

PEDAGOGÍA

HACER ESCUELA



Introducción | La escuela y nosotros | ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? | ¿Qué define a una escuela? | De la escuela al sistema educativo: el caso argentino | La escuela en la mira | Conclusiones: la escuela del presente y la escuela del futuro

Autores: Mgt. María Silvia Serra (UNR) y Lic. Natalia Fattore (UNR), con la colaboración de la Lic. Mercedes Potenze y la Lic. Verónica Trevi | **Coordinación autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP/CONICET/FLACSO)

INTRODUCCIÓN

Todos, alguna vez, fuimos a la escuela. Alguna vez, alguien se ocupó de enseñarnos las letras, para que hoy podamos estar leyendo esto. Alguna vez, una maestra, un profesor o un director creyeron en que podíamos aprender y "machacaron", corrigieron, apostaron, insistieron. Alguna vez, una escuela nos abrió sus puertas, nos ofreció refugio, nos vistió de blanco, nos alojó un rato todos los días. De algún modo, todos hemos pasado por la experiencia escolar. Con mayor o menor éxito, con mejores o peores recuerdos, la escuela es parte de nuestra historia, de nuestro pasado, de nuestra vida. La experiencia escolar nos constituye, es parte de lo que somos, de los modos que tenemos de ver el mundo, de relacionarnos, de pensar, de pensarnos, al punto de que nos resulta tan natural y familiar que existan las escuelas que nos es difícil pensar un mundo sin ellas. El pasaje por la escuela es algo que tenemos en común con casi todos los habitantes de este país. Con ellos compartimos una experiencia en el reconocimiento de elementos familiares, y compartimos la escuela como un sentimiento, una época de la vida, algo de nuestro pasado que está presente en lo que somos.

Una constelación de elementos rodea la escuela. Los propios de su interior: el pizarrón, las tizas, los pupitres, el patio, la campana, los libros de lectura, las carátulas, los actos, la canción "Aurora", los exámenes de fin de año. Los maestros y los directores, los "inspectores" y supervisores, las porterías, los "profes" de Educación Física y de Música. Unos contenidos que enseñar, un reglamento que respetar, unas sanciones que aplicar. Un tiempo, una parte importante del día de chicos y jóvenes, que se pasa dentro de la escuela. Por otro lado, todo aquello que "la rodea": las expectativas paternas, el futuro a construir, las ganas de estudiar alguna carrera, las preguntas acerca de para qué sirve lo que se aprende en la escuela. Los compañeros, los amigos, el antes y después de la escuela en los quioscos o en la esquina. La sociedad, los



Es necesario volver a pensar la función de las escuelas en un presente cada vez más complejo.

gremios, la clase política, y todos aquellos que debaten sobre su forma o contenido.

Estos elementos, las experiencias que nos recuerdan, los sentimientos que albergamos de esa época de nuestra vida son, en algunos casos, los mismos para tucumanos, porteños o fueguinos. En otros casos hay preguntas que son parte de cada lugar, de cada geografía, de los modos en que el campo y la ciudad, el interior y la Capital, el Norte y el Sur las reconfiguran y les dan sello propio. También lo hacen los sectores sociales que a ellas concurren: hay escuelas atravesadas por la pobreza, que ofrecen otras respuestas además de un lugar para aprender, y escuelas que han incorporado horizontes que exceden los límites de nuestro territorio, y proponen "bachilleratos internacionales" o prometen una llave de éxito en los estudios posteriores.

A su vez, las escuelas son interpeladas por un sinnúmero de acontecimientos exteriores

a ellas: los desarrollos de la tecnología y las comunicaciones, las dificultades para conseguir trabajo, las preguntas sobre la eficiencia de sus saberes, la violencia social cotidiana, la desorientación y las dificultades para pensar a largo plazo que nuestra sociedad en su conjunto viene experimentando en la última década. El presente de las escuelas se ha vuelto complejo. ¿Cuál es la función de estas viejas instituciones, en una sociedad atravesada por el cambio? ¿De qué tienen que ocuparse? ¿Les toca jugar algún papel en la apuesta por una sociedad más justa e igualitaria? ¿Poseen alguna función que exceda la de enseñar y transmitir? ¿Son las responsables de la educación de un país? En este fascículo nos proponemos detenernos en las escuelas, en lo que fueron, en lo que son y en lo que pueden ser. Intentaremos *pensar la escuela*: la propia, la presente, con sus dificultades y desafíos, la de nuestros hijos o nietos, la del futuro.

LA ESCUELA Y NOSOTROS

Del término "escuela" proviene el verbo "escolarizar", un verbo que pretende dar cuenta de la acción que la escuela ejerce sobre cada uno de los sujetos que concurren a ella. De este modo, decimos que existen procesos de *escolarización*, que hay sujetos que no están *escolarizados*, etc. El verbo "escolarizar" es más amplio que "alfabetizar", ligado básicamente a la adquisición de los procesos de lectoescritura y cálculo; por el contrario, la escuela tiene objetivos que superan ampliamente que la gente aprenda a leer, escribir, sumar o restar.

La acción de la escuela incluye, además de la alfabetización, el acceso a la cultura, la transmisión de una historia común, de normas y códigos de convivencia, el aprendizaje con pares, distintas relaciones con el cuerpo, el conocimiento y respeto de los símbolos patrios, la certificación para el acceso a un trabajo, el contacto con algunas artes y muchas otras cosas. Si volvemos a nuestra propia experiencia escolar podemos encontrar en ella que las marcas que la escuela nos dejó tienen que ver tanto con el acceso a bienes culturales como con marcas en el cuerpo: el modo de sentarse, de agarrar el lápiz, de formar fila. Pero también incluyen señales acerca de lo que está bien y lo que está mal, acerca de lo que se puede y se debe, con prohibiciones, sanciones y amonestaciones.

En este sentido, el verbo "escolarizar" puede subsumirse al verbo "educar", aunque no se correspondan literalmente: si bien la escuela educa, lo hace de un modo particular. Existieron, y existen, modos de educación no escolares. Con muchos otros verbos se ha descrito la acción de la escuela. Algunos de ellos, en clave de denuncia, remiten a que la escuela ejerce una acción que va en contra de la libertad de los sujetos, que "encorseta" las posibilidades y "cuadrícula" lo que podemos ser. Es desde allí que se plantea que la escuela "disciplina", "civiliza", "aculturaliza", "reprime", "homogeneiza", "encasilla", "domestica", "forma un ejército de trabajo", "ordena".

Pero, por otra parte, sabemos que la escuela permite que la gente se convierta

en otra cosa de la que es, y en este sentido nos encontramos con que la escuela *capacita, habilita, instruye, filia, forma, abre puertas, moviliza, construye futuros*. La lista de verbos que señale lo que las marcas de la escuela nos han permitido ser o hacer podría incluso ser más larga. Quizás, echar una mirada en el proceso histórico que dio lugar a la constitución y expansión de las instituciones escolares pueda explicar cómo conviven juntos todos estos verbos.

¿CÓMO ES QUE LAS ESCUELAS LLEGAN A SER LO QUE SON?

Podríamos comenzar diciendo que la escuela, tal como nosotros la conocemos y la hemos vivido, no puede pensarse si no es como parte indivisa del paisaje moderno: ese momento histórico en que las sociedades abandonan las monarquías como forma de gobierno y empiezan a ordenarse en Estados, con autoridades elegidas por sistemas de representación, y con principios de organización racionales, momento que puede ubicarse entre los siglos XVII y XIX en el Occidente europeo. En este sentido, la forma escolar es una for-

ma moderna, que más allá de las particularidades que haya cobrado en cada región, constituye un fenómeno universal bastante reciente. Si bien existían otras formas educativas como la catequesis, la alfabetización familiar, los ritos de iniciación y la transmisión oral de la cultura, podemos decir que la sociedad moderna inventa una modalidad específica y novedosa de organización de la enseñanza y de los aprendizajes, que logrará imponerse como hegemónica, esto es, como el modo de acceder a los bienes culturales.

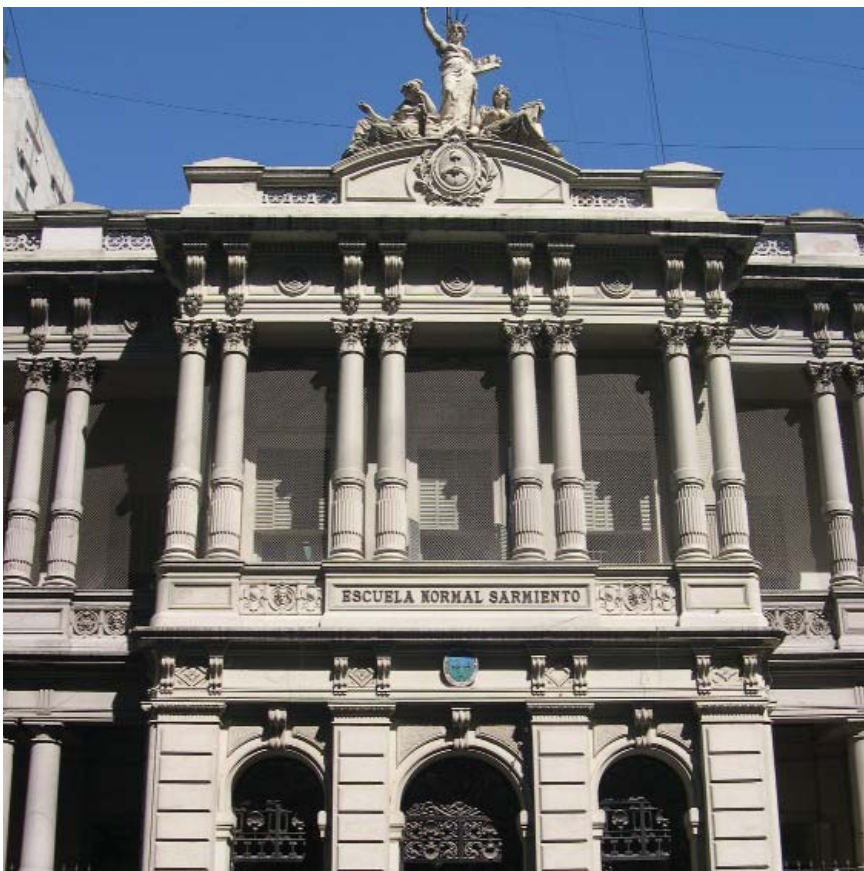
La idea de un docente, de alguien que posee saberes específicos y que se dedica a transmitirlos al común de la población parte de la necesidad de transmitir la religión, tarea que sólo podían llevar adelante algunos pocos: los sacerdotes, los hermanos de las órdenes especialmente dedicadas a tal fin. Ahora bien, ¿cómo se pasa de esas primeras "escuelas", a cargo de religiosos, ligadas a las parroquias, a la catequesis, a la enseñanza de las Sagradas Escrituras, que se imponen luego de los procesos de Reforma y Contrarreforma de la Iglesia, a los sistemas educativos de hoy?

El modo de enseñar desarrollado por las iglesias es visualizado como el más efectivo



El monitor de la educación

El proceso de escolarización incluye una amplia serie de prácticas y experiencias que modelaron nuestras subjetividades.



El desarrollo de la escuela como forma privilegiada de educación se relaciona con el afianzamiento de los Estados nacionales modernos.

para hacer que una población diversa y dispersa, pobre en su mayoría, reconozca y responda a la autoridad del Estado, se sienta parte de un territorio, obedezca unas leyes y

se incluya en un conjunto común de conocimientos. Los Estados modernos se hacen cargo de esta generalización de la educación escolar, bajo un ideal de "homogeneización"

y de ambición "civilizatoria" de las poblaciones. Podríamos decir que los Estados modernos necesitaban la escuela, en tanto debían atender a las exigencias de legitimidad del nuevo orden político, pero –y quizás fundamentalmente– la escuela estaba llamada a promover en las nuevas generaciones el sentido de pertenencia a un espacio social determinado, que era el nacional, y que se compartía con otros ciudadanos.

Claro que este proceso no fue rápido ni sencillo. La escuela logra consolidarse como un espacio civilizatorio no sólo por el sostén que le brinda el Estado, sino, y fundamentalmente, por el consentimiento de las familias. Una operación que, como nos cuentan los historiadores de la pedagogía, implicó una "alianza" que se sostuvo, por un lado, en la violencia ejercida sobre las familias a partir del establecimiento de leyes de obligatoriedad escolar. Por otro lado, es necesario sumarle a esta imposición la cuota importante de confianza que la familia depositaba en este espacio que se convertía rápidamente en metáfora de progreso y en una vía de ascenso social. La escuela aparecía como el espacio adecuado para brindar a las nuevas generaciones un saber excedente al saber privado del mundo familiar; un saber específico, que se asociaba a la posibilidad de entrar en un futuro mejor. La autoridad del Estado se superimponía así a la autoridad familiar, en un proceso que marca una tensión entre los órdenes público y privado, y

RITUALES ESCOLARES

Ha llegado el momento de que el Congreso se ocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero [...] sea afecto a la nacionalidad argentina [ya que,] puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente.

Estanislao Zeballos (1887)

La "creencia" en la posibilidad de la unión completa y sin fisuras interculturales entre las generaciones, que está en la base de nuestro sistema educativo, estuvo depositada con mucha fuerza en el mecanismo de los rituales escolares, llamados a unificar las distintas identidades que convocaba la escuela pública argentina de comienzos del siglo XX. Así, la reglamentación de las fiestas patrias, el saludo a la bandera, el himno y los cánticos, el uso del guardapolvo blanco, el culto a los símbolos nacionales, los monumentos a los héroes y los retratos de los próceres en el aula, se constituyeron en instrumentos que los nacientes Estados inventaron para asegurar o expresar identidad y cohesión, y estructurar así el nuevo ordenamiento social.

Es cierto que a través de los rituales la escuela argentina supo filiar a los sujetos haciéndolos partícipes del tejido social, pero también es necesario reconocer el lugar que éstos ocuparon en la transmisión de normas de comportamiento que se esperaban del ciudadano como súbdito de la patria. En este sentido, "argentinar" al inmigrante era disciplinarlo, eliminando todo registro de diferencia, lo que pone en escena el ejercicio de poder que en los rituales escolares se anudaba.



La escuela nació y se desarrolló como un espacio delimitado, que ponía distancia entre un afuera y un adentro.

que indica la gradual delegación de tareas en el Estado educador. El triunfo de la forma escolar mucho le debe a la aceptación y al reconocimiento que las familias depositaban en la legitimidad de ese espacio y de las figuras de la maestra y el maestro.

Ahora bien, el vínculo escuela-progreso, asociado a la necesidad de construir un orden social nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial, se asentó sobre una estrategia dirigida especialmente a un sector de la población: *la infancia*. La infancia quedará constituida como la etapa educativa por excelencia del ser humano, construyéndose la figura del *alumno*, al que se volverá sinónimo de niño. Esta operación, que se consolida entre los siglos XVIII y XIX, será posteriormente extendida a los adolescentes, fundamentalmente en el siglo XX, con la generalización de la escuela media. Es así como la niñez y la adolescencia o juventud se convierten en las etapas de la vida donde se es más maleable.

La imagen que se construye del *niño-alumno* es la de un sujeto fácil de gobernar, carente de razón, débil, indócil e

incompleto. El niño será así objeto de gobierno¹ a la vez que de reclusión; padres, maestros y escuelas deberán ocuparse de él para que pueda insertarse productivamente en una sociedad que necesita funcionar organizadamente. El "nacimiento" de la infancia, esto es, la construcción de su especificidad y su diferenciación de la edad adulta, no puede pensarse por fuera del nacimiento de la familia nuclear y de la escuela, procesos que se desarrollan en la modernidad. La escuela sólo adquiere su razón de ser en función de la existencia de este modo de entender a la infancia. Al mismo tiempo, el cuerpo infantil sólo adquiere sus caracteres definidos a partir de la escolarización. Los niños quedaron representados como los sujetos en condiciones de hacer posible un tipo de sociedad imaginada por los adultos. Ese largo "purgatorio escolar" fue así el resultado de un proceso lento y no siempre sencillo, que marca en la historia un "quiebre" en la forma de pensar al niño y al adolescente. Se tratará de *mantenerlos en su estado y retrasar la entrada al mundo adulto*.

¿QUÉ DEFINE A UNA ESCUELA?

Para poder llevar adelante la ardua tarea de alfabetizar, civilizar y disciplinar a la vez, la escuela se ordena alrededor de un conjunto de características. El primer rasgo que es necesario subrayar es la separación, la *cerrazón* del espacio escolar con respecto al mundo, a los adultos, a la calle, a la vida; en definitiva, la distancia entre el *afuera* y el *adentro*. La escuela nace como un espacio delimitado, donde las cosas no son ni deben ser "como en la vida"; es un lugar de aislamiento que separa a las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, y de los adultos. Podríamos decir, entonces, que la escuela nace como *una institución cerrada* al afuera y de espaldas a un tiempo presente al que se considera de poco valor. Este rasgo se hace patente en el plano material en la estructura de los internados, pero también se encuentra en el interior de cada alumno a través del contenido y la forma de la enseñanza, un universo puramente pedagógico que se define por ajenidad y *separación del mundo exterior*. La escuela se configura así como templo del saber, de la civilización, de la salud, de la tradición, de la razón, de la ciencia, de la verdad, de la patria, del orden, frente a un afuera donde se ubica la ignorancia, la barbarie, el peligro, el caos.

Este encierro tiene múltiples fundamentos. Por un lado, la escuela nace en una época donde empiezan a perfilarse otras instituciones que poseen la misma lógica: las cárceles, los hospitales, los manicomios, las fábricas. A todas estas instituciones la lógica del encierro les permite producir efectos específicos sobre las personas que allí se encuentran, efectos de ordenamiento y de disciplinamiento. De algún modo, mantener a los niños en el interior de la escuela constituía una estrategia de cuidado de los peligros externos, mientras se llegaba a la vida adulta. Por otro lado, el aislamiento tenía que ver con la importancia otorgada a los saberes y prácticas que allí se enseñaban, con la imposición de modelos a seguir, con el peso que se otorgaba a un modo específico de hablar, de ligarse a una

¹ La idea de gobierno ligada a la educación la tomamos del pensamiento del filósofo francés Michel Foucault, quien la desarrolla para explicar que las instituciones modernas actúan a través de técnicas que al mismo tiempo que aseguran la obediencia desencadenan procesos a través de los cuales uno se construye a sí mismo y se transforma.

cultura, a una historia, a un modo de ver el mundo.

Un segundo rasgo a destacar de la escuela es el lugar que en el aula ocupa *la figura de quien enseña*. El docente se ubica en el centro de la vida escolar, es quien a la vez que enseña permite y prohíbe, controla, vigila. No sólo sabe lo que enseña, sino que también tiene el saber acerca de cómo enseñar; es una figura de autoridad que actúa como soporte de las acciones de los alumnos. En este sentido, es la misma arquitectura escolar la que se encarga de dar realce al maestro o profesor y convertirlo en el único dueño de los medios colectivos de expresión: en la clase, las relaciones se ejercen de manera asimétrica, y la comunicación es jerárquica. Los pupitres se disponen mirando el pizarrón y el escritorio del maestro, que a su vez se ubica sobre una tarima; los salones de clase se ordenan de tal modo que desde un corredor central o patio se pueden controlar.

Esta organización del espacio escolar se complementa con el "método de enseñanza simultánea", que guarda para la historia de la educación un carácter *observador y punitivo*. A través de este método, un docente podía enseñar a muchos alumnos

a la vez, lo que hacía la acción de la escuela más eficaz. Aunque surgen otros métodos de enseñanza, la simultaneidad no es sostenida sólo por la "economía" de gastos que garantiza, sino también en función del lugar que allí se le asigna al docente como única autoridad, un docente dirige la atención simultánea de los alumnos.

Un cuarto rasgo que define a la escuela moderna es su *organización graduada*. La escuela se encarga de dividir las edades, y especifica saberes y aprendizajes para cada una de ellas. Grados, niveles y modalidades componen una pirámide ordenada, en la que cada nivel se apoya en el anterior y es base del siguiente. El orden ascendente se corresponde con una continuidad entre los saberes comprendidos en cada uno de estos ciclos temporales.

Estos rasgos fueron la matriz desde la cual la escuela se dio forma, matriz que se multiplicó para dar lugar a los *sistemas educativos* en el momento en que el Estado incluyó la educación entre sus responsabilidades. Para uniformizar la acción de la escuela, el Estado impuso un *currículum homogéneo*, indicaba qué se debía aprender –y de qué manera– en cada ciclo. La lectura, la escritura y el cálculo se pre-

sentaban como los saberes básicos que la escuela elemental se encargaba de transmitir. También se encontraba esta uniformización en la utilización del tiempo y el espacio escolares, de tal manera que las escuelas se organizaban siguiendo criterios propios y artificiales. Si le sumamos a esto el método, el currículum y la gradualidad, nos encontramos con una lógica única para todos los sujetos que pasaban por allí: en todas las escuelas de un territorio los chicos aprendían las mismas cosas prácticamente al mismo tiempo. Con un importante impulso del Estado, se multiplicaba la experiencia escolar para que pudiera ser transitada progresivamente por todos los habitantes de un país. Desde esa experiencia se ponía en juego un lenguaje y una cultura comunes, a la vez que un sentimiento colectivo de inclusión en un "nosotros" más amplio que el de la pequeña comunidad o grupo de pertenencia.

La escuela constituyó el método ideal para que nos sintiéramos parte de un todo. A través de ella era posible construir semejanzas en las diferencias, instituir una bandera y unos orígenes, ordenar elementos dispersos, formular un proyecto político, social y económico.

DE LA ESCUELA AL SISTEMA EDUCATIVO: EL CASO ARGENTINO

Los rasgos que vimos constituyeron a las escuelas y a los sistemas escolares que, en los países del Occidente cristiano y durante los siglos XIX y XX, se reprodujeron sin cesar. Sin embargo, en cada una de las realidades y de los países se produjeron combinaciones particulares entre el Estado, la sociedad y la educación, dando

lugar a sistemas educativos con características específicas. La Argentina, en particular, es un país donde la escuela tuvo una importancia crucial para la constitución de la nación. A diferencia de otros países latinoamericanos, aunque con semejanzas con Uruguay y Chile,² la Argentina cuenta con un sistema educati-

vo que desde las últimas décadas del siglo XIX hasta la década de 1970, no cesó de expandirse.³ Este dato es el que explica el bajo índice de analfabetismo de nuestro país, en relación con otros países de Latinoamérica: la Argentina detenta actualmente un índice del 2,6 %, valor que llegó a ser menor.⁴

² La clasificación de Adriana Puiggrós (1994) de los países latinoamericanos en cinco grupos, en relación con las características de sus sistemas educativos, funciona a modo de mapeo de presentación del continente: a) Argentina, Chile, Uruguay, con importante escolarización; b) países con alta población indígena como Bolivia, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Perú, donde el sistema educativo alcanzó sólo a una parte de la población, y donde hoy existe una profunda brecha cultural e idiomática entre aborígenes, campesinos y mineros y la población que detenta la cultura moderna; c) México, con el mayor nivel de articulación entre formas educativo-culturales modernas y vernáculas; d) Brasil, con un sistema educativo de constitución tardía y con dificultades para el alcance masivo; e) Cuba y Nicaragua, que produjeron integración de todos los sectores al sistema educativo moderno recién a partir de los procesos revolucionarios nacionales.

³ "De una escolarización para el nivel primario del 20% en 1869, la Argentina pasó a tasas del 31% en 1895, del 48% en 1914 y del 73% en 1947, para llegar al 96% actual" (Puiggrós, 1999: 224).

⁴ Esa es la tasa de analfabetismo de 2001 para todo el territorio del país, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del INDEC. Fuente: INDEC (www.indec.mecon.ar).



Archivo General de la Nación

Para el proyecto que llevó adelante la generación que gobernó el país hacia 1880, la escolaridad pública funcionó como un dispositivo disciplinador de los inmigrantes, de las clases populares y de los nativos.

Este lugar se "ganó" a partir de la importancia adjudicada por el poder político a la escuela desde fines de siglo XIX y casi a lo largo de todo el siglo XX. Esta particular articulación entre política y sistema escolar fue a su vez la que le dio forma a este último: la apuesta por la educación no constituyó en realidad una apuesta sino una certeza de que el sistema escolar era una herramienta clave para la constitución de identidades colectivas, que se presentaban dispersas y variadas, y esa certeza se plasmó en objetivos, métodos, contenidos, rituales y fines de la educación. El sistema escolar argentino que recorrió todo el siglo XX sentó sus bases en 1884, con la sanción de la ley 1420, en una época en la que, al mismo tiempo, se constituía un orden nacional y se establecía una fórmula política para su gobierno.

El desarrollo de este sistema se da en paralelo con la consolidación de la profesión docente. Las escuelas normales se crean a partir de la necesidad del Estado de formar

un cuerpo de especialistas que se ocuparía de la tarea "civilizadora". La condición de funcionario, la feminización de la tarea, la asepsia política, los componentes morales, la carga misional, conformaron el núcleo de coordenadas que dieron forma al magisterio argentino. Para las clases sociales que accedían a este nivel del sistema educativo —una composición social donde primaba la clase media-baja con un alto porcentaje de mujeres—, este representaba una posibilidad muy importante de acceso a bienes simbólicos y de movilidad social. Los colegios nacionales, en cambio, mantuvieron un carácter preparatorio para el acceso a la universidad y para la conformación de la clase dirigente, hecho que queda visualizado en el tipo de enseñanza que allí se brindaba: contenidos enciclopedistas y una enseñanza humanista clásica, coherentes con las necesidades políticas del reducido sector de la población que accedía a ellos.

En ese momento, la Argentina no presentaba un panorama geográfico y humano

sencillo de pensar. El orden colonial, los despotismos, la población aborigen, la extensión y diversidad geográfica del territorio, fueron sumándose unos a otros para fundirse en un significante que recorrería, a modo fantasmagórico, toda la instalación del orden posterior: "barbarie". Hacía años que la población existente en el territorio argentino constituía una preocupación para la clase dirigente. Aborígenes, gauchos y criollos, en un país que, por extenso, se figuraba como inmanejable, representaban en el imaginario de los que soñaban con la construcción de la Argentina una amenaza para la realización de sus sueños.

La máxima "civilización o barbarie" representó para el pensamiento de las generaciones en el poder una certera síntesis de la disyuntiva sobre la cual fundar una nación. Constituyó la clave interpretativa para pensar y nombrar los misterios de la llanura argentina. En el significante "barbarie" no sólo estaban comprendidos sectores de la

población, sino también especiales formas de vida, que traían consigo leyes propias de organización política. La educación y la inmigración empiezan a perfilarse como respuestas a este problema. El proyecto de poblar tomando en cuenta la inmigración era una idea que se imponía desde la mirada hacia afuera que tanto Sarmiento como Alberdi poseían. Alberdi ya lo había sentenciado con su "gobernar es poblar": veía en el transplante de una civilización ya formada la posibilidad de instalar efectivamente la república, mientras que el tiempo haría que los nativos fueran adquiriendo los costumbres que la vida republicana necesitaba. Pero Sarmiento da un paso más allá. Entendiendo que la inmigración que llegaba a nuestros puertos no traía consigo la "civilización" que se esperaba, sino que eran personas humildes, sacudidas por la miseria, analfabetas, apunta a la integración territorial y humana a partir de la tarea de la educación.

Es, sin embargo, especialmente la llamada "Generación del 80", que gobierna nuestro país de 1880 a 1916 —período que el historiador Natalio Botana denominó "el orden conservador"—, la que asume los desafíos de poblar y educar. En este proyecto de país, la escolaridad pública funcionaría como un dispositivo disciplinador de las clases populares, de los inmigrantes y de los nativos.

La Generación del 80 se nutría de corrientes positivistas y cientificistas en boga en Europa, que constituían a su vez el horizonte de sus ideas. Debíó enfrentarse —y lo hizo con la herramienta de la educación— a una población que se incrementaba día a día: un censo nacional realizado en 1895 señala que, de 4.000.000 de habitantes, el 34% eran extranjeros. Según el Tercer Censo Nacional, realizado en 1914, de 7.885.000 habitantes el 43% estaba constituido por la población extranjera (Prieto, 1988). Italianos y españoles cubrieron el 80% de la población arribada al puerto de Buenos Aires, asentándose fundamentalmente en la ciudad y la provincia de Buenos Aires y en el Litoral argentino.

La tarea de educar no era sencilla. Convivían, entre las fuerzas políticas, fuerzas conservadoras y nostálgicas de sistemas anteriores y la Iglesia católica, que atravesaba el poder político. El proyecto pedagógico plasmado en la ley 1420 es fruto de los debates de estas distintas fuerzas. Si bien retoma los principios esbozados por Sarmiento, difiere con él en cuanto a lo que se entendía por civilización: si para Sarmiento la civilización estaba formada por una lógica occidental de pensar la organización social y política toda, los positivistas del 80 recurren a la búsqueda de cierta "argentinidad". En la organización de la escuela

secundaria, los debates tuvieron sus especificidades propias. Si bien estaban dirigidos al mismo sujeto, inmigrante o extranjero, sobre quien era importante desplegar una operación a la vez civilizatoria y de inmersión en la patria, los diferentes proyectos de escuela secundaria que se propusieron en esta época ponían en juego las articulaciones de la escuela con la sociedad, la necesidad de responder a la profesionalización, al ingreso a los estudios superiores y a las demandas de los sistemas productivos. Sin embargo, la educación secundaria se organizó desde un fuerte espíritu humanista, casi como continuación de la educación primaria, ordenada sobre todo alrededor de proveer una cultura general humanista dirigida especialmente a la formación moral y letrada del futuro ciudadano.

Educación primaria y secundaria se ordenan alrededor de un modelo común. Es así como nace el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal argentino, denominación que es propia de ciertos sistemas modernos de escolarización, no sólo latinoamericanos, y que anticipa algunas de las características que nos interesa resaltar particularmente (Puiggrós, 1990). Los cambios que sufrió este sistema educativo no modificaron posteriormente su estructura inicial, al menos hasta la década iniciada en 1990. Hubo en los gobiernos peronistas algunos cambios significativos, como un fuerte empuje a la expansión del sistema educativo en nombre de la justicia social y de los derechos de los "descamisados", ampliándose la función política de la educación al vincularla al mundo del trabajo, a través de su inclusión más amplia en un proyecto industrial de país. Pero los cambios introducidos hasta los años setenta mantuvieron un punto de articulación: la pretensión de homogeneizar la sociedad y el uso de la escuela para lograr este fin. Unos lo hacían frente a los inmigrantes europeos, y los otros, frente a las diferencias generadas por la pobreza propia del interior del país.

El primer momento histórico de quiebre lo constituye la dictadura militar que comenzó en 1976, donde se ven claros signos del abandono del Estado de su función de educar, al caer los niveles de inversión y de expansión del sistema. Pero el cambio más significativo de este sistema nacional de escuelas se da desde un grupo de leyes que se sancionan

Biblioteca Nacional de Maestros/HEA



Desde sus comienzos y hasta bien entrado el siglo XX, la escuela tuvo como principal propósito la homogeneización de la sociedad.

en las últimas décadas del siglo XX: las leyes de transferencia de la jurisdicción nacional a las provincias, la Ley Federal de Educación, de 1994, y la Ley de Educación Superior. Con este conjunto de leyes, el sistema educativo pierde su carácter nacional y empieza a depender de las provincias, a la vez que se abre a la participación de otros actores.

Las reformas impulsadas por este grupo de leyes acarrearón, además, otras consecuencias para el formato escolar: introdujeron modificaciones en la gestión de las escuelas, cambiaron la estructura del nivel medio, extendieron la obligatoriedad escolar de siete a nueve años, impulsaron proyectos institucionales por escuela, discutieron los contenidos básicos comunes a enseñar, abandonaron el sesgo homogeneizador del sistema, hicieron participar otras voces en la construcción de sentido y las definiciones curriculares de las instituciones educativas (jurisdicciones provinciales, organizaciones de la sociedad civil, padres, actores del sector económico-productivo, etc.). Estableciendo como horizonte las transformaciones geopolíticas y tecnológicas, pretendieron actualizar el sistema educativo de acuerdo a las demandas que estas transformaciones planteaban. Pero muchos de esos cambios no produjeron un sistema educativo mejor ni más equitativo.

En los últimos años, un conjunto de nuevas leyes reconformó el escenario educativo. La Ley de Educación Nacional concibe la educa-

ción como derecho social y plantea, junto con la Ley de Financiamiento Educativo, una serie de disposiciones que intentan recuperar un sistema educativo común en su estructura, que a la vez respete las características locales. Por ello, la ley vuelve a revisar la estructura de la escuela media, prolonga la obligatoriedad a todo el nivel, amplía la cobertura en el nivel inicial y extiende la jornada de la escolaridad primaria (a la vez que recupera la denominación "escuela primaria" para ese nivel). Las disposiciones de la ley buscan plasmar un sistema más atento a las necesidades de inclusión e igualdad en nuestra sociedad.

A lo largo de nuestra historia educativa se pueden reconocer las dificultades que el sistema educativo ha tenido para articularse con el mundo productivo. Una desarticulación que algunos historiadores de la educación reconocen como "congénita", producto de una sociedad agroexportadora exitosa que se suponía capaz de derramar beneficios en el tiempo y mantener un nivel de vida comparable al de los países industrializados. Fueron los mismos sectores medios quienes rechazaron durante mucho tiempo la educación laboral "formal", en tanto veían, en algunos intentos de reforma del sistema tradicional humanístico, la intención de limitar el número de aspirantes a ingresar a las universidades. Cabe destacar el desarrollo de las escuelas técnicas que se produjo con el peronismo en la década del 50, que supo

resolver la articulación escuela/trabajo sin sacrificar la formación general de la escuela secundaria, pero que no fue mantenido por los siguientes gobiernos para ser prácticamente desmantelado en los noventa. Es más, en el marco de las políticas neoliberales, las reformas implementadas retomaron el problema pero se plantearon un precario concepto de trabajo, al que equipararon al empleo. Las propuestas pedagógicas fueron entonces de corto alcance: capacitar personal o proporcionar conocimientos instrumentales. Posicionarse frente a la formación laboral sin atarse a las demandas puntuales pero siendo capaz de responder a la inserción de sus egresados en el mundo productivo es uno de los desafíos que enfrenta la escuela actualmente.

Por otro lado, y más allá de los avatares argentinos de la experiencia escolar, la escuela como espacio de educación sufrió muchas críticas e innovaciones a lo largo del siglo XX, movimientos que permearon las instituciones y la experiencia escolar a través de los cambios en el currículum, de la formación docente, de las articulaciones entre sistema político y sistema educativo. Es así como es posible encontrar en la historia de la educación argentina muchas experiencias diferentes, innovadoras, que discutieron esta matriz básica de uno u otro modo, e hicieron que la experiencia escolar pudiera ser otra con respecto a la pauta por el modelo único.

LA ESCUELA EN LA MIRA

Hoy, la escuela es una institución que viene siendo revisada. Mucho se discute acerca de su potencia, de su importancia, del papel que debe cumplir en este mundo cambiante. Al mismo tiempo que se la convierte en lugar de múltiples demandas, es fuente constante de impugnaciones. Los diagnósticos que se hacen acerca de ella son muchos y complejos, a veces contradictorios. Esta discusión se da en diferentes ámbitos: entre los especialistas en educación, en la clase política, en los gremios y sindicatos, en los medios de

comunicación. Muchas veces tomamos parte de ella, cualquiera sea nuestro lugar en la sociedad, porque tiene que ver con nuestros hijos, con el mundo que queremos para las generaciones que vienen, con la responsabilidad que nos cabe como sociedad en la escuela que tenemos y en la que queremos.

Con la intención de responder a las preguntas acerca del papel que le compete a la escuela en los desafíos que el presente nos impone, vamos a revisar estos debates, con el objeto de visualizar cuáles son los proble-

mas que la escuela debe enfrentar y qué cambios y resignificaciones se debe a sí misma. Vamos a ordenarlos en grandes grupos, intentando señalar en cada uno cómo califican la acción de la escuela y qué aspectos marcan como deficitarios.

1) Una de las primeras críticas que ha recibido el modelo escolar discute su *aislamiento con respecto al medio*. "La escuela no tiene nada que ver con la vida", "la escuela cierra las puertas a la vida", son frases que hemos oído o dicho alguna vez. La impugnación se dirige a la escuela como espacio

ÁNGELES ENAMORADOS

El ángel enamorado (a Cristian David Barraza)

De Laura Patiño

Desde aquí te extraño
Desde ahí me acompaña

Desde aquí tengo miedo
Desde ahí me cuidas

Desde aquí quisiera verte
Desde ahí me miras

Desde aquí quisiera hablarte
Desde ahí me escuchas

Desde aquí quisiera besarte
Desde ahí besos me mandás

Desde aquí te amo
Desde ahí me amas

A los 16 años mostraba su tristeza en todo el cuerpo: encorvada, con la mirada honda del dolor adolescente, en silencio. Su novio, que también había sido nuestro alumno tiempo atrás, murió en un fin de semana de esos riesgosos para los jóvenes de la

Villa 20. Lo encontró su madre cerca de la estación de Madero.

Pensé cómo darle una mano a Laura para sostenerse en ese momento. Alguien me contó que le gustaba escribir. Se me ocurrieron dos cosas: regalarle un cuaderno y pedirle que tratara de ponerle palabras a su dolor, y otra, prestarle el libro de César Vallejo donde está la poesía "Los Heraldos Negros", que dice: "¡hay días en la vida!!!", porque a mí alguien me la regaló una vez que la vida me había puesto en un momento muy difícil. No mejoró nuestro diálogo explícito pero las dos entendimos que nos podíamos comprender.

Laura me recordó –ahora– esa oportunidad en que le regalé el cuaderno; yo no me acordaba. En ese cuaderno está escrita la poesía que transcribimos para comenzar estas líneas.

Hoy, a sus 21 años, ya bachiller, y yo sin ser la directora de la escuela a la que ella asistió, seguimos encontrándonos, ella y yo, junto a otro grupo de egresados, para ver cómo encaran la vida laboral y profesional.

La escuela es la institución que debe ayudar a los jóvenes a elaborar su pro-

yecto de vida. Estoy convencida de que la escuela es el mejor lugar para los adolescentes hoy; y que la mayor necesidad de un adolescente es que haya un espacio para ayudarlo a diseñar su propio proyecto. Para ello es necesario que haya adultos en esa escuela, que conozcan cómo diseñaron su proyecto y que estén ubicados en la historia que nos toca vivir, sin excusas, desde el lugar que elijan. Pero desde un lugar que es el suyo, el que se han construido. Y desde allí encontrarse con un adolescente y discutir la construcción de su propio lugar. Desde sus saberes y desde sus sentires.

La escuela se construye con todos: chicos, maestros, directivos, padres, vecinos del barrio donde está inserta... La escuela educa desde todas sus respuestas; para bien o para mal, por lo que hace y por lo que no hace. Si discrimina, enseña a discriminar. Si, en cambio, cada uno encuentra su lugar, la escuela enseña a construir un mundo más solidario, más justo, donde se construya con los saberes y sentires de todos. Y de eso se trata.

Norma Colombatto

de encierro, construido –tal como describimos anteriormente– de espaldas al tiempo presente. Es sobre todo a partir del momento en que se produce el avance de la psicología en el terreno educativo cuando se comienza a discutir el modo en que la escuela organizó la transmisión de un saber "libresco", supuestamente extraño al "saber de la experiencia". La indiferencia por la vida y el mundo exterior redundaría en la enseñanza de conocimientos que no tienen que ver con la experiencia del alumno, sus intereses y motivaciones; por lo tanto, lo convierten en alguien receptivo, pasivo, dócil. Se ve a la escuela con ambición enciclopédica, hecha de métodos pasivos, que van en contra de la "naturaleza" infantil. "Instruir", "imponer", "reprimir", "or-

denar", "controlar", "disciplinar", son verbos que definen a esta escuela a la que se suele denominar "tradicional". Este reclamo se dirige directamente a la forma de lo escolar, y abre algunas preguntas: ¿cuál es el peso del pasado, de la tradición, de lo instituido, en la educación de la infancia? ¿Qué sucede cuando la escuela "abre" sus puertas a la vida? ¿A qué riesgos se enfrenta cuando no logra hacer diferencia con el afuera? ¿La escuela debe trabajar con lo que el chico trae o, por el contrario ofrecerle otros mundos extraños a los que no accedería de otra manera?

2) Desde otra perspectiva, más política, se discute, pensando en el sistema educativo en su conjunto, el papel que la escuela cumple en la *reproducción de las desigual-*

dades sociales. Dado que el sistema educativo se ordena con un proyecto político, que en nuestro país ha tenido siempre como base un sistema capitalista, se señala que la escuela es funcional a un orden social que es injusto y desigual. La escuela, se plantea, es un aparato que trasmite la "ideología dominante", de tal manera que los valores, el currículum, los roles fijos de maestro-alumno, la disciplina escolar, la concepción del "fracaso escolar", resultan funcionales a los intereses de los grupos en el poder. Estas críticas fueron formuladas en el contexto de cambios políticos, sociales y culturales amplios que se dieron en las décadas de 1960 y 1970, pero todavía se plantean, fundamentalmente por la necesidad de revisión del recorte cultural que la escuela prio-

riza, que muchas veces es el modo de mirar el mundo de un grupo o clase social. La escuela, desde esta perspectiva, *reproduce, ejerce un control social, selecciona, clasifica, diferencia, oculta, mantiene el statu quo, impone*. Se abre aquí la pregunta acerca de quién define y qué es lo que la escuela enseña; a los intereses de quién debe responder.

3) Si a comienzos del siglo XX la escuela apostó fuertemente por la homogeneización de la población escolar, comenzando el siglo XXI la crítica se dirige justamente a esa operación, señalando que la escuela *no respeta las diferencias* entre los sujetos y *no trabaja con la diversidad*. La escuela moderna negó las culturas regionales, familiares, sociales que preexistían al proceso de escolarización. "Igualdad" fue en nuestro sistema educativo sinónimo de "homogeneidad", y la inclusión que la escuela produjo fue a costa de subsumir las diferencias de los sujetos en una identidad común. La crítica se dirige entonces a las exclusiones que resultaron de las formas de inclusión social que planteó la escuela, proponiendo el respeto por lo que el niño trae consigo –por su cultura, por sus códigos, por sus costumbres, por sus lenguajes– como criterio a la hora de decidir cómo y



El monitor de la educación

La escuela puede fomentar la coexistencia de las diferencias regionales, familiares y culturales, que históricamente fueron sometidas por la imposición de una identidad común.

qué se enseña. Desde esta perspectiva, tradicionalmente la escuela *uniformizó, homogeneizó, aculturizó, borró las diferencias y disciplinó*.

Claro que la discusión sobre la diversidad va mucho más allá de revisar la forma que asumió nuestro sistema educativo con

relación a las culturas de los sujetos. La apuesta por la diversidad, la tolerancia, el respeto por la diferencia, incluye un conjunto de críticas amplias, que van desde el reclamo por un currículum "multiculturalista", al respeto por las identidades sexuales y la construcción de narrativas étnicas y raciales que no sean discriminatorias. La crítica no se restringe entonces a una escuela que excluye, o a la preocupación sobre el acceso a la educación, sino que la discusión también apunta hacia el currículo escolar, los libros de texto, los rituales escolares, usualmente ordenados con la lógica de construir una identidad dominante –nacional, de raza, étnica, de género– que ubica a las demás como subordinadas. Se señala, en este sentido, que la escuela *discrimina, reparte desigualmente, refuerza estereotipos, construye jerarquías entre géneros, clases y etnias, privilegia unos modos de ser hombre y mujer por sobre otros*. El desafío que se le plantea a la escuela tiene que ver con cómo organizar y presentar los saberes, contenidos y prácticas escolares de modo que tengan en cuenta las diferencias y las particularidades de los sujetos, resistiendo la construcción de jerarquías culturales, de clase y de género, y de criterios de normalidad y anormalidad.



La escuela puede organizar los saberes y prácticas escolares de manera que estos contemplen las diferencias y particularidades de los sujetos, y evitar así la constitución de jerarquías y la instalación de criterios de normalidad y anormalidad.

4) Otra impugnación a la escuela se formuló en términos de discutir *la calidad de la enseñanza* que allí se imparte. La discusión sobre la calidad de la enseñanza escolar fue una de las constantes en las décadas del 80 y del 90. Los argumentos que sostenían la necesidad de las reformas educativas se basaban en un diagnóstico que planteaba que los sistemas educativos modernos habían cumplido con la expansión y la universalización de la educación; crecimiento que se logró en desmedro de la "calidad" de los "productos". La crítica caracterizaba un sistema educativo caro e ineficiente, con un extendido aparato burocrático estatal, con docentes con escasa capacitación y un bajo rendimiento en el aprendizaje de los alumnos. Palabras como "calidad", "reciclaje", "gestión", "competitividad", "equidad", "cambio tecnológico", "sociedad del conocimiento", comenzaron a formar parte del discurso pedagógico, asociándolas a la escuela. La derogada Ley Federal de Educación, de 1994,

impulsó algunos cambios que pretendieron combatir este déficit, pero las críticas persistieron.

La "falta de calidad" se midió y se mide, fundamentalmente, a partir de dos variables:

a) La insuficiencia de formación que la escuela brinda para responder a las nuevas demandas del mercado de trabajo. En este sentido se acusa al sistema educativo de no atender a las modificaciones operadas en el mundo del trabajo, que requieren de formación de nuevas competencias. La globalización de la economía, el avance científico-técnico aplicado a la producción, los cambios en las formas de organización del trabajo en las empresas, contrastan con la desactualización de los contenidos curriculares, la tendencia al aislamiento de la educación formal, la falta de incorporación de los procesos de trabajo como forma de aprendizaje, la obsolescencia tecnológica. Esto abre algunas preguntas fundamentales: ¿debe el sistema educativo adaptarse a

las demandas del mercado de trabajo?; ¿no es precisamente el no haber sido permeable a la demanda lo que le dio a nuestro sistema educativo su fuerza y autonomía?

b) La falta de actualización de los saberes escolares frente al avance acelerado de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Se ha señalado que la escuela sigue centrada en el pasado, descansando sobre el uso de la palabra, la argumentación, la linealidad, el orden secuencial, la escritura, y desconociendo las nuevas modalidades de acceso al conocimiento y la diversidad de lenguajes. Se plantea que las nuevas tecnologías están creando una nueva "cultura del aprendizaje" que pone en duda los elementos que constituyeron el modelo escolar (gradualidad, simultaneidad, asimetría, etcétera).

Desde esta mirada, el accionar de la escuela resulta insuficiente frente a los problemas que plantea el presente. Cabe preguntarnos aquí qué relación debe mantener la escuela con el presente, con el pasado y con el futuro.

VALE LA PENA ENSEÑAR

La mayor parte de las escuelas secundarias de La Matanza se creó en la década de 1980, con la democracia recién estrenada. Fue el resultado de la lucha obstinada de padres y docentes para que los chicos de los barrios más carecientes tuvieran igualdad de oportunidades. Aunque el día a día a veces nos desmintiera, el nacimiento de espacios de demanda y de participación popular nos permitía soñar con otros y mejores horizontes para nuestros alumnos.

Durante los noventa, cada vez más familias perdían el trabajo y la soberanía alimentaria. Esto repercutió muy fuertemente en el modo de habitar las escuelas. La promesa de movilidad social ascendente, que formaba parte del andamiaje de la escuela de la modernidad, se había roto. Los chicos nos miraban con escepticismo y nosotros, los docentes, intentábamos respuestas pedagógicas

cas queriendo detener el derrumbe y vencer al desaliento.

En el 2001 hubo que trabajar en tierra arrasada. Los padres venían a la escuela a preguntarnos cuál de sus hijos debía continuar, porque sólo había un par de zapatillas. Las clases de Educación Física se despoblaban, porque el hambre no era compatible con el deporte. Las mamás trataban de negociar algún trabajito en la escuela de al lado para llevarse las sobras del comedor, que ya hacía tiempo que no tenía sobras. Algunos compañeros se quebraron; otros empezamos a pensar que las respuestas pedagógicas no alcanzaban, que había que buscar por el lado de la política. Eran malas épocas para nombrar siquiera a la política, eran tiempos del "que se vayan todos". Sin embargo, en épocas de derrumbe pudimos ver claramente que el dilema más profundo que cruza la tarea

de enseñar es si trabajamos para reforzar la desigualdad y la injusticia o nos proponemos construir otros futuros posibles con el conjunto del pueblo. Y esta pregunta y su respuesta son profundamente políticas.

Y aquí estamos. Con la única certeza de que vale la pena enseñar, porque nuestros chicos son valiosos y se merecen que les soñemos un futuro. A veces el desaliento nos merodea pero, como diría Patricia Redondo, la obstinación puede más. Sabemos que todavía hay muchos que están afuera de la escuela y por ellos preguntamos.

Siempre habrá nuevas injusticias contra las cuales habremos de luchar. Para eso, tratamos de aprender mucho de la gente de nuestros barrios, que cada día estrena y recrea su dignidad.

Graciela Carballo

ro, para no correr el riesgo de funcionar sólo a partir de las demandas, a veces precarias, que la sociedad le hace.

5) La escuela es acusada, además, de dejarse "invadir" por los problemas sociales, no logrando sostener las tareas para las que fue creada. Se acusa a la escuela de haberse convertido en comedor, ropero, centro de salud, lugar de contención, refugio contra la violencia familiar, la drogadicción, etc., y por ese motivo se señala que ha dejado de ocuparse de enseñar, de transmitir, de ofrecer conocimientos. Podríamos decir que este argumento contribuyó, sobre todo en las últimas décadas, a validar el desprestigio de la escuela pública, pero también es una crítica recurrente de los docentes frente a una realidad para la que no han sido preparados, crítica que se dirige a mostrar que la escuela ha cambiado sus funciones: ya no enseña, asiste. Como si lidiar con la pobreza no hubiera sido nunca objeto de la escuela, se construye un dilema entre educar y asistir, que olvi-

da que educar incluye cuidar de múltiples formas.

La vinculación entre educación y asistencia, en Argentina, formó parte de la escuela desde sus orígenes. Son muchos los relatos de las generaciones anteriores en las que la escuela aparece sacando piojos, regularizando documentación, vacunando, entregando un libro, brindando la copa de leche, etc. Esto no supone minimizar la enorme crisis económica y social que nuestro país vive desde varios años a esta parte, que sin lugar a dudas acrecienta la presión sobre la escuela para que cubra cada vez más problemas. Pero de algún modo, la acusación desconoce los vínculos entre cuidado y conocimiento, dos rasgos centrales que debe tener una educación que pretenda ser una respuesta de la sociedad hacia sus miembros más necesitados. Se enfatiza que la escuela *asiste, contiene, alberga, protege, cuida*. Estas críticas abren la pregunta acerca de las relaciones entre sociedad y educación, acerca de las delegacio-

nes que hace el Estado en la escuela como modo de atender la crisis, acerca de la conflictividad que atraviesa la escuela cuando una sociedad como la nuestra es tan conflictiva en términos económicos y sociales. Ahora bien, ¿cómo establecer los límites históricamente precarios entre educar, cuidar y proteger?

6) Por último, se acusa a la escuela actual de que se ha dejado permeable por la crisis de valores propia de la sociedad. La escuela ha abierto sus puertas a una libertad que se traduce en el repliegue de la enseñanza, el desprestigio del conocimiento y la caída de la autoridad, sin la cual no puede funcionar. El argumento se amplía mostrando que la escuela participa del relativismo moral y cultural de nuestro tiempo: banalización, ignorancia, superficialidad, "todo vale", falta de límites, ocio, invaden el espacio escolar. La escuela devalúa el esfuerzo, desprecia lo correcto, renuncia a transmitir "valores", es un lugar sin sanciones, del cual los alumnos extraen conse-



UN LUGAR PARA LA ESCUELA

Mi escuela está ubicada en las afueras del distrito de..., en un barrio muy humilde, de "viejos" trabajadores y actuales desocupados, cerca de un asentamiento que ya no puede pasar inadvertido. Los alumnos que recibimos tienen poco en común con aquellas imágenes que retrataban a los estudiantes secundarios. Estos pibes, lejos de transitar una moratoria social, se hacen cargo de situaciones familiares complicadas. En muchos casos son los únicos proveedores de sus hogares y son los que se ocupan del cuidado de sus hermanos menores. Los que comparten la vida escolar con el trabajo regresan a su casa casi a medianoche.

Cada vez más nos enfrentamos a experiencias que rompen todos los esquemas aprendidos. El año pasado, uno de los chicos esperaba la salida de la escuela para ir a robar, por supuesto, armado. Venía intermitentemente. Con frecuencia íbamos a buscarlo a su casa pero era difícil encontrarlo, vivía huyendo de la poli-

cía. Luego de varios intentos lo encontramos y logramos que volviera a la escuela. En una ocasión, un amigo lo esperó afuera y juntos fueron a robar a una carnicería. La policía los atrapó con la bolsa de carne, los detuvo y los llevó al juzgado. Apenas nos enteramos de los ocurrido fuimos hasta allí con la asistente social. Cuando llegamos, nos dijeron que si estábamos dispuestos a bancarlo, que hiciéramos una carta dirigida al juez. El pibe era adicto. Hicimos la carta y afortunadamente pudimos evitar que lo trasladaran al instituto de menores. Finalmente lo enviaron a una granja de recuperación. No le perdimos el rastro, de tanto en tanto lo visitábamos. En unos días sale, vamos a ir a esperarlo para traerlo nuevamente a la escuela. Ya nos dijo que quiere ver a sus compañeros (Birgin y Duschatzky: 2001).

He aquí las palabras de uno de los tantos directores de escuela que día a día se enfrentan con los problemas de

violencia, de delincuencia, de drogas y de pobreza que atraviesan las "villas miseria" de nuestro país. Es posible leer allí cómo los límites de la tarea del docente y del director se hacen borrosos. Lidar con jueces, ofrecer espacios de contención, escuchar las problemáticas familiares, convivir con la miseria y con las estrategias de supervivencia, y a la vez insistir para que la escuela sostenga su función educadora. Muchos son los cambios de escenarios en el presente, al punto que la escuela en ocasiones queda atravesada por tareas que la exceden y la cuestionan. ¿Cómo y para qué enseñar a jóvenes cuyos horizontes se nos presentan cada vez más inciertos? ¿Qué sucede cuando una sociedad deja de ofrecer lugares, trabajo digno y palabras a las generaciones que vienen? ¿Cómo sostienen las escuelas la paradoja de prometer un futuro mejor dentro de una sociedad a la que le cuesta tanto hacerlo?

cuencias "poco morales". El lamento de la pérdida sitúa a este grupo de críticas en una constante nostalgia por un pasado mejor, donde no se ve con claridad qué relación hay entre ese pasado de certezas y un presente tan difícil. La nostalgia por lo perdido descontextualiza la crisis actual, dejando de lado los procesos sociales y económicos que expulsan a gran parte de la población. Caben aquí los cuestionamientos acerca de la universalidad de estos valores que se añoran, o acerca del fuerte peso conservador y del autoritarismo que suelen acompañar esta queja. Deberíamos preguntarnos por la historicidad de los valores, por su carácter situacional, por la necesidad de que sean construcciones colectivas y no simples retóricas.

Frente a estas críticas, debemos señalar que la escuela constituye un modo histórico, por lo tanto contingente, de traspasar la

cultura. Si en general las sociedades delegan en algunos de sus miembros la función de transmitir a los "nuevos", a los recién nacidos, las claves para poder incluirse en ella (el lenguaje, las normas, las leyes, etc.), es claro que en las sociedades como la nuestra esa función la cumple la escuela. Ella ha asumido la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones los saberes y los conocimientos que se han acumulado a lo largo del tiempo, y a los que se les adjudica algún valor. Esta función no se define de una vez y para siempre, sino que está en constante reconsideración.

Sin embargo, sabemos que no es sencillo dirimir qué es lo que debe enseñar la escuela. ¿La cultura del pasado? ¿Conocimientos útiles? ¿Saberes instrumentales? ¿Legados culturales? ¿Nuestra historia? ¿Artes? ¿Oficios? ¿Principios de convivencia? Es evidente que estas preguntas poseen una res-

puesta compleja, porque muestran la tensión entre el pasado, las herencias, los legados de las generaciones anteriores –con sus aciertos y errores– y el futuro, el mundo que podemos construir con las herramientas que recibimos de nuestros mayores. Esta tensión se visualiza en cómo se construyen en la escuela los problemas del mundo y sus transformaciones sociales y políticas, en las lecturas que esta propone sobre cómo es que llegamos a ser lo que somos, en el modo que elige para transmitir el pensamiento, las artes, las producciones culturales, los adelantos de la ciencia, los debates éticos. La escuela ofrece un modo de dialogar con el mundo que bien puede convertirse en la llave para hacer de este mundo otra cosa. En ese sentido, asume la responsabilidad que tiene de acercar a los chicos y jóvenes el mundo mismo, para convertirlos así en parte de él.

CONCLUSIONES: LA ESCUELA DEL PRESENTE Y LA ESCUELA DEL FUTURO

Atendiendo a las críticas anteriores, la escuela, esa maquinaria superpoderosa de producción de identidades que la modernidad supo conseguir, pareciera languidecer en un presente en el que poco puede hacer. Claro que a lo largo de la historia ha habido múltiples experiencias que nos muestran que la escuela libera, conscientiza, emancipa, transforma, problematiza, ofrece alternativas, posibilita el pensamiento, nos convierte en otra cosa de lo que somos, cambia destinos de lugar. Muchos ejemplos podemos citar aquí. Los de nuestros padres, abuelos o bisabuelos, que llegaron a este país con una mano atrás y otra adelante, a quienes la escuela argentina, al mismo tiempo que les "negó" sus raíces, los hizo parte de un colectivo, los contuvo y asistió, los sumó a una cultura, a un país que se estaba haciendo.

En la experiencia de muchos de ellos la escuela primaria, la secundaria y en algunos casos la universidad, constituyeron la clave para poder hacerse una vida mejor, unas perspectivas diferentes, otra posición social y económica, acceder a un universo cultural mucho más amplio que el lugar de donde provenían. Podemos pensar también, por el contrario, en lo que sucede con los niños y jóvenes que no tienen posibilidad de sostener la experiencia escolar. En los chicos que, en lugar de estar en la escuela, están lavando parabrisas, abriendo puertas de taxis, pidiendo. En los adolescentes para quienes no poder estar en la escuela significa estar en la calle, deambulando, sin perspectiva de trabajo ni de futuro, sin horizontes donde pensarse, proyectarse, soñarse. Sabemos que la escuela sola no puede con la pobreza, con la falta de horizontes, con el desempleo, con la delincuencia. Pero sabemos que no es lo mismo para ellos, y para todos, que haya una escuela y un maestro o un profesor allí, esperándonos, o que no lo haya.

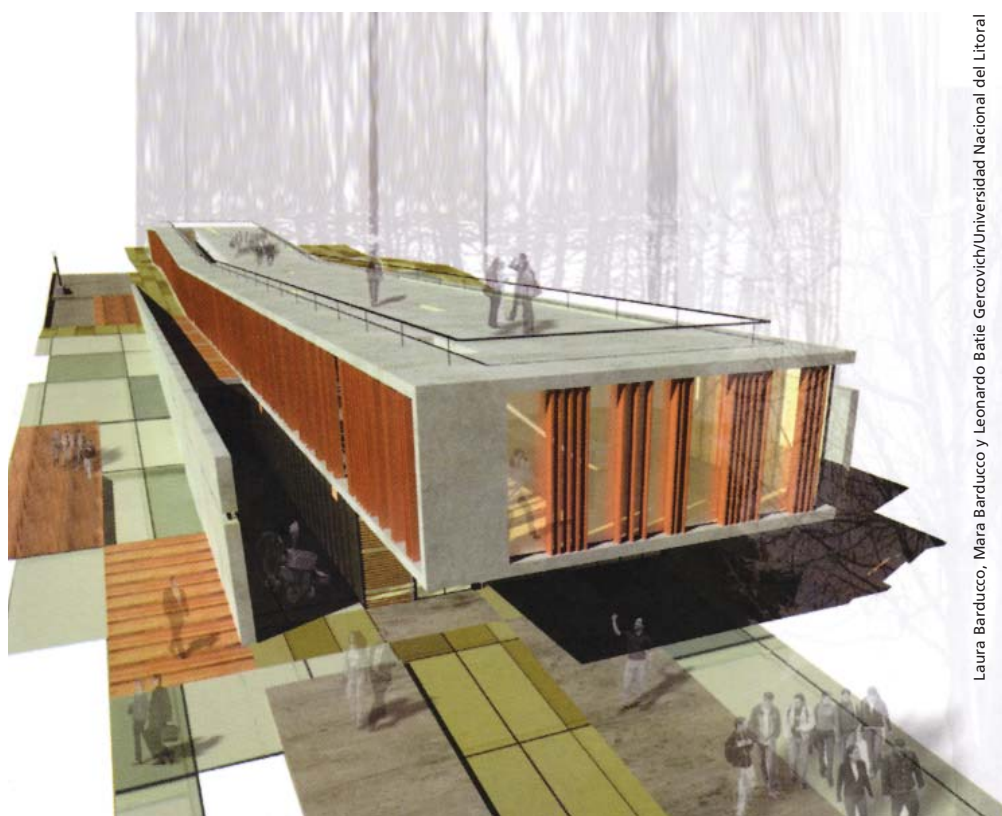
Puede que la forma escolar necesite ser revisada, puede que esté caduca, puede que se enfrente a fuertes desafíos. Pero también es cierto que no se vislumbra en el horizonte

otro modo de acceder a la cultura que tenga la fuerza y el alcance, *la eficacia* que en el siglo XX tuvo la escuela. Si bien la tecnología parece aportar otros modos de informarse y capacitarse más adecuados a los imperativos de los tiempos que corren, todavía está restringida a los sectores sociales que pueden acceder a ella, y además, requiere de la alfabetización que brinda la escuela.

En una sociedad desigual como la nuestra, con profundos problemas para reducir estas desigualdades entre los sujetos, la escuela sigue siendo un espacio dirigido a todos, con capacidad para abrir mundos, para habilitar, para incluir. La escuela es un espacio que también se define por la posibilidad y la oportunidad. Como institución pública seguramente todavía tiene mucho para ofrecer a las nuevas generaciones si estamos en condiciones de afrontar los desafíos

pedagógicos que implica que todos efectivamente puedan aprender en la escuela.

Hoy, la escuela sigue siendo para la sociedad argentina una institución de confianza. En cada encuesta en la que se indaga sobre las adhesiones que las instituciones sociales poseen, la escuela sigue estando dentro de las primeras; quizá por su historia, quizá porque logró hacer efectivos los sueños de generaciones de argentinos, quizá porque sigue siendo un espacio cotidiano de encuentro entre adultos y niños. Sin embargo, esa confianza necesita ser renovada recuperando lo mejor de nuestras herencias y despidiéndonos de aquellas que no nos ayuden a construir una escuela para todos. Que haya un lugar en la escuela para cada uno de los chicos y jóvenes de nuestro país, más allá de los desafíos que la escuela debe superar, hará la diferencia en el futuro de todos. De nosotros depende.



Imaginar la escuela del futuro, tanto desde lo edilicio como desde lo pedagógico, supone recuperar y al mismo tiempo dejar atrás aspectos de la historia y la tradición escolares.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (comp.): *La escuela mas allá del bien y del mal. Ensayo sobre la transformación de los valores educativos*, Santa Fe, Ediciones Amsafé, 2001.
- Arendt, Hannah: *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 1996.
- Birgin, Alejandra: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel, 1999.
- Birgin, Alejandra y Duschatsky, Silvia: *¿Dónde esta la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, Flacso-Manantial, 2001.
- Botana, Natalio: *La tradición republicana*, Buenos Aires, Sudamericana, 1984.
- : *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1926*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1985.
- Carli, Sandra: *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Carli, Sandra et al.: *De la familia a la escuela*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés: *De Sarmiento a los Simpsons*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- : *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Caruso, Marcelo, Dussel, Inés y Pineau, Pablo: *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Cossettini, Olga y Cossettini, Leticia: *Obras completas*, Santa Fe, Ediciones Amsafe, 2001.
- Da Silva, Tomaz Tadeu: *Documentos de identidad*, Belo Horizonte, Auténtica, 1999.
- Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne: *La hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.
- Deleuze, Gilles: "Posdata sobre las sociedades de control", en C. Ferrer, *El lenguaje libertario*, Buenos Aires, Altamira, 1999.
- Donzelot, Jaques: "Espacio cerrado, trabajo y moralización", en M. Foucault, *Espacios de poder*, Madrid, La piqueta, 1990.
- Dossier "La escuela y el cuidado", en *El Monitor*, 5º Época, Nº 4, septiembre de 2005.
- Dussel, Inés: *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 1997.
- Dussel, Inés y Finnochio, Silvia: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Etcheverri, Guillermo: *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Filmus, Daniel: *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- Foucault, Michel: *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1989.
- Morduchowicz, Roxana: *El capital cultural de los jóvenes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Narodowski, Mariano: *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- : *Después de clase*, Buenos Aires, Noveduc, 1999.
- Lodi, Mario: *Diario de una experiencia pedagógica*, Barcelona, Laia, 1973.
- Pineau, Pablo: *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Poggi, Margarita: *Instituciones y trayectorias escolares*, Buenos Aires, Santillana, 2002.
- Prieto, Adolfo: *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.
- Puiggrós, Adriana: "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", en *Propuesta Educativa*, Año 2, Nº 2, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1990.
- : *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina II*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- : *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- : *Educación entre el acuerdo y la libertad*, Buenos Aires, Ariel, 1999.
- Querrien, Ana: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- Romero, José Luis: *Breve Historia de la Argentina*, Buenos Aires, Huemul-Abril, 1990.
- Sarlo, Beatriz: *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1998.
- Serra, Silvia: "La educación argentina entre mitos y fundaciones", en *Nuestra Idea. Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe*, Año 3, Nº 4, 2000.
- Snyders, Georges: *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova, 1971.
- Sosa, Jesualdo: *Vida de un maestro*, Buenos Aires, Losada, 1957.
- Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Tiramonti, Guillermina: *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando: *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

Agradecimientos

El equipo de Publicaciones de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente agradece la autorización para reproducir la imagen de la página 15, que pertenece al libro *Repensar las escuelas. 1º Convocatoria Nacional a Estudiantes de Arquitectura*, donde se publican los trabajos de los estudiantes premiados en el año 2005.

El equipo también agradece al Instituto Felix F. Bernasconi-D.E. 06 por la autorización para fotografiar la institución.



Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente,
 Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
 Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
 Coordinación editorial,
 Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
 Diseño y diagramación,
 DG María Eugenia Más
 Corrección, Lic. Paola Pereira
 Documentación,
 María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/currifform