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*.

OREALC / UNESCO Santiago (2011). *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe EPT 2010*. Santiago: OREALC / UNESCO Santiago.

OREALC / UNESCO Santiago (2013). *III Reunión de la Mesa del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT / PRELAC): Educación para Todos y Agenda pos 2015*. Discurso realizado en Ciudad de México, 29 y 30 de enero, 2013. Descargado el 11 de julio 2013 desde: http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/palabrasjsinauguracion29012013rev.pdf.

Ravela, P. (2011). *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* Santiago: PREAL.

UNICEF & UIS (2012). *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Ciudad de Panamá: UNICEF TACRO.

REFERENCIA

²OREALC – UNESCO

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

³LAMP: Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP por sus siglas en inglés, Literacy Assessment and Monitoring Programme)

⁴UNICEF...Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés, United Nations International Children's Emergency Fund)

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

UNU: Universidad de Naciones Unidas

⁵ONU: Naciones Unidas

⁶LMTF: Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes (LMTF por sus siglas en inglés, Learning Metrics Task Force)

⁷GEQAF: Marco Diagnóstico de la Calidad de la Educación Básica (GEQAF por sus siglas en inglés, General Education System Quality Analysis/Diagnosis Framework)

⁸TIMSS: Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés, Trends International Mathematics and Science Study)

PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por sus siglas en inglés, Progress in International Reading Literacy Study)

IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (Siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

PISA: Informe del Programa Internacional para la Eva-

luación de Estudiantes (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment)

⁹SAQMEC: Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (Siglas en inglés: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)

¹⁰UN: ONU

¹¹UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés, United Nations International Children's Emergency Fund)

UIS: Instituto de Estadística de la UNESCO (Siglas en inglés, Institute for Statistics)



IV El Futuro de la Educación

Profesor Jari Multisilta

Director del CICERO Learning Network de la Universidad de Helsinki en Finlandia.

Buenas noches, me complace estar acá para discutir con ustedes el futuro de la educación, tema de fundamental importancia aun en Finlandia, donde tenemos altos puntajes respecto de PISA. No voy a describir el sistema educativo en general, sino que me gustaría compartirles un punto de vista práctico sobre nuestra manera de abordar problemas relacionados con la participación, las nuevas formas de alfabetización y la ciudadanía.

Quiero mostrarles un ejemplo de alfabetización digital. Este proyecto que les voy a presentar significará un avance hacia esta ciudadanía mundial que ustedes acaban de mencionar. Comprendo la diferencia entre los sistemas educativos argentino y finlandés, por supuesto. Los desafíos difieren según los países, eso es obvio. Sin embargo, espero que de mi presentación puedan extraer algo de utilidad para vuestro país. Quizás esta exposición les sirva como muestra de cómo podría ser la escuela en el futuro. No sé si ocurrirá así, pero tal vez resulte útil a modo de orientación.

Soy director de CICERO Learning, que es un centro multidisciplinario sobre educación y aprendizaje. Tratamos de contar con expertos en distintas ciencias. Esta es la forma de resolver, creo, los problemas que tenemos en relación con el aprendizaje. Ningún investigador de un área, por ejemplo, los conductistas, puede solucionar el problema él solo, sino que se requiere de un equipo multidisciplinario. Considero que necesitamos expertos en disciplinas diferentes, como las ciencias conductistas, neurolingüística, y también en arte y tecnología. Las artes son importantes, te-

niendo en cuenta el aspecto visual de las interfaces de usuario; en las aplicaciones de también son relevantes y no corresponde dejarlas de lado. Eso es lo que estamos haciendo. Nuestro énfasis está puesto en el aprendizaje, en el cerebro y en la tecnología. Realizamos investigaciones sobre estas tres áreas y buscamos expertos en ellas para la resolución de problemas.

Me gustaría caracterizar o describir el futuro de estos estudiantes de hoy. Yo creo que los de la generación de la Red son los que se encuentran cursando actualmente en nuestras escuelas; por lo menos en Finlandia, aunque quizás ocurra aquí también. Estos chicos tienen celulares y están rodeados por la tecnología, cosa que no pasaba en nuestra generación. No le temen a la tecnología, sino que la ven como algo natural y sienten mucho interés en probar otras nuevas. No viven esto como un desafío. Esta generación de la Red tiene mucha libertad para elegir entre múltiples opciones, por ejemplo a dónde ir, qué hacer, qué prefieren estudiar e inclusive dónde quieren trabajar. Pretenden hacer cosas personales, en forma individual, personalizan sus dispositivos. Si observan las computadoras y teléfonos que ellos usan, verán que están muy personalizados. Esta generación es más abierta, me parece. Tienen facilidad para trabajar colaborativamente en Internet que favorece el trabajo grupal. Creo que ustedes coincidirán conmigo en la afición de los chicos a los juegos y que les encanta entretenerse, mirar películas, videos en Youtube y demás.

Algo que noté en mis alumnos es que tienen un concepto muy diferente del tiempo. Cuando yo era chico, combinábamos con mis amigos en la escuela y nos poníamos de acuerdo, "¿Venís a mi casa esta tarde para jugar al fútbol?", y cosas por el estilo. Pero mis alumnos no lo hacen para nada, sino que se mandan mensajes de texto u otros ,como "¿podés venir?" y

como respuesta: "no, no puedo", etcétera. Todo es a través de estos dispositivos. Al rato se mandan otro mensaje y así llegan a combinar estos encuentros a último momento, es decir que están verificando qué está haciendo el otro hasta que al final, arreglan. Son muy diferentes de como éramos nosotros, conforman una generación muy distinta. Estamos educando a esta generación, en la actualidad, en nuestras escuelas y traen consigo características propias. Aunque como docentes estas no nos gusten o tengamos un perfil distinto, así es como son hoy en día los alumnos y, de alguna manera, nuestros programas deben contemplar esas peculiaridades.

Según nuestras investigaciones, usan mucho Internet. Este estudio se hizo en 2009. Están horas conectados a Internet: la mayoría, una hora o hasta dos por día. Y algunos, alrededor del 5%, dicen estar siete horas en línea, así que me pregunto si les queda tiempo para otra cosa. Es muchísimo, pero me temo que estos números están aumentando. Esto fue en 2009 y no tengo datos actuales, pero supongo que quizás estas cifras se hayan elevado. El 70% de todos estos estudiantes usa Facebook todos los días. Leí en el diario que los adolescentes consideran que Facebook no es gran cosa, ya no le prestan tanta atención. Sin embargo, el 90% accede diariamente; más las chicas que los varones. Youtube también es muy visitado, pero por el contrario, los varones lo usan más que las chicas; acceden a videos de música, de entretenimiento, a veces a series de televisión o cosas por el estilo. Pero también miran videos relacionados con los *hobbies* de cada uno. Los chicos, por ejemplo, miran videos sobre *skateboarding* porque quieren aprender un nuevo truco. O, quizás, aprender a tocar una melodía en el piano. Las chicas, por su parte, quieren averiguar las tendencias para cuidarse las uñas, pintarlas, por ejemplo. Porque yo tengo cuatro mujeres y sé mucho de pintarse las uñas.

En nuestra investigación apuntamos a determinar estas competencias del siglo XXI y aplicarlas en la educación. El proyecto que hemos estado desarrollando contribuye a la alfabetización contemporánea, también a la colaboratividad, al desarrollo del pensamiento crítico, a la comprensión intercultural. Y me parece que el concepto de ciudadanía global, de alguna manera, pertenece a esta área. La ciudadanía global implica que necesitamos aprender en un contexto de comprensión intercultural, de colaboración y utilizando los medios de comunicación sociales, Internet, y estas tecnologías también. Para ello, es necesaria la alfabetización digital. Sin embargo, no debemos dejar de considerar la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Porque en este ambiente intercultural necesitamos más competencias orientadas a resolver problemas.

El proyecto que les voy a describir se llama "Findable 2020"; apunta a generar nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje y promover estas competencias para el siglo XXI. Usamos dos conceptos principales. La pedagogía mundial para compartir entre dos culturas y escuelas en distintos países. Y las aulas sin paredes, virtuales: queremos abrir nuestras aulas para que los profesores no queden aislados en ellas con sus estudiantes. Pretendemos que las clases, los docentes y los estudiantes interactúen colaborativamente en la misma ciudad, en el mismo país, pero también entre países. De eso nos estamos ocupando en nuestro proyecto "Findable".

En la actualidad, tenemos escuelas en cinco países: Finlandia, Estados Unidos (California), España, Grecia y Singapur. Estas escuelas y estos países están colaborando con recursos audiovisuales a través del video. Como estos chicos son usuarios consuetudinarios de los videos por Internet, pensamos en permitir que ellos



mismos creen videos educativos para que, de esta manera, adquieran las competencias idóneas para resolver problemas del siglo XXI. Así, hemos elaborado un proyecto que se llama "Mobil Video Experience", que es una plataforma de video disponible en Internet. Es gratuita para todas las escuelas que colaboran con nosotros. En esta plataforma pueden crear videos, incluir videos en el texto, utilizar sus celulares y tomar videos sobre algún tema particular. Los mezclan y arman un proyecto que luego comparten con sus compañeros y que también se envía a otros países. Y así aprenden qué están haciendo los demás y qué videos están produciendo en otros países a su vez.

Les quiero mostrar brevemente algunos ejemplos de proyectos que tenemos en marcha. Algunos de ellos están relacionados con la expresión de las opiniones personales de los estudiantes, con darles lugar para que opinen y creen, por ejemplo, narraciones sobre las pruebas con animales en laboratorio, que expresen su opinión respecto de estas prácticas y sobre cuestiones preocupantes que requieren atención. Este es un tema muy importante según el punto de vista de una niña de trece años que intervino en este proyecto en California. Otro tema, por ejemplo, es el del acoso. Por lo menos en Finlandia, una jovencita de quince años sufrió acoso en Internet. Y los estudiantes armaron un video donde hablan sobre los peligros en Internet y acerca de qué cosas requieren especial precaución. Este relato sobre acoso le dio la posibilidad al docente de profundizar más sobre este tema y de prevenir respecto de lo que es preciso tomar en cuenta y tener cuidado.

En Grecia, los estudiantes participaron en un proyecto sobre historia mundial, así que crearon un video sobre mitos griegos. Filmaron en su país, en los sitios donde supuestamente ocurrieron las acciones míticas.

cas. Por ejemplo, para los estudiantes finlandeses, observadores de estos videos creados por los chicos de Grecia, este relato es mucho más ilustrativo así que si lo leyeran en un libro impreso. De modo que resultó un material muy educativo. Y les da espacio para expresarse. Es fundamental que los chicos creen contenido.

Hay otros proyectos, además. En Física, por ejemplo, los estudiantes documentaron el tipo de experimentos que estaban haciendo en clase, además de lo que realizan con lápiz y papel, por supuesto. Otro proyecto tenía que ver con el reciclaje, con chicos de California y de Finlandia que crearon relatos sobre cómo reciclan distintos tipos de objetos. Esto genera conciencia mundial, porque el reciclaje tiene mucho que ver con la globalización y los recursos que tenemos en la Tierra y con cómo los cuidamos. Este material audiovisual le brindó al docente la oportunidad de tomarlos como punto de partida. Entonces, hicieron estos fabulosos videos sobre el reciclaje. Nos preguntamos qué otras cosas podemos aprender a partir de esta exposición.

Como ejemplos tomaré a los sin techo, que es un tema fundamental en California. Los chicos querían expresarse para comunicar cómo se sienten al respecto. En Finlandia este problema no es tan común, pero para muchos de nuestros alumnos resultó muy positivo, porque lo aprendieron de un video creado por alguien de la misma edad que ellos.

Otra cuestión es la del agua. Nosotros tenemos mucha agua en Finlandia y nos damos cuenta de que ustedes también tienen mucha agua. Pero en algunos países la falta de recursos hídricos es muy problemática. Así que es prioritario entender a nivel mundial la relación entre temas fundamentales como, por ejemplo, el agua o la energía. Participaron cinco

países, veintitrés escuelas, casi cuarenta docentes y ochocientos estudiantes. En la actualidad, contamos con más de mil quinientos videos. Empezamos en septiembre. En este momento los chicos se pueden expresar, poner en juego su creatividad y aprender con la colaboración intercultural.

Comenzamos por consultar a los docentes que empezaron a utilizar este material audiovisual. Dijeron que estos videos efectivamente cambiaron para ellos la práctica de enseñanza en el aula. Les preguntamos, además, si observaron este mismo comportamiento, este cambio en el aprendizaje, al utilizar otro tipo de tecnologías, por ejemplo, Moodle u otros sistemas o plataformas. Y expresaron que no registraron cambios de esta índole. A mi criterio, los sistemas anteriores no cambiaron el modo de aprendizaje como sí lo hicieron los videos basados en Internet.

¿Qué debemos hacer, entonces? ¿Qué podemos aprender de este proyecto? Podemos utilizar los relatos en el aprendizaje, darle más espacio a la voz de los estudiantes para que ellos creen contenido, esos relatos que pueden llevar a contenidos, o ser el primer paso para encontrar un contenido, por así decirlo, más serio. También tenemos que aceptar el hecho de que si queremos mejorar la calidad del aprendizaje necesitamos que los estudiantes sean más activos. El rol de los docentes es más importante aun. Como profesor, no tengo que ordenarte qué debes aprender. Tengo que verme como facilitador. Y eso representa un cambio en la cultura. Lo entiendo perfectamente. Pero es hora de comenzar y el cambio debe ocurrir en la formación de los docentes, así que empezamos por ahí. Pero también empezamos en las escuelas. Los docentes actualmente en ejercicio en las escuelas necesitan más formación sobre cómo actuar como facilitadores y no solo como transmisores de conocimiento.

El rol de los estudiantes atiende en mayor medida a la creación de contenido, y el proceso de aprendizaje es fundamental. Los chicos no crean videos de alta calidad; lo que importa no es no el producto, sino el proceso, es decir, el hecho de que el video sea bueno pedagógicamente hablando.

La alfabetización digital es muy importante. Los chicos que cursan ahora en la escuela, en veinte años van a estar trabajando y utilizando estas tecnologías digitales en el trabajo. No sabemos qué tipo de trabajo va a existir en ese momento, pero me parece que sí van a usar mucha tecnología. Por eso, tenemos que utilizarlas ya en nuestras escuelas.

Esto también es importante. Aunque los chicos son muy hábiles utilizando la tecnología, no saben hacerlo de manera significativa desde lo pedagógico. Por eso necesitamos a los docentes. Porque ellos son los expertos en pedagogía y deben agregar este componente al aprendizaje de estos alumnos tan expertos en el manejo tecnológico: no les tienen miedo a las computadoras ni a los dispositivos móviles ni a Internet. Pero los docentes deben estar presentes como mediadores, su función es saber cómo utilizar estas tecnologías para el aprendizaje. Por supuesto, quizá no conozcan todas las opciones que existen hoy en día para lograrlo y este es el momento cuando se requiere educación y formación para ellos. Y mi rol como profesor universitario e investigador es investigar sobre las tecnologías educativas para tratar de averiguar cuáles estarán disponibles y serán buenas para el uso escolar. Y brindar esta información acerca de lo que hayamos descubierto a los docentes para formarlos. lo mismo que a los ministerios de educación. Creemos que esta metodología y estas innovaciones tecnológicas pueden aplicarse en las escuelas.



Por otra parte, hay otro actor más en este juego: son las empresas privadas que desarrollan estas tecnologías. Mi rol es, también, informarles a estas empresas si el recurso tecnológico que están desarrollando es apto para la escuela o si, por el contrario se necesita otro tipo de tecnología. Nosotros, como investigadores, brindamos información tanto a las escuelas y a los docentes como a las familias y a los padres, y también a las empresas que están desarrollando tecnología con fines educativos. Que es lo que necesitan las escuelas. Me parece que el sistema de innovación finlandés, de alguna manera, lo ha logrado. Hoy en día hay instalado un debate entre las universidades, los investigadores, las escuelas y las empresas. A mi criterio, estas discusiones favorecen el mejoramiento de la tecnología, mejor adaptada a los modelos de aprendizaje que consideramos adecuados desde el punto de vista pedagógico.

Así que este es mi mensaje. La alfabetización digital es fundamental. Los chicos que saben utilizar estas tecnologías aun requieren que los docentes los ayuden pedagógicamente. Y necesitamos un cambio de fondo en el rol de del docente: que sea un facilitador. Y que los alumnos sean creadores de contenido. Esto, por supuesto, no ocurre de un día para el otro, es una transformación considerable, pero en algún momento tenemos que iniciarla. Yo he visto y escuchado en discusiones entre las personas presentes acá que ya han empezado a aplicar el cambio. Es un buen comienzo y me gustaría darles aliento para que continúen en este camino. Muchas gracias.



LA ESCUELA ANTE LOS NUEVOS DESAFÍOS: PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA Y NUEVAS ALFABETIZACIONES. ANÁLISIS DEL PANORAMA EDUCATIVO EN LA ARGENTINA

I Palabras de bienvenida

Pablo Urquiza

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación

II ¿Es posible la participación y ciudadanía en la alfabetización de adultos y en las lecturas y escrituras en pantalla?

Flora Perelman

Doctora en Psicología. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética I, Facultad de Psicología, UBA.

III Los Institutos de Formación Docente ante los nuevos desafíos.

Verónica Piovani

Directora del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

IV La escuela ante los nuevos desafíos: análisis de situación de la provincia de Tucumán

Silvia Rojkés de Temkin

Ministra de Educación de la provincia de Tucumán

V Palabras de cierre

Cierre por Pablo Urquiza

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación



I Palabras de bienvenida

Pablo Urquiza

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación

Bueno, muy buenas tardes a todos y a todas. Antes que nada, traigo el saludo del Ministro de Educación, Alberto Sileoni, quien iba a participar de este Foro, pero compromisos de agenda en distintos lugares de nuestro país le han impedido venir tanto a la primera jornada como a la del día de hoy. Agradezco a la Fundación Santillana en el nombre de David Delgado y de todo su equipo por la permanente colaboración con nuestro Ministerio, con la educación y con las escuelas de nuestro país. Agradezco a Darío Pulfer, de la Organización de Estados Iberoamericanos, con quien también trabajamos permanentemente. Y, además, a Myriam Southwell, querida compañera y colaboradora quien, entre otras cosas de las muchas que hace, está coordinando, junto con el Ministerio, la edición digital, que fue lanzada en estos días en la ciudad de Paraná, de la revista *El Monitor*; así que, muchas gracias.

En primer lugar, cuando entré aquí, le comentaba a David, que el pasado viernes 24 hicimos una jornadas llamadas "Escuelas, Familia y Comunidad" en todo el país, cuyo objetivo fue acercar a las familias a la escuela con un "pretexto", que era "leer en la escuela". Los padres leyéndoles a los chicos, los chicos leyéndoles a los adultos, a los docentes, a escritores y artistas. Y, realmente, fue una jornada muy emotiva. De muchos lugares de nuestro país, miembros del Ministerio estuvieron en todas las provincias argentinas compartiendo con autoridades provinciales, con docentes, con educadores. Y al finalizar la jornada, nos enteramos por los cables y las páginas de Internet, de la desaparición física de Elsa Bornemann; así que vaya nuestro

homenaje, nuestro reconocimiento a una destacada pluma de nuestro país, quien a través de su obra, ha llegado –y nuestro Ministerio se ha encargado de ello– a todas las escuelas argentinas. Así que quizás es como paradójico, pero en el día en que celebrábamos la lectura perdíamos a una gran escritora, que va a seguir estando muy presente. Pero vaya nuestro homenaje y nuestro reconocimiento. Y para Santillana, que se ha encargado de difundir y editar su obra.

Solo algunas consideraciones para aportar a este encuentro que ha tenido a la escuela como centro y como núcleo de las reflexiones: la escuela frente a los nuevos desafíos. Del documento que elaboró Myriam voy a hacer un recorte para poder exponer aquí algunas de las acciones que desde el Ministerio venimos realizando; luego Verónica Piovani las ampliará en relación con la formación docente y las políticas de formación docente que lleva adelante nuestro Ministerio.

Pero quería hacer hincapié en este eje de participación y construcción ciudadana como aspecto destacado que debe integrar la formación escolar. Y cómo estamos pensando, pero no solamente pensando, sino llevando adelante acciones que permitan que los adolescentes y los jóvenes, sobre todo en nuestra escuela secundaria, puedan refundar esta relación de la que habla Myriam entre el presente, el futuro y el pasado. Esta relación entre lo educativo, lo cultural y este actor juvenil que aparece hoy muy presente en nuestros espacios escolares; y este desafío que significa para los adultos la presencia cada vez mayor de adolescentes y de los jóvenes en la escuela. No solo en términos cuantitativos. Ya quizás haya sido dicho, pero quiero volver a destacar ese desafío que nuestra sociedad se ha impuesto: que la escuela secundaria sea obligatoria. No solamente en relación con la oferta educativa por parte del Estado, sino como cumplimiento efectivo



y de políticas que en efecto generen la inclusión de un nuevo actor: esos jóvenes que históricamente no estaban incluidos en la escuela. Y cómo ese vínculo entre esta cultura de los jóvenes y estos procesos de reforma escolares los tiene como protagonistas.

Creo que hay una referencia de Myriam en cuanto a lo nuevo que implica esta presencia juvenil en las escuelas. Vinculada a la tecnología y a los mecanismos de participación cultural. Y jugando con las palabras, a esto yo quisiera llamarlo nuevos "circuitos de igualdad", no de desigualdad. Yo creo que este mandato, que como sociedad en nuestro país nos hemos impuesto, que todos los jóvenes y adolescentes puedan terminar el secundario, nos pone ante el desafío de valorizar los espacios educativos en términos de derecho. Y esto es lo que estamos viendo en las escuelas a lo largo y a lo ancho de nuestro país, cuando los adolescentes y los jóvenes que reclaman por las *netbooks* del programa Conectar Igualdad, lo hacen en términos de derechos. Y esto quizás sea el rasgo distintivo. Cuando hablamos de una escuela inclusiva, una escuela que no discrimina, una escuela que integra a todos o que tiene que integrar a todos, con los desafíos que ello implica, lo hacemos desde esta perspectiva de derechos que los jóvenes reclaman en términos de poder tener los elementos, que en este caso pueden ser las *netbooks*, poder tener una escuela digna, poder tener el acceso a la universidad o poder armar un centro de estudiantes. Esto está planteado en términos de derecho.

Muchas veces hacemos esa comparación con esa juventud que alguna vez fuimos. Hay algunas referencias a que éramos jóvenes más cultos, que leíamos más, que prestábamos más atención, y que esa juventud era... pero bueno, quizás uno, evocando la propia juventud y la propia trayectoria y la biografía

educativa, vea que muchos de los que estamos aquí presentes no tuvimos la posibilidad de estudiar en libertad y estudiamos en contextos de dictadura. Así que seguramente esta juventud es mucho mejor que la que tuvimos nosotros. Tal vez tengamos alguna falta de memoria o alguna memoria muy sesgada que, a veces, nos mueva a hacer un recorte en términos de una calidad educativa que tiene una mirada muy sesgada. Y creo que ahí hay un gran valor. Hoy en día, cuando tenemos encuentros con adolescentes, con jóvenes, ninguno presenta la problemática de la democracia, porque muchos ya la vivencian. Entonces, quizás también el esfuerzo de la escuela es trabajar respecto de esa memoria, de ese pasado reciente para poder reformularlos y trabajarlos desde el presente.

Y creo que en esas tensiones y en esos contrapuntos, desde el Ministerio hemos creado, recreado y fortalecido espacios de participación juvenil, de extensión de la escolaridad y de la educación a través de lo que nosotros llamamos Centros de Actividades Juveniles. Que han dejado de ser una experiencia piloto o una experiencia aislada porque hoy hay más de dos mil cuatrocientas escuelas secundarias de nuestro país que tienen Centros de Actividades Juveniles. Esa iniciativa que nació como un espacio de acompañamiento y de "contención" para los estudiantes, hoy tiene un desarrollo pedagógico y orientaciones que lo que hacen es fortalecer el espacio escolar y las trayectorias educativas de los adolescentes y de los jóvenes, como así también la formación de docentes tutores, de talleristas, de coordinadores, de orientadores, de nuevos roles que van poniendo en diálogo al ámbito escolar con estos espacios que cada vez son más escolares.

Y donde muchas veces se manifiestan tensiones; a veces hay una frontera entre estos mal llamados espacios extraescolares o extra-áulicos, que tienen

algunas pistas que nos permiten ir fortaleciendo esta relación entre las culturas, la cultura juvenil, la cultura escolar, lo educativo. Y que también contribuyen o constituyen parte de esta educación de más calidad a la que todos aspiramos y en la que todos creemos. Y por eso, estos espacios de Centro de Actividades Juveniles tienen orientaciones en ciencias, en arte, en diseño, en comunicación, en ambiente, en recreación, en deporte. Han dejado de ser lugares donde se abre la escuela los sábados para que los chicos tengan un espacio recreativo en vez de estar en la esquina. Lo que tienen es un desarrollo pedagógico, un desarrollo formativo, un desarrollo de capacitación de formación de los equipos de educadores, que lo que hace es abrir la escuela un poco más. Abrirla a otros modos, abrirla a otras modalidades, abrirla a discusiones y a debates en torno a la ciudadanía, a los derechos, a los valores, a todo aquello que los jóvenes hoy, de algún modo, nos van marcando en una agenda donde la juventud hoy en día es un actor protagónico importante.

No se nos escapa que hay sectores juveniles abocados a cumplir con actividades voluntarias, actividades políticas, actividades de asociaciones no gubernamentales, proyectos de voluntariado, participación estudiantil. El desafío que significa para nosotros como sociedad que los chicos de dieciséis años puedan votar por primera vez y que una proporción importante, más de un 60% se haya empadronado para votar. Entonces, creo que la escuela no puede desconocer esos espacios

Lo estamos acompañando, y fortaleciendo, además, desde la idea de que las escuelas también puedan trabajar en términos de comunicación. En la actualidad funcionan doscientas veinte emisoras radiales escolares en Centros de Actividades Juveniles: pero este no es un espacio para jugar a hacer radio ni para pasar

música en los recreos. Sino un espacio que tiene una frecuencia, que cuenta con equipamiento técnico, que tiene adjudicada una licencia. Y, por ejemplo, hemos inaugurado hace veinte días, en Palpalá, la FM 98.7 de la Escuela Técnica N.º 8 de Palpalá. Para sorpresa de las autoridades locales, cuando los alumnos contaron que la radio tenía un radio de influencia de catorce kilómetros, ya llamó poderosamente la atención. Porque eso que aparece como un proyecto escolar se convierte en una potente herramienta de comunicación. Si uno se ubica en la geografía de una ciudad de las afueras de San Salvador de Jujuy, con una potencia de catorce kilómetros a la redonda, ya no se limita a lo que los alumnos puedan decir en el recreo y lo escuchen sus compañeros, sino que pueden transmitir algo de lo cual la comunidad se puede apropiarse. Además, la comunidad puede apropiarse de esa radio para que la vida de la ciudad también tenga un centro en la escuela.

Hay, a su vez, espacios vinculados con el arte, la cultura, que hemos llamado "Musicaj": son aquellos Centros de Actividades Juveniles donde la música y el arte forman parte de expresiones que tienen esa mezcla entre lo local y lo global. Donde la música folclórica de cada lugar se mezcla con el rock y, también, con las tradiciones musicales locales y con la música que en la actualidad transmiten los medios y las redes.

Y esto en el marco de una política que alienta cada vez más la participación, que promueve esta apropiación y este ejercicio de los derechos. Siempre lo decimos, un derecho que no se puede ejercer no es tal, y al respecto confiamos mucho en los adolescentes, en los jóvenes, en los educadores. Creo que las políticas son las que nos van permitiendo abrir ese formato de escuela más tradicional y escuchar la voz de los jóvenes en espacios de participación real. Como también lo



son el parlamento juvenil, que es un espacio que ha movilizó mucho a los jóvenes. El año pasado más de doscientos mil jóvenes participaron en debates, en propuestas, que empiezan en una escuela pero que terminan en la sede del parlamento del Mercosur en Montevideo. Donde jóvenes argentinos se encuentran con sus pares de los países de la región y debaten sobre temas que los mismos estudiantes proponen, que van desde la educación sexual a la democracia, a los derechos humanos, al ambiente, al cuidado del la salud, al cuidado del otro.

Entonces, creo que estos son algunos de los caminos, de los mojones, que estamos construyendo en esta Argentina de derechos. Aquí presente se encuentra una Ministra, quien desde hace muchos años viene trabajando y fortaleciendo la democratización del sistema educativo, la participación, la inclusión, la justicia en términos educativos. Y esta es una construcción federal. Creo que ahí, también, hay un aspecto destacable respecto de esto que nosotros hemos llamado una “década ganada para la educación”, en términos de haber construido un sistema más federal, que tiene objetivos y metas comunes, que se ha construido a lo largo de un trabajo fuerte en el ámbito del Consejo Federal. Y que tiene por delante muchos desafíos. Esta década en la que casi todos los indicadores han evidenciado mejoras, nos pone siempre ante nuevos desafíos. Porque la secundaria requiere más inclusión, requiere mejores resultados, requiere mejores ingresos, requiere más acompañamiento. Porque tenemos desafíos en el inicio y porque queremos llegar al segundo bicentenario con todos los niños y niñas de cuatro años en el jardín de infantes. Pero también queremos fortalecer la educación superior, la educación universitaria. Mejorar las trayectorias en el nivel primario. Esto creo que forma parte de la agenda que viene; seguramente, este desafío frente a las nuevas

alfabetizaciones va a tener una agenda que se renueva en forma permanente y vaya generando nuevos proyectos que nos permitan seguir construyendo una sociedad más igualitaria, más cohesionada, más democrática y más justa.

Estas son algunas de las miradas que desde el Ministerio estamos intentando fortalecer, discutir, debatir, porque creo que también como sociedad tenemos que seguir construyendo ese debate. Pero un debate que nos permita ver los logros, que nos permita ver los desafíos y que nos permita ver más juntos los caminos que corresponde seguir y profundizar.

Muchísimas gracias.



II ¿Es posible la participación y ciudadanía en la alfabetización de adultos y en las lecturas y escrituras en pantalla?

Flora Perelman

Doctora en Psicología. Profesora adjunta de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética I, Facultad de Psicología, UBA.

Agradezco a la Fundación Santillana la invitación a participar de este IX Foro Latinoamericano de Educación. Las contribuciones a este debate que presentaré de manera sucinta se refieren a dos investigaciones que se han realizado en el marco de la Universidad de Buenos Aires. Una se vincula con la alfabetización de jóvenes y adultos, y la otra, con las lecturas y escrituras en pantalla, ambas íntimamente relacionadas con la posibilidad de alcanzar la participación y ejercer la ciudadanía.

Acerca de la alfabetización de adultos

En primer lugar, traigo aquí el gravísimo problema de la alfabetización de jóvenes y adultos. Según la información de SITEAL-UNESCO¹ de febrero de 2013, en la región latinoamericana hay más de 40 millones de personas adultas que declaran en las Encuestas de Hogares no saber leer ni escribir.

“En efecto, para fines de la década del 2000, en los 19 países de América Latina para los cuales se cuenta con información actualizada, el 8% de las personas de 15 años o más se declaran incapaces de leer y escribir un recado” (SITEAL, 2013: 2).

Y en Argentina, según el Censo 2010², casi 650 mil personas permanecen aún alejadas de la cultura escrita,

¹ SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina): http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf

² http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=6966

siendo esta población la más postergada en otros aspectos estructurales y socioeconómicos.

A pesar de los numerosos discursos nacionales e internacionales³, son muy escasos los estudios que se interrogan acerca de cómo las personas jóvenes y adultas se alfabetizan. La investigación que presento fue desarrollada por Marcela Kurlat en su tesis de Maestría⁴, en la que intentó replicar una investigación realizada por Emilia Ferreiro (1983). Desde nuestro enfoque, consideramos fundamental un análisis que permita conocer cómo las personas jóvenes y adultas que están asistiendo a espacios educativos se apropian de la cultura letrada, para poder construir acciones educativas que tomen como punto de partida lo que saben. ¿Qué representa para ellos el sistema de escritura y la lengua escrita? ¿Cuáles son los conocimientos que han construido a partir de su vida en una sociedad letrada y en sus experiencias de algunos años de escolaridad?

Los resultados obtenidos en la tesis fueron contundentes. Las personas jóvenes y adultas en nuestras sociedades, a pesar de que no han asistido a la escuela o lo han hecho por tiempo muy breve, poseen ideas, hipótesis, conceptualizaciones sobre la escritura, aunque no sean conscientes de sus conocimientos. Esta población ha elaborado múltiples saberes sobre el sistema de escritura y la lengua escrita en su participación cotidiana en

³ El Marco de Acción de Belém (2009) afirma que el derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación, y que “la alfabetización es la base más importante sobre la cual se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos” (p. 2). Dicho Marco ratifica las prioridades plasmadas en la Declaración de Educación Para Todos (EPT, 2000), el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (DNUA, 2003-2012) y la Iniciativa de Alfabetización: “Saber para Poder” (LIFE, 2005-2015).

⁴ Se trata de la Tesis de Maestría en Psicología Educativa: “Procesos de construcción del sistema de escritura en espacios de alfabetización inicial. Estudio de casos”, realizada por Marcela Kurlat, dirigida Flora Perelman como Directora de Tesis y por María Teresa Sirvent en su Beca de Maestría UBACyT 2008-2010.

situaciones de compra y venta, en actividades laborales, en el cuidado de sus hijos, etcétera.

Detengámonos en dos ejemplos. Reina tiene 31 años. De muy pequeña vivía en Bolivia. En su infancia cursó solo primer grado. Concurrió a un centro de alfabetización de adultos, pero abandonó al año. Como vemos en la Figura 1⁵, escribe su nombre y algunas palabras de manera alfabética (*casa, mariposa, cala, rata*), mientras que otras (como “regalo”), las escribe con una hipótesis silábico-alfabética (*recao*).

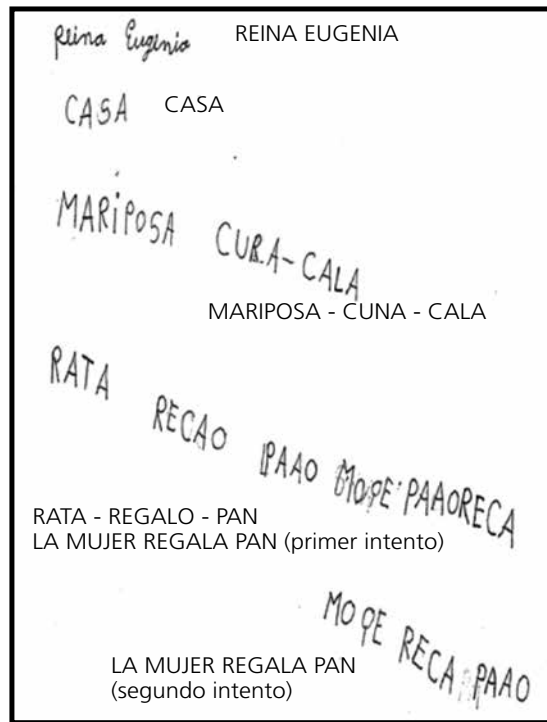


Figura 1

En sus producciones, Reina también pone en evidencia la incidencia de la lengua de cuna en la

⁵ A la derecha de las escrituras, se presenta un cuadro donde figuran las palabras que fueron dictadas por el entrevistador o que el entrevistado se propuso escribir.

alfabetización. La lengua quechua andina, con la que ella ha tenido frecuente contacto, es trivocálica, utiliza sólo los fonemas /A/, /I/ y /U/. La I es asimilada a la E y la U es asimilada a la O. Reina explicita que suele confundirse entre las letras /E/-/I/, y /O/-/U/. Para ella, mujer es mojer. Es interesante observar que el otorgarle la oportunidad de que escriba según su conceptualización le ha permitido comenzar a tomar conciencia de la diferencia entre su lengua de cuna (el quechua) y la lengua escrita que produce.

Jonathan tiene 17 años y está alojado en un Instituto de Menores. Nunca había ido a la escuela, es la primera vez que participa de un grupo escolar en el marco de esta institución de características carcelarias (Kurlat y Perelman, en prensa). Veamos sus escrituras (Figura 2):

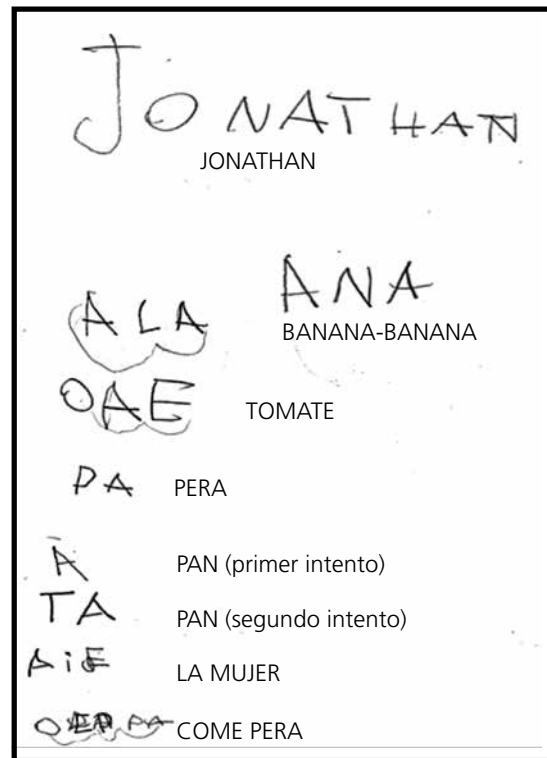


Figura 2

Jonathan escribe con una hipótesis estrictamente silábica. Al dictarle “tomate”, escribe oae; para “pera”, escribe ea, etcétera.

Un primer resultado, entonces, es que las hipótesis construidas por los jóvenes y adultos son las mismas que las observadas en niños. Pero, en contraste con lo hallado en los niños, esas conceptualizaciones más genuinas se ven restringidas, en los actos de lectura y escritura, por *marcas de exclusión* y *marcas de enseñanza*.

Las *marcas de exclusión* provienen de los años de analfabetismo y de ‘fracasos escolares’, que fueron provocando indelebles consecuencias en la percepción que tienen los jóvenes y adultos de sus propios conocimientos: “no me da la cabeza”, “tengo la cabeza dura”. La visión de sí mismos como aprendices es tan pobre que niegan lo que saben, lo que les provoca dolor y vergüenza. “No sé ni escribir mi nombre”, dice Reina. Se sienten culpables y responsables del abandono que muchas veces las mismas instituciones han promovido. Y esta representación los conduce a una profunda dependencia de la aprobación del otro, a no animarse a interpretar o a producir por sí mismos.

Las *marcas de enseñanza* se ponen de manifiesto en sus concepciones de cómo se aprende y cómo se enseña a leer y escribir. Están convencidos de que el único camino posible para apropiarse de la lectura y escritura es el de atravesar ejercicios descontextualizados en los que predominan la copia, la identificación visual y el cuidado desmesurado por las letras. Creen que es imprescindible aprender a resolver actividades de asociación del dibujo y palabra o de completar palabras en situaciones sin propósitos comunicativos. Alfabetizarse significa acercarse a un objeto dissociado de las funciones que ellos le

adjudican fuera de la escuela. El aprendizaje involucra aproximarse a un código ajeno a la propia capacidad de comprensión.

Pero, a pesar de sus trayectorias de vida y escolares y de sus representaciones, la alfabetización se erige como una necesidad subjetiva fundamental. Muchos emprenden la búsqueda de una nueva chance educativa, se plantean la conclusión de una etapa pendiente “para ser alguien en la vida”, para conocer más, para no depender de otros, para tener más herramientas o “para al fin poder aprender, sea como sea”. Saben del papel central que tiene la lengua escrita en esta sociedad y ese saber es el que los trae a los centros de alfabetización. Explicitan con fuerza su voluntad y propósito de volver a la escuela.

(Reina) “Me dijo ‘quiero que aprendas, mamá’, me dijo el más chico. Y le tengo que ayudar, porque él quiere salir, quiere ser alguien en su vida, y yo voy a hacer lo que esté a mi alcance, pero yo la escuela no voy a dejar, le dije: ‘te voy a ayudar, no sé cómo; venderé comida, no sé, pero yo la escuela no dejo’. Y si el año que viene sigo viviendo, le digo, voy a entrar otra vez. ‘Bueno’, me dijo.” (Sonríe)

Lamentablemente, el contexto en el que están inmersas las prácticas de alfabetización reproduce el modelo que los ha expulsado. Aunque los centros son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educación y escolaridad, lenguas y culturas, las políticas y programas que se utilizan han sido diseñados en base a modelos y estrategias homogéneos.

Es así que las observaciones de aula muestran reiteradamente que en los modos de enseñanza se suele ignorar la experiencia de los jóvenes y adultos

y se implementan intervenciones de asociación fonema \ grafema que promueven el descifrado tal como ha sucedido en las escuelas que los han llevado al fracaso. Los programas utilizados actualmente proponen alfabetizar en 30⁶ lecciones que pueden ser implementadas por voluntarios, con el supuesto de que no es necesaria una formación específica para los educadores.

Y ante este panorama, los resultados no son muy alentadores. Existe una altísima frecuencia de deserciones, y los que menos saben son los primeros en abandonar. Los educadores terminan sintiéndose culpables y responsables de abonar a la reproducción del círculo de exclusión.

La situación de vulnerabilidad educativa de los jóvenes y adultos requiere, entonces, avanzar en la producción de conocimientos específicos de parte de los que quieren ejercer prácticas alfabetizadoras. La planificación institucional y didáctica en la alfabetización de esta población es quizás una de las más complejas. Es necesario pensar cómo promover, facilitar, sostener trayectorias escolares en personas que tienen diversidad de itinerarios e historias signadas por el fracaso. Es evidente que es prioritario avanzar en el conocimiento de cuáles son las condiciones institucionales y didácticas así como las intervenciones docentes que pueden facilitar la formación de lectores y escritores partícipes, críticos y autónomos en esta población.

Ya no podemos depender exclusivamente de voluntarismos personales. Es necesario escuchar las lógicas de producción de los sujetos y ayudarlos a la

relectura de la propia historia para que puedan inscribirse en ella como sujetos de derecho al ser valorizados como sujetos de aprendizaje. Es imprescindible asumir este respeto intelectual hacia el joven o adulto buscando acercarnos a su conocimiento como base para pensar en las prácticas alfabetizadoras. Es una deuda pendiente de nuestra sociedad porque, como ya se ha mencionado reiteradamente en este foro, el lenguaje escrito es un instrumento de poder que nos permite adquirir un mayor dominio y una apropiación de nosotros mismos y del mundo que nos rodea.

Acerca de las lecturas y escrituras en pantalla

En cuanto a las lecturas y escrituras en pantalla, la investigación se ha realizado desde el año 2005 al 2011⁷. El primer propósito fue psicológico: explorar cómo los niños y jóvenes buscan información en Internet en situaciones de estudio. A esta investigación psicológica le siguió una investigación didáctica, en la que pusimos a prueba diversas situaciones de enseñanza en las que se han tenido en cuenta los problemas detectados en la primera instancia de indagación.

En la investigación psicológica, usamos un instrumento que resultó muy potente: les solicitamos a los estudiantes que dibujen cómo se representan el proceso de búsqueda que realizan los buscadores que usan habitualmente. En la Figura 3 está el dibujo de Yanina, de cuarto grado:

⁷ Se trata de una investigación denominada: "Procesos constructivos en la búsqueda y selección de textos de estudio en Internet en alumnos de escuela primaria", acreditada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2008-2010, desarrollada en el marco de la Facultad de Psicología por un grupo dirigido por la Dra. Flora Perelman conformado desde julio del 2005 por María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Diana González, Fabiana Mancinelli, Mariana Orniq, Paula Capria y Patricio Román Bertacchini.o.

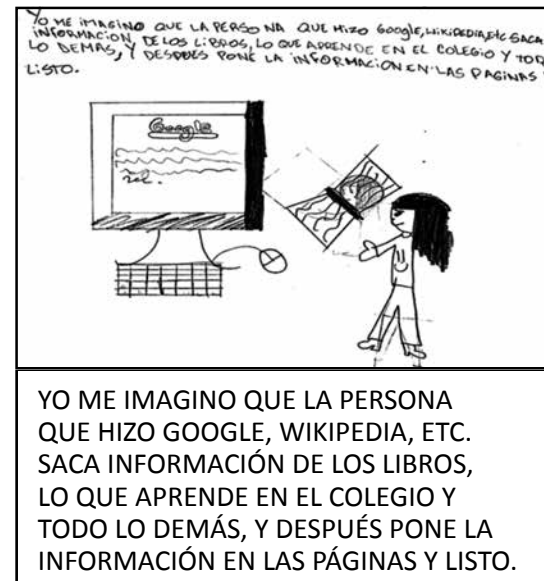


Figura 3

En la Figura 4, observamos el gráfico de Lola, de diez años, quien señala mientras va dibujando:

"Suponete que esta es una computadora (a la izquierda). En la sala de control (a la derecha), hay algunas personas con información, porque en Internet debe haber personas, ellas buscan información en libros y piensan. También piden imágenes, entonces les mandan una imagen. En la sala de control, hay una señora tomando café."

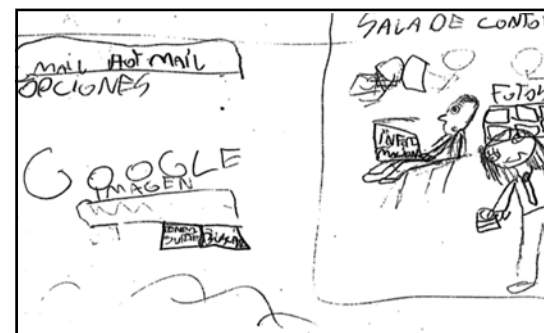


Figura 4

El supuesto que sustentan estas niñas es que Internet es una gran biblioteca donde están todos los materiales producidos por nuestra cultura y que ese espacio es atendido por una especie de bibliotecario capacitado para hallar la información requerida. Estas representaciones no son privativas de los niños, también son frecuentes en jóvenes y adultos. Para estos sujetos buscar en la web es una tarea sencilla, basta introducir unas palabras clave para que aparezcan en la pantalla fuentes confiables.

Otro instrumento de indagación utilizado inicialmente fueron las observaciones de aula. Seguimos a distintos grupos de niños y jóvenes en situaciones de búsqueda en Internet, siempre en el marco de situaciones didácticas de estudio. Encontramos que la expectativa detectada en los dibujos se manifestaba en sus procesos de selección: pensaban que las imágenes o los textos que encontraban en la web se correspondían con el dato que buscaban, y por eso no corroboraban las fuentes eligiendo las primeras imágenes o los primeros sitios que aparecían (Perelman et al, 2011).

Es decir, que a pesar de que los estudiantes disponen de conocimientos técnicos, a veces muchos más amplios que los que tienen los docentes, dichos saberes no son suficientes para la selección de las fuentes de estudio. Utilizar Internet demanda una elaboración altamente compleja porque requiere decidir la pertinencia y confiabilidad en una lectura rápida de múltiples opciones que aparecen inmediatamente al apretar el enter (Perelman, 2012a). Esta actividad requiere disponer de conceptos y de un vocabulario específico así como conocer autores e instituciones legitimadas en la producción de los conocimientos disciplinares que se están estudiando.

⁶ El programa de alfabetización cubano *Yo Sí Puedo* y el Programa Nacional Encuentro, Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos son ejemplos de ello.

En las situaciones didácticas que diseñamos junto con los docentes pudimos corroborar que el contexto escolar puede constituirse en un espacio privilegiado para propiciar el detenimiento de la acción vertiginosa de búsqueda y reflexionar colectivamente sobre ella. Donde el docente posibilita la circulación de los conocimientos y aporta los saberes necesarios para generar avances en las interpretaciones y criterios de selección.

Voy a dar solo dos ejemplos para mostrar la complejidad de estas situaciones. Uno es el de la propuesta de selección colectiva de determinados sitios para estudiar un tema. En la Figura 5, podemos ver los sitios propuestos a estudiantes de sexto grado que estaban estudiando el tema de las pasteras⁸. Tenían que seleccionar los sitios que consideraran pertinentes y confiables para debatir en el aula el problema de la contaminación. Se les pidió que, en grupos, exploren los sitios, identifiquen su autoría y definan su selección proporcionando argumentos que sustenten sus decisiones (Figura 5).

LAS PASTERAS ¿CONTAMINAN? ¿EN QUÉ MEDIDA?			
Les presentamos algunos sitios que tienen información sobre el tema. Ustedes decidirán cuáles tomarán como fuentes de consulta y por qué.			
Propuesta: 1) Recorrer cada sitio, identificar si es de una persona particular, de un diario, de una organización (gubernamental, vecinal, etc.).			
2) En cada caso, argumentar si utilizarían el sitio como fuente para informarse sobre el tema. Sí- No y por qué.			
3) En grupo total intercambiaremos los argumentos de selección de cada grupo.			
LINKS	identificación	¿Seleccionó?	Argumento
http://crecerymejorar.blogspot.com.ar/2007/01/pasteras-papeleras-ecologia-y-otras.html			
http://www.casarosada.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=2569			
http://es.wikipedia.org/wiki/Conflicto_entre_Argentina_y_Uruguay_por_plantas_de_celulosa			
http://ar.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=Ar59CUCUxUsINTDDv3J_ns6p9gt;_ylv=3?qid=20080123053227AAjQ5ZK			

Figura 5

⁸ En el momento de la obtención de estos datos, Argentina y Uruguay mantenían un conflicto que se extendió entre los años 2005 y 2010 debido a la autorización del gobierno uruguayo para construir dos

plantas de pasta de celulosa en su territorio y sobre las aguas binacionales del río Uruguay, cerca de las poblaciones uruguayas de Fray Bentos y argentina, de Gualeguaychú.

En el debate colectivo, discutieron sobre la importancia de considerar los diferentes puntos de vista sobre el tema. Así, algunos habían decidido seleccionar tanto el diario de Gualeguaychú de Argentina, “para escuchar la voz de los habitantes de Gualeguaychú”, como un sitio uruguayo “para conocer la postura de los habitantes de Uruguay”.

También fue interesante el intercambio suscitado sobre el sitio del Conicet. Un grupo expresó que no lo iba a seleccionar porque “ni idea quién es el Conicet ¿no es un soñador de bailando?”. Mientras que otro lo eligió “porque habla un químico y porque habla sobre la contaminación a corto y largo plazo y sus consecuencias”. De modo que esta situación didáctica fue poniendo en evidencia que trabajar con los alumnos en la construcción de criterios de selección, esto es, convertir el aula en una comunidad de interpretación, los ayuda a constituirse como estudiantes.

Finalmente, comentaré brevemente la situación de producción de hipertextos por parte de los alumnos (Perelman, 2012b), esto es, proponerles que no solo sean receptores de hipertextos, sino también constructores. El hipertexto constituye un sistema semiótico que abre la posibilidad de entrelazar fuentes del saber de diversa naturaleza así como hacer explícitas las relaciones conceptuales que subyacen a los enlaces producidos por el autor. Siguiendo al historiador Roger Chartier (2000):

“Los libros electrónicos organizan de manera nueva la relación entre la demostración y los hechos. (...) El autor puede desarrollar su argumentación según una lógica que no es necesariamente lineal o deductiva, sino abierta y relacional, donde el lector puede consultar por sí mismo los documentos (archivos, imágenes, palabras, música) que son los objetos o

los instrumentos de la investigación. En este sentido, la revolución de las modalidades de producción y de transmisión de textos es también una mutación epistemológica fundamental. (p.105)”.

Ahora, el estudiante como autor dispone de nuevas herramientas para expandir sus conocimientos y explicitar las relaciones conceptuales que está construyendo, al mismo tiempo que como lector puede acudir a las fuentes usadas por los autores que consulta.

El análisis realizado de diversas situaciones didácticas de elaboración de hipertextos nos ha permitido concluir que la producción colectiva de los textos y sus enlaces va permitiendo que los mecanismos individuales de construcción y reorganización del conocimiento converjan con los mecanismos interpsicológicos vinculados con la comunicación, la cooperación y la mediación semiótica.

A modo de conclusión

¿Son posibles la participación y la ciudadanía en la alfabetización de adultos y en las lecturas y escrituras en pantalla?

No hay duda de que desde el punto de vista socio-político, la escuela tiene una gran responsabilidad en el logro de la igualdad, la distribución del conocimiento y la formación de los ciudadanos. La escuela produce desigualdad si no se hace cargo de acompañar a los alumnos en estos caminos necesarios para convertirse en estudiantes y ciudadanos partícipes y autónomos. Esto requiere avanzar en el desarrollo de investigaciones que indaguen sobre los conocimientos que van construyendo los alumnos así como sobre las condiciones didácticas e intervenciones docentes



necesarias para hacerlos progresar. Esta vacancia constituye una deuda social y política a la que hay que responder.

Es imprescindible señalar además que los procesos de transformación en la producción y transmisión del saber requieren de un cambio conceptual también de los docentes. Hace tiempo superamos la idea de responsabilizar al alumno por su fracaso, pero aún no logramos deshacernos de la representación social de culpar al docente por las derrotas. Es también para los docentes un arduo camino el aprender a construir y reconstruir colectivamente condiciones de enseñanza que sean continuas, diversas y progresivas para posibilitar que el conocimiento y la participación democrática tengan lugar en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Chartier, R. (2000). Muerte o transfiguración del lector. En *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. y colaboradores (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuaderno de Investigaciones educativas N.º 10. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Kurlat, M. y Perelman, F. (en prensa). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿Hacia una historia de inclusión? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Perelman, F. (2012a). Las lecturas exploratorias como objetos de enseñanza. En Goldín, D., Perelman, F. y Kriscautzky, M. (ed.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos (y nuevos) problemas*. Barcelona: Océano Editorial.

Perelman, F. (2012b). La construcción de hipertextos: la dialéctica entre la brevedad de los textos y la expansión de conocimientos. En Vázquez, A., Novo, M. del C., Jakob, I. y Pelizza, L. (comp.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: UniRío Editora. http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Perelman, F. (coord.) María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Fabiana Mancinelli, Mariana Orniqúe, Patricio Román Bertacchini y Paula Capria (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.



III Los Institutos de Formación Docente ante los nuevos desafíos.

Verónica Piovani

Directora del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Muy buenas tardes. Yo quisiera comenzar esta exposición retomando algunos de los nudos que plantea Myriam en el documento. Antes quiero agradecer especialmente a la Fundación Santillana y a Darío Pulfer por la invitación a integrar este panel en calidad de locutora-conductora y ponente.

En este caso me parece interesante retomar del documento de Myriam esta preocupación por comprender la escuela en diálogo con la contemporaneidad y lo que significa entonces una apropiación ampliada del concepto de alfabetización. En este sentido, es interesante el señalamiento de Flora marcando la importancia de la alfabetización en términos de apropiación de la lectura y la escritura como condición fundamental para construcción ciudadana. Y también es valiosa la metáfora y la apropiación ampliada del concepto de alfabetización para incorporar otras experiencias, otros saberes, otras capacidades, otras habilidades, otros conocimientos que podemos poner en debate en términos de cuáles de ellos y de qué manera se van forjando y modelando en el espacio escolar y fuera del ámbito escolar estos saberes, experiencias, conocimientos, capacidades y habilidades que hacen a la formación de un sujeto contemporáneo, de pleno derecho, un sujeto del siglo XXI.

Es en este sentido que me parece interesante poder plantear esto que se va desarrollando en el tercer capítulo del texto de Myriam, acerca de cuál sería esa pedagogía para este tiempo, para nuestro tiempo;

qué tipo de transformaciones institucionales y en la formación de los docentes y en la interacción de los docentes y en las dinámicas escolares deben promoverse; qué condiciones de trabajo, bien señalaba recién Flora, qué condiciones del desarrollo profesional docente, sobre qué coordenadas es posible transitar estas transformaciones que hagan efectivamente de la escuela este espacio en diálogo con la contemporaneidad.

Y me parece interesante el señalamiento que hace Myriam en ese recorrido histórico marcando cómo la escuela secundaria, en particular, y aun la primaria, no debe quedar invisibilizada como un nivel sin dificultades y conflictos porque su matriz de origen sea una matriz universalista; la primaria también debe revisar, lo mismo que el nivel inicial, aspectos que hacen a la identidad formadora del nivel. Pero me parece interesante el señalamiento de la secundaria, porque es allí donde se concentran las mayores tensiones, desde el momento en que, en su propia génesis, la secundaria es pensada como una instancia de formación selectiva, elitista, academicista, jerarquizante, rígida.

Entonces, nuestro desafío es cómo pensamos una nueva secundaria y, en mi caso particular al frente del Instituto Nacional de Formación Docente, cómo pensamos una política pública de formación docente nacional, para cada una de las jurisdicciones, para cada una de las instituciones formadoras, que sea capaz de liderar procesos de transformación que asuman estos desafíos. Y me parece importante señalar, justamente, cómo el ámbito escolar, y las lógicas dominantes en el ámbito escolar, se ven desbordadas por la complejidad que el mismo documento señala, la complejidad del campo educativo. Y cómo en la escuela pugnan y disputan diversos discursos que provienen de ámbitos



que podemos llamar del propio campo educativo, que excede el campo escolar como ámbito exclusivo de la formación. El ámbito comunal, el ámbito familiar, el ámbito mediático, el ámbito de mercado, las lógicas callejeras: otros discursos tensan y disputan el ámbito escolar y nosotros debemos comprender esta complejidad cultural de la cual la escuela forma parte. No es que esto ingresa subrepticamente o por la ventana a la escuela, esto es constitutivo de la trama escolar. Cómo pensamos esta complejidad y cómo modificamos las instituciones, sus lógicas organizativas y la formación de los docentes que van a entrar en esas instituciones y que van a desarrollar su tarea formadora en estos contextos complejos de diversidades, de reconocimiento de las distintas trayectorias diversas de los estudiantes para poder partir, para poder tomar como punto de partida el reconocimiento de esos sujetos, como bien señalaba Flora.

Es en este punto donde me parece que es central poner una marca, poner un señalamiento en torno a lo que ha significado un paso fundamental que, desde el punto de vista normativo, instala un antes y un después y una agenda de trabajo que no acaba en la prescripción de una norma, esto es, en la sanción de la Ley de Educación Nacional. En ella se establece algo que se ha planteado en esta mesa, Pablo lo ha señalado, y tiene que ver con el zanjar un debate histórico, complejo, difícil en torno a cómo se concibe a la educación y cómo se concibe al conocimiento. Siempre las políticas educativas están en marcos de proyectos, en este caso, en un proyecto que está pensando en la ampliación de los derechos, en la recuperación de las memorias históricas, en una vocación de construcción regional y latinoamericana, en la construcción de políticas públicas populares con sentido de justicia, de igualdad, de inclusión. Y entonces, una política educativa que parte de un

proyecto de país con estas características debe ser coherente y consistente con el proyecto del que forma parte y que contribuye a construir.

En este sentido, la Ley Nacional zanja esta difícil discusión en torno a qué consideramos educación, qué consideramos lo educativo. La verdad es que hoy nos parece bastante apropiado y natural decir que la educación es un derecho, pero la verdad es que esto no fue fácil de saldar. Creo que es el debate en torno al marco político pedagógico que define de aquí en más parte de la discusión fundamental que tenemos que dar en el campo educativo y, específicamente, en el campo de la organización de las instituciones formadoras y de la formación de docentes.

Decir que la educación es un derecho, y los derechos son cuando pueden ser ejercidos, como decía el poeta José Martí, nos pone en un tremendo desafío a quienes tenemos entre manos la formación de los docentes. Decir que el conocimiento es un bien público, derecho personal y social, un derecho humano, implica que todos, y esto hay que pensarlo en el campo educativo y el ámbito escolar, absolutamente todos, tienen derecho a apropiarse de ese conocimiento que es patrimonio de la humanidad, porque ha sido en un proceso social colectivo que ese conocimiento se ha ido construyendo.

Entonces, cómo hacemos para formar docentes para construir instituciones que puedan hacerse cargo del derecho a la educación. El documento de Myriam mostraba la persistencia de esa matriz que impugna el déficit, que pone el techo y que construye una noción de futuro; aparece de esta manera articulado en el texto, y a través del análisis del discurso, por la capacidad performativa del lenguaje, esto aparece fuertemente en el lenguaje de los entrevistados de las

investigaciones que en ese texto se analizan, la idea de que hay un techo anticipatorio, un techo anticipado, en el destino de los sujetos. Es decir, no se confía en el derecho de aprender, algunos no pueden aprender, algunos sería mejor que no estuvieran en la escuela. Y esto aparece, se desliza, en algunas representaciones. No en todas, por supuesto; sería injusto establecer una generalización, pero en esta investigación aparece este señalamiento que nos muestra esta idea de que no todos pueden aprender. La enunciación del derecho es una declamación de la que resulta difícil hacerse cargo. Por eso es tan importante trabajar sobre el marco político-pedagógico en la formación de los docentes.

Aquí aparece una cuestión fundamental que tiene que ver con un diagnóstico que precedió a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, que indicaba justamente que el sistema de formación docente nacional no era tal, sino que había una profunda fragmentación, una atomización no solo en términos curriculares, sino en modelos organizativos, en recorridos académicos, en extensión de la carrera, pero también en lo fundamental, que es el sentido ético-político y cultural de la formación. ¿Qué docentes tenemos que formar? ¿Qué docentes para nuestro país, para Argentina, para América Latina, para cada una de las jurisdicciones? ¿Qué docentes, con qué sentido ético-político y con qué herramientas pedagógico-didácticas que articulen la jerarquización académica con la democratización institucional, el contexto de formación que hace posible que un docente se pueda efectiva y genuinamente posicionar, reconocer, como parte fundamental de la garantía del derecho a la educación, que según nuestra ley es responsabilidad principal e indelegable del Estado? Y es por eso que se crea el Instituto Nacional de Formación Docente. Porque es el ámbito que tiene la

responsabilidad de reconstruir ese subsistema de la formación docente que acompañe la reconstrucción del sistema educativo nacional, que ponga en su horizonte y con claridad que su misión es la de diseñar las políticas públicas; porque es desde las políticas federales, jurisdiccionales, con su anclaje institucional y áulico, que no se representa, por supuesto, todo con una línea recta, es un proceso tenso, complejo y lleno de contradicciones y de lógicas y dinámicas ancladas en cada uno de los contextos en los que el diseño de la política ocurre, pero que es a partir de aquí, a partir de las políticas públicas, que es posible producir una transformación.

En ese sentido, me parece importante señalar los tres niveles de la responsabilidad, el ámbito de la construcción y el diseño de lo común, de lo federal, porque eso nos permite hablar de un sistema nacional y de criterios comunes para la formación de docentes. Esto no significa devaluar, diluir ni invisibilizar lo particular, lo específico, lo propio, lo de cada jurisdicción, lo de cada ámbito local. Pero si hablamos de un docente argentino, también hablamos de algunos criterios comunes, de esos saberes y esas experiencias que deben transitar para poder hacerse cargo de estas alfabetizaciones posmodernas.

Tenemos que pensar en otra cuestión que para mí es medular, que es la profunda articulación entre la dimensión curricular e institucional. No pensar que se trata solo de armar planes de estudio, diseños curriculares, que se trata solo de trabajar en el armado de cajas y estructuras curriculares: tenemos que pensar que el desarrollo del currículum, el desarrollo es materia viva, que el currículum siempre es una disputa en un consenso inestable y que esto ocurre sobre condiciones institucionales. Y que la institución también enseña, que enseña en sus tiempos, que



enseña en la forma en que es recorrida y habitada, que enseña a través de las escuchas que ocurren en otros espacios, que la institución no es solo el aula. Y que esta dimensión posibilita u obtura en los turnos, en los horarios, en las disponibilidades de los materiales y, por lo tanto, la condición organizacional y las normas sobre las que se asientan la creación de reglas de juego que permiten articular la dimensión institucional como posibilitadora del desarrollo curricular me parece que es fundamental.

Creo que lo más importante es pensar que no hay proceso de transformación que pueda descansar sólo sobre los instrumentos. Esto no es un asunto técnico, esto es un asunto político-técnico. Y los procesos de transformación solo ocurren cuando los sujetos se apropian de ellos, cuando los sujetos son protagonistas. Por lo tanto, todo proceso de cambio debe asentarse sobre los sujetos y sus prácticas. Es esto lo que mueve y transforma. Y esta no es una interrelación individual, esto es una interpelación colectiva que pone como condición que sean los sujetos y sus prácticas los grandes protagonistas de la transformación.

Y por eso es que el Instituto Nacional de Formación Docente no se desligó de las instituciones, sino que generó las condiciones que posibilitaron un primer plan nacional y que hoy nos ubican en una nueva etapa. Del diagnóstico inicial de atomización, de fragmentación, de secundarización de la formación de docentes (las instituciones formadoras parecían más escuelas secundarias en su lógica organizativa, también en su infraestructura, porque funcionan muchas en escuelas primarias y secundarias, que verdaderas instituciones formadoras), entonces aquí podemos decir hoy que no estamos en la misma situación, claramente no estamos en la misma situación. Estas instituciones

fueron acompañadas, sostenidas financieramente y equipadas y acompañadas en términos de asistencia técnica y de procesos de formación. De la mano de la creación de un conjunto de reglas de juego que conforman el entramado de las normas que hoy van normalizando, que van construyendo la regulación del campo formador.

Me parece importante contarles en este sentido cuáles son las seis grandes políticas que articulan el Plan Nacional de Formación Docente de aquí a los próximos años. Desde 2012 a 2015 están previstas una serie de acciones estratégicas fundamentales que se consideran vitales para poder transformar las instituciones formadoras y para poder transformar el proceso de transformación docente. Estos núcleos estratégicos de la política pública son básicamente el planeamiento estratégico del sistema formador. Lo cual significa trabajar no solo en una identificación clara de las necesidades, de las vacancias de todos los niveles educativos, porque la formación docente trabaja para el sistema educativo, sino que es poner a la formación docente de cara al conjunto de necesidades, actuales y prospectivas, del sistema que necesitamos formar para garantizar la jornada completa, el jardín de infantes completo, el nivel inicial, que señalaba Pablo. Y esta es una cuestión estratégica que los sistemas deben plantearse de manera responsable ¿Cuál es la condición del planeamiento estratégico para poder llevar adelante las metas que el conjunto del sistema se ha propuesto?

Tenemos también una política fundamental de desarrollo curricular. ¿Qué transformaciones en el orden curricular, de la formación de los docentes, es necesario hacer? Pero también cómo es necesario acompañar, tal como señalaban recién, a los docentes en ese proceso de debate situado, institucional, con

condiciones para que este debate se pueda desarrollar, que permite que los docentes se apropien y que no sea algo externo, proceso del cual también tienen que haber participado. No es un grupo de iluminados el que va a hacer la elaboración de un diseño curricular, es el ámbito propiamente de debate y participación de los docentes el espacio de construcción. Es un espacio de construcción que tiene al mismo tiempo una conducción político-pedagógica y que pone primero y en el centro del debate el sentido pedagógico-político de la formación. Y es por allí por donde debe iniciarse la discusión curricular, no por dos horas de esto y dos horas de aquello, que termina encapsulando la capacidad de pensar un currículum con un horizonte verdaderamente transformador. Y acompañar la implementación del desarrollo curricular. Y, por supuesto, evaluar. Evaluar como estamos haciendo en este momento. Todos los diseños nuevos, construidos e implementados deben ser evaluados por los propios actores, pero también con una mirada externa, y una mirada propia, institucional, una mirada de sistema, una perspectiva integral de la evaluación de las políticas, de los sistemas, de los sujetos y de las instituciones. Y esto es lo que venimos desarrollando en este momento.

Justamente, vinculado a la transformación curricular, Flora señalaba la importancia de formar a los sujetos específicamente en las herramientas de alfabetización. Esto tiene que estar presente en los diseños curriculares y tiene que estar presente en la formación continua. Porque una revolucionaria resolución, que es un acuerdo de todos los ministros de este año, establece que la alfabetización, y tal como los especialistas en el mundo entero lo sostienen, es un proceso complejo que requiere de muchas herramientas específicas, que requiere la tensión de la diversidad, que requiere atender las trayectorias de los distintos sujetos, que requiere

un bloque pedagógico y un proceso sostenido y no interrumpido de alfabetización. Y esto está presente ya en una decisión del consejo federal acompañando la decisión que el ámbito de la producción de conocimientos científico y la investigación en el campo de la alfabetización vienen sosteniendo desde hace tiempo, y que la formación docente no puede estar ajena a esto. La formación docente tiene que incluir en su formación, claramente, un sólido bagaje de formación en alfabetización.

La cuarta política es formación continua e investigación. Investigación educativa, que es a la que refería Flora. Por supuesto, el plan nacional de formación docente incluye una línea de investigación educativa. Nosotros debemos investigar sostenidamente los problemas del sistema educativo. Problemas didácticos, problemas de planeamiento, problemas de organización escolar. Problemas de diversa índole que no tienen que tener ningún tipo de restricción ni sesgo, deben ser abordados y esto también debe ser parte de las instituciones formadoras.

Y una quinta línea. Es, justamente, la que aborda el último capítulo del texto de Myriam, que es el de la participación ciudadana y las trayectorias estudiantiles. Democratizar las instituciones formadoras, habilitar la palabra de los estudiantes, no de manera decorativa y ornamental en un centro de estudiantes mientras tanto el conjunto de la institución aparece intacto. Estamos hablando de una dinámica institucional que habilite la palabra y que genere espacios que no diluyan la autoridad del docente ni la autoridad del adulto, que es quien conduce la institución educativa. ¿Pero cómo, en el caso de la formación de docentes, que son adultos y que tienen que enseñar derecho y ciudadanía, no van a transitar experiencias en que sus derechos y su propia construcción ciudadana sean



parte de la trayectoria de formación? ¿Cómo voy a enseñar a respetar derechos si mis derechos han sido conculcados? ¿Cómo voy a enseñar ciudadanía si en el proceso de formación tuvieron preeminencia lógicas autoritarias, verticales, y no la habilitación del debate, de la argumentación, de la reflexión, de la palabra, de la pluralidad de fuentes y del rigor?

La sexta política, tiene un criterio, en este caso, claramente de coyuntura y de nuestro tiempo. Tiene que ver con la formación de nuestros docentes formadores con recursos digitales. Y esto es importante para las alfabetizaciones digitales. Y es importante porque no es un saber espontáneo, necesita trabajarse la apropiación pedagógico-didáctica de las TIC en su complejidad. La investigación sobre los criterios de selección de fuentes en Internet nos muestra como una arista de la múltiple complejidad que implica la formación de los sujetos en la apropiación pedagógico-didáctica de las TIC. En este momento estamos desarrollando un postítulo, el primer postítulo nacional en educación y TIC. Y hay treinta y seis mil docentes cursándolo, de dos años, de mucha intensidad y de mucha exigencia académica. Y la verdad es que esto muestra el profundo interés de los docentes en formarse. Esto, para tirar abajo algunos mitos sobre los docentes. Realmente, los docentes tienen un profundo compromiso e interés por su proceso de formación. Vamos a abrir ahora la tercera cohorte, en Julio. Y me parece que es importante que se sigan sosteniendo acciones y políticas públicas desde el Estado Nacional, gratuitas y universales. Esta propuesta es virtual y tiene también instancias presenciales en cada una de las jurisdicciones, que permiten desarrollar con el colectivo docente. Es impresionante el espacio de formación que significa el foro y el aula virtual y la potencia que tiene también el espacio presencial para poner en diálogo estas cuestiones.

Así que el desafío es muy grande. Estos son los núcleos de las políticas que vamos a desarrollar para jerarquizar lo académico y transformar lo institucional, democratizando las instituciones formadoras para que puedan honrar el derecho a la educación, para que puedan forjar docentes que en su propio proceso de formación vayan transitando y apropiándose de este posicionamiento y de este sentido político-pedagógico, que es el de la tarea más maravillosa que se puede tener, que es la de abrirle un horizonte de vida, sin un techo anticipatorio, a todos los sujetos y darles la oportunidad, no porque la escuela pueda resolver todo, no tiene esta potencia mágica, pero sí tiene una enorme huella que deja en la vida de las personas. Y esta enorme huella la pueden transitar los sujetos en las escuelas, que los sujetos deseen estar en ellas, que las elijan, porque en ellas encuentran ese cobijo intelectual y afectivo que les podrá permitir no tener techo y sí un horizonte de vida más digno y mejor. Muchas gracias.



IV La escuela ante los nuevos desafíos: análisis de situación de la provincia de Tucumán

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Ministra de Educación de la provincia de Tucumán

Buenas noches a todos y a todas. Muchas gracias, Fundación Santillana, por esta invitación. También a Darío Pulfer y a todos los que hacen posible poder estar aquí y construir estos espacios de reunión entre distintos organismos y desde las diferentes funciones, con docentes, académicos, y colegas.

El documento de Myriam Southwell, "La escuela de los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones", es un material de base, en el que nos miramos quienes estamos en la gestión y tenemos la responsabilidad de llevar adelante la construcción de un sistema educativo junto con nuestros colegas y todos los que en esta tarea participan. No es fácil, todos lo dijeron acá, es un gran desafío, ya que la escuela, como institución, es el primer espacio socialmente construido donde nos encontramos en la diversidad.

Quiero mostrarles la foto de un changuito nuestro, tucumano, en un carro cartonero, con una *netbook* en funcionamiento entre sus manos. Fue tomada en un semáforo en San Miguel de Tucumán y recorrió las redes sociales, despertando distintas opiniones entre docentes, no docentes, profesionales y no profesionales. Yo les cuento que este joven asiste a la Escuela Media de Las Talitas de nuestra provincia, y es uno de los tantos alumnos que recibieron una *netbook* del programa Conectar Igualdad. Este documento tiene que ver con esto: las nuevas alfabetizaciones en la diversidad.



En esta oportunidad también quiero compartir con ustedes, antes de finalizar mi ponencia, la opinión de Belén, una estudiante de nuestra provincia. Tomamos su testimonio de unas jornadas que tuvimos en Tucumán, cuando estuvo presente el Ministro Sileoni.

Conversábamos con Darío Pulfer acerca del censo 2010. Comparando el censo 2001 y el censo 2010, en Tucumán la población creció un 11% en la franja etárea entre los 12 y los 17 años, y la escolarización, un 41%.

Población 12 a 17 años			
TUCUMÁN	Censo 2001	Censo 2010	Variación
Población	152.662	169.680	11%
Escolarización	11.679	157.285	41%

Creo que son datos categóricos sumados a la foto de nuestro joven con su *netbook* y al testimonio de Belén, su voz dará cuenta de las políticas públicas que llevamos adelante a partir de la sanción de todas las leyes que hacen posible la educación en nuestro país.



“Una inversión a largo plazo”

En este contexto, nuestra gestión parte de una concepción gramsciana: “lo nuevo que no termina de nacer y lo viejo que no termina de morir”. Estamos en ese punto; es nuestra situación real en las escuelas, donde por un lado gestionamos las políticas educativas construidas federalmente en el Consejo Federal de Educación, y por otro nos planteamos cómo hacer para que estas nuevas alfabetizaciones sean un eje, no sólo para los estudiantes sino también para los educadores: aprender a trabajar en la diversidad y con ella.

Tenemos una ley nacional donde se declara a la educación como un derecho para todos y todas, una educación obligatoria con trece años de duración. Consideramos que toda la sociedad debe contribuir a cumplir con ella. Los primeros actores en esto somos los educadores, y nos encontramos con escuelas donde todos somos sujetos de derechos, pero donde posiblemente, a lo largo del tiempo, no se trabajó en cómo atender a la diversidad y en cómo hacer posible que ese derecho (del cual habla la ley), se convierta en acción.

En esta línea, tomando como base también el documento que presentó Myriam Southwell, retomo la definición del docente comprometido. Plantea todo lo que él hace en las escuelas, da como ejemplo los códigos de convivencia, que se hacen efectivos e involucran participativamente a los chicos y a otros actores de la comunidad. Pero cuando le preguntamos al docente su opinión acerca de si es posible que los chicos logren esos saberes que certifica la escuela, ponen en duda su propio rol en la escuela y la potencia que tienen estos espacios de atender a la diversidad desde una construcción colectiva. Esto ocurre quizá, también como dice la autora, porque la escuela cons-

truye una hegemonía muy dura de traspasar; mientras sostenemos desde el discurso que la escuela debe ser permeable a los cambios, en la práctica real, cuesta muchísimo. No porque no haya voluntad, sino porque no hubo una preparación. Por eso insisto en que las nuevas alfabetizaciones deben ser para todos y planteamos diferentes acciones para ello: trabajos de articulación con los institutos de Formación Docente, multiplicidad de propuestas en el territorio, y un permanente acompañamiento para que el docente sepa que no está solo.

La inversión en educación es parte fundamental del acceso de todos y para todos a la educación y a la cultura. No debemos perder de vista el análisis de este tema en sus diferentes planos. Tradicionalmente se sostiene que “la educación es una inversión a largo plazo”. La situación que nos plantea este concepto es que queda encerrado en sí mismo. Penetra en el sistema de tal manera que las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación son analizadas desde los mismos grupos académicos, medios de comunicación, puertas adentro del sistema educativo y responden a un modelo de país de alta concentración de la riqueza, lo que le quita legitimidad a esta política de inversión permanente y continua en el sistema educativo, llevándola nuevamente a profundizar la desconfianza en el vínculo diario de cada institución escolar. Esto se sintetiza, por ejemplo, en que la construcción de la trayectoria escolar depende de un concepto de evaluación tradicional: el que no sabe se va.

Posiblemente esta afirmación que se convirtió en un paradigma con mucha vigencia y aplicación, fue construida en la subjetividad de la sociedad y por ende de un grupo importante de docentes y de estudiantes para quienes la educación y el acceso a la cultura es privilegio de unos pocos.

Tal vez de allí abrevaron las políticas neoliberales que tomaron este concepto como un gasto en la práctica y no como inversión. Como es a largo plazo, nadie se hace responsable por el mismo, ergo “invierto poco” y sigo sosteniendo que es a largo plazo, que no se ve, se invierte para que lleguen o tengan acceso solo unos pocos. Esto nos lleva también a mirar y evaluar a través de la historia de la educación cómo se fueron construyendo los sistemas educativos y cómo, a través del tiempo, fueron quedándose en un discurso inclusivo, manteniendo la pirámide educativa. Y en ese desajuste entre inversión y no inversión, entre decir “es a largo plazo” y “se construye en el día a día”, ocurrió la destrucción de un sistema educativo que llevó a que el Ministro Sileoni siempre reiterara que, en realidad, “no era un sistema, sino un archipiélago”. Hoy estamos trabajando para que desde archipiélago se convierta en un gran continente.

¿Y qué le pasó al docente en este proceso? ¿Qué le pasó al estudiante? Aplicamos a rajatabla aquello de la normativa, las evaluaciones, el que no sabe se va. Hoy, dar vuelta esto es volver a generar confianza. Y la diversidad se trabaja también desde la confianza. Hemos avanzado.

El presupuesto educativo es una prueba de ello. Revertir los porcentajes de inversión es una decisión política, que debe acompañarse en lo cotidiano también con un modelo de construcción colectivo de la educación, donde la responsabilidad social intrínseca a ella es que «al largo plazo, lo construimos todos los días» y por esto profundizamos el concepto de trayectoria para respetar la diversidad y la individualidad de los sujetos de la educación.

Negar saberes

¿Qué ocurre con los sujetos cuando no responden a los paradigmas culturales o cuando no saben leer y escribir y sus saberes no son certificables? Se produce la

propia anulación del sujeto sobre sus saberes: empezamos a negar. En la escuela primaria y en la escuela secundaria sucede exactamente lo mismo: negamos saberes. Pero los negamos primero desde los adultos. ¿Qué hacemos o cómo impactamos en el otro, en nuestros estudiantes, para que puedan avanzar? No podemos escucharlos porque nos sacan del esquema que está pautado hegemónicamente. Para poder seguir construyendo nuevos saberes para los chicos, debemos entrar en un proceso solidario para que esa atomización de los saberes deje de ser tal, y así poder mirar las trayectorias reales de nuestros alumnos, ya que es ahí donde aparece también el concepto de la diversidad.

Y no quiero dejar de mencionar el tema del presupuesto. Cuando hoy el presupuesto en educación es del 6,5 del PBI, todavía seguimos pensando que la inversión en educación es a largo plazo. Cuando desde todas estas políticas educativas y desde las numerosas propuestas aportamos a las instituciones: Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Radios Escolares, Plan de Lectura, Los científicos van a la escuela y capacitaciones *in situ* como generadoras de nuevos proyectos, sentimos que todavía nos falta este salto: convertirnos en actores principales de lo que estamos edificando hoy, en el aquí y en el ahora: una educación que debe continuar, caso contrario lo que haremos es seguir sosteniendo que el patrimonio cultural es para unos pocos.

Alfabetización y *netbooks*

Hay temas impactantes en esta investigación a partir de este documento base, que permanentemente ponen en jaque a las instituciones educativas: las nuevas alfabetizaciones ¿cómo transcurren? Por ejemplo, sucede que a veces los chicos llegan a cortar rutas



porque no les llegaron las *netbooks* del programa “–Conectar Igualdad–”. Hay casos en que el recurso tecnológico, como diría Bauman, tiene efectos colaterales para los que no tenemos respuestas inmediatas. ¿Qué pasa cuando nos demoramos en la entrega de una *netbook* y qué implica para aquellos que todavía no tienen acceso?

Además se debe capacitar al docente. Lo venimos haciendo: con capacitaciones que se hacen en cada una de las escuelas desde el mismo programa “Conectar Igualdad”, más las del portal “Educar”, más las que realizan los docentes por decisión propia. Esto también permite que los jóvenes tucumanos puedan disfrutar de sus *netbooks*. Hoy, la foto del changuito en el carro con su *netbook*, nos muestra una doble realidad: por un lado, el acceso a la tecnología, por el otro, una pobreza estructural en la cual todavía tenemos que seguir trabajando. Este joven es parte de la diversidad, es parte de esta doble realidad, tiene acceso a la tecnología, que de otra forma no podría alcanzar, y es también sujeto de un cambio de su propia realidad: puede aspirar a llegar, a proyectarse de la mano de nuestros docentes, de toda la sociedad, permitirse ser parte de esta generación que hoy tiene algo que antes no tenía: ser sujeto de derecho.

No es simple trabajar esto en la escuela, pero es nuestra responsabilidad como funcionarios públicos y como docentes, hacerlo.

¿Qué nos pasa frente a la realidad de las escuelas? Elaboramos los códigos de convivencia, nos ocupamos de los regímenes académicos con una participación comunitaria que incluye a los colegas, a los chicos, a las organizaciones de la propia sociedad, abrimos espacios, pero no logramos ver cómo atender las diferentes trayectorias escolares. Nos quedamos con que el origen es el destino, cuando debemos correr del origen para

que el destino sea otro. Nos debemos preguntar y cuestionar permanentemente ¿por qué no podemos construir dentro de las instituciones educativas la idea de que al sistema educativo lo hacemos en el día a día y no que solamente sea una inversión a largo plazo? ¿Por qué los equipos docentes no podemos cuestionarnos sobre nuestras propias prácticas? ¿Por qué no podemos optar por proyectos que no son los proyectos enlatados de la década del noventa? ¿Por qué nos cuesta? ¿Por qué se suman pocos y no todos?

Desafíos

Más allá de la gran inversión y de las grandes líneas de trabajo que se dan en cada una de las provincias y en cada una de las instituciones, nos preguntamos: ¿qué podemos hacer para que todos los niños y adolescentes en edad escolar estén dentro de las escuelas? Hermoso desafío. Y lo pongo en términos de cuestionamiento también para nosotros, los funcionarios. ¿Qué hacemos frente a esto para atender la diversidad? Trabajar el territorio. Abrazar a cada una de las instituciones. Llevarles a cada docente algo que no tuvo antes: trabajar en redes o en equipo. El docente se caracterizó por trabajar siempre solo, cuando trabajar en equipo significa poder cuestionar y poder proyectarse. El docente también necesita construir su trayectoria de “éxitos”, permítanme el concepto, de éxito al impactar con su tarea en el otro. Durante muchos años esto no importaba, hoy, como son cada vez más las escuelas que aportan, que perseveran, cada docente se ve contagiado para proyectarse también como sujeto de derecho del enseñar, sobre los sujetos de derecho del aprender.

En esta simbiosis, que creo se debe dar permanentemente, están parte de las respuestas que buscamos. Nada más maravilloso para cada educador que ver

que sus chicos aprenden, que pasan de grado. Frente a la crítica que hacen algunos sectores de la oposición al respecto, que hablan del facilismo de estas nuevas propuestas educativas ¿cómo responden nuestros docentes? Es difícil dar vuelta esto que todos los días se escucha acerca del facilismo. ¿Qué pasa con ese docente que trabaja distinto? No se anima a decirlo, niega las cosas que él hace efectivamente en las escuelas, las niega puertas afuera, no puertas adentro. Y como sabemos, la educación es una construcción social, y si el mismo docente no sale a contar lo que él sí hace en las instituciones, ¿cómo podemos hacer quienes creemos en esto y damos la confianza necesaria para que sean muchos más los que se animen?

Atender la diversidad frente a una ley nacional de educación y frente a una planificación, el Plan Quinquenal, nos permite progresar en aquello que cada escuela hace por primera vez en décadas. Y sí, nos tenemos que cuestionar como sociedad, porque en la medida en que se niegue esto que se está realizando hoy en las instituciones, con aciertos y con errores, con escuelas que se suman y con escuelas que no se suman, no podremos preguntarnos ¿cómo hacemos para que cada escuela en sí misma sea artífice y pueda construir, de acuerdo al contexto, de acuerdo a la comunidad en la que está, y pueda seguir proyectando educación para todos y todas?

Sinceramente a nosotros nos llena de orgullo lo que estamos haciendo. Tenemos datos que son contundentes. Pero también es un desafío permanente pensar cómo estas decisiones tomadas a nivel federal llegan a cada una de las escuelas, y cómo hacer para que cada docente y cada estudiante se sienta orgulloso de ser estudiante y de ser maestro en esta escuela argentina, pública, que hoy, contra viento y marea, en medio de las críticas de la oposición, sigue luchando para ser un espacio para todos y todas. Esta escuela

pública de la que en algún momento hemos salido muchas generaciones, era elitista, era para pocos, y no se nos daba a pensar cuando fuimos estudiantes secundarios, que no estaban allí todos los chicos. Hoy debemos reflexionar desde el rol docente, cómo hacemos para que, entre todos, sigamos construyendo una Argentina y una América para todos.

“O inventamos, o erramos”

En el año 1840, Simón Rodríguez plantea que “...el proyecto no supone a la escuela ni ocasional ni aislada”. La quiere instrumento generalizador de aptitudes tan variadas como necesiten de él a los desempeños útiles de la sociedad. Aptitudes que inicien un arte de vivir y concurren a fundar civilización social con la participación de todos. Nadie debe ser rechazado. Nadie debe ser excluido. La educación que alcanzara al conjunto se ocupará de que los conocimientos, que son propiedad pública, difundan fuerza suficiente para que la historia sea obra común”. Y luego afirma: “O inventamos o erramos, ¿para qué copiar modelos cuando podemos nosotros ser los constructores de un modelo educativo, de un modelo de sociedad que nos contemple a todos y a todas y en donde la educación sea una parte esencial para que esta diversidad, estas pluriculturas existentes, nos permitan generar mayor desarrollo local, generar empleo y poder seguir con proyectos propedéuticos?”.

Esta es la escuela que tenemos hoy. Esta es la escuela que atiende al jovencito del carro con su *netbook*, que atiende a Belén, a quien invito a escuchar para el cierre.

Testimonio de Belén, una estudiante

“Buenas tardes, mi nombre es Belén. Y con respecto a lo que ustedes nos estaban pidiendo que opinemos, sobre si creemos que la sociedad está tan perdida



como dicen, yo creo que no es así. Porque, en realidad, todos tenemos un proyecto de vida. Por más que estamos siempre en la calle o nos la pasamos estudiando. Tengo un compañero que no toca la carpeta nunca, pero tiene un proyecto de vida, le encanta la carpintería, la electricidad. Por más que sea un oficio, ellos tienen eso, saben que pueden vivir con eso. Y, por otro lado, si a mí una parte de la sociedad me dice que la juventud está perdida, un chiquito de catorce años o una nena de trece van a creer que es verdad y nunca se van a esforzar. Si a mí un profesor me deja de lado porque he desaprobado o porque me ha ido mal en matemática, voy a creer que no puedo, que no soy capaz. Pero en realidad, sí. Porque creo que una sociedad no se construye creyendo si somos buenos en lengua, en matemática o en historia. Se construye en base de valores, y si nuestros valores son buenos, por más que hayamos tenido caídas... no sé, tengo amigos que han estado metidos en la droga, tengo amigos que han salido del Roca y no son gente mala, son gente a la que personas mayores, de treinta años, los han impulsado a hacer cosas que por ahí con diecisiete años no se daban cuenta. Porque es verdad, el adolescente está un poco perdido porque no sabe bien qué es lo que quiere, pero siempre tenés un proyecto de vida. Y yo les voy a decir algo, no dejen que nadie haga que ese proyecto caiga, que nadie les haga creer que no somos capaces, porque somos capaces de muchas cosas”.

Esta joven es parte de nuestra escuela. La claridad que ella tiene acerca de la escuela como proyecto de vida es lo que nos lleva a seguir trabajando en la atención a la diversidad. Posiblemente nos tengamos que cuestionar si la estructura de la escuela actual es la que nos sirve, pero lo tenemos que hacer puertas adentro, lo tenemos que hacer entre todos. En lo personal sostengo que la estructura que tenemos no nos sirve; estamos haciendo mucho para cambiarla. Y cuando me refiero a estruc-

tura aludo a que seguimos atomizando a la sociedad como atomizamos el conocimiento.

Y desde allí los desafíos están planteados. Creo que estamos listos para seguir atendiendo los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. A la escuela la construimos con la lengua, con la matemática, de la mano de un docente que invite a que guste la matemática, que invite a que guste la ciencia; trabajar desde otros lugares. Y también los chicos aprenderán que a veces habrá cosas que no les gusten, porque la vida es así.

Luego del testimonio de Belén, quiero cerrar diciendo que todos tenemos un proyecto. Ese dedo acusador de Belén que creo nos interpela a los adultos, sintetiza lo que a veces hacemos en la escuela: la rotulación al que no puede. No se atiende a los saberes que cada uno trae, cuando en la escuela también es necesario evaluar desde estos otros lugares, desde donde los chicos se muestran: a través de la radio, del teatro, de la música, del arte. Creo que somos nosotros, los adultos, los que tenemos que bajar muros, ser permeables a estos nuevos desafíos espectaculares que nos presentan hoy las políticas públicas de nuestro país en la generación de una ciudadanía que debe ser vivida en plenitud.

BIBLIOGRAFÍA

Southwell, Myriam. *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Documento básico IX Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. 2013.

Simón Rodríguez. *–Obras Completas–*, Caracas, Editorial Arte, 1975.

Zygmund Bauman, *Daños Colaterales*, Fondo de Cultura Económica de España. 2011.

Joaquín Acevedo. *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. IIPE - UNESCO. 2009.



V Palabras de cierre

Pablo Urquiza

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación

Creo que nos vamos todos con muchas preguntas, con cuestionamientos, con inquietudes. También con algunas certezas. Y creo que poder estar por novena vez consecutiva en este espacio que reúne a educadores, educadoras, investigadores, académicos, responsables de la gestión de los sistemas educativos, una editorial no solo preocupada por producir y vender libros, sino también por generar estos espacios, un organismo internacional que en la región está muy presente en los temas educativos y culturales, bueno, creo que este es el ámbito en el cual podemos y debemos seguir discutiendo cómo seguir profundizando y mejorando nuestra educación en términos de derechos. Donde todos los aportes y desde cada lugar donde estamos y donde trabajamos y donde ejercemos nuestro rol profesional y de gestión.

Creo que el desafío sigue siendo, desde la educación, cómo construir ámbitos más democráticos, de justicia, de igualdad, de equidad. No solo en la Argentina, sino, a la vez, con una mirada regional. Y agradecemos siempre esta permanente preocupación de los organizadores por tener varios enfoques, además de la perspectiva desde nuestro país. Incluye, también, una mirada regional, atenta a las innovaciones. Una mirada siempre puesta en documentos que nos llaman a la reflexión, al cuestionamiento, al rescate de lo que hemos hecho y de lo que nos falta. A mi criterio, ahí también hay un valor que tenemos que seguir construyendo, porque en educación, como en todas las políticas sociales, nunca podemos decir “llegamos”, no hay óptimos fijos. Sino que son construcciones

que, por decirlo de algún modo, no por suerte, sino por historia, por cómo hemos ido transitando estos últimos años, hoy tenemos la dicha de vivir en una sociedad que ha transitado treinta años ininterrumpidos de democracia, que es fundante en nuestra historia. Y que la historia también nos permita decir que seguramente la década que tengamos en educación pueda ser mejor que esta que tenemos por la igualdad, por la inclusión, por la justicia y por el derecho para todos. Y que podamos seguir encontrándonos los diversos actores para, quizás en la próxima y con más tiempo, discutir un poco más y poder exponer en forma integral nuestros puntos de vista.

Muchas gracias a todos. con la esperanza de que el décimo Foro también sea una década de encuentros latinoamericanos de educación con Santillana, la OEI y todos nosotros.



DOSSIER ESPECIAL
ENTREVISTA A JARI MULTISILTA
ANÁLISIS DEL SISTEMA
EDUCATIVO FINLANDÉS

**MARIANO JABONERO BLANCO***Director de relaciones institucionales de Santillana*

Muy buenas tardes a todos y a todas. Nos encontramos en el noveno Foro de la Fundación Santillana en Buenos Aires. Un Foro que lleva celebrándose desde hace ya nueve años, cuya temática es debatir, innovar, intercambiar experiencias, es decir, conversar y hacer propuestas en torno a la educación.

En el presente año, en esta edición del Foro de la Fundación Santillana, tenemos expertos venidos de otros países, como es tradicional, y, digamos también, autoridades públicas y expertos de la República Argentina. Pero hay un caso particular, que es del profesor Jari Multisilta quien, en primer lugar, viene de un país lejano a la Argentina, y, en segundo lugar, de un país que es referente en materia educativa como es el caso de Finlandia. Esto es conocido por todos a través de los datos, los resultados sostenidos y uniformes de evaluaciones internacionales como es el caso de Pisa. Y, además, coincide con el hecho de que es un profesional, un profesor, muy especializado en temas de TIC y educación, sobre todo en lo que son redes móviles, aprendizajes móviles, con relación al sistema educativo.

Aprovechando su presencia aquí en Buenos Aires, hemos construido una agenda, para la cual hemos contado en todo momento con su colaboración y su esfuerzo (después de un viaje de muchas horas desde Helsinki hasta Buenos Aires), con diferentes actividades. Una de ellas es este encuentro con representantes de foros educativos que trabajan aquí, en Argentina. La idea es hacer una serie de preguntas y grabarlas para ser difundirlas por estos foros.

Inicialmente, vamos a abordar tres preguntas que yo

quería introducir, digamos, dirigidas a tres de estos foros. La primera pregunta, que formularía yo de manera genérica, es aquella que plantea un interrogante sobre TIC y educación. Esa pregunta, de acuerdo con el título de un estudio que la Fundación Santillana publicó hace dos años contando con la colaboración de UNESCO para ese estudio: *TIC y educación, lo que funciona en la escuela y por qué*, es una pregunta muy pragmática, muy directa. Entonces, me gustaría conocer su opinión en torno a este tema. Y para eso, lo invité a que pregunte sobre ello, que lo concrete; fue la referencia a uno de los portales educativos que es el portal Educ.ar, del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. Está promovido por el Ministerio, tiene un gran impacto en todo el país y un amplio seguimiento promovido desde el propio Ministerio de Educación. En esta oportunidad, se encuentra aquí Cecilia Sagol, quien representa a ese portal, y yo le traslado a ella la propuesta iniciativa de TIC y educación, lo que funciona y por qué funciona. Cecilia, sobre esto, ¿qué te interesó conocer?

P: CECILIA SAGOL (coordinadora del portal Educ.ar)

Sabemos que las TIC, las tecnologías, se pueden usar de múltiples e infinitas maneras en las escuelas y en las aulas, pero, ¿cuál cree usted que es el aporte más significativo que la tecnología hace a un proceso educativo o a los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuál es el aporte más específico que un docente puede lograr a través del uso de tecnología?

R: Muchas gracias por la pregunta. Pienso que la tecnología contribuye a muchas áreas y, como usted señaló, hay varias cosas buenas y positivas que la tecnología puede aportar al aula. Pero lo más significativo, pienso yo, es que la tecnología puede ampliar el alcance



de la clase. Estamos hablando de aulas sin límites, sin fronteras, de modo que los docentes y los alumnos de una clase puedan cooperar con otros docentes y otros niños de otras escuelas y otras aulas. Es decir, es algo absolutamente posible y positivo.

Otra cosa que yo pienso es que más que preguntar qué es lo mejor que puede aportar la tecnología al aula, convendría usar la tecnología, verla funcionar en la escuela. Creo que el mundo del futuro usará mucha más tecnología que lo que la aplicamos nosotros hoy, de modo que va a quedar claro que nuestros niños harán uso de ella en su mundo laboral, en su lugar de trabajo. Y una sencilla razón explica por qué hay que intensificar el uso de la tecnología en el aula. Es porque nos brinda habilidades que el siglo XXI demanda para nuestros niños.

P: CECILIA SAGOL

Desde que se empezó a introducir tecnologías en las escuelas, la pregunta siempre fue cuál es el impacto que tienen las TIC en el aprendizaje, ¿usted cree pertinente esta pregunta? Y si es así, ¿cómo se puede medir este impacto, desde qué estándares?

R: Ha habido muchísimos estudios que tratan de mostrar si es posible que la gente aprenda mejor con tecnología que con las herramientas habituales, comunes, como libros o escuchar a alguien, por ejemplo, a un docente. Este tipo de investigación constituye un desafío. No me parece que haya que preguntar “¿Cómo aprendo mejor: con una lapicera o con un lápiz?”. No es una pregunta muy significativa. Me parece a mí que si se considera a la tecnología como herramienta, veremos que solo ayuda al proceso de aprendizaje. Finalmente, se vuelve invisible, la tecnología debería ser invisible. No habría que concentrarse

en situaciones como “¿Aprendo mejor utilizando la tecnología?”. Solamente hay que descubrir, averiguar, la manera de usar tecnología de forma tal que ayude al aprendizaje. Y el punto de partida debería ser aprender el aprendizaje, hay que empezar por ubicarse en la perspectiva del aprendizaje en este rompecabezas. Y si entonces vemos que hay una parte de la tecnología que se puede usar y sostener en el aprendizaje, adelante; de lo contrario no habría que usarla.

P: CECILIA SAGOL

Ya yendo más al tema de su investigación, los dispositivos móviles, ¿hay algunas líneas didácticas o algún modelo didáctico o pedagógico o un marco que tenga que ver con cómo se puede introducir en un aula los dispositivos móviles?

R: Me parece a mí que los dispositivos móviles deben ser evaluados en el sentido de si sirven, de si son buenos. Sé que hay investigaciones y hay pruebas piloto en las que tratamos de usar un libro y cargarlo en un dispositivo móvil; esto no tiene sentido. El libro es un medio excelente para leer y los pequeños dispositivos móviles no lo son. Eso con toda seguridad. Entonces, yo pienso que los dispositivos móviles son buenos, por ejemplo, para tomar fotos, buscar imágenes, chequear cosas rápidamente en algún lado. Es decir, pequeños mordiscos de información, tomar información en formato reducido de aquí y de allá, para eso son realmente buenos estos dispositivos. Por otra parte, se puede hacer una interface con el entorno usando distintas tecnologías, y nos dan inmediatamente las coordenadas, como el GPS de un dispositivo móvil; si esto ayuda al proceso de aprendizaje, entonces es útil. Pero creo que en vez de dispositivos móviles convendría usar en clase tablets o notebooks (con unas pantallas un poco más grandes, y entonces

podemos hacer mucho con ellos en una clase), pero pienso que el lugar de lo móvil para una clase no es en el aula, sino en el exterior. Por ejemplo, un viaje de estudios o en el ómnibus escolar cuando uno llega a la escuela y prueba algo. Entonces, aprovechar al máximo los dispositivos móviles y usarlos, esa es la idea.

MARIANO JABONERO

Hay una segunda cuestión que preocupa en el entorno educativo de América Latina y que es objeto de estudio y de debate. En relación con lo último que acaba de mencionar en su intervención, acerca del uso de dispositivos móviles, con referencia a los contenidos curriculares. Ya ha apuntado una respuesta en ese sentido, pero nos gustaría, digamos, una mayor ampliación respecto de ello. Sobre todo por una cuestión que puede ser un dato paradójico; América Latina es una región con países en vías de desarrollo y otros directamente pobres, como el caso de Centroamérica. Y un dato estadístico y singular es que en casi todos los países de América Latina, incluso en los pobres, como pueden ser Guatemala, Honduras y Nicaragua, el número de dispositivos móviles supera la población demográfica. Todos, sea cual fuere su nivel de renta, tienen dispositivos móviles. Esto, en un contexto europeo, puede tener una explicación mucho más lógica. En cambio, en Latinoamérica podría creerse que no iba a ser así, pero es así. Ha proliferado el número de móviles. Entonces, sobre esa cuestión, cedo la palabra a Laura Mares, presente aquí en representación de la Red de Portales Educativos de América Latina; por eso le hago una lectura global al tema. Es una red que desde hace años agrupa a portales educativos de toda la región, de todo el continente. Es una iniciativa muy importante de la región, muy interesante, que en su momento incluso contó con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, que fue el que financió la red inicialmente

como bien público regional. Y tiene una presencia global dentro de América. Entonces, Laura Mares estaba interesada en los temas que he planteado; le paso la palabra a Laura para que hable de ello.

P: LAURA MARES SERRA (Secretaria Ejecutiva de RELPE, Red Latinoamericana de Portales Educativos)

En los niños, pensar en dispositivos móviles, en general, tiene que ver con pensar en redes sociales; ¿ustedes cuentan con alguna experiencia en la influencia del uso de estas redes sociales en el aprendizaje de contenidos curriculares?

R: Hay muchas pruebas piloto en las que se ha usado este tipo de dispositivo móvil para enseñar contenido. Recuerdo una prueba piloto muy importante en Sudáfrica, donde se usan los dispositivos móviles para el aprendizaje. Es decir, el dispositivo móvil se constituyó en canal para pedir ayuda para sus tareas a través de sus pares o a partir del docente. Y creo yo que en ese tipo de modelos de prueba funciona muy bien este recurso. Justamente acababa de hablar con mi hijo y le pregunté “¿cómo usas tu teléfono móvil para aprender?”, y me dijo “sabes qué papá, nosotros tenemos este grupo de discusión en WhatsApp...” (Conocen WhatsApp, ¿no es cierto? La aplicación de comunicaciones en la que se pueden crear grupos). Entonces, ellos tienen un grupo en la clase, y me dijo que a veces pide ayuda a sus compañeros de clase, justamente, a través del WhatsApp. Y eso me parece un ejemplo bonísimo para ver cómo los chicos usan la tecnología a pesar de la escuela, a pesar del docente. Directamente aprovechan lo que pueden usar, lo que les viene bien. Se dan cuenta de que pueden crear este canal, pedir ayuda. Y es un ejemplo excelente para ver cómo cambian las cosas, cómo los chicos son innovadores.

**P: LAURA MARES SERRA**

La mayor parte de las experiencias que usted relata tienen más que ver con el autoaprendizaje, con experiencias de los niños que por su cuenta empiezan a subir contenidos o compartir contenidos entre sí fuera del aula, ¿encuentra que cambia en alguna manera el modelo de enseñanza, el modelo pedagógico, en el aula?

R: Sí, totalmente. Cuando llevamos la tecnología al aula, cambia, o debería cambiar, la forma de enseñar. Me parece que podemos ver la tecnología como un medio liberador. De modo que los chicos se hagan más responsables de su propio aprendizaje. Y, cuando digo esto, lo que quiero significar es que el rol del docente, a su vez, también tendría que cambiar, para constituirse más en un “facilitador” dentro del aula. Entonces, a mí me gustaría clases más activas, co-creativas, colaboradoras. Y es ahí donde la tecnología en general puede brindar soporte y producirse un cambio en la forma de enseñar.

P: LAURA MARES SERRA

Recientemente, digamos, en los últimos dos o tres años, se empezó a trabajar en la incorporación de *tablets* en la educación, lo cual sería un punto intermedio entre trabajar con dispositivos móviles, en cuanto al acceso y a la disponibilidad, y a trabajar con computadoras portátiles, con referencia a la capacidad que tienen. ¿Encuentra que esto genera una expectativa, una nueva posibilidad de trabajo?

R: En la actualidad estamos desarrollando dos tipos distintos de modelos para narrar a partir de un video móvil. Entonces, un modelo es el siguiente. Les pedimos a los chicos que creen historias en base a

videoclips que ellos mismos están grabando, y que compartan las historias con sus pares. Yo creo que este sería un ejemplo de crear nuevos modelos. La narración de videos móviles sería un canal para que los niños cuenten su propia opinión o la opinión del grupo y que la compartan con sus pares y con otros niños que estén colaborando, incluso con niños de otras escuelas e internacionalmente.

P: LAURA MARES SERRA

Hay quienes sostienen que la aparición de la tecnología en la educación, en particular en este tipo de fenómenos como los dispositivos móviles, Whatsapp, Twitter o las redes sociales, lleva a una simplificación o a una linealidad en el aprendizaje; los chicos comparten cosas muy cortitas, leen textos muy rápido, leen los títulos o los copetes, ¿qué opina usted de esto, cree que esta afirmación es cierta?

R: Muy buena pregunta. Yo también me he encontrado, justamente, preguntándome si Google nos estupidiza; porque no hace falta aprender, vamos a Google y buscamos, “googleamos”. Bueno, es una preocupación real. No hay que apoyarse solamente en el “googleado”, hay que aprender en profundidad, y podría ocurrir si se utiliza la tecnología, pero me parece que este es el lugar donde hay que enseñar y hay que buscar profesionalismo pedagógico. El docente o la docente debe poder conducir a los niños a partir de este aprendizaje superficial y llevarlos hacia otro de mayor profundidad. Guiarlos y facilitarles este aprendizaje en profundidad. Los chicos no son profesionales pedagógicos, pero los docentes sí lo son. Este es el rol de los docentes, son irremplazables y hace falta intercambio cara a cara, situaciones personalizadas para aprender. Se podrá usar la tecnología, pero los docentes no desaparecerán.

MARIANO JABONERO

Yo plantearía un eje sobre el cual conversar, sobre la relación entre usos escolares y no escolares de los dispositivos móviles. Es un proceso en el cual no hay barreras tajantes, hay espacios que son idóneos para un aprendizaje más que para otro, pero quizá convenga avanzar un poco más en ese tema. Y para ello vamos a ceder la palabra a quien representa aquí a la Fundación Telefónica. Telefónica es una empresa de comunicación, Telefónica-Movistar es la cuarta o quinta mayor del mundo, tiene una amplia presencia en América Latina y posee una fundación que se dedica muy especialmente a temas de innovación en tecnología y educación. Esta fundación tiene también sede aquí en Argentina y en otros países de Latinoamérica. Y en este caso, nos acompaña María Ernestina Alonso, del equipo de cultura digital e innovación de la Fundación Telefónica

P: MARÍA ERNESTINA ALONSO (“Cultura digital e innovación”, de Fundación Telefónica de Argentina)

Profesor, aquí en Argentina y en América Latina tenemos resultados de investigaciones que indican que los niños y, sobre todo, los adolescentes, los jóvenes, hacen unos usos de las tecnologías diferentes cuando las utilizan fuera de la escuela que cuando lo hacen dentro de la escuela. Queríamos preguntarle si ustedes tienen algunas conclusiones o resultados en este mismo sentido y, en todo caso, si estas propuestas o proyectos que ustedes realizan han logrado algún grado de articulación entre esos usos en ámbitos escolares y en ámbitos no escolares de las tecnologías.

R: Me parece que tiene toda la razón del mundo. Muchos chicos piensan que la tecnología no es cosa del

colegio. En algunas escuelas se dice que está prohibido el uso del dispositivo móvil y hasta se los retienen durante la jornada escolar. Desde la perspectiva del chico, la escuela es una zona libre de tecnología. Hay distintas reglas que corren en el ámbito escolar que son diferentes de las del mundo exterior. Pero a mí me gustaría que estos dos mundos se juntaran. De modo que la escuela debería ser parte de la vida del estudiante, también desde la perspectiva tecnológica. Y esto es importante; desde ese punto de vista, lo que importa es que este es el único lugar desde donde podemos apreciar cómo usan los chicos la tecnología. Este es el lugar desde donde los docentes y la escuela deben educar a los chicos, en especial para el uso de Internet, y los servicios que operan desde Internet, y hacerlo de una forma significativa. Sabemos que hay diversas maneras inadecuadas de utilizar tecnología. Hay distinto tipo de problemas. Problemas de seguridad, problemas de privacidad, *bullying*, etc. Y me parece a mí que la escuela debería aceptar su responsabilidad, acceder al mundo infantil para aprender qué hacen los niños en el tiempo libre, y tratar de averiguar si hay algo de todo esto que se pueda utilizar durante las horas escolares. Y si lo hay, comenzar a hacerlo. Así lo veo. Habría que tener algo que mostrara la innovación de los niños. Pero, como dije antes, los chicos no son expertos pedagógicos en el uso significativo de la tecnología, por eso hace falta el docente. El docente sí es un experto pedagógico. El desafío es que muchos de ellos no conocen la tecnología, entonces, claro, hay que apoyarlos para que se capaciten más en el quehacer tecnológico. Creo que los docentes deberían tener las herramientas más nuevas, pero también habría que capacitarlos para ver cómo aplicar estas herramientas en la enseñanza y en el aprendizaje. Esto hace falta en muchos países, también en Finlandia.

**P: MARÍA ERNESTINA ALONSO**

A propósito de lo que usted nos acaba de decir recién, en relación con la necesidad de que los docentes conozcan y sean expertos en el uso de los últimos dispositivos y de las últimas aplicaciones y herramientas tecnológicas, ¿están ustedes desarrollando algunos programas de, diríamos nosotros, capacitación docente, de acompañar a los docentes para que conozcan esos últimos usos y dispositivos? Y no solo desde el punto de vista de las herramientas, sino también en términos de las distintas miradas. Nosotros, aquí, en Argentina, estamos muy interesados en el diálogo entre la generaciones, es decir, tanto para que los niños y los jóvenes conozcan los repertorios y los modos de pensar y mirar el mundo, como también que los docentes y los enseñantes y adultos en general conozcamos los modos de mirar el mundo de los niños y de los adolescentes.

R: En Finlandia, yo veo mi rol como Director del Centro Cícero como una necesidad de brindarle información y, en el Centro donde se está desarrollando la tecnología, asesorar sobre qué tipo de tecnología se podría aplicar al aprendizaje y en qué circunstancias. De modo que en la investigación, los investigadores pasan esta información a nivel ministerial y la difunden para tener una respuesta acorde de las escuelas. La junta escolar de Finlandia tiene muchos programas para los docentes que están en servicio activo y trata de capacitarlos en el uso de la tecnología, de entrenarlos con videos. Por ejemplo, hace unas cuatro semanas yo visité un colegio y les enseñaba a veinte docentes el uso de estas tecnologías, de estas herramientas. Tengo el honor de colaborar con varias empresas educativas de Finlandia y darles los informes de la última investigación para que estos resultados obtenidos de las escuelas, a partir de nuestros proyectos piloto, se puedan usar y

se elaboren estos productos de aprendizaje. Así lo veo yo, la innovación finlandesa en la educación y el rol de la educación. Y una parte importante del rol es la capacitación de los docentes actuales o futuros.

P: MARÍA ERNESTINA ALONSO

Por último, profesor, nos interesa si usted nos puede decir si han realizado indagaciones, si están explorando, acerca de qué tipo de residuo, de resto cognitivo, están generando los usos de los dispositivos móviles en las aulas y en las escuelas, para usos escolares y que, a su vez, se articulen con usos no escolares. Dicho en otras palabras, si podemos avanzar algunas conclusiones, primeras o no tan primeras conclusiones, acerca de qué otras cosas aprenden los niños y los jóvenes cuando están utilizando estos dispositivos móviles para tramitar contenidos curriculares o no curriculares.

R: Los dispositivos móviles contribuyen a la adquisición de las habilidades requeridas en el siglo XXI, de modo que cuando los niños los utilizan para aprender, aprenden a resolver, aprenden aptitudes, aprenden a colaborar, aprenden alfabetización digital. Y eso es muy importante, es difícil medirlo, medir hasta qué nivel llegan con estas aptitudes que adquieren. Pero a mí me parece que el uso del dispositivo contribuye a estas aptitudes y habilidades. Lo importante es que nosotros vemos un incremento, nuevos inicios, nuevos emprendimientos donde la gente que está formada como docente se junta, une sus fuerzas, por ejemplo, con alguien que sea un experto programador, y crean una nueva empresa, una nueva aplicación para Apps store o el mercado de los Android o de los Windows. Es decir, esto es lo que hace falta, necesitamos docentes, que son los expertos pedagógicos, porque ellos saben el tipo de aplicación que servirá en las escuelas.

Y ahora vemos que están arrancando este tipo de aplicaciones que comienzan a ponerse a disposición de estos ecosistemas. Y creo que es muy positivo, así que me encantaría que las empresas apoyaran esta clase de movimiento.

P: VERA REXACH (Responsable del área de TIC y educación de la Organización de Estados Iberoamericanos)

Profesor, sabemos de la experiencia al interior del proyecto SAVI (Science Across Virtual Institutes), y dentro de ello el proyecto MOVIE; más que hacerle una pregunta me interesaría pedirle un relato acerca de cómo funciona este proyecto, cuáles son los objetivos, las expectativas de logro, sobre todo en relación con lo que tiene que ver con recopilar, "remixar", compartir videos. Y cómo ustedes piensan que pueden observar el impacto, los beneficios, de un proyecto que funciona de una manera tan distribuida.

R: Gracias por la pregunta. Usted se refiere a "Movie", la plataforma de video móvil. Es la plataforma desarrollada por la Universidad de Helsinki, junto con la Universidad de Tecnología. Y mi grupo de investigación está en estas universidades que han venido haciendo aportes a la plataforma Movie. La idea de esta herramienta es que los chicos puedan utilizar los dispositivos móviles para captar un *videoclip* o distintos *clips* y en base a ellos armar historias. En esta plataforma Movie pueden editar videos, crear otros nuevos, nuevas historias basándose en los *clips* que tienen a disposición. Por ejemplo, si nosotros estuviéramos en un viaje de estudios y tú tienes un *videoclip* de un sapo, y yo también vi el sapo, pero no tengo un video tan bueno como el tuyo, entonces puedo usar tu video en mi historia. Compartimos la misma experiencia, entonces siento que estuve ahí, yo vi la misma

criatura, pero no es mío el video, pero lo puedo usar; y entonces, es una colaboración muy sencilla.

Ahora, en los proyectos de Movie, hemos armado clases en distintos países con proyectos comunes. En consecuencia, sería bueno pensar, por ejemplo, un proyecto como el reciclado. Entonces, ellos pueden crear *videoclips* sobre el reciclado. Y luego ven el resultado del trabajo en la clase local, lo discuten, qué tipo de cuestión se suscitó con respecto al reciclado. Y la etapa siguiente será ver el video de la otra escuela del otro país, volver a discutir las similitudes, las diferencias, y, finalmente, crear otra historia, otra narrativa, basándonos en los *videoclips* que se tomaron en los dos países, donde se puede enfatizar que esto es similar o diferente, que Finlandia difiere o se asemeja a otro país en esto o en aquello. De modo que se ve como una forma de despertar cultural, una concientización cultural. Y también el darle voz al que estudia, porque su propia narrativa, su propia historia, aparece y se usa.

La fase siguiente de abordaje dentro de la plataforma Movie es que la usamos en proyectos científicos. Utilizamos la metodología de la investigación por video. Es decir, la idea sería que los chicos puedan tomar un *videoclip* de un fenómeno que les interese. Por ejemplo, en Finlandia podría ser cómo se derrite el hielo. Podrían sacar un video y en este agregar burbujas o globos o anotaciones, espacios para escribir cosas. Por ejemplo, "¿por qué se está derritiendo, por qué gotea agua? ¿Y qué ocurriría si le acerco fuego o si yo lo calentara un poquito? ¿Qué pasaría con el agua que gotea? Se acelera. Entonces, ¿qué es este fenómeno?". Y este tipo de *videoclips* podría disparar una serie de actividades ya sea dentro del aula o fuera de ella. De modo que ellos podrían empezar a experimentar con el hielo usando calor para calentarlo y medir cuán rápido se está derritiendo. Durante este tiempo de tra-



bajo que normalmente harían en la clase, en el aula, también se documenta el trabajo con estos pequeños *videoclips*. Y luego los suben a Movie. Es decir que el resultado es una red de pequeños *videoclips* cortos, anotados, superpuestas las anotaciones, donde se hacen preguntas pero también se responden. Este proceso de aprendizaje, de alguna forma, queda documentado en esta red de *videoclips*, dentro de la plataforma Movie.

En consecuencia, yo diría que esto es una forma de documentar el trabajo pero también de hilvanar las actividades de aprendizaje que empiezan en torno al video. Entonces, ¿por qué usar video, por qué no usar un libro y leerlo? Bueno, basándonos en nuestra investigación, los chicos usan mucho video en el tiempo libre. Casi todos los proyectos de los chicos finlandeses tienen videos todos los días para mostrar. Y generalmente les gusta hacerlos, se divierten. Ven videos de musicales, ven videos cómicos, todo funciona con videos. Pero no usamos videos en la escuela, no mucho. Yo pienso que habría que hacerlo, es algo que los chicos hacen, entonces nosotros tenemos que llevar eso a la escuela y darles la posibilidad de que ellos produzcan sus propios videos. Algunos chicos ya lo están haciendo en el tiempo libre que tienen. Videos del tipo de chicos haciendo *skateboarding* o *snowboarding* y filmándose. Y lo hacen para que si otro lo ve, alguien más pueda aprender el truco. Entonces ellos consideran muy cuidadosamente qué tipo de imagen toman y dónde poner la cámara para que otro aprenda también el truco. Las chicas hacen videos sobre cómo pintarse las uñas, hay unas cosas impresionantes sobre cómo pintarse las uñas. Miren los videos y traten de hacer en sus uñas lo que alguien les está haciendo en las de ellos.

Es decir, usan videos en la Internet para aprender, pero en las escuelas no lo hacen. Entonces, yo veo Movie y este

proyecto de los dispositivos móviles, me parece a mí que es un puente entre estos dos mundos, entre el aprendizaje fuera de la escuela y el aprendizaje dentro de ella.

P: VERA REXACH

En relación con esta respuesta que usted me da, quisiera preguntar, entonces, si tal vez el proyecto Movie es una especie de Youtube regulado, un Youtube en el que ustedes, como institución escolar, median entre los videos que producen estos chicos y la experiencia que cuentan. Y también en ese sentido, quisiera preguntarle qué opina de experiencias como las academias Khan, que enseña matemáticas con videos muy cortos, o lo que sucede propiamente en Youtube, que se está transformando en una plataforma de búsqueda de tutoriales o de búsqueda de cómo hacer las cosas.

R: Gracias por la pregunta. Sí, la plataforma Movie podría verse como un Youtube cerrado, aunque hay en ella muchas características que Youtube no tiene. También es una plataforma de investigación, entonces obtendríamos los datos que no conseguiríamos en Youtube, y eso nos ayudaría a analizar el aprendizaje y el proceso de aprendizaje.

Me preguntó sobre la academia Khan y los videos en otros sitios que nos vendrían bien para aprender. La mayor diferencia entre los conceptos pedagógicos y la academia Khan, es que en esta última los videos los hace Salman Khan, que es quien dirige. Es decir, es el punto de vista de una persona que armó estos videos. Por el contrario, en nuestro proyecto son los chicos los creadores. De modo que se promueve la innovación y la creatividad, no es algo pasivo mirar los *videoclips* de otro. Aun así yo pienso que los videos de la academia Khan se podrían usar de forma significativa y pedagógica en algunas situaciones. Pero si considero a la academia Khan

como tal, no hay mucha novedad en la parte pedagógica, solamente se repiten pequeños pedacitos de información; no hay un feedback; si alguien quiere pedir algo, no le resultará tan fácil, uno lo puede hacer pero fuera de línea; en cambio, en la clase, la respuesta del docente sería inmediata. Entonces, esa sería la mayor diferencia. No digo que no hagan falta este tipo de cosas. Sí, tal vez hagan falta, hacen falta muchos tipos de aplicaciones de video, pero me gustaría remarcar más que en este entorno los chicos son activos aprendices, aprenden en forma activa.

MARIANO JABONERO

Para informarle brevemente, Santillana es la mayor empresa del mundo en producción de contenidos educativos en español y en portugués. Y es una empresa que está en este momento acometiendo un proceso histórico de migración de lo impreso a lo digital, en el cual está buscando compromisos como los que tiene ahora mismo con el Banco Mundial o con el BID, que están, incluso, financiando ese proceso con aportaciones importantes. Y que en el caso de Finlandia, en concreto, es uno de los puntos de referencia que hemos tomado por la experiencia finlandesa y por eso esta colaboración. El “¿por qué Finlandia?”, responde, digamos, a que ese país se ha convertido en un referente. Se ha convertido en objeto de estudio, de análisis y de interés. Y yo creo que eso es una cuestión que también conviene que la representante del portal de Santillana, Nilda Palacios, avance en cuanto a por qué eso es así y por qué eso ocurre de esa manera.

P: NILDA PALACIOS (Gerente de Desarrollo de Multimedia del Grupo Santillana y miembro del grupo de investigación Argentina)

Profesor, hay un tema, una pregunta, que dentro del equipo estuvimos discutiendo, también, si no era demasiado obvio preguntar, pero igualmente la vamos a hacer. La pregunta: conocemos el sistema finlandés como un sistema exitoso, que además de ser un sistema eficaz de enseñanza ha propiciado que otros sistemas educativos copien esto o intenten buscar o medir también con estándares la calidad educativa. ¿Cuáles cree usted que son las causas del sistema educativo finlandés?

R: Bueno, gracias por hacer esta pregunta. Yo creo que hay muchas razones por las cuales a Finlandia le va muy bien en estas evaluaciones internacionales. Probablemente no haya una sola razón, pero me gustaría decir que el rol del docente en la educación es importante acá. Tenemos muchos docentes de alta calidad educativa, todos ellos tienen que tener un máster y la profesión de la docencia es realmente valiosa en Finlandia. De modo que la matrícula aumenta todos los años, hay competencia. Porque como todo es considerado de manera tan pertinente, a la gente le apetece seguir estos caminos que tienen que ver con la educación. En este sistema tratamos de que todos los niños lleguen a un determinado nivel y sostengan el aprendizaje. Y creo que nos ha ido bien. Nos faltan aquellos a quienes les va muy mal y, tal vez, también, aquellos quienes son las estrellas. Pero nos está yendo muy bien en general con todos los chicos del proceso educativo. Es decir que ese es un aporte a por qué tenemos tanto éxito.

P: NILDA PALACIOS

Conocemos que tanto en Finlandia como en Estonia se están llevando a cabo experiencias de enseñanza programación a los alumnos dentro del sistema educativo; ¿Qué opina usted sobre esta forma o estos contenidos de enseñanza y cuáles son los resultados que se han obtenido?



R: En Finlandia, la verdad, no se pide enseñar programación a los chicos, eso lo hacemos en algunas escuelas pero no es obligatorio. Y esto, en el caso de Estonia, varía un poquito. Ellos deciden hacer programación para todos los niños. Me parece que la programación en general es ir un paso más allá respecto del pensamiento lógico y que podría ser hasta algo matemático. La cuestión sería aprender un poquito cómo funcionan las computadoras y así enseñar algo de programación o del pensamiento lógico subyacente a la computadora. Podemos usar las computadoras y tener éxito, aun si no tenemos información sobre programación. Aunque hoy en día hay buenos entornos donde los chicos pueden programar aprendiendo las ideas subyacentes en los programas de computación, y ese tipo de software es muy eficaz, es muy bueno usarlo, jugar con él. Pero no sé si habría que inculcar este tipo de actitud a todos los chicos.

P: VERA REXACH

Una preguntita más; si usted tuviera que resumir en un *tweet* las tres características que hacen del sistema educativo finlandés un sistema educativo tan exitoso, ¿qué diría su *tweet*?

R: ¡Qué difícil! Un *tweet* sobre educación estaría sin duda en primer lugar en la lista. No hacemos evaluaciones o pruebas durante el año escolar, solamente tenemos una prueba nacional cuando se termina el secundario, entonces se evalúa toda la matrícula y esa es realmente la única prueba que existe; y, posiblemente, examen sería la segunda, y creo que usé mis 140 caracteres.

MARIANO JABONERO

Muchísimas gracias a Nilda y a Vera por sus preguntas y muchísimas gracias, profesor, por sus respuestas,

que incluso han llegado a una condición bastante alta a pesar de la dificultad que suponían las preguntas. Muchas gracias y damos por concluida la grabación.