

Índice

- 2** **LA EDUCACIÓN COMO DERECHO**
por Cecilia Fourés, María Sol Iparraguirre y Nora Scheuer
- 4** **¿POR QUÉ LOS ALUMNOS NO QUIEREN APRENDER LO QUE LES QUEREMOS ENSEÑAR?**
por Juan Ignacio Pozo
- 8** **LOS SABERES DOCENTES Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA**
por José Antonio Castorina y Patricia Sadovsky
- 13** **RESEÑA DE LIBRO**
INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ARGENTINA POST-2000
por Ana Atoresi
- 14** **APRENDER ENTRE LENGUAS**
por Virginia Unamuno
- 20** **RESEÑA DE LIBRO**
COLECCIÓN HUNHAT LHELEY (HABITANTES DE LA TIERRA)
por Eva Tebual
- 22** **DESDE LA PATAGONIA**
DE LOS ANDES AL MAR, POR RUTA 23
por Diana Ross
UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DIFERENTE QUE YA LLEVA 30 AÑOS
por Mirta Escalante
- 32** **REFLEXIONES SOBRE LA NEUROCIENCIA EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEA**
por Sebastián J. Lipina
- 38** **EDUCACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN**
por Ramiro Tau y Silvia Parrat-Dayan
- 44** **ENSAYO**
EDUCACIÓN, LUCHA DE CLASES Y CLASES DE LUCHA
por Pablo Imen
- 50** **REPORTAJE**
MYRIAM FELDFEBER
- 56** **EN LAS LIBRERÍAS**
ARTE: Concurso fotográfico: 100 años de la Reforma universitaria

DEBATES CONTEMPORÁNEOS

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

*Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.*

Paulo Freire

Cecilia Fourés, María Sol Iparraguirre y Nora Scheuer

Hace un año la revista *Desde La Patagonia Difundiendo Saberes* nos invitó a preparar y coordinar, desde una propuesta interdisciplinaria, este número dedicado enteramente a abordar debates actuales en torno a la educación. Dar contenido y forma a este proyecto nos interpeló desde nuestro lugar de educadoras, desafiándonos a explicitar planteos que consideramos ineludibles para un acercamiento a algunas de las problemáticas de la educación en la actualidad.

En Argentina, en 2018, la ciencia y la educación atraviesan tiempos difíciles. Mientras este número se encuentra en el proceso de edición final, es votado en el Congreso de la Nación un presupuesto para el año 2019 que incluye un gran recorte en diversas áreas, entre ellas la educativa. Desde una concepción netamente neoliberal, la intervención de estado en estas áreas es un "gasto" a ser reducido.

Como educadoras consideramos inherente a nuestro trabajo descubrir las posibilidades para la esperanza. También sabemos, como indican décadas de estudios en diversas geografías, que imaginar, diseñar y plasmar lo posible en el ámbito complejo de

la educación (atravesado por aspectos políticos, sociales, culturales, psicológicos, lingüísticos y también técnicos, entre otros) exige la dedicación sostenida y participativa del Estado y de educadores, estudiantes, trabajadores: interactuando, aportando y conociendo en organizaciones y modalidades diversas. Y remarcaríamos conociendo, porque el trabajo con el conocimiento es una tarea central en la educación y, en este sentido, creemos que los aportes y reflexiones de profesionales de diversos campos que aquí comparten sus ideas, será relevante.

En estrecha relación con esta postura, la conmemoración en este 2018 de los 100 años de la Reforma Universitaria nos propone reflexionar sobre la vigencia de muchos de los principios sostenidos por sus protagonistas. Entre esos principios resaltamos los de recuperar y profundizar la función esencial de la universidad de socializar conocimientos que aporten a problematizar y pensar críticamente a la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Justamente, uno de los motivos que nos impulsó a preparar este volumen es que consideramos que frecuentemente las reflexiones acerca de problemas, situaciones e innovaciones educativas en la que todos y todas solemos embarcarnos -como ciudadanos, trabajadores, estudiantes, madres y padres- suele estar atravesada por discursos y prácticas hegemónicas. Frecuentemente se trata de discursos y prácticas que no contribuyen a analizar la educación en su complejidad. Más bien, tienden a: normalizar lo habitual; presentar como inevitables ciertas tradiciones o como innovadores cambios tan solo superficiales, pero que continúan siendo funcionales a ciertos intereses; invisibilizar el impacto de ciertas formas de pensar y organizar algunas prácticas educativas en las formas de aprender y desarrollarse en los planos personal y colectivo; obturar el pensar en alternativas a lo instaurado.

Pensando en interlocutores diversos como son los lectores de *Desde La Patagonia*, proponemos trabajos que se realizan desde la investigación social para profundizar la reflexión sobre el campo educativo,

Cecilia Fourés^{1, 2}

Doctora en Ciencias de la Educación
ceciliafoures@bariloche.com.ar

María Sol Iparraguirre^{2, 3}

Doctora en Lingüística
msoliparraguirre@gmail.com

Nora Scheuer⁴

Doctora en Psicología
nora.scheuer@gmail.com

¹Universidad Nacional de Comahue (UNCo);

²Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Sede Andina; ³Laboratorio de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza (LELLAE);

⁴Grupo de Estudios Culturales y Cognitivos, IPEHCS (CONICET-UNCo)

La presentación de las coordinadoras es por orden alfabético.

convocamos a referentes de la investigación o innovación educativa (en el ámbito regional, nacional e iberoamericano) para que desarrollen sus análisis acerca de una problemática de interés educativo, los cuales atraviesan diversas modalidades y niveles educativos y compartieran experiencias alternativas.

Pablo Imen y Myriam Feldfeber realizan un análisis crítico sobre las reeditadas políticas educativas de corte neoliberal, con nuevas características, de la actualidad en nuestro país. Por su parte, en su reseña sobre el libro *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Ana Atorresi describe los aportes que especialistas provenientes de diversas disciplinas realizan sobre las posibles relaciones (distancias y acercamientos) entre los conocimientos surgidos de las investigaciones en el campo educativo y la definición de políticas públicas. Ramiro Tau y Sylvia Parrat-Dayán deconstruyen la concepción de educación como objeto de consumo, profundizando en una mirada crítica sobre una cultura impregnada por la marketinización.

Virginia Unamuno cuestiona el supuesto habitual que la enseñanza escolar de las segundas lenguas refiere a lenguas extranjeras. En su planteo, pone de relieve que el bilingüismo también involucra la oportunidad de inclusión de lenguas de los pueblos originarios de nuestras tierras, y preexistentes a la conformación del Estado-Nación argentino, históricamente silenciadas, avasalladas e ignoradas. Esa misma preocupación es la que originó la colección de libros "Hunhat Lheley" (Habitantes de la Tierra). Estos cautivaron a la investigadora Eva Teubal, quien destaca la ayuda que

combinar imágenes y palabras culturalmente relevantes significa para la alfabetización temprana.

José Antonio Castorina y Patricia Sadovsky plantean que para lograr promover el desarrollo del conocimiento en los estudiantes, es imprescindible reconocer a los docentes como productores de conocimiento y no como aplicadores de dispositivos prefabricados de enseñanza.

Por su parte, Juan Ignacio Pozo nos invita a repensar la motivación para aprender y educar. ¿Qué significa concebir el aprendizaje como una transformación de las motivaciones de quienes aprenden y enseñan, así como de los proyectos educativos en los unos y otros que participan? En el caso del autor Sebastián Lipina argumenta que la neurociencia educativa debe resolver notables desafíos para cruzar el largo puente que todavía se extiende entre las investigaciones del comportamiento y las mediciones de los mecanismos neurales, por una parte, y las prácticas escolares, por otra.

Desde Bariloche, Diana Ross y Mirta Escalante comparten experiencias que evidencian propuestas de trabajo alternativas que disputan espacios frente a formatos escolares tradicionales, contribuyendo al empoderamiento de jóvenes y adultos.

Sugerencias bibliográficas para profundizar sobre el tema y trabajos murales realizados por estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Bariloche, también son aportes que acercamos para continuar pensando y reflexionando sobre la educación (sin agotar perspectivas) en la actualidad.



Mural realizado junto a los pibes del taller de muralismo y graffiti del Espacio de Expresión para el Aprendizaje en Escuelas Secundarias (EEPAES) de la Escuela Secundaria n° 132. Coordinador: René Vargas Ojeda. En la biblioteca Jorge Luis Borges- barrio El Cóndor. En los próximos meses transmitirá el proceso por Canal Encuentro.



EN BUSCA DE NUEVAS METAS EDUCATIVAS

¿POR QUÉ LOS ALUMNOS NO QUIEREN APRENDER LO QUE LES QUEREMOS ENSEÑAR?

Los alumnos están cada vez más desconectados de la escuela. Aquí se analizan algunas de las causas, pero también algunas estrategias para fomentar una mayor implicación de los estudiantes.

Juan Ignacio Pozo

Una escuela cada vez menos motivada

Una de las condiciones más perturbadoras para la enseñanza y aprendizaje en el aula es la falta de interés de los alumnos por lo que estudian o se supone que deben aprender. Tienen razón los docentes cuando se lamentan de que es muy difícil enseñar a estudiantes desinteresados, que no se esfuerzan ni se implican en las actividades. Y a juzgar no sólo por la impresión de los profesores sino por numerosos estudios, cada vez es más frecuente o más común que no se interesen o no quieren aprender. Pero si escuchamos a los propios alumnos, sin duda nos dirán que tienen buenas razones para desconectar de un sistema educativo cuyos intereses, a su vez, sienten muy lejanos y que no se ocupa de lo que ellos viven como sus verdaderas inquietudes en esos momentos. Pero no son sólo ellos quienes se sienten desmotivados en la escuela, muchas veces también los docentes pierden la fe y las expectativas en su trabajo al comprobar que no logran que sus alumnos se impliquen y aprendan, al vivir en aulas cada vez más conflictivas.

¿A qué se debe esta desconexión creciente entre la escuela, los estudiantes y los profesores? ¿Y qué podemos hacer para que los intereses de profesores y alumnos no sólo se aproximen, sino conecten entre sí?

En este artículo se esbozarán las causas de esta desconexión de los alumnos, especialmente en los últimos años de la educación primaria y en la secundaria, con una escuela que no ha evolucionado, en sus contenidos y formatos de enseñanza y aprendizaje, al ritmo

de los cambios sociales habidos en la gestión de la información y el conocimiento, al tiempo, que, en su afán comprensivo, ha intentado incluir a alumnos antes excluidos, pero sin ofrecerles alternativas cuando muchos de ellos carecen de las metas académicas que sostenían la escuela tradicional.

Pero además de intentar comprender las razones de esa falta de motivación el artículo incidirá, sobre todo, en posibles estrategias para fomentar una mayor implicación, que parten todas ellas de una nueva manera de concebir la motivación, no como algo que está o no en el alumno, sino como un proceso dinámico que depende de las actividades realizadas, de la interacción en el aula y del contexto social que rodea la escuela. No hay alumnos motivados o desmotivados. Hay actividades y prácticas escolares que "movilizan" en mayor o menor grado sus intereses, expectativas, emociones y conocimientos. Pero no se trata sólo de identificar esas actividades y promoverlas, de trabajar contenidos y contextos que les interesen, sino más bien de usar esos contenidos y contextos para generar en ellos nuevos intereses, nuevas expectativas, nuevas emociones y nuevos conocimientos.

Cambiando los motivos para aprender

¿Por qué el problema de la desmotivación es cada vez más frecuente y más profundo? Sin duda son muchos los factores, las dolencias que afectan a una escuela, en mi opinión, cada vez más desorientada (y el resto de los artículos que componen este número especial de la revista dan buenas pistas, no sólo sobre esa desorientación, sino sobre cómo buscar nuevos rumbos que recobren el sentido social de la escuela). Pero en el caso de la falta de motivación de alumnos (y también de profesores), para desbrozar alguna de esas causas, hay que comprender primero por qué la motivación es tan importante ¿Por qué se necesitan motivos para aprender?

Piense usted en algo que haya aprendido, que le haya "gustado" aprender. Tal vez evoque sus esfuerzos y progresos al tocar la guitarra, en la cocina, jugando al tenis o, por qué no, intentado comprender a sus

Palabras clave: aprendizaje, metas, motivación.

Juan Ignacio Pozo

Doctor en Psicología
nacho.pozo@uam.es

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Recibido: 27/06/18. Aceptado: 19/09/2018.

hijos adolescentes o renovando la forma de evaluar u organizar las actividades sociales en su aula. Con seguridad el aprendizaje en cada uno de esos dominios fue lento y costoso. Hay que intentarlo una y otra vez, fracasar una y otra vez para mejorar y tener la sensación de estar aprendiendo. Todo aprendizaje relevante, que merezca tal nombre, requiere práctica, esfuerzo. Nada importante se aprende a la primera, ni a la segunda. Aprender requiere afrontar ilusiones, pero también ansiedades, frustraciones, desafíos. Porque aprender implica, en esencia, cambiar, reconstruirse.

Por tanto, aprender, en un sentido verdadero, implica dedicar muchos recursos emocionales, cognitivos, sociales y por qué no materiales (tiempo, dinero, etc.). Nadie hace eso gratis. Nos esforzamos a cambio de algo. Ese algo son los motivos, o en la jerga de los psicólogos, las metas del aprendizaje, aquello que queremos conseguir a cambio de ese esfuerzo: la autoestima de sentirnos capaces de algo, el placer de dominar la guitarra, el control y la satisfacción emocional que supone mejorar las relaciones con nuestros hijos, pero también, en el caso de los alumnos, aprobar ese examen de matemáticas, entender por qué los días son más cortos en invierno que en verano o conseguir ser admitido en un grupo de juegos en el recreo.

En psicología se diferencia entre metas o motivos intrínsecos (cuando lo que queremos aprender es la meta en sí misma, lo que nos produce placer o satisfacción) y metas o motivos extrínsecos (cuando nos esforzamos no con la meta de aprender algo sino de obtener otra cosa a cambio de ese aprendizaje, por ejemplo, al alumno que se esfuerza por aprobar una materia o por estudiar inglés para tener contentos a sus padres y que le regalen ese videojuego tan anhelado, no le motivan las matemáticas ni el inglés, le motiva aprobar o conseguir el videojuego). Normalmente, cuando un aprendizaje se sostiene sobre metas extrínsecas (por las consecuencias que tiene aprender o no) suele haber menos compromiso con el aprendizaje, menos implicación, ya que no es que se quiera o haya decidido aprender eso, sino que se quiere otra cosa (conseguir un premio, o evitar un castigo), para lo cual alguien distinto del aprendiz ha decidido que debe lograr ese aprendizaje.

Por eso se dice que los motivos o las metas son extrínsecos, ya que en cierto modo son ajenos al aprendiz y a sus intereses. A diferencia de quien quiere aprender a tocar la guitarra, no es que a ese alumno le guste tocar la flauta, sino que debe tocarla para aprobar la materia de música, como les sucedía a las ratas hambrientas de los experimentos conductistas. No es que les gustara correr por los laberintos o tuvieran afición al atletismo; tenían hambre y corrían "para" comer. Para ello el experimentador debía mantenerlas siempre hambrientas: si se saciaban dejaban de correr, porque no querían correr. Querían comer. Igual le pasa a

un alumno movido por motivos extrínsecos, no quiere aprender matemáticas, o leer, o tocar la flauta, quiere superar esas materias, y una vez superadas, ya no tiene "hambre" y deja de correr, de esforzarse y, por tanto, de aprender. Por eso la motivación extrínseca produce un aprendizaje de menor calidad y menos duradero. Nos cambia menos.

Tal vez ahora se entienda mejor la crisis motivacional en la escuela actual. ¿Estaban más motivados los alumnos antes que ahora? Seguramente sí, si aceptamos que en su mayor parte sus metas eran extrínsecas, los alumnos se esforzaban por superar cursos y tener éxito en el sistema educativo. Pero no es que hubiera más motivación intrínseca, más interés por lo que se aprendía. No necesariamente les gustaba, nos gustaba, lo que estudiábamos, pero nos esforzábamos en ello porque nos habían convencido de que si teníamos éxito en la escuela tendríamos éxito social. Y, en el marco de una escuela selectiva, excluyente, quienes no creían eso o no se esforzaban por ello, eran excluidos. Pero la escuela comprensiva actual es una escuela para todos, supuestamente inclusiva, en la que la educación obligatoria se ha extendido no sólo en el tiempo, sino hasta alcanzar a capas sociales antes excluidas de la escolarización, que tienen muchos motivos para creer que, al menos en su caso, la escuela actual no va a mejorar su futuro, por lo que difícilmente se van a guiar por aquellas metas extrínsecas tan eficaces con los alumnos tradicionales. A diferencia de los alumnos elegidos de la vieja escuela, los alumnos actuales no van a correr por los laberintos del sistema educativo porque no tienen certeza de que al final de esos pasillos oscuros haya comida, riqueza social, personal o económica.

Además, la propia escuela, como institución social para la transmisión cultural –no sólo de saberes y conocimientos, sino de valores, formas de comportarse y de pensar– ha perdido buena parte de su sentido, de sus metas, ante el empuje de otros dispositivos culturales, que, en el marco de la actual sociedad de la información, llegan más fácilmente a niños y adolescentes para transmitir esos saberes, valores y conductas. Incluso los alumnos realmente interesados en aprender encuentran a través de las tecnologías de la información y la comunicación, espacios mucho más flexibles y adaptados a sus intereses que los que ofrece la escuela, con sus contenidos con frecuencia trasnochados y sus currículos rígidos y desconectados de la realidad social.

Siendo así, debemos preguntarnos –con las limitaciones y restricciones propias de un escrito como éste– qué podemos hacer para que la escuela sea un espacio en el que los alumnos se conecten con el aprendizaje.

¿Cómo motivar a los alumnos? Ayudando a construir nuevas metas

Para intentar responder a esta pregunta partiré de un caso real. Hace unos años, un grupo de profesoras me hicieron ver la dificultad de conseguir que sus alumnos de secundaria se interesaran por la genética, que sin duda forma parte esencial de lo que, como futuros ciudadanos, deben conocer sobre el mundo natural y sobre sí mismos para poder participar de modo responsable en la vida social. Parece razonable que los adolescentes aprendan genética y por tanto parece necesario que se interesen por ella. ¿Cómo podemos lograr que los alumnos se motiven para aprender genética? ¿Qué motivos pueden tener para interesarse por los alelos o la meiosis?

Hemos visto que la motivación está relacionada con las metas del esfuerzo. De hecho, si hacemos caso a la etimología, motivar quiere decir moverse hacia algo, dirigirse a una meta. ¿Cuáles pueden ser las metas de los alumnos para estudiar genética? Tal como veíamos antes, en la escuela tradicional, la meta de muchos estudiantes, gestionada directamente por sus profesores a través de la evaluación, ha sido tener éxito, no fracasar, porque el fracaso suponía la exclusión más o menos inmediata del sistema educativo. Aún hoy muchos siguen orientándose a esas “metas pragmáticas” (o extrínsecas: esto no lo estudio porque no va a caer en el examen). Sin embargo, una educación comprensiva, orientada hacia el aprendizaje, debe ayudar a los alumnos a gestionar más bien “metas epistémicas”, o intrínsecas, ligadas al conocimiento y al aprendizaje, dirigidas a responder a las preguntas e inquietudes que viven –motivar es también inquietar, romper una inercia– a dar sentido al mundo que les rodea, en suma, a reconstruir su propia experiencia personal y social.

Por eso, en contra de lo que algunos creen, no se va a lograr que estudien, y menos aún que aprendan, más genética, aumentando los niveles de exigencia. La falacia de la llamada “cultura del esfuerzo” es que da por supuesto que, a más exigencia, mayor motivación y esfuerzo por parte del alumno. Pero las relaciones entre motivación y aprendizaje son más complejas. Exigiendo más, sin ajustar esas demandas al contexto y las capacidades de quien aprende, sin reorientar las metas desde el éxito inmediato al verdadero aprendizaje, posiblemente sólo se conseguirá que desconecten aún más, que se “sientan” menos competentes y, con ello, menos interesados.

Ante esta situación, hay quien cree que la alternativa es centrarse en lo que les gusta, que motivar es hacer la clase divertida, que lo pasen bien, y así se interesarán por aprender. Según esta idea, apoyada en parte en los vaporosos principios de la psicología positiva, para que el alumno se interese basta con re-

currir a formatos de presentación de la información y actividades más “amigables”, haciendo que se sientan bien y disfruten con lo que hacen.

Pero, aun siendo un punto de partida necesario, no es suficiente con centrarse en los intereses de los alumnos. No aprenderán más genética porque en lugar de un texto busquen la información en la web o simplemente por usar esos conceptos en un videojuego que les permita ir pasando pantallas. Es necesario ayudarles a construir nuevas metas, partir de sus inquietudes y sus preguntas para reconstruirlas. Parece razonable que no les interesen en principio los alelos, la meiosis, o la epigénesis, pero seguro que tienen preguntas (sobre la herencia de rasgos familiares, de enfermedades, sobre los transgénicos o sobre si son posibles los clones que han visto en una película) cuya respuesta está en buena medida en esa genética que no les interesa. A partir de esas preguntas, de esos intereses de partida, podemos ayudarles a construir nuevas preguntas, nuevas metas epistémicas, guiarles para buscar respuestas que les ayudarán no sólo a comprender mejor la genética, sino su propia genética.

De la misma forma, por tomar otro ámbito característico, si los alumnos no están motivados o interesados en leer, insistir en lecturas obligatorias de textos arcanos, por más relevantes que sean para la historia de la literatura nacional o universal (y seguro que al lector le vienen ahora a la mente unos cuantos), no incrementará su interés por la lectura sino por las páginas web, como El Rincón del Vago, donde pueden encontrar resúmenes y críticas de los libros que nunca van a leer. Pero tampoco basta con aceptar que lean lo que les guste o quieran, de quedarse en sus intereses como lectores, sino que hay que conocer esos intereses, sus gustos lectores, no sólo para partir de ellos sino para cambiarlos, para hacer que sus hábitos e intereses lectores se vuelvan más complejos, más críticos, más ricos, para que avancen hacia nuevas formas de leer, de pensar, de sentir, que, sin la escuela, para la mayor parte de los niños y adolescentes, son impensables.

Frente a la realidad de una escuela cada vez más irrelevante, hay que pensar en otra escuela, socialmente imprescindible, que ayude a niños y adolescentes a construir nuevos espacios de aprendizaje desde los que repensarse a sí mismos y a la sociedad en que viven. Decía Guy Claxton –uno de los pensadores británicos más destacados en los ámbitos de la creatividad, la educación y la mente– que motivar es cambiar las prioridades de una persona. Pero no podemos ni debemos cambiar esas prioridades directamente. Lo que podemos hacer es diseñar actividades para que sientan la necesidad de cambiar sus intereses, de los más inmediatos o pragmáticos, aquí y ahora, a construir nuevas metas epistémicas, orientadas al verdade-

ro aprendizaje, que trasciendan sus intereses iniciales, y así lograr que sientan el deseo de aprender genética. Porque al final cambiar las prioridades es cambiar los deseos, en este caso construir el deseo de seguir aprendiendo, también, por qué no, genética.

Resumen

En estrecha relación con esta postura, la conmemoración en este 2018 de los 100 años de la Reforma Universitaria nos propone reflexionar sobre la vigencia de muchos de los principios sostenidos por sus protagonistas. Entre esos principios se resaltan los de recuperar y profundizar la función esencial de la universidad de socializar conocimientos que aporten a problematizar y pensar críticamente a la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Para saber más

- Covington, M. V. (1998). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza, 2000.
- Huertas, J. A. (Ed) (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2016). En busca de la motivación perdida: recuperando la emoción de aprender (y enseñar) [video] Conferencia, 25º Jornadas internacionales de Educación. 42º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Disponible en Internet.

Tres películas con tres concepciones distintas de la motivación para aprender

En la película *Whiplash* puede verse de forma extrema cómo la gestión del aprendizaje desde el miedo al error conduce a que los aprendices, en este caso músicos, rehúyan la acción, pierdan confianza y autoestima.

Ante esto, tras hacer un duro retrato de la educación actual, en el extremo opuesto, el documental argentino *La Educación Prohibida* propone que la educación debe basarse en los motivos e intereses personales de los niños. Con la metáfora del jardín, la función de la escuela es alimentar, nutrir o enriquecer el crecimiento de esos intereses, no alterarlos ni desviarlos.

En cambio, en *La lengua de las Mariposas* vemos cómo don Gregorio, el maestro, es capaz de despertar en los niños intereses -que no tienen inicialmente- por medio del asombro, la curiosidad y la observación guiada del mundo. En suma, en la línea de lo defendido en este artículo, es capaz de cambiar sus prioridades para generar nuevos intereses de aprendizaje.



Películas recomendadas

Chazelle D. (2014). *Whiplash*. Estados Unidos: Blumhouse Productions

Doin, G. (2012). *La Educación Prohibida*. Argentina: Eulam Producciones

Cuerda, L. (1999). *La lengua de las mariposas*. España: Sogetel/Las Producciones del Escorpión / Canal + España / Televisión Española.

DOCENCIA Y CONOCIMIENTO

LOS SABERES DOCENTES Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA

Este trabajo analiza la necesidad de tomar en cuenta los saberes de los docentes e incluir su participación en las investigaciones sobre la enseñanza.

José Antonio Castorina y Patricia Sadovsky

DIDÁCTICA

¿De qué manera “tocan” las obras a las personas para que éstas puedan producir nuevas obras? Esta pregunta que plantea la psicóloga suiza Schubauer-Leoni¹ sitúa un interrogante fundamental para quienes estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje y habilita a caracterizar el sentido que tienen estos procesos para quienes transitan la escuela. Efectivamente, entender el mundo a través de la interacción con diferentes obras que las sociedades han producido, también articular las propias preguntas con las respuestas de otros que nos antecedieron han elaborado, así como comprender los problemas que impulsan la producción y la transformación de los conocimientos en diversas áreas, tanto como los intercambios, las confrontaciones y las rupturas que han envuelto la elaboración de ideas constituyen sentidos fundamentales hacia los que orientar el proyecto escolar. Sentidos en disputa con otros posibles, entre los cuales hoy pretende imponerse –tanto en nuestro país como en ámbito internacional– aquel que plantea la formación de los sujetos como “recursos humanos” en función de su potencial productividad, tal como se lo concibe en la teoría del capital humano. Señalemos que el modo de entender el conocimiento que se enseña en las aulas en una y otra perspectiva implica proyectos educativos que poco tienen que ver entre sí. Veamos.

Palabras clave: conocimientos de los alumnos, saberes disciplinares, saberes docentes.

José Antonio Castorina^{1, 2, 3}

Dr. en Educación
ctono@fibertel.com.ar

Patricia Sadovsky¹

Dra. en Educación
patsadov@gmail.com

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE);

² CONICET; ³ Universidad de Buenos Aires (UBA).

Recibido: 18/06/2018. Aceptado: 25/09/2018.

Educar, sentidos en disputa

Proponer a los niños, jóvenes y adultos una experiencia educativa centrada en el vínculo con el conocimiento implica lograr que se establezca en las prácticas de las aulas, y a propósito de los problemas que se traten, relaciones explícitas entre las hipótesis planteadas y las conclusiones a las que se ha arribado. También supone apuntar a que se entienda que la producción de conocimiento es inseparable de los supuestos que se han asumido, de las fuentes de construcción de datos y de los instrumentos que se han utilizado. Es preciso invitar a un juego de debates, confrontaciones, producción de relaciones en el que los otros –los pares, el docente– tienen un papel primordial en la elaboración de las ideas. Es también contextualizar los problemas que se proponen y vincular una producción particular con ideas más generales, es descontextualizarlas y recontextualizarlas (ver Glosario), es preguntarse por el alcance de los conocimientos y saberes que se movilizan en las aulas, es validar las afirmaciones que se realizan apelando a modos específicos propios de cada campo disciplinar, es relacionar diferentes ideas y poder reunir las en un marco explicativo. En este sentido, interpretamos la tesis de la “relación con el saber” que plantea el pensador francés Charlot, para analizar las posiciones de los alumnos en la institución escolar. Dicha categoría implica relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. El mundo, entendido como conjunto de significaciones en el que se tejen las relaciones entre las personas, pero también como horizonte de actividades en el que los sujetos tienen la posibilidad de reconstruir los significados.

Los estudiantes, en esta perspectiva, se piensan como ciudadanos con capacidad –y necesidad– de participar en la esfera pública, de comprender los problemas de la sociedad, de enlazar la historia con el presente, de entender el conocimiento como producción social y cultural en la que la escuela participa y en la que, en alguna medida los estudiantes y los

¹ María Luisa Schubauer-Leoni, articuló la teoría constructivista piagetiana, de corte más individualista, con la dimensión social que se juega en la construcción de conocimientos.

docentes dejan sus propias huellas. Las operaciones de transmisión, mediación y construcción de conocimientos están presentes de manera interrelacionada y la figura del docente resulta ineludible para llevarlas a cabo.

De manera muy diferente, el modelo del "capital humano"² se describe en términos de capacidades que no anclan en la producción cultural, se valoran los conocimientos por su eficacia en la resolución de problemas al tiempo que se establece una oposición entre el saber y el hacer a favor de este último. Se reclama para los jóvenes la capacidad de emprender, organizar y gestionar como imprescindibles para la formación de recursos humanos y se omite toda consideración a la producción de conocimiento como posibilidad y resultado de la experiencia educativa. Se abandona el acto social de la transmisión de los saberes en favor de un modelo centrado en la actividad individual del alumno, que se interpreta en términos de procesamiento de la información (ver Glosario), sin tomar en cuenta las transformaciones implicadas en las interacciones entre las ideas personales y los productos culturales, sin requerir referencias ni a la historia ni a los fundamentos de las ideas. Pareciera que se plantea una ruptura entre un futuro en el que la tecnología y en particular los dispositivos digitales serían el medio excluyente para interpretar el mundo y transformarlo y un pasado signado por el conocimiento disciplinar que se propone reducido a una versión declarativa de contenidos "que no se adaptan a la lógica de la acción", tal como un grupo de numerosas investigadoras e investigadores de la educación en Argentina advierte acerca de uno de los recientes proyectos oficiales, que no casualmente se llama "Escuelas del Futuro". De este modo se prescinde de la anterioridad de la cultura en la que se inscriben los conocimientos que hacen posible cualquier producción en la práctica educativa.

Por el contrario, y como hemos señalado, nos ubicamos en un enfoque en el que la transmisión y el aprendizaje de los saberes socialmente constituidos se erigen en los procesos centrales que se llevan a cabo en la escuela. En esta concepción de la formación de los alumnos convergen las dimensiones cultural, social, pedagógica, psicológica, didáctica e institucional. La necesidad de articular todas estas dimensiones en el proceso de enseñanza convierte en fundamental a la práctica docente, pero a la vez la hace problemática.

La complejidad de la tarea docente

Tal vez uno de los problemas más difíciles del trabajo de maestros y profesores sea el de coordinar las dimensiones mencionadas y habilitar la inclusión de los

conocimientos de los estudiantes de manera que puedan considerarse constitutivos de las ideas que se plasman en las aulas. Efectivamente, el pensamiento de los alumnos sobre lo que se está tratando en un cierto momento "habla" de sentidos que están atribuyendo y con los cuales necesariamente hay que contar para que haya una genuina interacción entre la transmisión y el aprendizaje de los saberes. Dar lugar a la voz y a los aportes de los estudiantes requiere que los docentes: interpreten desde qué marco de ideas los están analizando, propongan interacciones en sala de clase que permitan modificarlas, ayuden a hacerlas visibles, promuevan la producción de argumentos que validen las elaboraciones que se realizan. En otros términos, el docente se ve exigido a producir intervenciones que se estructuran tomando simultáneamente en cuenta las respuestas de los alumnos a los desafíos que enfrentan y las intenciones didácticas que se configuran en función del proyecto de enseñanza, así como del saber que se propone. Y ello, asumiendo las condiciones que la institución impone (dimensión institucional), que moldean el conocimiento al plantear restricciones de tiempos (dimensión didáctica) y visibilidad de las acciones que se realizan.

La profesión docente

Los docentes se ven exigidos a intervenir en un ámbito de gran incertidumbre en el que la inmediatez de sus prácticas no les asegura ni la pertinencia de las interpretaciones que realizan sobre el trabajo de los alumnos, ni el buen desarrollo de las discusiones que vayan a promover, ni la inclusión de todos los estudiantes en ellas. Y en este sentido, es preciso reconocer y valorar el ámbito de los "saberes profesionales" de los docentes, que no son una simple aplicación de los saberes de las disciplinas, sino que consisten en representaciones de su propia práctica, a partir de los cuales orientan y comprenden su actividad en el aula, cuando transforman los programas educativos para volverlos efectivos, cuando su "saber hacer" se integra con las tareas que llevan a cabo. Podría decirse, con el profesor de la Universidad de Montreal Maurice Tardif, que de este saber experiencial forman parte los otros saberes (desde los didácticos hasta los disciplinares o los pedagógicos, o psicológicos) en la medida en que probablemente hayan dejado su huella en la formación inicial pero que son retomados por maestros y profesores en función de la propia experiencia de enseñar. Sin embargo, para poder conceptualizar estos saberes, interpretar más ajustadamente los supuestos que han orientado las decisiones, formular hipótesis, es ineludible considerar que el trabajo docente com-

² La Teoría del Capital Humano se elabora en el campo de la economía y su foco es el estudio de las relaciones entre desarrollo y crecimiento económico y recursos humanos, como señala el investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, André Gérald Destinobles. Su aplicación al ámbito educativo empieza a ser promovida por diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Se trata de organismos dedicados al comercio internacional que empiezan a ejercer influencia en el terreno educativo internacional.

porta un espacio específico de análisis para las prácticas, ponerlas a distancia, objetivarlas y, participar de esta manera en la producción de conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Es a este espacio de problematización de las prácticas docentes, de identificación y formulación de problemas que se realiza desde el interior de las escenas del aula al que los investigadores del campo educativo podrán aportar. Pero, si son capaces de deponer una actitud prescriptiva y una mirada evaluativa, para asumir una posición de colaboración con los docentes. Esta perspectiva rompe decididamente la dicotomía entre teoría y práctica, entre productores de conocimiento y aplicadores, dando lugar a nuevos interrogantes que son muy relevantes –pensamos– considerar.

Los docentes como productores de conocimiento

Antes de sumergirnos en las cuestiones específicas que implica la constitución de espacios en los que investigadores y docentes estudian de manera colaborativa aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible realizar una revisión crítica, aunque sea muy sumaria, de algunas aproximaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo académico. Efectivamente, muchas investigaciones realizan recortes desde alguna disciplina (psicología, didáctica, neurociencias) y se plantean preguntas, válidas desde los recorridos investigativos, pero que suelen estar lejos de los problemas que los docentes reconocen en sus prácticas. Esto no sería inconveniente si no fuera que luego se pretende ofrecerlos como aporte excluyente para la mejora de la enseñanza, otorgándoles un carácter general y una impronta prescriptiva.

Reconocemos acá tres dificultades: 1) el desconocimiento de la complejidad a la que está sujeto el accionar docente y que, como dijimos, condiciona el conocimiento que es posible alcanzar en las aulas, 2) la omisión de las razones y las relaciones que estructuran las prácticas docentes, y que sólo podrían ser reconstruidas si se incorporara la perspectiva de maestros y profesores al análisis de los problemas de enseñanza, y 3) la resistencia de los investigadores a preguntarse acerca del impacto de sus resultados, sobre la práctica docente. Digamos como síntesis que el espacio social de la clase, donde interactúan el docente, el saber a enseñar y los alumnos, con las condiciones institucionales, no puede ser descripto y explicado aislando sus componentes sin pagar el costo de una gran reducción.

Justamente en el campo educativo hay una extensa historia en la que diversas disciplinas se han propuesto como saberes de referencia para estudiar la enseñanza y los aprendizajes y aplicar sus resultados producidos, muchas veces, en contextos alejados de los propósitos de la institución escolar. Así lo señalan los

didactas de la lengua Bronckart y Plazaola Giger: “El campo educativo ha visto abatirse sobre él una sucesión casi ininterrumpida de procedimientos aplicacionistas”. Dichos procedimientos, al no hacerse cargo de los desafíos que provoca estudiar los procesos en sus condiciones didácticas, poco han podido aportar a los interrogantes de maestros y profesores.

Tales intenciones aplicacionistas, –sean explícitas o implícitas– se encuentran también en las propuestas de las actuales políticas públicas educativas: resolver los problemas de enseñanza a través de los llamados “paquetes educativos”. Se trata de propuestas de actividades secuenciadas, con una universalidad vacía, en el sentido de que se proponen para muchos contextos diferentes, sin considerar su especificidad, y en las que los propósitos de enseñanza y los criterios de evaluación vienen pautados. El docente es considerado aquí como un “técnico” que aplica soluciones para una enseñanza cuyas intenciones y sentidos pedagógicos desconoce, ya que no ha tenido la oportunidad de participar en ninguna instancia de su elaboración. La enseñanza queda determinada por aquello que las propuestas habilitan y el docente queda excluido de su función articuladora de los procesos de mediación, transmisión y construcción de conocimientos. Dicha función ha sido subrayada en la primera parte de este trabajo, al situar el intercambio con la producción cultural como eje del proyecto educativo.

De la prescripción a la colaboración

Enunciadas estas cuestiones, retomemos la perspectiva de colaboración entre investigadores y docentes, en este caso investigadores en didáctica y docentes, lo que también valdría para otros campos disciplinarios, como la psicología del conocimiento o la pedagogía. Entendemos que se trata de definir y estudiar de manera compartida los problemas de enseñanza que se van reconociendo, integrando las distintas miradas. Sin embargo, esta integración no se produce solamente por la voluntad de los diferentes actores: para definir problemas comunes es necesario estar dispuesto a revisar la pertinencia o el alcance de los propios marcos conceptuales, discernir nuevos sentidos para el avance en las comprensiones que se buscan. Y, sobre todo, es imprescindible considerar que los enunciados generales y descontextualizados raramente pueden dar respuesta de manera directa a cuestiones que emergen en la práctica. Consideremos un ejemplo. Un maestro puede mostrar preocupación porque ha planteado una serie de problemas “de resta” frente a los cuales algunos de sus alumnos parecían no disponer de estrategias para abordarlos. Un didacta de la matemática “sabe” que en los problemas de tipo aditivo hay implicadas diferentes complejidades, propias del campo temático como de las posibilidades cognitivas del alumno, en función del modo en que se enuncian las



“Diversidad y estereotipos”. Mural de los alumnos de 4º 2º de la ESRN 45 (Albarracín 234, Bariloche). Profesores a cargo: Juan Manuel Ferrarini (Artes Visuales), Juan de Paz (Teatro) y Carlos Behm (Música). La temática surgió de los estudiantes y se llevaron a cabo encuestas y debates sobre sus intereses. Todo esto concluyó en la ambientación de su aula como un bar. La realización del mural formó parte de la decoración del bar y, a su vez, de un trabajo donde ellos plasmaron como concepto trabajado, la diversidad y los estereotipos. Esto incluyó un desfile de modas sobre el tema. Mural realizado en e primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2018.

relaciones entre datos e incógnitas. Pero ese conocimiento, así, sin más, no es una respuesta a la cuestión que inquieta al maestro, aunque tampoco podemos suponer *a priori* que no contribuirá a la cuestión. Lo que nos interesa enfatizar es que para encontrar una explicación de porqué los chicos parecen paralizados, maestro y didacta tendrán que analizar juntos: cuáles son en principio las explicaciones que el maestro, por estar en la propia escena puede proponer, cómo es la producción de esos chicos frente a otros enunciados similares o diferentes, qué propusieron los niños que sí resolvieron, qué conocimientos se puede inferir que tienen unos y otros, cuáles son las reacciones frente a las intervenciones docentes que apuntaron a ayudarlos. Es decir, en esa reunión entre maestro e investigador, en la que el material producido en la escena del aula se analiza en conjunto, se podría llegar –o no– a la conclusión de que algo del orden de la complejidad del enunciado haya intervenido en la producción de esa escena que se interpretó como “bloqueo de los alumnos”. Pero *a priori* es difícil entender qué pasa y ni maestro ni didacta pueden ofrecer con cierto funda-

mento reglas de acción que “resuelvan” directamente el problema identificado por el docente, sin realizar un análisis compartido que conducirá a la formulación de hipótesis que habrá que explorar. Afirmamos que ni el conocimiento didáctico –ni ningún otro conocimiento disciplinar– es de aplicación directa a las prácticas de enseñanza, aunque sí pueda ser una herramienta que potencie la capacidad de análisis y comprensión. Así, nos distanciamos de una perspectiva según la cual existirían soluciones preconcebidas que podrían aplicarse de manera independiente del contexto en el que se reconocen los problemas. Aunque sí entendemos que pueden recuperarse los marcos, los análisis y las experiencias de los participantes para resignificarlas en una nueva situación.

Asimismo, el trabajo colaborativo requerirá tensionar descripciones que propongan los docentes de manera de trascender la inmediatez de la situación que se analiza y forzar la producción de argumentos y razones que fundamenten sus explicaciones. Las referencias a las actividades desarrolladas en las aulas con relación al conocimiento –las producciones de los estudiantes,

las intervenciones docentes, las interacciones entre los alumnos, entre otras— son imprescindibles para desgranar y explicitar los supuestos que orientaron el accionar de unos y otros. También, para hacer visibles las prioridades que se establecen, los sentidos formativos que se atribuyen, las miradas sobre las posibilidades de los alumnos, y también los prejuicios, o las naturalizaciones. Hacerlos explícitos es condición de posibilidad para ponerlos en discusión, revisarlos, matizarlos. Las diferentes dimensiones que orientan las prácticas se ponen de manifiesto en el análisis de estas actividades y las explicitaciones que hacen los docentes permiten desplegar a los ojos de los investigadores la multiplicidad de variables a las que atienden. Se amplía de esta manera la perspectiva de los investigadores que toman conciencia de la necesidad de los abordajes multidisciplinares, por la insuficiencia de los recortes que se realizan y de las referencias que se toman en cuenta desde un único campo disciplinar. Se construyen así nuevos marcos de análisis en los que el objetivo de aprendizaje se coordina con la auto valoración de los alumnos, una cierta armonía en la clase, y la conformidad del docente. Consideramos que lo expuesto constituye una apertura a posibles resoluciones de los problemas de la enseñanza, así como pensarlos hacia su transformación.

En este sentido, el didacta de la matemática francés Gérard Sensevy propone que para lograr la colaboración es necesario construir una simetría entre investigadores y docentes, basada en la elaboración compartida de razones en el marco de los trabajos que se realicen, más que en la negación de sus diferencias. Este juego de razones sería, según el autor, un modo de superar una histórica división del trabajo según la cual la teoría y los fines son patrimonio de los investigadores y la práctica y los medios quedan a cargo de los docentes. Pero a la vez, esta superación requiere la construcción de confianzas mutuas, basadas en el reconocimiento recíproco, que habiliten genuinamente la palabra de unos y otros. La simetría puede ser considerada como un valor o una aspiración compartida por docentes e investigadores, a que todas las intervenciones en el espacio colaborativo contribuyen,

Resumen

¿De qué manera “tocan” las obras a las personas para que éstas puedan producir nuevas obras? Esta pregunta que plantea la psicóloga suiza Schubauer-Leoni sitúa un interrogante fundamental para quienes estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje y habilita a caracterizar el sentido que tienen estos procesos para quienes transitan la escuela. Este trabajo analiza la necesidad de tomar en cuenta los saberes de los docentes e incluir su participación en las investigaciones sobre la enseñanza.

desde posiciones y marcos diferentes, a la definición de las cuestiones a tratar, a la elaboración de las propuestas, a la formulación de hipótesis, en suma, a la producción de conocimiento.

Glosario

Contextualizar: en este artículo este término es utilizado en el sentido que le atribuye el didacta de la matemática francés, Guy Brousseau, autor de la Teoría de las Situaciones Didácticas. Brousseau plantea la necesidad de proponer para la enseñanza, problemas matemáticos cuyo tratamiento en las aulas por parte de los alumnos requiera de la producción de relaciones fundamentales relativa a los conceptos que se espera enseñar. El proceso por el cual se caracteriza el conocimiento a través de las situaciones didácticas se denomina contextualización. La descontextualización es un proceso a través del cual ideas y relaciones elaboradas en un contexto particular, adquieren sentido más allá de su funcionamiento en la situación inicial. Al recontextualizar, se trata de adaptar ideas y relaciones—es decir, de transformarlas— para hacerlas funcionar en un nuevo contexto.

Procesamiento de la información: es una expresión característica de la psicología cognitiva, en la vertiente que toma al computador como modelo del funcionamiento intelectual, que alude al proceso de asociación y elaboración de representaciones mentales.

Lecturas sugeridas

- Bronckart, J., & Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 101-132.
- Grupo autoconvocado de investigadoras, investigadores y profesionales de la educación y áreas relacionadas, (2017). Diez argumentos que cuestionan el proyecto nacional “Escuelas del Futuro”, como pretensión de transformación educativa. San Carlos de Bariloche: Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Disponible en Internet.
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico, *Espacios en Blanco*, 25, pp. 373-392.
- Marcondes de Moraes, M. C. (2008). La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación. *Cuadernos de Educación*, VI (6), pp.31-51. Universidad de Córdoba.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, pp. 5-24.

RESEÑA DE LIBRO

“Investigación y política educativa en la Argentina post-2000”

Gorostiaga, J., M. Palamidessi, C. Suasnábar y N. Isola (Coordinadores).

2018. ISBN 978-987-06-0880-6

Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina. 272 pp.

Reseña realizada por Ana Atorresi

Sede Andina, UNRN

atorresi@unrn.edu.ar

La mayoría de nosotros pasamos tantos años de nuestras vidas en instituciones educativas que, quizás, llegamos a asumir la educación como algo que, meramente, sucede. Sin embargo, la educación es objeto de interesantes investigaciones. Esto es lo que demuestra *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, una compilación de ocho trabajos publicada recientemente y de particular interés para interesados en el campo. La obra fue coordinada por reconocidos especialistas que provienen de diferentes disciplinas y centros de investigación, dando lugar a un rico diálogo de enfoques. Los autores se centran en el período 2000-2015 y ofrecen un análisis de los espacios y los actores que investigaron la educación en ese lapso. Además, analizan las relaciones entre los conocimientos surgidos de las investigaciones y la definición de políticas públicas. ¿En qué medida las investigaciones impactan en la toma de decisiones sobre política educativa? Es fácil notar la pertinencia de esta pregunta, a cuya respuesta los coordinadores del volumen han dedicado numerosas investigaciones previas que, en esta obra, continúan desarrollando.

El libro está organizado en tres partes. La primera, “Estado, políticas y conocimiento en educación”, caracteriza, en cuatro capítulos, contextos institucionales en los que se genera conocimiento sobre la educación, así como políticas dirigidas a la investigación educativa. El principal interés de estos capítulos reside, precisamente, en la diversidad de contextos y productores de conocimiento, que muestran la investigación educativa en un entramado, complejo y no exento de tensiones, que también incluye organismos de gobierno, instituciones terciarias, agencias estatales, organizaciones internacionales y centros de investigación vinculados con empresas y ONGs.

La segunda parte, “Producción académica”, describe los productos de investigación plasmados en revistas científicas. Por un lado, estudia los artículos publicados de acuerdo con criterios como las regiones del país, las áreas disciplinarias y los sectores institucionales. Por otro lado, aborda los artículos en cuanto

Investigación y política educativa en la Argentina post-2000



Jorge Gorostiaga, Mariano Palamidessi
Claudio Suasnábar, Nicolás Isola (comps.)

Claudia Aberbuj • Alejandra Cardini • Silvina Cimolai
Florencia Cueli • Mariana Funes • Jorge Gorostiaga
Amine Habichayn • Nicolás Isola • Karina Lastra
Gimena Nieto • Mariano Palamidessi • Claudio Suasnábar



a rasgos como las agencias editoras, la frecuencia de edición y la indexación en bases de datos. Los dos capítulos se basan en análisis bibliométricos e ilustran la dinámica de esas fuentes centrales de comunicación de investigaciones que son las revistas académicas.

La tercera y última parte, “Intelectuales y académicos”, comprende dos capítulos y problematiza los roles de los actores del campo de la investigación. El primero, aborda las prácticas de producción de conocimiento educativo en facultades de Psicología de universidades nacionales, en un contexto de crecimiento de actividades de investigación y de cambios en la construcción del ejercicio profesional. La novedad del tema invita a abrir estudios similares en otras facultades que han experimentado transformaciones similares. El capítulo final se define como un “ensayo de interpretación” de los debates político-educativos de los últimos 30 años. Se trata de un texto ampliamente documentado, que pone en diálogo las voces de muy diferentes actores para proponer un balance “provisorio”, en términos de los autores.

Por último, las conclusiones generales explicitan los ejes unificadores de esta obra colectiva, que logra lo que se ha propuesto: profundizar en las relaciones entre producción de conocimiento y definición de políticas públicas en educación.

EDUCACIÓN BILINGÜE COMO EDUCACIÓN DE CALIDAD

APRENDER ENTRE LENGUAS

Adentrarnos en los sentidos del bilingüismo (como meta, contexto, capital, problema, recurso y pasadera) puede ser una puerta para pensar posibles vínculos entre educación bilingüe y educación de calidad en la Argentina de hoy.

Virginia Unamuno

El interés por la educación bilingüe se ha incrementado en las últimas décadas en nuestro país. Esto involucra, especialmente, propuestas educativas que incluyen la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente la enseñanza del inglés. Como se sabe, el inglés ha ido paulatinamente desplazando a otras lenguas en los contextos de educación formal. Esto está vinculado a su posición como lengua de la globalización y a los procesos de expansión y control económico-cultural que han venido ejerciendo los países anglófonos a partir de la segunda guerra mundial.

Si bien en la mayoría de estas escuelas las lenguas extranjeras se enseñan como materia, cada vez es más común encontrar propuestas educativas que ofrecen otras modalidades de educación lingüística. Por un lado, existen propuestas semi-inmersivas que consisten, principalmente, en una repartición horaria de asignaturas entre el español y la otra lengua. Por otro lado, propuestas de inmersión que toman a la lengua extranjera como lengua vehicular de la enseñanza e imparten el español como materia.

Para referirnos a estos dos últimos casos, muchas veces utilizamos la expresión "escuelas bilingües". Con esta expresión, nos referimos a instituciones que buscan el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas (ver Glosario) y conceptuales en dos lenguas, a partir de supuestos teórico-metodológicos que se apoyan en los resultados de un gran número de estudios sobre las ventajas de las experiencias educa-

tivas bilingües. Por un lado, están los estudios sobre aprendizajes bilingües que vienen demostrando empíricamente que la adquisición de segundas lenguas favorece el desarrollo de habilidades de reflexión meta-lingüística (ver Glosario) vinculadas a la mejora de las competencias lingüísticas en general, y especialmente de aquellas incluidas en las actividades escolares y académicas. Por otro lado, se encuentran los estudios recientes sobre programas educativos bilingües que muestran que la instauración de una lengua extranjera como vehicular de contenidos no lingüísticos (es decir, de materias como historia, matemática, ciencias, etc.) es un factor positivo en el desarrollo del conocimiento. Estas investigaciones, con un fuerte impacto en las políticas educativo-lingüísticas en Europa y Estados Unidos, sostienen que, el uso de una lengua no-habitual en contextos de enseñanza de contenidos escolares o académicos, favorece la construcción del conocimiento, especialmente la apropiación de conceptos.

Las líneas de investigación que pueden mencionarse para pensar los vínculos entre educación bilingüe y educación de calidad son diversas y provienen de distintos campos. Me he referido a dos de ellos, sustancialmente relacionados a la enseñanza y a los aprendizajes escolares. No obstante, se podrían nombrar algunas otras líneas, como las que demuestran que las personas educadas en programas bilingües adquieren competencias interculturales que les permiten una mejor adecuación a situaciones nuevas y a contextos diversos. U otras, como las investigaciones sobre el cerebro bilingüe (ver Glosario) que revelan, en coherencia con los estudios sobre adquisición y aprendizajes bilingües, el desarrollo particular de algunas áreas del procesamiento neurolingüístico en personas que utilizan cotidianamente más de una lengua. Quizá sirva aquí citar también las nuevas políticas que han aplicado algunos países en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras a personas mayores como herramienta de prevención de enfermedades como la demencia senil o la enfermedad de Alzheimer.

Palabras clave: bilingüismo, Chaco, educación, wichí.

Virginia Unamuno

Doctora en Filología
vunamuno@conicet.gov.ar

Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)-
UNSAM-CONICET

Recibido: 31/05/18. Aceptado: 08/09/2018.

¿Inglés o guaraní?

Si bien los hallazgos de diversos campos científicos alrededor de las ventajas del bilingüismo son muchos, voy a detenerme aquí para plantear una cuestión para mí crucial: ¿por qué estas ventajas y estos hallazgos no parecen aplicarse en el caso de las poblaciones indígenas o migrantes pobres que son hablantes de lenguas o variedades diversas a la escolar?; ¿por qué en los contextos educativos con niños y niñas de estos grupos sociales, el bilingüismo familiar o comunitario no se presenta en términos pedagógicos como una herramienta y recurso a favor de la construcción de una educación de calidad, sino como un “problema”?

Una primera respuesta se sitúa en las jerarquías sociales entre grupos que se proyectan en jerarquías lingüísticas y que posicionan algunas lenguas en mejor situación en relación con el valor social de los conocimientos. “Saber inglés no es lo mismo que saber guaraní”, podríamos pensar. Este “no es lo mismo” radicaría no tanto en la lengua en sí, sino en lo que “valen”, en tanto que capital simbólico, las competencias en estas lenguas en el campo académico y del trabajo, por ejemplo. Una segunda respuesta podría situarse en el terreno de las políticas del lenguaje y explicar que el vínculo entre educación bilingüe y educación de calidad se explica porque hay lenguas que son contempladas en el sistema educativo formal mientras que otras son excluidas del mismo.

Me gustaría agregar otras posibles respuestas. Para ello, les propongo un viaje lejos de la Patagonia, hacia una de las zonas menos conocidas de la Argentina: el Impenetrable. Esta región, comprendida entre las provincias de Salta, Chaco y Formosa, es la de mayor diversidad lingüística autóctona de nuestro país (ver Figura 1).

¿De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo en educación?

El viaje comienza en la provincia de Chaco. Allí habitan diversos pueblos indígenas cuyas lenguas actualmente son reconocidas como lenguas oficiales: el *moqoit*, el *qom* y el *wichí*. Terminada la dictadura cívico-militar argentina en 1983, diversas organizaciones indígenas y no indígenas consiguieron, a través de la movilización política, que se reconociera el derecho de los niños, jóvenes y adultos indígenas a una educación que considerara el hecho de que eran hablantes de una lengua diferente a la de la sociedad nacional. Así, la Ley de comunidades indígenas de 1987 de la provincia de Chaco recogió esta demanda y sentó las bases para la creación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, institución especializada en la formación de docentes indígenas. A partir de los años 90, estos docentes fueron incorporándose a las escuelas: en calidad de asistentes, primero, y como maestros de grado, luego. Actualmente

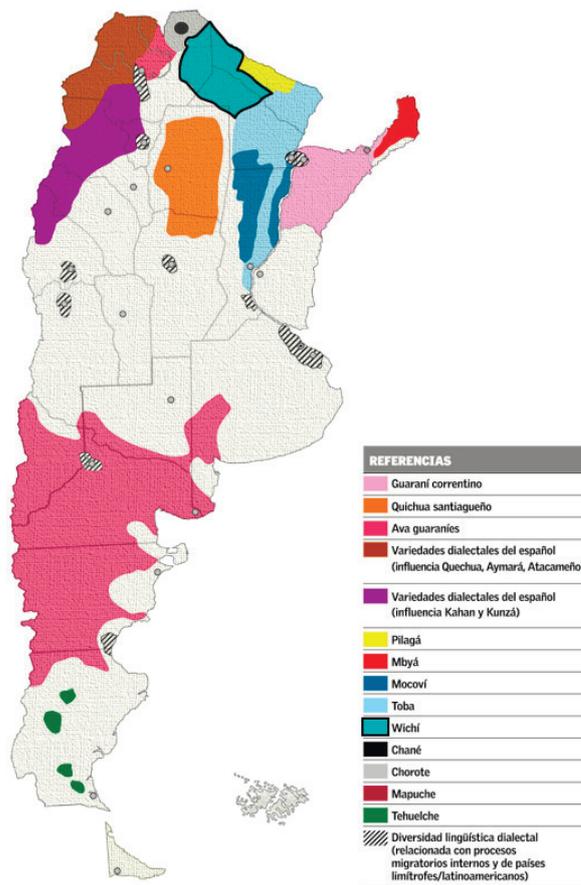


Figura 1. Aproximación a la representación de las áreas donde se hablan lenguas indígenas en el presente en la República Argentina. Resaltada, en el norte, el área de que corresponde al uso de la lengua wichí.

más de 500 docentes indígenas trabajan en las escuelas chaqueñas.

Desde que estos educadores se han incorporado a las escuelas, han ocupado diversos roles. Su inserción institucional de pleno derecho no resulta fácil. Por una parte, se han encontrado con una tradición escolar que entiende que su tarea socializadora consiste en introducir a los niños en las pautas culturales, sociales y lingüísticas de la sociedad no indígena. Por otra parte, se han enfrentado al racismo y la discriminación que atraviesan las escuelas y que median las relaciones entre las personas indígenas y las que no lo son.

En el sí de estas tensiones, desde hace algunos años, los docentes indígenas buscan pensar una escuela inclusiva que contemple el bagaje lingüístico-cultural-identitario de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la transformación de los programas escolares no está siendo fácil. En parte esto se debe a que, en estos contextos, la educación bilingüe -o intercultural bilingüe- se entiende de un modo muy diferente al que está en la base de las propuestas educativas que citamos al inicio de este trabajo.

Según argumentaré aquí, ambos tipos de propuestas educativas dan sentidos antagónicos al bilingüismo. Mientras que, en las primeras, el bilingüismo se



“Diversidad Cultural”. Mural de los alumnos de los dos cuartos y quintos años de la ESRN 105 (Beschtedt 865, Bariloche). Profesores a cargo del proyecto: Juan Manuel Ferrarini y Stella Maris Graff de Artes Visuales, y Marisa Nunim y María Ines Brumana de Segundas Lenguas. En el mural se plasma lo que significa la diversidad y los pueblos originarios americanos. El mural se presentó el día del acto del 12 de octubre y contribuyó a la integración entre los cursos, a la reflexión, el debate, entre otros aspectos. Mural realizado en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017.

entiende como una meta programática a la que se orientan las decisiones pedagógicas y organizativas de las instituciones educativas, en muchas escuelas con niños indígenas el bilingüismo se comprende como una característica contextual, una situación inicial -un punto de partida- que debe ser atendido pedagógicamente. Así, frente al bilingüismo como meta que encontramos en los casos de las lenguas extranjeras, aquí se presenta otra noción de bilingüismo que lo define como problema.

La caracterización del bilingüismo como algo que complica las cosas, que interfiere, que dificulta o que hace más lentos los aprendizajes es común en los contextos donde se escolarizan niños provenientes de minorías autóctonas o migradas. Un problema que “es de los niños”, no de los docentes, no de las escuelas, no del sistema educativo.

Es a partir de esta idea del bilingüismo como problema que, en la mayoría de los casos que he documentado, los docentes indígenas son situados en los primeros años de escolarización (cuando los niños no

tienen competencias suficientes en castellano para seguir las clases en esta lengua). Además, son categorizados, institucionalmente, como recursos al servicio de procesos unívocos: el desarrollo de competencias en la lengua/cultura escolar. El bilingüismo así entendido puede describirse como una “pasadera”. Es decir, algo que se emplea para “atravesar” un escollo: un medio al servicio del monolingüismo en la lengua escolar.

Los sentidos del bilingüismo como contexto, problema y pasadera influyen en los modos en que se conciben las propuestas educativas con niños indígenas, y restringen sus potencialidades en cuanto a la calidad educativa. ¿Por qué? Porque al dejar de lado lo que los niños indígenas pueden hacer y pensar gracias a sus lenguas propias, se limitan las posibilidades de construir aprendizajes significativos y de ampliar los repertorios lingüístico-comunicativos en su gran complejidad.

Diversas investigaciones desde los años 70 buscaron explicar los vínculos entre bilingüismo y resultados escolares. La inquietud general que las guió fue iden-

tificar las variables que pudieran explicar por qué algunos estudiantes que hablaban una lengua distinta a la de la escuela, tenían más dificultades en su desempeño escolar que otros. Según demostraron, existe una diferencia importante entre los resultados de los niños bilingües que son escolarizados en modelos que habilitan el traspaso de las habilidades escolares (caracterizadas por una gran descontextualización) entre una lengua y otra, y aquellos que, contrariamente, inhiben tal traspaso. También mostraron que el desarrollo de habilidades metalingüísticas (de reflexión sobre la lengua y sus usos) se produce mayormente en contextos educativos en los cuales la lengua del niño y la lengua escolar están legitimadas en las actividades escolares. Estas habilidades son importantes para el desarrollo de actividades cognitivas. Pero volvamos al Chaco.

Aprender y enseñar a través del bilingüismo

En nuestro viaje, nos detendremos en una escuela en particular sita en el Impenetrable. Allí se escolarizan niños wichí de entre 3 y 15 años, quienes hablan su lengua propia cotidianamente. Después de numerosos reclamos, su comunidad consiguió no sólo tener un edificio propio, sino tener una plantilla docente mayormente bilingüe. Se trata de la primera escuela primaria del Chaco con una directora wichí. En este contexto, docentes y familias nos propusieron pensar juntos el proyecto educativo institucional para intentar mejorar la experiencia escolar de los niños. Empezaríamos por revisar las ideas alrededor de la educación bilingüe, para tratar de pensarla como meta y como herramienta de calidad educativa.

Esto significó, entre otras muchas cosas, plantear una cuestión que es casi un tabú en nuestro sistema educativo: el hecho de que para estos niños argentinos el castellano no es su lengua familiar. Para estos niños es más bien, una segunda lengua, con la cual parecen tener una relación limitada y ambivalente: es un saber necesario para transitar la educación formal y es, al mismo tiempo, un saber que está controlado por personas que los marginan, discriminan y maltratan.

Por nuestra experiencia en otras escuelas de la zona, sabíamos que este control muchas veces resulta en situaciones de aula con grandes silencios y que producen alumnos silenciosos. Esto puede constatarse, por ejemplo, en el análisis de la interacción de niños y docentes en aulas con docentes no indígenas. Como la mayoría de estos educadores desconocen la lengua de los niños, cuentan con recursos limitados para ayudarlos en las etapas iniciales de aprendizaje de la segunda lengua y en los procesos de andamiaje necesario para la apropiación del sistema de la nueva lengua. Además, esta diferencia entre los repertorios lingüístico-comunicativos de niños y docentes incide en el modo en que se estructuran las clases: según hemos investigado, quienes enseñan, optan por estructuras

Clase ciclo inicial primaria. Los Lotes. Septiembre 2016.

Niño (N): buenas noches
 Docente (D): *fwala wuche?* (¿es de día?).
Fwala wuche, hop tojh inathajh? (¿es de día, es mañana?)
 N: *inatjah* (mañana)
 D: *kha, tojh yuk* buenas noches *hande* (no, ¿se dice buenas noches?). ¿*Hat'e* buenas noches?
 N: buenas noches
 N: *hunajh* (tarde)
 D: *lapesey tojh hunhajh, hat'e?* (después de la tarde ¿qué es?)
 N: *inathajh* (mañana)
 D: *kha, tojh nel'a inathajh lapesey hunajh lapesey hat'e?* (no, primero la mañana, luego la tarde, luego ¿qué?)
 N: *inathajh* (mañana)
 D: *ina_*
 N: *inatajh*
 D: *inathajh, hunajh lapesey?* (mañana, tarde ¿y luego?)
 N: *inathajh* (mañana)
 D: *kha ch'awhin'uya om isa toyuk eh...* (no, escuchame bien, se dice...) *Hunatsi* (buenas noches) *che inathjh hat'e* (¿cómo se dice para la mañana?) buenos
 N: buenos días
 D: buenos días. *Ey tojh lusi?* (¿y al mediodía?)
 N: buenas...
 D: *tojh hunajh?* (¿la tarde?)
 N: buenas noches
 D: *tojh hunajh* (la tarde) buenas tardes. *Ey tojh hunatsi?* (¿y buenas noches?)
 N: buenas noches
 D: buenas noches. *Kha ihi lus... ihi tales* (no son dos, son tres). Buenos días, buenas tardes. Buenas...
 N: noches
 N: buenas noches
 D: *nakhu ne nom is* (hagamos de nuevo, pero hagámoslo bien)

discursivas previsibles y repetitivas, y ponen en juego estrategias de elicitación (ver Glosario) que producen enunciados breves, semántica y sintácticamente muy enmarcados. Por lo cual, tales situaciones discursivas no se configuran en interacciones útiles para el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua meta.

Teniendo en cuenta esto, defendimos una idea central: "no hay mejor profesor de lengua castellana que un docente wichí". En el contexto en donde trabajamos, esta frase puede ser leída como un axioma políti-

Clase ciclo inicial primaria. Los Lotes. Septiembre 2016.

Alberto (A): ¡buenos días! (rie)
 Docente (D): buenos días. ¿qué quiere?
 A: banana
 D: un kilo de bananas. *Kylu*
 A: (señalando las peras) kilo de bananas y peras
 D: aquí tiene
 (Alberto le da la plata y se retira)
 D: gracias
 A: gracias. *Is.*
 D: *Is.*

co. Por un lado, porque muchos docentes no indígenas -llamados "comunes"- entienden que nuestra insistencia en valorar y promover la presencia de docentes wichí en las escuelas es para darles trabajo, a costa de sus privilegios en el sistema de empleo estatal. Por otro lado, porque entre la población no indígena existe el supuesto de que los docentes wichí no saben suficientemente castellano para enseñar, menoscabando, por ejemplo, que estos docentes han transitado y atravesado el sistema educativo -desde el nivel inicial hasta la educación superior- en esta segunda lengua, y han salido airoso. Para nosotros, más bien, en contextos como el Impenetrable, el defender la enseñanza del castellano como segunda lengua por parte de docentes bilingües en las primeras etapas de escolarización, es un principio programático. Está fundado en los resultados de las investigaciones más recientes sobre las formas de adquisición de las segundas lenguas.

Quizá sirva en este punto entrar a una de las clases de la escuela y escuchar (a través de una transcripción) al profesor Néstor y sus alumnos. En los recuadros mostramos fragmentos que forman parte de una secuencia didáctica que integra un proyecto escolar para la elaboración de una ensalada de frutas. Como los negocios que venden frutas en la zona están atendidos por personas criollas (no indígenas), ir a comprarlas puede ser una oportunidad de usar la lengua castellana con sentido. Sin embargo, los niños de esta clase -de primero y segundo grado de primaria-, han tenido pocas oportunidades de conversar con personas que no hablen wichí. Por ello, sus competencias en español son limitadas, y -según hemos constatado en nuestro diagnóstico inicial-, mayormente pasivas; es decir, comprenden más que producen.

Para ir a comprar, los niños deben practicar algunas estructuras conversacionales para, luego, ponerlas en práctica. Néstor está enseñándoles el saludo inicial. Y lo hace empleando también el wichí. Obsérvese que la secuencia explota el cambio de lengua para contrastar una diferencia importante entre el castellano y

el wichí en lo que respecta a la partición del día y sus correspondientes saludos. En este trabajo de contraste de lenguas-culturas, emerge un contexto potencial para la ampliación de sus repertorios en la segunda lengua. Este contexto está producido localmente por el uso de la lengua wichí para enmarcar las expresiones en español que el docente quiere enseñar.

El cambio de lenguas para focalizar unidades de la lengua (mayoritariamente lexicales) son habituales en las clases de español que observamos en Los Lotes. Estas unidades son luego reutilizadas por los niños en nuevos contextos interaccionales, como muestra el siguiente ejemplo: Este último fragmento está extraído de unas de las prácticas que los niños hicieron antes de ir "de verdad" a comprar. Es notable el modo en que el docente usa el wichí en su segunda intervención para, retrospectivamente, aclarar el sentido de una palabra que considera potencialmente opaca para su alumno Alberto (kilo). El niño también emplea el wichí al final del fragmento. Y lo hace para cerrar el intercambio como lo haría en una conversación en wichí. Para ello emplea una expresión en esta lengua que funciona interaccionalmente como marcador de cierre secuencial.

Lo que observamos es el modo en que el docente pone en juego sus competencias bilingües para construir aprendizajes junto a los niños. Les ofrece las estructuras que han de aprender y las focaliza a través de la alternancia de lengua, anticipa posibles problemas y los guía, comunicativamente, en las formas de la secuencia interactiva en que ellos participarán. Además, toma en cuenta aspectos culturales que están imbricados en los aspectos lingüísticos, como el hecho que en wichí las partes del día en que se basan los saludos son dos y en castellano, tres. Pero quizá lo más importante es que en estas clases, los niños wichí pueden recurrir a su repertorio bilingüe, heterogéneo y en vías de reestructuración para apropiarse de los saberes escolares. Esto produce clases bulliciosas, en las cuales los niños participan y hablan más. Desde el punto de vista socioconstructivista (ver Glosario), estas son condiciones fundamentales para aprender.

Volvamos a empezar (a modo de conclusión)

En este trabajo, se han planteado algunas preguntas respecto a la relación entre bilingüismo, educación bilingüe y educación de calidad. Para ello, se han contrastado dos tipos de contextos en los cuales estos tres conceptos se ponen en juego: el de las escuelas bilingües con lenguas extranjeras; el de las escuelas bilingües con lenguas nativas. Este contraste se ha centrado en diversos significados del bilingüismo que coexisten en nuestra sociedad, si bien están socialmente distribuidos: el bilingüismo como meta, contexto, capital, problema, pasadera y recurso.

Como he señalado, las propuestas educativas bilingües que se comprenden en relación con la educación de calidad postulan -apoyándose en los avances de las disciplinas psico y sociolingüísticas, entre otras- que el sumar nuevos saberes lingüísticos a los repertorios de habla y comunicación cotidiana y escolar enriquece los procesos formativos y es favorable a los procesos de aprendizaje conceptuales y procedimentales en general. Además, consideran metodológicamente que los nuevos aprendizajes se realizan a través y sobre la base de los saberes lingüísticos previos que enmarcan los procesos de apropiación de nuevas lenguas, y, en edades tempranas, estos saberes previos están disponibles para procesos fundamentales relativos a los aprendizajes, como puede ser el andamiaje a través de la interacción alumno-docente. De este modo, instituyen el bilingüismo como un recurso que habilita secuenciales potenciales de adquisición de nuevos saberes.

Contrariamente, en las situaciones educativas con niños indígenas y migrantes hablantes de otras lenguas o de variedades distantes a la escolar, el bilingüismo es considerado muchas veces parte de un contexto previo a la escolarización que condiciona -negativamente- los procesos de aprendizaje. Es notable, en este sentido, la proliferación de estudios destinados a detectar las interferencias de las lenguas/variedades familiares en el habla del alumnado, para desarrollar estrategias docentes que erradiquen tales marcas de contacto lingüístico. En este tipo de enfoques, el bilingüismo no es categorizado como capital ni como recurso, sino como problema. Además, en este tipo de situaciones educativas, los recursos humanos bilingües no siempre son valorados en función de su potencial específico para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más bien son situados como instrumentos al servicio de la intervención pedagógica orientada al monolingüismo. De aquí se desprende que los roles mayormente asignados a los educadores bilingües, por ejemplo, sean de mediadores, traductores o asistentes lingüísticos. De esta manera, el bilingüismo es significado como "pasadera" hacia un monolingüismo que es, contrariamente a los otros programas, la meta -muchas veces solapada-. En estos procesos, los recursos bilingües -incipientes o no- de los niños se van cercenando, mientras se van silenciando sus voces y sus ganas -y posibilidades- de decir en la escuela.

Resumen

Adentrarnos en los sentidos del bilingüismo (como meta, contexto, capital, problema, recurso y pasadera) puede ser una puerta para pensar posibles vínculos entre educación bilingüe y educación de calidad en la Argentina de hoy.

Este efecto silenciador es lo que, entre otras muchas cosas, distancia las propuestas educativas para niños de las minorías lingüísticas y culturales de las propuestas de educación de calidad. Porque la posibilidad de poner en juego lo que los niños saben sobre las distintas lenguas y lo que pueden hacer con ellas para apropiarse de otras (y de lo que se dice y se hace en estas lenguas) define contextos educativos más positivos en muchos sentidos: permiten desplegar recursos y habilidades de naturaleza compleja que, articuladas en competencias bilingües, favorecen el desarrollo de nuevos conocimientos, expresar subjetividades y, especialmente, identificarse con los aprendizajes escolares, al considerarlos que no van a contramano de quien uno es, sino, contrariamente, se suman a los proyectos de futuro. De algo de esto (y de muchas otras cosas) hablamos cuando hablamos de educación de calidad.

Glosario

Reflexión metalingüística: Actividad cognitiva que involucra una atención explícita al lenguaje y un control consciente sobre el mismo.

Cerebro bilingüe: Habitualmente se denomina así al objeto de estudio de diversas disciplinas científicas que investigan las particularidades neurolingüísticas y neurofísicas de las personas bilingües.

Competencias lingüísticas: Se refiere a saberes y prácticas habilitados por el lenguaje que son reconocidas como adecuadas en contextos particulares de uso por parte de los miembros de una comunidad dada.

Estrategias de elicitación: preguntas, afirmaciones incompletas, señalamientos verbales, etc. que buscan generar una intervención verbal del interlocutor.

Socioconstructivismo: Teoría que considera que el aprendizaje es un proceso vinculado a la interacción colectiva y situado social, histórica y culturalmente.

Sugerencias de lectura y visionado

Baker, C. (2007). *Fundamentos del bilingüismo y la educación bilingüe*. Madrid: Cátedra.

Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural, *Revista Guatemalteca de Educación*, 1 (1), pp. 177-230.

López, L.E. (2016) *Buenas prácticas en torno a la educación intercultural bilingüe*. Disponible en Internet.

Unamuno, V. y L. Nussbaum (2017). Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina), *Infancia y Aprendizaje*, 40 (1), pp. 138-157.

Vila, I. (2000). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.

RESEÑA DE LIBRO

Colección *Hunhat Lheley* (Habitantes de la Tierra)

Andrea Taverna, María Celeste Baiocchi, Aurelia Pérez, Élica María Pérez (coordinadoras), Aurelia Pérez, Anselmo Rosas y Margarita Pérez (ilustradores), Alejandra Vidal y Verónica Nercesian (colaboradoras).

2017.

ISBN: 978-987-1604-56-2, /58-6, /59-3, /60-9, /57-9.

Editorial Universidad Nacional de Formosa.

En wichí.

La colección comprende 5 libros de 16pp.

Reseña realizada por Eva Teubal

David Yellin Institute, Jerusalén

teubalster@gmail.com

La colección de libros en lengua wichí, denominada *Hunhat Lheley* (Habitantes de la tierra) presenta especies de animales y plantas del monte chaqueño. Ésta es la primera colección de libros infantiles específicamente concebida y dedicada a niños wichí prelectores y sus familias. El propósito es promover el encuentro, tanto de los niños como de sus familias, con textos wichí escritos en lengua wichí e ilustrados con ilustraciones wichí. La combinación de ambas modalidades representacionales produce una obra que lleva a la inmersión en un mundo diverso.

Estos libros son el fruto de un proyecto tecnológico y social (ver recuadro) que supo reconocer la importancia central del respeto y la valoración de la cultura wichí. Esta actitud fue traducida a la búsqueda concreta de medios adecuados de implementación de metas abstractas: la creación de esta colección de textos gráficos (tanto verbales como no verbales), que ofrezca una oportunidad especial de interacción entre adultos y niños y eventualmente, de niños entre sí, involucrando la presencia y uso de la lengua wichí tanto

oral como escrita, así como de otros textos gráficos no verbales, como ilustraciones nativas, en el contexto de la comunidad wichí. De este modo, estos libros sencillos, coloridos y bellos, por un lado promueven los precursores psicolingüísticos a la alfabetización desde antes de la escolaridad y, por otro, sirven como mediadores para la explicitación y re-representación de conocimientos culturales, específicamente sobre el entorno natural próximo. Los libros se pensaron como una respuesta adecuada y factible a una necesidad socialmente relevante, a saber, la escasez de circulación del wichí como lengua escrita, y su posible impacto negativo en el proceso de alfabetización.

Mi sensación como lectora ingenua que lee los libros *Hunhat Lheley* simplemente por placer, y no con el objeto de hacer una reseña, es de deleite. Esta deliciosa colección de “pequeños-grandes” libros nos permite una inmersión en un mundo distinto, un mundo del que irradia un hechizo muy particular. Estoy segura de que para los niños, estar sentados alrededor de un adulto que les lea los nombres de los diversos



La colección *Hunhat Lheley* comprende cinco libros que, impresos de acuerdo a pautas editoriales globalizadas, acercan en cada una de sus páginas una categoría de animales o plantas “triplemente” nativos: propios del lugar y denominados e ilustrados de acuerdo a la cultura local. Aquí podemos apreciar la tapa de cuatro de ellos: *tshototy* (animales de monte), *tshototy inot Lheley* (animales de agua), *tshototy fwiyo'ohen* (animales de aire), y *hal'o* (árboles y arbustos).

Lectura de los libros en una escuela de la comunidad wichí.



Imagen: www.conicet.gov.ar

animales y plantas, mostrándoles al mismo tiempo el correspondiente dibujo lleno de gracia y encanto, será una fuente de regocijo que disfrutarán intensamente. A medida que se repitan esas sesiones, los niños tendrán ocasión de participar en ellas de manera cada vez más activa. Serán éstas, sin duda, oportunidades de ir profundizando en los aspectos verbales y pictóricos que estos textos gráficos combinan. Por ejemplo, la repetida interacción permitirá a los niños incorporar en

forma gradual la relación entre la palabra escrita, la palabra oral y la imagen. Es de suponer que será ésta la primera etapa de un proyecto con óptimas perspectivas de enriquecer el acervo cultural de los niños wichí y sus familias, así como de sus educadores.

Una herramienta para vincular ciencia y sociedad: los PDTs

Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) son proyectos de investigación y desarrollo que han sido calificados por su impacto en la resolución de una problemática o demanda concreta de un sector social o productivo. Para que un proyecto pueda ser calificado como PDTs debe cumplir ciertos requisitos, referidos a varios aspectos como: el propósito, la planificación y el enlace con otras organizaciones, el financiamiento y la evaluación.

En el caso de este proyecto colaboraron: un equipo interdisciplinario de investigadoras del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, hablantes nativos y maestras en modalidad aborigen (MEMAs) de la comunidad wichí *Lako* de Laguna Yema, Formosa.

Desde la Patagonia



Imagen: www.conicet.gov.ar

Algunas integrantes del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social 405. De izquierda a derecha: Luisa Pérez, cacica de la comunidad Lawet, Laguna Yema, Formosa; Aurelia Pérez, MEMA, Escuela N° 421 de la misma comunidad; Andrea Taverna, investigadora, CONICET-Universidad Nacional de Formosa, Élide María Pérez, MEMA, Jardín N° 33, satélite de la Escuela N° 421 de la misma comunidad y María Celeste Baiocchi, becaria doctoral, CONICET, Universidad Nacional de Formosa.

DESDE LA PATAGONIA

DE LOS ANDES AL MAR, POR RUTA 23

Un proyecto que, desde el arte y la cultura, capacitó y conectó jóvenes de Bariloche y localidades de la Línea Sur de la provincia de Río Negro.

por Diana Ross

Entre julio de 2017 y abril de 2018, se llevó a cabo el proyecto De los Andes al Mar, por Ruta 23, presentado por la Asociación Grupo Encuentro a la convocatoria internacional 2016 para proyectos creativos, artísticos y culturales, del Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura (FIPC) de UNESCO.

Grupo Encuentro es una asociación civil fundada en Bariloche en 1990, cuyo fin es la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Además de brindar el desayuno, almuerzo y merienda a los chicos que acuden a diario, los mismos pueden participar en talleres recreativos, deportivos y artísticos en un contexto de contención que favorece su desarrollo, donde se promueven sus derechos y se los acompaña de manera integral.

De los Andes al Mar, por Ruta 23 fue escrito con el asesoramiento de Fundación INVAP. Dirigido a jóvenes de sectores populares de 18 a 30 años, provenientes de Bariloche y localidades de Línea Sur de la provincia de Río Negro, fue uno de los ocho proyectos seleccionados en esta convocatoria. Según se explica en el sitio de la IFPC/UNESCO, los proyectos fueron elegidos en base a su contenido artístico y creativo, a la articulación entre organizaciones, el aprovechamiento de recursos y a su potencial para tener un impacto sostenible. Asimismo, el proyecto fue declarado de interés nacional, provincial y municipal¹.

Oportunidades educativas multiplicadoras

Tres de las capacitaciones realizadas durante el proyecto, los talleres de Desarrollo y Diseño Web, Podcasting y Cine Documental, se dirigieron a brindar a los jóvenes participantes, distintos medios para comunicar y expresar su realidad mediante la adquisición de he-

rramientas de comunicación y expresión audiovisual. Por su parte, el dictado de Talleres de barriletes y la organización de "barrileteadas comunitarias", apuntaron a que los jóvenes desplegaran sus habilidades en el desarrollo de actividades comunitarias participativas. A través de este proyecto, se tendieron lazos entre jóvenes de Bariloche y de la Línea Sur, así como entre organizaciones de atención a la juventud que se asociaron y participaron en algunas de las actividades.

Los grupos se conformaron por entre 8 y 12 participantes, atendiendo a que hubiera mujeres y varones en proporciones similares, siendo este un requisito de la convocatoria.

Cine Documental

Este taller estuvo a cargo de Fabián Viegas y Agustín Demichelis, docentes del equipo audiovisual de Asociación Colectivo Al Margen. La propuesta fue hacer un documental sobre las circunstancias de los jóvenes de nuestra zona, que reflejara algunas de las acciones positivas que realizan y sus intereses culturales diversos. Dando cauce a la cualidad juvenil de búsqueda y curiosidad, la actividad les brindaría una manera de expresar sus problemáticas, sueños, intereses y mostrarlos a la comunidad. Asimismo, se pensó como un aporte más hacia un cambio en la óptica del estigma y los rótulos que desde las organizaciones sociales se percibe sobre los jóvenes.

Luego de un curso en herramientas básicas de filmación entre julio y septiembre de 2017, que incluyó la formación del equipo de documentalistas, el uso de cámaras y equipamiento técnico, y cómo se produce, escenifica y rueda una película, se fue pasando de a poco del formato de taller a formarse como equipo de trabajo. El rodaje del documental incluyó entrevistas a jóvenes y adolescentes de diversas organizaciones que trabajan con la juventud, la filmación de las otras capacitaciones incluidas en este proyecto y dos viajes

Diana Ross es docente y artista. Dicta talleres para todas las edades y capacitaciones para docentes, promoviendo los múltiples aspectos que encierran los barriletes en lo artístico, educativo y social.

tallersondelviento@gmail.com

¹ Expediente del Senado de la Nación (2608/17), Resolución N°. 2602/17 de la Legislatura de la provincia de Río Negro y Resolución N°. 1079/17 del Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche, respectivamente.

DESDE LA PATAGONIA



Imagen: Demichelis.

Clase práctica en el curso de Cine documental.



Imagen: Demichelis.

Dani, familiarizándose con la cámara.

a la Línea Sur para entrevistar a jóvenes de Comallo, Ingeniero Jacobacci y Viedma —en particular los que estaban participando de este proyecto— consiguiendo de esta manera, el material para trabajar en la etapa de edición.

Se quiso mostrar qué hacen los jóvenes para expresarse y en qué actividades se sienten contenidos e identificados. Entre los intereses y actividades de los jóvenes participantes, se incluye el boxeo, la música de diversos géneros, la escritura literaria, la comunicación y el activismo social, la prevención de la violencia de género, el maquillaje artístico, la panadería y el BMX (*bicicross*), por mencionar solamente algunos.

Los documentalistas realizaron filmaciones en instituciones y proyectos donde ellos mismos participaban: un curso de autodefensa para mujeres organizado por una de las jóvenes, el *Boxing Club* donde entrena uno de los jóvenes en vía de profesionalizarse, el Coro Juvenil Municipal, el Bachillerato de Educación Popular, un taller de Fútbol Callejero coordinado por una joven, la Sala de Ensayos *Dengün Piuke* donde dos de los integrantes participan en la elaboración del *fanzine*² "El Grito de Huenuleo". La realidad social atravesó el grupo, siendo las causas vinculadas a la recuperación territorial y el rescate de la identidad y la cultura del pueblo mapuche, y las protestas por la aparición con vida de Santiago Maldonado, dos temas que movilizaron mucho a los jóvenes. El eje temático a investigar, elegido grupalmente, fue la violencia en sus distintas expresiones y qué acciones realizan los jóvenes para enfrentarla.

Viajar a la Línea Sur fue para varios de los participantes su primera vez, abriendo sus ojos a otras realidades, uniendo al grupo y brindando un entrenamiento muy efectivo, tanto en la práctica en el uso y manejo

de cámaras, como en realizar entrevistas y aprender sobre cómo se hacen y producen los documentales. A esto se sumó el observar cómo los docentes hacían su trabajo, siempre en busca de imágenes, desde levantarse al alba para filmar el amanecer sobre Comallo, hasta detener el vehículo en el que viajaban para filmar los choiques a la vera de la ruta.

Finalmente, en la etapa de edición, para que todos pudieran familiarizarse con un programa profesional de edición, cada participante trabajó sobre un proyecto individual, eligiendo el tema que más le interesaba, para realizar un video corto.

El documental es el resultado de un trabajo grupal entre los docentes y los jóvenes, donde todos hicieron aportes, desde la música, el guion, la voz en *off*, la producción y el diseño. Además de proyectarse en distintas salas de Bariloche (hasta la fecha, en la Escuela Municipal de Arte la Llave y la Biblioteca Carrilafquen de Villa de Los Coihues), el documental se difundirá a un público amplio a través de las redes sociales, *YouTube*³, y otros medios.

Taller de Desarrollo y Diseño Web

El objetivo de este taller fue crear una plataforma virtual que divulgara los resultados del proyecto, así como aportes de otros proyectos afines. El taller fue coordinado por los docentes Victor Castro Millar y Ariel Uzal, y se dictó en Bariloche y en Comallo. El sitio desarrollado, delosandesalmar.org, es una plataforma sencilla, fácil de usar, y liviana para poder acceder desde el celular, que es la manera que la mayoría de los jóvenes utiliza hoy en día para acceder a Internet. Hay contribuciones del *fanzine* El Grito de Huenuleo, Voces de mi Barrio, que lleva adelante el Centro de Prevención en Adicciones de la Municipalidad en

² Abreviatura en inglés de *fan magazine*, "revista para fanáticos". Se trata de una publicación periódica hecha con pocos medios y de tirada reducida que trata de temas culturales alternativos, respondiendo a necesidades de comunicación que no son tenidas en cuenta por los grandes medios.

³ Enlace para ver el documental en *You tube*: <https://youtu.be/diOi1rjnvO4>

DESDE LA PATAGONIA



Imagen: Demichelis.

Trabajo en equipo para armar la página De los Andes al Mar, por Ruta 23.



Imagen: D. Ross

Ayelén editando su podcast en Grupo Encuentro.

el barrio Nahuel Hue junto a ECOS Bariloche, y del Proyecto ECOS de Ingeniero Jacobacci. Con galerías de fotos, videos, artículos y testimonios, el sitio web, que permanecerá activo durante por lo menos un año más, es una muestra interesante de proyectos que involucran a jóvenes. Asimismo, mediante distintos links se accede a otros grupos de la Línea Sur.

Taller de Podcasting

Los docentes de Radio Conexión, Mauro Velásquez y Dante Paz, dictaron un taller práctico de creación de podcasts entre julio y diciembre de 2017, en el cual se grabaron programas sobre diversos temas culturales e informativos. Se realizó en Comallo y en Bariloche, con participantes de ambas localidades y de Ingeniero Jacobacci.

Un podcast es un archivo de audio digital gratuito, que se puede difundir por Internet, descargar y escuchar en una computadora o en el celular. Entre las temáticas abordadas por los jóvenes "podcasteros", se incluyen la violencia de género, la alimentación sana, el fútbol callejero, la murga y los acontecimientos culturales de la comunidad. Durante el taller se trabajó en la elaboración y desarrollo de ideas para los podcasts, la selección de música y efectos sonoros, y la grabación y edición, utilizando programas gratuitos obtenibles en Internet.

Fragmentos del testimonio de dos integrantes del grupo de cine documental

"Estos talleres aportan un montón, nos dan herramientas, más recursos para comunicar, y que no sean sólo los medios que hoy nos invaden, para tener otro tipo de alcance, para conocer y hacernos conocer. Nunca se nos hubiera ocurrido ir a la Línea Sur y conocer a tantos chicos que hacen otras cosas, a otras personas y otras historias de vida, eso nos hizo ver que estamos en la misma lucha. Todo esto crea contención, crea aprendizaje, nuevos métodos... crea el no caer. Muestra lo que hacemos, lo que nos pasa, lo que sentimos. Trata de derribar ese prejuicio de que la juventud no hace nada." (Érica)

"Este tipo de taller les da herramientas a los jóvenes. Nosotros tuvimos la suerte de poder ir a filmar a los otros talleres, visitamos el de podcast, el de página web. No sólo son herramientas para nuestras vidas, algunos se pueden dedicar a la radio, porque es lo que los apasiona, otros a la página web, pueden profundizar todo este aprendizaje y puede resultar en una salida laboral. También te puede ayudar a encontrar eso que te gusta. Yo nunca había hecho taller de cine documental y me encantó. Capaz que alguno de los jóvenes se dio cuenta de que eso era lo que le encantaba y puede dedicarse a eso. Participaron cinco mujeres, y cuatro chicos. No había pensado en cuestión de género, justo este grupo que se formó era muy consciente de las cuestiones que atraviesan a las mujeres en cuanto a la opresión, decidimos hablar sobre la violencia, en el día a día y sobre la violencia de género, los femicidios, todas estas cuestiones, cosas que hay que cambiar. Se armó un grupo muy comprensivo, todos nos escuchamos." (Erik)

DESDE LA PATAGONIA



Imagen: D. Ross

Taller de barriletes en la Escuela N° 367, Barrio Omega, Bariloche

Taller de Construcción de barriletes y organización de barrileteadas comunitarias

Fueron 28 los jóvenes, provenientes de Bariloche, Pilcaniyeu, Comallo e Ingeniero Jacobacci, capacitados en la construcción de un barrilete tradicional sencillo y en la organización de barrileteadas comunitarias.

Las dos capacitaciones, de seis horas de duración cada una y a cargo de Diana Ross, fueron teórico-prácticas. Se construyeron cuadrados y diamantes, paso a paso, con información sobre cómo hacer una estructura de barrilete, distintas técnicas para la decoración de la vela, armado del tiro, e información sobre el vuelo y las condiciones para que éste sea exitoso. Asimismo, se brindó una guía sobre cómo organizar un taller de barriletes y cómo remontar barriletes con

grupos numerosos: elección del campo de vuelo, condiciones del viento, cómo resolver problemas, y cómo evitar enredos.

Munidos de toda esta información y de los materiales, cuya adquisición fue cubierta por el Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura, los jóvenes, acompañados por referentes de sus organizaciones, o por la misma capacitadora, trabajaron en equipos de dos o tres personas, brindando talleres a niños, adolescentes y jóvenes en escuelas y centros comunitarios y deportivos. En cada taller participaron entre 15 y 40 personas. Se realizaron 14 barrileteadas entre octubre de 2017 y marzo de 2018 y se confeccionaron entre 400 y 500 barriletes.

En palabras de tres participantes del Taller de Desarrollo y Diseño Web

“Estos talleres no suelen ser, por lo general, gratuitos y queremos destacar que son importantes para la comunidad, ya que aportan oportunidades para todos. Los talleres o capacitaciones te sirven para seguir creciendo, seguir formándote. Hoy por hoy la tecnología está avanzando a pasos gigantescos y está presente en la vida cotidiana, así que es fundamental adquirir estas nuevas herramientas. Uno aprende del otro, no sólo lo que enseña el profesor, sino lo que aportan una compañera o un compañero. Nos gustó conocer a otros jóvenes, y saber que hay un montón de chicos trabajando en distintos proyectos culturales y sociales, haciendo radio, músicos, todos con ganas de participar.” (Vicky, Carlos y Carla)

DESDE LA PATAGONIA

Barriletes y barrileteadas

Al terminar las barrileteadas, se preguntó a los jóvenes cómo vivieron la experiencia de aprender y enseñar a hacer barriletes. Compartimos algunos testimonios.

“Poder viajar, conocer personas de otros pueblos cercanos. Compartir y aprender juntos, la ayuda mutua fue increíble. Dedicar tiempo a esto fue muy reconfortante. Ir a remontar fue una liberación y volví a mi infancia. Sería genial volver a participar en algo así: aprender, enseñar y conocer gente.” (Leonardo, Ingeniero Jacobacci)

“Lo que más me gustó fue que muchos niños te daban las gracias por haber dado el taller, me decían, «gracias por dar el taller, me gustó mucho hacer los cometas».” (Ezequiel, Pilcaniyeu)



Imagen: F. García

Taller de barriletes en el Polideportivo de Ingeniero Jacobacci, dictado por jóvenes del Proyecto Ecos.

“Con respecto a los buenos momentos, creo que fueron una gran seguidilla de ellos en el transcurso del taller, cuando me decían maestro, cuando se volvían los chicos ansiosos por seguir con la construcción del barrilete a pesar de que la hora ya había terminado. Y así muchos más, pero lo que más rescato de toda la experiencia es el haber aprendido y haber visto la cara de los chicos cuando se daban cuenta de que sus barriletes podían volar; una expresión de satisfacción y sobre todo una expresión de niño inocente que creo que hoy es algo que debemos destacar, la expresión de inocencia no es algo tan cotidiano en lo que a mí respecta.” (Jorge, Bariloche)

“Los chicos estaban emocionados y lo querían terminar enseguida. Fueron días en que los chicos esperaban el taller para terminarlo y esperaban nuevamente la remontada. Otra cosa que quería destacar era la gente que los veía remontando. En una ocasión se me acerca una señora y me dice que hace mucho no se veían en Bariloche y las felicitaciones que ella me brindó, fue lo que me terminó de complacer.” (Cecilia, Bariloche)

“El día del remonte fue algo que nos sorprendió mucho, al ver tantos barriletes juntos y saber que era fruto y producto de nuestro aprender y enseñanza.” (Alan y Claudio, Bariloche)

“...que incluyan a los jóvenes ¡está buenísimo! Cuando llegó el día de presentarnos en la escuela y empezar con el taller teníamos nervios y un poco de miedo de no recordar las cosas, pero entre las tres lo pudimos superar, nos íbamos recordando cosas y ayudando entre nosotras. La experiencia en la escuela fue buena, ya que los chicos se veían atentos y seguían nuestras consignas como las dábamos, incluso no querían salir al recreo para terminarlo. Tuvimos a 5° grado y parte de 7°, lo que para nosotras fue algo muy lindo y especial ya que dos de nosotras, Daiana y Pía, estamos capacitándonos como maestras, así que fue una experiencia más para nuestra formación.” (Pía, Daiana y Nathalí, Bariloche)

DESDE LA PATAGONIA



Imagen: F. García

Decorando los barriletes, modelo diamante, durante el taller en el Polideportivo de Ingeniero Jacobacci.

Una joven del Taller de Podcasting expresó:

“Algunos participantes ya hacíamos radio, y pudimos mejorar la calidad de lo que hacíamos. Durante este año aprendimos a escuchar e identificar la calidad de sonido (nitidez, saturación) y cómo mejorarla, a usar los programas como el *Audacity* (de edición), a convertir distintos formatos (video-mp3; wap-mp3). Realizamos entrevistas, pudiendo colocarnos en el lugar del entrevistador, gracias a la guía de los capacitadores y a que el equipo estuvo siempre a nuestra disposición. También aprendimos a mantener el hilo conductor del audio, el cual se mantiene independientemente de los diferentes escenarios al que te transporte el podcast. Adoptamos otra forma de transmitir aquello que uno considera importante.” (Ayelén)

Nuevas oportunidades para los jóvenes

Este proyecto estableció conexiones y capacitó a aproximadamente 60 jóvenes de 18 a 30 años, de Bariloche y de algunas localidades de la Línea Sur. Son muy escasos los proyectos dirigidos específicamente a esta franja etaria, que brinden capacitaciones gra-

tuitas. Esperamos que este proyecto contribuya a aumentar la visibilidad de algunas de las circunstancias que enfrentan los jóvenes, tanto entre las autoridades como entre el público en general. Es nuestro deseo que, De los Andes al Mar, por Ruta 23, tenga un efecto multiplicador e inspire la implementación de nuevas actividades y capacitaciones que convoquen a los jóvenes, quienes, cuando se les ofrecen oportunidades de aprendizaje, las toman, se benefician y producen los resultados que están a la vista.

Resumen

Entre julio de 2017 y abril de 2018, se llevó a cabo el proyecto De los Andes al Mar, por Ruta 23, presentado por la Asociación Grupo Encuentro a la convocatoria internacional 2016 para proyectos creativos, artísticos y culturales, del Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura (FIPC) de UNESCO. Un proyecto que, desde el arte y la cultura, capacitó y conectó jóvenes de Bariloche y localidades de la Línea Sur de la provincia de Río Negro.

DESDE LA PATAGONIA

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DIFERENTE QUE YA LLEVA 30 AÑOS

El proyecto del CENMT es una propuesta de educación estatal de nivel medio, pensada para responder a las necesidades educativas de los adultos trabajadores mayores de 21 años, enmarcada en los principios de la Educación Popular.

por Mirta Escalante

El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) "Eloísa Martegoutte de Ramos Mejía", localizado en San Carlos de Bariloche, es una experiencia basada en el trabajo docente colectivo, con una organización laboral y escolar diferentes, que cuenta con 30 años de existencia. Se creó en el año 1987, mediante un convenio firmado entre el Consejo Provincial de Educación de Río Negro y el gremio de Unión Personal Civil de la Nación (UPCN), paralelamente a otros tres centros educativos en las ciudades de General Roca, Cipolletti y El Bolsón.

Durante más de un año, un grupo de trabajadores de la educación provenientes de distintos ámbitos (docentes, asesores pedagógicos, entre otros) y disciplinas (ciencias sociales, comunicación, ciencias exactas y naturales y ciencias de la salud), se reunieron para discutir y dar forma a esta propuesta innovadora. Desde el inicio coincidieron en la necesidad de crear un espacio diferente al de aquellas escuelas secundarias de adultos en las que el conocimiento se presenta de forma más bien fragmentada y con escasa contextualización, y en las que la autoridad y toma de decisiones reposa en los docentes. Pensaron un espacio que estuviera destinado a los sectores populares y a adultos trabajadores que no pudieron realizar sus estudios secundarios en su adolescencia. Trataron de crear un proyecto donde no se repitieran estos mismos modelos de enseñanza, de organización y de estructura causantes, muchas veces, del abandono o la expulsión de muchos estudiantes de la escuela media. No se trató de organizar un secundario acelerado o facilitista; el desafío era crear un espacio educativo que respondiera a las reales necesidades e intereses de los trabajadores, aumentando las oportunidades de aprendizaje. Era necesario garantizar una educación eficaz y a la

vez coherente con el nivel y el sector al cual iba dirigida.

Desde el principio entendieron la educación media de adultos como instrumento indispensable para lograr una real vigencia del derecho social a la educación, y que todo proyecto y práctica educativa están insertos en una realidad social, económica y política. Por esta razón, este proyecto se situó sobre bases ideológico-teóricas que fundamentan su accionar como proyecto de Educación Permanente y como proyecto de Educación Popular, que se caracteriza por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión, a través de la superación de la contradicción educador - educando. Nadie educa a nadie, sino que todos aprenden y generan conocimiento popular y colectivo.

¿Cómo funciona el CENMT?

El CENMT es una propuesta educativa pública –estatal de nivel medio para adultos trabajadores mayores de 21 años. Su plan de estudios es de tres años; los dos primeros conforman el ciclo básico, y en el tercer año los estudiantes eligen entre dos modalidades: Perito en Ciencias de la Salud y Perito en Ciencias de la Administración. La organización curricular es por módulos, no por asignaturas. El ciclo básico cuenta con tres módulos: Comunicación y expresión, Ciencias sociales y Ciencias exactas y naturales, cada uno con dos profesores frente a curso trabajando en forma conjunta (pareja pedagógica).

¿Qué diferencia al CENMT de la escuela secundaria de adultos tradicional?

El CENMT no es una escuela, es un centro educativo. Esta distinción implica que se trata de superar la parcialidad y el quiebre que a veces muestran las escuelas del sistema entre sus integrantes (profesor - estudiante, "los que saben - los que no"). Es un lugar de donde parten y donde convergen acciones educativas de los participantes, entendiendo que todos somos adultos trabajadores y, donde el rol del educador va más allá de concebirlo como el único portador del conocimiento válido, siendo un mediador en el espacio

Mirta Escalante es fonoaudióloga, trabaja hace 29 años en el CENMT y desde hace un año se desempeña como directora del Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores Eloísa Martegoutte de Ramos Mejía

miresca2004@yahoo.com.ar

DESDE LA PATAGONIA

educativo, que debe tomar en cuenta al sujeto de la educación, es decir, su cultura, sus saberes, su historia, sus expectativas y sus posibilidades para proyectar un futuro. En otras palabras, procura reconocer al otro como un sujeto de saber, y no como un sujeto pasivo.

Dentro de los aspectos estructurantes del proyecto pedagógico, y que son los ejes que hacen a la esencia de este proyecto, se destacan: la estructura modular, el equipo docente en parejas pedagógicas (el trabajo de a dos), la selección de contenidos y metodologías, y los espacios institucionales de planificación, reflexión, formación y perfeccionamiento docente.

La estructura modular

Contrariamente a la organización por disciplinas, la estructura modular permite abordar un objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas de análisis, en una concepción integradora que contempla múltiples aspectos de la realidad. Por ejemplo, en el módulo de Ciencias sociales, un docente de historia y uno de geografía trabajan juntos como pareja pedagógica. Cuando abordan un contenido curricular, tal como la formación del Estado Nacional Argentino, apelan a otras ciencias como la Sociología, la Antropología, y las Ciencias Políticas, las que comparten el objeto de estudio desde distintos enfoques. Esto permite analizar las causas que generan dicho contenido, las intenciones con que se planifica, las relaciones de poder que se ponen en juego, los sujetos sociales que participan, y las transformaciones en el inter-juego de las relaciones sociales, evitando de esta manera fragmentaciones en la construcción de conocimientos.

Desde el punto de vista del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se parte de sus saberes previos, ya que esta forma de abordar un objeto de conocimiento es coherente con el modo en que éstos se acercan a la realidad.

Otro aspecto de esta estructura es el trabajo de un módulo por día. Esto facilita una mayor concentración en el objeto de conocimiento abordado, incidiendo directamente en la actividad pedagógica y en el proceso de aprendizaje.

El equipo docente: el trabajo de a dos

La estructura modular implica la necesidad del trabajo en parejas pedagógicas. Cada docente, aportando desde su formación específica, establece relaciones entre las diferentes disciplinas y promueve, junto a los estudiantes, la construcción de un objeto de conocimiento integrado y contextualizado. Asimismo, la co-coordinación en el aula va generando diversas estrategias según las situaciones planteadas y permite un



Edificio donde funciona el CENMT, calle Pablo Mange y Rolando, San Carlos de Bariloche.

seguimiento personalizado de los estudiantes y la identificación de los obstáculos en el proceso de aprendizaje. Esta forma de organización del trabajo docente requiere no sólo que los profesores posean una amplia formación disciplinar, sino que estén dispuestos, además de la interacción con su pareja pedagógica, a una continua formación interdisciplinar en los espacios de trabajo docente, tales como las reuniones de área y el taller de educadores.

La selección de contenidos y metodologías

Si bien dentro de cada módulo se seleccionan los contenidos según los criterios propios del campo disciplinar, hay características que deben cumplir y que son comunes a todos los módulos:

Significativos: que se puedan relacionar con los conocimientos anteriores, con las explicaciones que los adultos se han ido dando acerca de la realidad.

Funcionales: que se puedan aplicar y que sirvan para explicar la realidad desde lo científico, avanzando en diferentes grados de complejidad.

Problematizadores: que provoquen preguntas y que generen la adquisición de herramientas para el análisis y la interpretación y la capacitación para seguir buscando y analizando la información según se necesite.

Contextualizados: contrariamente al modo en que se presentan habitualmente, escolarizados y pretendidamente asépticos y objetivos, se presentan contenidos relacionados con el momento histórico, producidos por motivos sociales, económicos y políticos. Se trata de que no pierdan su carácter de proceso, rescatando su validez social y posibilidades permanentes de cambio y actualización.

En el CENMT se apela a metodologías que son adecuadas a los intereses, necesidades y modos de

DESDE LA PATAGONIA

aprender de personas adultas, que permiten articular los saberes previos con los nuevos contenidos y cuestionarlos. Este tipo de metodologías facilitan aprender del otro y con el otro, poner en común dudas y saberes.

Espacios institucionales

De los ejes estructurantes, éste es el que da lugar a la existencia de los anteriores. Sería imposible pensar una puesta en práctica de la estructura modular y de un sistema de perfeccionamiento entre pares, sin estos lugares de reunión y trabajo docente.

La eficacia del CENMT, reside en el aprovechamiento de estos espacios, en los cuales los profesores reflexionan, investigan, crean y debaten sobre su práctica docente. Los espacios clave son: la reunión de área, la reunión de interáreas, y el taller de educadores.

En cada área se planifica, y también se evalúa el proceso de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. Ello permite también la búsqueda de los primeros vínculos interdisciplinarios a nivel intra e inter-módulo, así como la discusión y elaboración de contenidos, planificaciones, materiales, etc.

Los objetivos de la reunión interáreas son favorecer la comunicación, compartir las problemáticas de los módulos y establecer bases para la concreción de los proyectos institucionales, los cuales surgen a partir del análisis de las necesidades detectadas por medio de las diversas instancias que el Centro Educativo implementa (jornadas de evaluación de los estudiantes, evaluación por parte de los estudiantes y docentes de proyectos ya realizados y de la percepción de los docentes) por ejemplo, el proyecto de interacción con el centro infantil y el proyecto de violencia de género, entre otros. Por otro lado, en esta reunión se realiza el seguimiento de éstos, con la participación de los coordinadores en representación de su área, la dirección y el asesor pedagógico. Asimismo, en este espacio se busca apoyar el rol de coordinador de área y se promueven trabajos interdisciplinarios.

Los coordinadores de cada área que participan de



Trabajo de los estudiantes durante una jornada de clase.

Imagen: M. Foz

estas reuniones se rotan cada dos o tres años, y se requiere que el docente a cargo tenga por lo menos dos años de antigüedad en la institución. Esta rotación facilita la participación de todos los docentes en esta instancia.

El espacio de interáreas tiene, además, el rol de una co-conducción del CENMT, en el sentido de ser una instancia de consulta, análisis y toma de decisiones en conjunto con la dirección, al establecer líneas de acción.

Por último, el Taller de educadores es un espacio de investigación y reflexión sobre la práctica docente, que tiene como objetivo analizar y profundizar la comprensión de las problemáticas de la práctica pedagógica surgidas principalmente en el aula, a fin de llegar a la construcción de nuevas estrategias de acción. La investigación y reflexión sobre la práctica docente reviste distintos aspectos y se recurre a técnicas de trabajo acordes con el tipo de actividad que el conjunto de

Tabla 1. Cantidad de estudiantes por año en el periodo 2014-2018. Datos extraídos de Proyecto Educativo Institucional (PEI), Bariloche.

	2014	2015	2016	2017	2018
Primer año	54	42	62	54	55
Segundo año	44	45	45	45	51
Tercer año	47	35	36	36	26
TOTAL	145	122	143	135	132

DESDE LA PATAGONIA

docentes se proponga realizar. A través de la definición de hipótesis, socialización de información, discusión y producción de conocimiento, es un espacio de identificación y debate de problemáticas institucionales, en el que se revisan los acuerdos acerca del marco teórico de la institución.

Para finalizar

Se debe destacar que este proyecto educativo es único en la provincia. Durante mucho tiempo convivimos con la amenaza permanente de cierre. Desde el año 1996, los ajustes neoliberales dieron por finalizadas las experiencias de todos los centros educativos de la provincia. La comunidad educativa del CENMT solicitó, fundadamente, al Consejo Provincial Educación el no cierre de esta institución. Esta lucha logró sus efectos y estos 30 años, que fueron de trabajo, debates, discusiones y revisiones sobre cómo llevar adelante nuestro trabajo en el aula, donde todo cobra sentido, y es nuestra razón de ser docentes, han demostrado que

esta propuesta pedagógica resulta exitosa. A modo de ejemplo y tomando el período 2014-2018, podemos decir que el número total de estudiantes (desde primer a tercer año) se ha mantenido, en promedio, en 135 (ver Tabla 1), indicando que las particularidades del proyecto mejoran las posibilidades de los estudiantes de permanecer y egresar de su escolaridad.

La existencia del CENMT, a pesar de las adversidades a lo largo de todo este tiempo, fue posible no sólo por la claridad del proyecto, sino, sobre todo, por los espacios de trabajo colectivo reconocidos salarialmente. Estos espacios permiten la discusión institucional permanente sobre qué enseñar y cómo hacerlo, sobre el modo de integrar el trabajo entre los docentes en el área, la forma de desarrollar proyectos y cómo sostenerlos. Estas acciones colectivas demuestran que, con condiciones políticas, pedagógicas y materiales, es posible lograr experiencias educativas significativas y de sostenimiento para los estudiantes adultos en su educación media.



Imagen: R. Merino
Trabajo de los docentes en el Taller de Educadores.



Imagen: B. Villarreal.
Festejo del día del estudiante 2018.

Resumen

El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) "Elóisa Martegoutte de Ramos Mejía", localizado en San Carlos de Bariloche, es una experiencia basada en el trabajo docente colectivo, con una organización laboral y escolar diferentes, que cuenta con 30 años de existencia. Es una propuesta de educación estatal de nivel medio, pensada para responder a las necesidades educativas de los adultos trabajadores mayores de 21 años, enmarcada en los principios de la Educación Popular.

Lecturas sugeridas

- CENMT (2018). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bariloche.
- González, H., Spesot, A., Rinaldi, M. R., Crespo, A., Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

EDUCACIÓN Y NEUROCIENCIA

REFLEXIONES SOBRE LA NEUROCIENCIA EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEA

La neurociencia educacional busca enriquecer las prácticas educativas, en base al conocimiento neurocientífico. El estado actual de su desarrollo impone reflexionar sobre los alcances de la evidencia disponible.

Sebastián J. Lipina

“La inclinación de los sofistas por los atajos de lo apócrifo es una magnitud constante”

James Joyce, Ulises, 1922

Breve historia de la neurociencia educacional

La neurociencia cognitiva es una disciplina interesada en identificar los mecanismos neurales que están involucrados cuando ejercitamos nuestras competencias psicológicas cognitivas (por ejemplo, percepción, atención, memoria, lectura) y emocionales (por ejemplo, la inhibición de un impulso, el recuerdo de un evento positivo o negativo), durante las diferentes actividades que desarrollamos en nuestra vida cotidiana. Cuando hablamos de mecanismos neurales nos referimos a todos los componentes y conexiones del sistema nervioso que, no sólo incluye a las neuronas, sino también a otros tipos de células y moléculas que participan de múltiples procesos de transmisión y procesamiento de información.

Objetivos y orígenes de la neurociencia educacional

El origen de las neurociencias se relaciona con la integración de dos disciplinas. Por una parte, desde los esfuerzos para producir un abordaje integrado de la mente y el cerebro en la década de 1970, la neurociencia se fue convirtiendo en un campo de estudio con interés en comprender la organización y el desarrollo del sistema nervioso. Por otra parte, aproximadamente por la misma época, se originó el campo de la ciencia cognitiva a partir de la exploración de las características de sistemas inteligentes y eventos mentales, tanto en la naturaleza como en las computadoras. Hacia mediados de la década de 1980, ambos campos comenzaron a combinarse para

estudiar cómo interactuaban el sistema nervioso y los procesos mentales. En la actualidad, los modelos y métodos de estudio que se utilizan en la neurociencia cognitiva consideran conceptos y tecnologías de diferentes disciplinas, como matemática, física, biología, computación científica, filosofía y psicología. Los temas de investigación de los que se ocupa la neurociencia son amplios, e incluyen fenómenos típicos (los que caracterizan al desarrollo de la mayoría de las personas de una sociedad) y atípicos (los que se alejan del promedio de lo esperable) de diferentes aspectos del funcionamiento mental durante todo el ciclo vital. Lo que hoy conocemos con el nombre de neurociencia educacional es una sub-disciplina de la neurociencia cognitiva.

El surgimiento contemporáneo de la neurociencia educacional se produjo en Estados Unidos a mediados de la década de 1990. Antes de tal período, diversos estudios se interesaron por comprender los procesos de aprendizaje desde una perspectiva neurobiológica. No obstante, la neurociencia educacional tal como la conocemos en la actualidad comenzó a gestarse pocos años después de la aparición de las técnicas de neuroimágenes (ver Glosario). En el año 1996, la Comisión de Educación de los Estados y la Fundación Dana, organizaron un encuentro en el que 74 neurocientíficos, psicólogos, educadores y diseñadores de políticas, fueron invitados a explorar la posible relevancia de los desarrollos recientes de la neurociencia cognitiva y de la psicología cognitiva para la educación. Uno de los resultados de este encuentro fue la redacción de un reporte que incluía diferentes recomendaciones comunicacionales y de diseño de políticas educativas.

Las sugerencias estaban basadas en propuestas para divulgar conocimientos sobre el funcionamiento y el desarrollo cerebral, y los factores individuales y contextuales que tienen la potencialidad de influirlo. Es decir, cómo cambian durante la vida las características biológicas, psicológicas y conductuales de las personas; y cómo son modificadas por diferentes experiencias de vida en sus hogares o barrios, o por estudiar en

Palabras clave: análisis crítico, educación, interdisciplina, neurociencia.

Sebastián J. Lipina

Doctor en Psicología
lipina@gmail.com

Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET)

Recibido 14/05/2018. Aceptado 25/08/2018.

diferentes escuelas. Las estrategias de comunicación se orientaban a difundir definiciones de conceptos como los de aprendizaje, memoria, períodos críticos (ver adelante) y niveles de organización (es decir, molecular, celular, sistémico, cognitivo y conductual), entre otros, con el objetivo de ponerlos a disposición del público general y de los diseñadores de políticas educativas, a través de los medios de comunicación.

Por otra parte, los participantes propusieron generar consensos interdisciplinarios para sentar las bases de colaboraciones científicas, en base al criterio de replicación de experimentos y de no considerar resultados provenientes de sólo uno o pocos estudios. Esto último es muy importante, porque cuando se repite una investigación, pueden cambiar sus resultados al modificarse algún aspecto de las personas que se estudian (por ejemplo, cambiar de ciudad, barrio o incluso de década) o de los métodos de investigación. Las replicaciones o repeticiones, en la medida que contribuyen con resultados semejantes, ayudan a asegurar la comprensión de un problema y a pensar mejor en sus posibles soluciones. También se discutió sobre el desarrollo de incentivos y fuentes de financiación para el trabajo en colaboración entre neurocientíficos y educadores, con el fin de contribuir con el logro de la transferencia de los resultados de tales investigaciones a la práctica educativa.

Respecto al diseño de políticas educativas, se propuso realizar un estudio a nivel nacional para desarrollar recomendaciones basadas en el conocimiento contemporáneo sobre:

- (a) modos de aprendizaje en los niños
- (b) estímulo del diseño, implementación y evaluación de investigaciones que contribuyeran con identificar factores del desarrollo cerebral, como por ejemplo, las influencias de la calidad del cuidado prenatal, la nutrición, los estilos de vida saludables en las familias y en las comunidades
- (c) fomento en las escuelas de la investigación y divulgación de conocimientos acerca del desarrollo infantil
- (d) mejora de la calidad de los centros de cuidado infantil
- (e) creación de estándares para la capacitación profesional de los trabajadores a cargo del cuidado infantil

Además de persistir una necesidad de debatir los marcos ideológicos y epistémicos que se encuentran en la base de tales propuestas de integración, es interesante constatar que, dos décadas después de tal encuentro, muchos de los aspectos allí mencionados aún continúan discutiéndose. La necesidad de tales debates se justifica por la existencia de diferencias en los marcos conceptuales y metodológicos de las prácticas científicas y educativas que existen entre diferentes sociedades. La asunción acrítica de

propuestas foráneas, necesariamente implica tensiones científicas, pero también ideológicas respecto a las formas y contenidos de la producción y el consumo de conocimientos. En particular, resulta central debatir sobre la articulación de la neurociencia educativa en la lógica de las relaciones entre los sistemas de producción y las estructuras de cada sociedad.

Publicaciones fundacionales

Otro hito histórico que se asocia al surgimiento contemporáneo de la neurociencia educativa es la publicación de dos trabajos científicos: *Educación y Cerebro: Un puente demasiado lejos* (*Education and the Brain: A bridge too far*) de John Bruer en 1997; y *La relevancia educativa de la investigación en neurociencia cognitiva* (*The Educational relevance of research in cognitive neuroscience*) de Byrnes y Fox en 1998.

El primero de ellos abordó dos temas centrales. Por una parte, cuestionó que se expliquen el desarrollo y el aprendizaje de los niños tomando en cuenta resultados aislados de distintos experimentos de laboratorio (algunos hechos con animales), sin considerar otros factores que también intervienen en su organización y desarrollo. Por ejemplo, no es posible reducir la explicación del aprendizaje de los niños solamente a lo que ocurre con los contactos entre neuronas, porque el aprendizaje requiere considerar otros factores de la conducta individual, de la vida familiar, de la sociedad y de la cultura en la que ellos viven. Por otra parte, el desarrollo cognitivo y los aprendizajes van evolucionando y transformándose continuamente durante las dos primeras décadas de vida, por lo cual no es posible establecer un tiempo específico, corto, de su desarrollo a nivel neural, como en el caso de los denominados "períodos críticos". Éstos consisten en momentos de máxima organización de funciones cerebrales relacionados fundamentalmente con la percepción visual y auditiva. Tienen dos características: duran un tiempo determinado que es claramente identificable; y cualquier influencia, positiva o negativa, tiende a modificar la organización de esa función, de manera permanente. Esto es válido para ciertas funciones neurales, pero en el caso del desarrollo cognitivo y del aprendizaje no, ya que su evolución es más extensa e involucra muchas redes neurales que tienen diferentes trayectorias de cambio. En estos casos corresponde hablar de períodos sensibles, que también se refieren a un período de organización neural de funciones complejas como la cognición y el aprendizaje, pero que toman más tiempo y durante los cuales las influencias positivas o negativas generan cambios que luego pueden modificarse. La segunda cuestión, consiste en haber señalado que la psicología cognitiva, con sus modelos sobre el funcionamiento cognitivo y emocional sería la disciplina que podría

generar el puente o la integración entre las propuestas de la neurociencia cognitiva y la educación.

Por su parte, Byrnes y Fox propusieron explorar los potenciales beneficios de incorporar los hallazgos de la neurociencia cognitiva al campo de la psicología educativa, considerando que no es posible prescindir de lo que ocurre a nivel neural en el momento de construir conocimiento sobre el aprendizaje y la motivación. Para ello señalaron la importancia de invertir esfuerzos en la capacitación a docentes sobre el desarrollo neural y los hallazgos de los estudios de la neurociencia cognitiva sobre atención, memoria, lenguaje y aritmética. Además, enfatizaron la importancia de comprender los límites que las metodologías neurocientíficas imponen ya que, por ejemplo, resulta muy difícil implementarlas en situaciones de enseñanza en el aula.

Un aspecto compartido en ambas publicaciones, es que ninguna sugiere aplicaciones concretas para llevar a cabo en el aula. Por el contrario, señalaban la importancia de explorar la posibilidad de enriquecer las prácticas de enseñanza por medio de la consideración del nivel de organización neural, bajo la forma de un programa de investigación interdisciplinaria a desarrollar a futuro.

Programas y publicaciones contemporáneos

Desde mediados de la década de 1990, comenzaron a multiplicarse los esfuerzos académicos orientados a desarrollar las propuestas planteadas por el encuentro y las publicaciones mencionados. Por ejemplo, en el año 2004 fue creada una asociación científica específicamente orientada a la neurociencia educativa; entre los años 2007 y 2016, se crearon tres publicaciones especializadas en el área; y durante la última década y media, se generaron diferentes programas de maestrías, doctorados y escuelas en

distintos países. Un ejemplo regional de este tipo de esfuerzos es la Escuela Latinoamericana para las ciencias de la educación, cognitivas y neurales¹ coordinada por investigadores de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Estas instancias de formación, discusión y publicación, fueron acompañadas por un aumento significativo de publicaciones en el área. En tal sentido, al realizar recientemente (en mayo de 2018) una búsqueda bibliográfica utilizando las palabras clave “neurociencia” y “educación”, es posible verificar un crecimiento exponencial en el número de artículos publicados desde inicios de la década de 1980 la mayoría de los cuales provienen de las ciencias naturales y de la salud (ver Figura 1).

Versiones de la neurociencia educativa

Como fuera mencionado, la historia reciente de la neurociencia educativa se apoya fundamentalmente en investigaciones del ámbito neurocientífico, orientadas a construir propuestas interdisciplinarias con potencialidad de enriquecer el diseño de prácticas de aprendizaje y de enseñanza. No obstante, tal esfuerzo se encuentra aún en una etapa preliminar de desarrollo. Las últimas revisiones publicadas sobre el estado del arte de la neurociencia educativa, indican que una parte de la literatura se orienta a examinar méritos y desméritos, promesas y obstáculos de los intentos de aplicar la investigación neurocientífica a la educación. Un segundo grupo de artículos presentan diferentes resultados de investigaciones sobre cambios en la estructura y función del sistema nervioso por exposición a diferentes tipos de contextos de desarrollo (los que ofrecen muchas fuentes de estimulación sensorial, cognitiva y social; o los que están privados de ellos); y sobre procesamiento de números y lectura –por lo general sobre dislexia (ver Glosario)–, que proponen potenciales modelos de investigación que podrían tener pertinencia en educación. Es decir, que la mayor proporción de la literatura es fundamentalmente de carácter preliminar y en alguna medida orientada a justificar la potencialidad de la neurociencia educativa. Esta última aún no cuenta con ejemplos concretos que se puedan implementar dentro del aula.

Es esperable que, durante la próxima década, parte de estos debates comiencen a ser superados por la acumulación de evidencia que ayude a dar forma concreta a las potenciales contribuciones de la neurociencia educativa a las prácticas educativas, en base a una nueva generación de estudios que ya se encuentran en desarrollo. En los últimos dos años han comenzado a publicarse investigaciones en las que se toma información de la actividad eléctrica del cerebro (para lo cual se utilizan electrodos que se insertan en una gorra), de varias personas

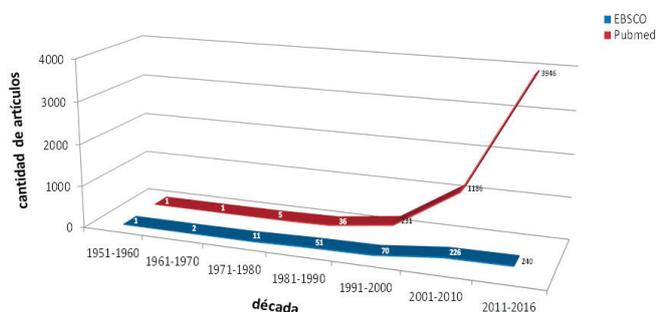


Figura 1. Cantidad de artículos publicados por década, según los resultados de una búsqueda con los términos “neurociencia” y “educación” en los buscadores académicos Pubmed (en el que predominan fuentes bibliográficas de las ciencias biológicas y de la salud) y EBSCO (en el que predominan fuentes de las ciencias humanas y sociales).

¹ Latin American School for Education, Cognitive and Neural Sciences.

realizando una misma actividad como por ejemplo interpretar una pieza musical o realizar una tarea propuesta por un docente en el aula. Estos estudios permiten obtener información neural sobre cómo se resuelven tareas específicas en situaciones concretas de aprendizaje; y de varios alumnos al mismo tiempo, lo cual permitirá superar el problema actual de que la información neural se está analizando prácticamente a nivel individual. Otras técnicas de neuroimágenes, como la resonancia magnética (con la que se generan imágenes anatómicas de la activación de redes neurales durante la realización de una tarea), son más difíciles de utilizar para investigar cuestiones de enseñanza y aprendizaje. Y aun en caso de poder utilizarlas, es necesario comprender que una imagen anatómica, o de la activación de una red neural, o de la actividad eléctrica, no son útiles por sí solas para orientar el diseño de prácticas educativas, ya que es necesario considerar además modelos psicológicos y educativos que permitan interpretar tales actividades neurales. En la actualidad, una de las limitaciones más importantes del uso de neuroimágenes es que la información que generan es de carácter asociativo. Esto significa que permiten describir qué áreas cerebrales se activan durante la realización de cierta tarea cognitiva, pero no informan sobre las causas o los mecanismos involucrados en tal asociación. Por otra parte, estas investigaciones se basan en el análisis de resultados provenientes del estudio de grupos de personas, lo cual implica que su carácter es fundamentalmente probabilístico, y que no siempre contempla la variación que puede haber entre individuos. Este tipo de metodologías aún deben ser mejoradas en su sensibilidad y especificidad, para lo cual se requiere de aplicaciones más amplias que permitan evaluar a las mismas personas en diferentes momentos de su desarrollo y en distintas circunstancias de vida.

Neuromitos

Uno de los problemas que trae aparejado este campo de estudio, además de las dificultades mencionadas anteriormente, es que se generan mitos acerca de cómo funciona el cerebro. Uno de ellos tiene que ver con haber tomado los resultados de los estudios sobre conectividad entre neuronas, de los períodos críticos y de las influencias de los contextos de crianza complejos o deprivados –estos últimos dos provenientes de experimentos con animales– para generar afirmaciones como “Los primeros tres años de vida son el único período de formación de sinapsis”; “Los primeros tres años de vida son un período crítico para el desarrollo cerebral, durante los cuales el aprendizaje es más fácil y eficiente”; y “Durante este período el enriquecimiento o la deprivación ambientales tienen necesariamente efectos irreversibles sobre el cerebro”. El mito toma

partes de evidencias que sólo son verdaderas en sus propios contextos de estudio, pero las integra para hacer afirmaciones sobre temas sobre los cuales no hay evidencia.

Por ejemplo, como ya fue mencionado, contamos con evidencia de la existencia de períodos críticos en etapas tempranas del desarrollo cerebral durante la organización de funciones perceptuales como la visión y la audición. No obstante, las funciones cerebrales involucradas en procesos más complejos como por ejemplo el aprendizaje, se organizan durante períodos más largos que se extienden al menos durante las dos primeras décadas de vida –denominados “sensibles”. Tomar como crítico algo que es sensible, tiene como consecuencia que se dejan de tomar acciones necesarias en un momento del desarrollo (por ejemplo, dejar de realizar acciones de estimulación cognitiva a los tres años) por considerar que ya no es posible generar modificaciones. Lo cierto es que la evidencia disponible nos permite verificar lo contrario, es decir que es posible modificar el funcionamiento neural de niños que han estado expuestos a deprivación, más allá de ese período.

A pesar de la evidencia que existe en relación a las diferencias entre períodos críticos y sensibles, aún se verifica una tendencia a considerar como crítico lo que es sensible tanto en ámbitos académicos, como en el discurso de algunos organismos multilaterales y los medios de comunicación. Asimismo, en base a diferentes encuestas realizadas en América Latina, América del Norte y Europa, existe evidencia de que muchos maestros sostienen conceptos erróneos de este tipo y que realizan prácticas de enseñanza en nombre de la neurociencia que no están basadas en evidencia, como las propuestas basadas en estilos de aprendizaje cinestésico (ver Glosario), visual o auditivo; o en actividades para el hemisferio derecho (con supuesto procesamiento afectivo) o izquierdo (con supuesto predominio analítico). Muy por el contrario, la evidencia disponible indica que el sistema nervioso funciona en red todo el tiempo, incluso cuando dormimos.

La industria de la gimnasia cerebral

Otro de los factores asociados a tales tendencias, se relaciona con el aumento progresivo de la oferta de productos que prometen mejoras cognitivas a distintos grupos etarios, desde la infancia temprana hasta la tercera edad (por ejemplo, *Baby Einstein*, *Brain Gym*, *CogMed*, *Lumosity*, fácilmente accesibles en Internet). En varios casos, tales promesas han sido cuestionadas después de ser evaluadas por medio de diferentes investigaciones. La preocupación por la oferta de productos por parte de la industria también ha generado debates en el ámbito académico. En 2014 el Centro de Longevidad de la Universidad de Stanford y el Instituto

Max Planck para el Desarrollo Humano publicaron un consenso firmado por más de 70 investigadores de distintos centros de América del Norte y Europa, en el que se cuestionaba que los juegos que la industria estaba ofreciendo a los consumidores no estuvieran basados en evidencia. También, que era necesario continuar realizando investigaciones que consideraran otros factores como el diseño de estudio, la evaluación de impacto, y la naturaleza multidimensional del desarrollo. Posteriormente, otro grupo de más de 120 investigadores de centros mayoritariamente estadounidenses y europeos firmaron otro consenso en el que acordaban con la necesidad de continuar realizando tales tipos de investigaciones. Sin embargo, señalaban la importancia de la evidencia disponible que indicaba que algunos de estos programas de intervención habían generado cambios positivos en la cognición, y que por tal razón no todas ellas deberían ser consideradas negativamente, sino en función de la calidad de sus diseños, evaluaciones de impacto y resultados.

En definitiva, este tipo de debates son importantes para mejorar la forma en que se comunican las implicaciones prácticas de los hallazgos de la investigación dentro de la neurociencia educacional.

Debates actuales y direcciones futuras

Parte de los debates que han tenido lugar desde el origen de la neurociencia educacional se asientan en tensiones preexistentes entre las ciencias naturales, de la salud y las sociales. Una de las críticas centrales que algunos antropólogos y sociólogos dirigen a la neurociencia educacional es la de intentar reducir los fenómenos de aprendizaje y de enseñanza a explicaciones que sólo consideran el nivel de organización neural, eliminando la consideración de otros factores individuales, sociales y culturales, sobre los cuales la educación, la antropología y la sociología han investigado por más de un siglo. Por supuesto, ningún investigador del área de la neurociencia educacional niega la existencia de tal complejidad de niveles. No obstante, al construir conocimiento en base al nivel neural solamente, tal concepción integral es abandonada. En cualquier caso, es importante comprender que no toda propuesta de la neurociencia educacional porta esta característica: el campo involucra a diferentes grupos e investigadores que varían en sus abordajes de estudio en cuanto a la comisión de tales reduccionismos. Desde la perspectiva de la neurociencia educacional, considerar los fenómenos neurobiológicos involucrados en los procesos de aprendizaje y enseñanza podría resultar de gran utilidad en tanto se identifiquen, interpreten y debatan adecuadamente.

En algunas oportunidades, este tipo de explicaciones que reducen la complejidad del aprendizaje al funcionamiento de ciertas redes neurales, o que el desarrollo neural de los primeros tres años de vida determinan la productividad de las personas en su adultez, se toman como insumo para diseñar prácticas concretas que se propone incluir en políticas públicas educativas en diversos países, como en Argentina y España. Este tipo de propuestas, lejos de resolver las tensiones mencionadas entre las disciplinas involucradas, las alimenta. No solo no se condicen con la evidencia disponible, sino que además inducen a pensar en que el nivel neural es causa única de estos fenómenos, que en realidad dependen de muchos otros factores que actúan de manera interdependiente. Otro fenómeno asociado a este problema es la articulación de tal visión causal y reducida al nivel neural de los procesos de aprendizaje con las teorías económicas de capital humano, entendido como el conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que contribuyen a que una persona se incluya social y laboralmente durante el transcurso de su vida. Dado que hay diferentes teorías sobre capital humano, su articulación con la evidencia neurocientífica no es igual si se toma una teoría en lugar de otra. Por ejemplo, no es lo mismo considerar que un individuo está posicionado en un mercado de conductas e información, en el que optimiza sus conocimientos por acumulación de aquello que lo hace más deseable en el mercado, que considerar a sus competencias cognitivas como un derecho que se debe adquirir en un contexto de justicia social. Estos debates precisan ser explicitados por quienes utilizan la evidencia de la neurociencia para justificar políticas específicas de desarrollo humano y social. Ello es necesario para mejorar los procesos de construcción de conocimiento básico y aplicado, y sus implicaciones éticas y políticas.

Por último, la formación de docentes e investigadores en conceptos y metodologías propios de las disciplinas neurociencia y educación, requiere focalizar la atención en las necesidades de construcción de capacidades adecuadas para construcciones interdisciplinarias que consideren las propuestas actuales de la ciencia del desarrollo, respecto a la existencia de diferentes niveles de organización.

En tal sentido, una apuesta investigativa no explorada suficientemente sería la de contribuir con el diseño, la implementación y la evaluación de estudios realizados conjuntamente por representantes de distintas disciplinas en todas las etapas de una investigación.

Glosario

Neuroimágenes: imágenes que brindan información sobre la estructura anatómica neural o la activación de diferentes redes neurales durante la realización de alguna tarea del sistema nervioso.

Dislexia: dificultad de aprendizaje de la lectura.

Cinésico: relacionado con la cinestesia, que es una rama de la ciencia que estudia el movimiento humano.

Resumen

La neurociencia cognitiva es una disciplina interesada en identificar los mecanismos neurales que están involucrados cuando ejercitamos nuestras competencias psicológicas cognitivas (por ejemplo, percepción, atención, memoria, lectura) y emocionales (por ejemplo, la inhibición de un impulso, el recuerdo de un evento positivo o negativo), durante las diferentes actividades que desarrollamos en nuestra vida cotidiana. La neurociencia educacional busca enriquecer las prácticas educativas, en base al conocimiento neurocientífico. El estado actual de su desarrollo impone reflexionar sobre los alcances de la evidencia disponible.

Lecturas sugeridas

Bruer, J. T. (2016). Neuroeducación: Un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, 46 (2), pp. 14-25.

Byrnes, J.P. y Fox, N.A. (1998). The educational relevance of research in Cognitive Neuroscience (La relevancia educacional de la investigación en neurociencia cognitiva). *Educational Psychology Review*, 10 (3), pp. 297-342.

Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 46 (2), pp. 26-41.

Lipina, S. J. (2016). Actualizaciones en neurociencia educacional. *Propuesta Educativa*, 46 (2), pp. 6-13.

Lipina, S. J. y Sigman, M. (2012). *La Pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46 (2), pp. 50-64.



Mural en el frente de la ESRN 105 (Beschedt 865, Bariloche). Realizado por los alumnos de 4º 1º. Profesores a cargo: Verónica Goncalves (Artes Visuales) y Gala Carré (Teatro). La temática surgió de los estudiantes y para ello se llevaron a cabo debates sobre el tema, bocetos a color y la elección del diseño final. Todo esto concluyó en la realización del mural, con lo cual los chicos se apropiaron del edificio de su escuela, se integraron más entre ellos y compartieron su actividad con la comunidad.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO NORMALIZADO

EDUCACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN

De manera creciente, la lógica del mercado regula nuestras interacciones sociales. Analizar críticamente los efectos de este fenómeno en el terreno educativo es una tarea imprescindible para su desnaturalización.

Ramiro Tau y Silvia Parrat-Dayan

Las disciplinas científicas que se ocupan de la cultura y de las relaciones sociales frecuentemente hacen foco en los aspectos distintivos de los grupos humanos. Es evidente que las formas de pensar y actuar, las opiniones, las elecciones o los gustos, están fuertemente influenciados por la pertenencia a determinada familia, región geográfica o sector social, entre muchísimos otros aspectos. Es así que una inmensa cantidad de investigaciones se dedican a reconocer estos atributos sutiles en grupos sociales y a tratar de entender, por ejemplo, por qué las maneras de ver el mundo de dos jóvenes estudiantes pertenecientes a países diferentes pueden llegar a ser tan similares. O, aún más, por qué es posible que personas con orígenes sociales afines, que viven en un mismo barrio, comparten el mismo idioma, reciben salarios equivalentes tengan, no obstante, gustos, creencias y valores radicalmente opuestos.

Sin embargo, descubrir las particularidades de las pequeñas organizaciones humanas es una tarea que debe ser complementada con otra de sentido contrario, esto es, buscar los aspectos generales que los trascienden y atraviesan. Esta mirada amplia es la que se interesa en los procesos sociales extensos: los "climas de época", los rasgos generacionales, las coyunturas políticas mundiales o los grandes

movimientos estéticos.

Ambas escalas de indagación, la de los pequeños grupos y la que atiende a los macro-procesos sociales, se relacionan de manera compleja y son necesarias para un análisis riguroso de la realidad humana. Sin embargo, no es posible ocuparse de todos estos problemas simultáneamente. En este artículo abordaremos un fenómeno social muy amplio, con la esperanza de ofrecer un "telón de fondo" a partir del cual pensar situaciones locales específicas del mundo educativo.

El fenómeno del que nos ocuparemos viene recibiendo una atención científica y política internacional creciente, por los efectos a los que conduce. Ha obtenido diferentes nombres que aquí agruparemos bajo la denominación general de "mercantilización de las relaciones sociales". De modo sintético, podemos caracterizarlo como un proceso mediante el cual los sujetos y los intercambios sociales se definen en los términos de una economía de mercado predominantemente neoliberal. Se trata de un fenómeno cuasi-global que obedece al tipo de economía de mercado que domina muchas de nuestras sociedades. A pesar de su extensión, este fenómeno no siempre es evidente. Se produce y reproduce de manera invisible. Aunque resulte paradójico, es justamente su generalidad la que lo vuelve opaco, porque forma parte de lo que esperamos que suceda en el mundo, porque es parte de nuestro sentido común. En una palabra, se trata de un proceso "naturalizado".

Esta orientación de las acciones, que llamamos "mercantilización", produce un tipo de sujeto social específico y, aunque adopte variantes particulares en cada contexto político, lo hace a través de una "matriz de significados" que traspasa culturas y jurisdicciones. Se expresa en todo tipo de situaciones sociales y moldea las acciones y pensamientos, sin que tengamos una clara consciencia de su existencia. En el terreno educativo, sus efectos son notables en diferentes modalidades y niveles, desde el diseño curricular nacional, hasta las estrategias de enseñanza en el aula. Por ello, creemos que una discusión sobre la calidad

Palabras clave: educación, individuo, mercantilización, sujeto.

Ramiro Tau¹

Dr. en Psicología
rtau@psico.unlp.edu.ar

Silvia Parrat-Dayan¹

Dra. en Psicología
Silvia.Parrat-Dayan@unige.ch

¹Archivos Jean Piaget, Universidad de Ginebra

Recibido 07/07/2018. Aceptado 16/10/2018.

educativa actual debe partir del reconocimiento de estos aspectos fundamentales.

A fin de caracterizar dicha matriz productora y reproductora de cultura presentamos, a continuación, algunos de sus rasgos más sobresalientes y generales –aun a riesgo de caer en banalizaciones–, en torno a cinco tópicos que se han vuelto lugares comunes de las agendas educativas contemporáneas y particularmente en la de Argentina.

Creatividad

La palabra “creatividad” tiene mucho éxito en dominios que podrían parecer muy alejados unos de otros. Es una palabra de moda. En las planificaciones educativas la referencia a la promoción de la creatividad es cada vez más frecuente y por momentos parece reeditar de manera exacta el significado que adquiere en la economía de mercado. A su vez, los desarrollos de la psicología contemporánea sobre la creatividad y sus mecanismos específicos no parecen encontrar un lugar central en los proyectos de educación, donde se la suele reducir a la búsqueda de conductas innovadoras o a la generación de productos. Poco importa, además, saber cómo se llegó a estos resultados o, inclusive, cuál es su verdadera relevancia para la enseñanza y el aprendizaje.

En la bibliografía sobre el tema se suele presentar a la creatividad como una superación ante los cambios a los que nos enfrentamos durante nuestras vidas. Y ante esto, no importa de qué tipo de cambio se trate –personal, profesional o social– lo esencial es sobreponerse creativamente, reteniendo algo útil y descartando los aspectos desventajosos de la nueva coyuntura. Lo que se sostiene de este modo es que todo es intercambiable, sustituible o descartable, sea una conducta, una idea o una persona. Lo principal es obtener del cambio inexorable una ganancia, una rentabilidad valiosa desde el punto de vista de la dinámica del sistema económico.

No es por casualidad que los términos de creatividad, innovación y productividad empresarial aparecen asociados en estos discursos. Para desarrollarse, las empresas precisan reconocer las necesidades mutantes del «cliente» y alcanzar resultados creativos para enfrentar los cambios del mercado. Aquí, el acento no recae en el proceso creativo, en sus tiempos y momentos necesarios, sino en la búsqueda de una solución que debe ser rápida, eficiente –en términos de costos– y satisfactoria para la maximización del capital.

Toda esta lógica impone una falsa equivalencia entre acción, competencia y producción, invisibilizando las acciones que no desembocan inmediatamente en un beneficio y prescribiendo la innovación, como si ello fuese posible. Se trata de una modalidad que tiene consecuencias políticas de peso. Si no se alienta

a pensar el mundo de otra forma, a transgredir los horizontes dados, sino que, por el contrario, se promueve la reproducción del orden consagrado, la imaginación y el descubrimiento quedan al servicio del poder. Y en ese ejercicio de servidumbre tampoco hay lugar para consideraciones que están por fuera de la racionalidad productiva, como por ejemplo, las de tipo estéticas o la conciencia social.

Por otra parte, una creatividad que sólo aspira al resultado provechoso configura al otro –una persona, una institución, una disciplina científica o artística– como un adversario o una potencial competencia en la disputa por el control del mercado. Con estas condiciones de partida, el diálogo colaborativo se ve reducido o anulado.

Meritocracia

Aunque el término “meritocracia” fue acuñado en el siglo XX, expresa una noción que tiene sus orígenes en antiquísimas reflexiones filosóficas sobre la política. Refiere a una organización gubernamental utópica, sustentada en el principio de la “debida recompensa”. A diferencia de lo que sucede cuando los roles sociales y el poder se distribuyen atendiendo a las castas, al tráfico de influencias, al linaje, la riqueza o el sexo, la meritocracia promueve el ideal de la adecuación: los roles y responsabilidades de los individuos dependerán de sus capacidades, aptitudes, formaciones o esfuerzos. En un sentido muy vago, este principio se encuentra y realiza parcialmente en todas nuestras democracias modernas, a través de los sistemas de evaluación escolar, los concursos públicos o los diferentes exámenes de aptitud y colegiación profesional, donde los criterios de selección son, en principio, iguales para todos.

Esta noción cobró relevancia en los últimos años, principalmente en las propuestas programáticas del neoliberalismo, tanto para el ámbito de la gestión pública como para la privada. La meritocracia suele ser presentada como un principio universal de eficiencia y justicia que persigue la igualdad de oportunidades en acuerdo con la administración racional de los recursos. Sin embargo, esta propuesta idílica es extremadamente problemática y se han formulado muchos argumentos que señalan que no es más que un eufemismo para la legitimación de las desigualdades sociales implícitas. En otras palabras, la meritocracia, en su forma pura, vuelve invisibles las diferencias de poder y de oportunidades entre los sujetos.

En primer término, se trata de una perspectiva ingenua respecto del papel que juega la posición de un individuo en la trama social. La idea de igualdad de oportunidades supone un “juego limpio” en un escenario homogéneo, como si las diferencias, económicas y simbólicas que operan desde el acontecimiento fortuito del nacimiento, no existieran.

Desconocer estas asimetrías en la escuela es catastrófico, porque conduce a la reproducción de las inequidades en el terreno "objetivo" del conocimiento. De este modo, las desigualdades negadas reaparecen en la escena bajo la luz del merecimiento, quedando, de este modo, justificadas.

Por otra parte, esta maniobra conceptual requiere la participación de otro supuesto clave: la condición individual. El éxito o el fracaso, desde esta perspectiva, son el resultado de capacidades o decisiones voluntarias, siempre personales y nunca sociales. Así, la meritocracia constituye un serio obstáculo para el reconocimiento de las determinaciones políticas, económicas y culturales. En el mismo sentido, este individualismo extremo atenta contra las bases de la organización democrática al aceptar, tácitamente, que ciertos individuos son mejores que otros para ejercer el gobierno y la toma de decisiones.

Al postular la existencia de cualidades estrictamente individuales, estables y desigualmente distribuidas, se asume que hay sujetos que son más educables que otros. Concebir a la educación en estos términos extremos es reducir la práctica de la enseñanza a la amplificación de las desigualdades que la escuela debe combatir. Asimismo, en la meritocracia opera una polarización radical: es exculpatoria respecto de las instituciones educativas, y culpabilizante respecto de los sujetos. En última instancia, la responsabilidad del fracaso es del sujeto o de su entorno social, quedando la escuela fuera de todo cuestionamiento. La falta de logros es consecuencia de la incapacidad personal, del escaso esfuerzo o de las condiciones familiares-ambientales.

Finalmente, la misma noción de mérito es problemática, porque encierra una serie de valores acerca de la justicia y las retribuciones, nacidas de las prácticas establecidas y de las cosmovisiones de los sectores dominantes, presentadas como siendo universales, ahistóricas y objetivas.

Espectacularidad

Algunos pensadores han observado que las instituciones y prácticas tradicionales de nuestras sociedades han adoptado, desde mediados del siglo XX, una lógica propia del espectáculo y que esto moldea muchas de nuestras relaciones sociales. La política, la difusión de noticias, los deportes, la mercadotecnia y hasta las guerras, han exacerbado su dimensión mediática. Pero otros acontecimientos de la vida cotidiana que estaban reservados a una esfera más íntima, como las bodas y los rituales religiosos, los nacimientos, las enfermedades y las muertes, también han traspasado sus límites originales para ubicarse en la zona del espectáculo público. Mucho más recientemente, las redes sociales profundizaron el carácter visual, expositivo y fugaz de las interacciones

sociales. En el seno de estas prácticas, la realidad es presentada a través de una imagen o una trama narrativa que se difunde a través de los medios de comunicación y que adquieren un matiz ficcional. El destinatario es un espectador. Algunos de los efectos más notables de este proceso es la relativización de la verdad —la ficción y la realidad no tienen fronteras claras—, el "borramiento" del contenido histórico que impone la inmediatez y la proliferación de noticias falsas o "a la carta". En su lugar, los parámetros estéticos y hedonistas le confieren carácter de entretenimiento a una nueva realidad televisiva y fugaz.

La educación no es ajena a este proceso por el cual se redefine la relación docente-alumno y se la aproxima a la del animador-espectador. En particular, la enseñanza ha adoptado muchos de los recursos del espectáculo, por momentos como un intento desesperado por competir con otras prácticas y discursos sociales. Así se asume que, por ejemplo en la escuela, una clase ideal debe ser divertida y cautivante, algo que consideramos deseable sólo si no se pierde de foco que esto debe ser un medio y no un fin en sí mismo. En efecto, si la orientación hacia la espectacularidad genera reparos, es por el hecho de que existe una tendencia a confundir al alumno con un espectador-consumidor pasivo, que debe ser entretenido y satisfecho en su demanda constante de placer.

Bajo estas coordenadas de lectura de los hechos, la tan mentada desmotivación de los alumnos es entendida como una dificultad que sólo puede ser superada aumentando las dosis de espectacularidad de la enseñanza, sin poner en entredicho la relación entre las expectativas de unos alumnos particulares con los contenidos y las prácticas áulicas propuestas.

De un modo que no siempre es evidente, todo esto opera ciertos deslizamientos de sentidos a los que debemos atender: aprender equivale a jugar, conocer se reduce a poseer información actualizada y discutir es impactar y persuadir al otro a través de intuiciones inmediatas. En su conjunto, estos movimientos pueden ser un serio obstáculo para la promoción de una posición crítica.

Las nuevas modalidades que esto impone a la argumentación merecerían un desarrollo más extenso. No obstante, mencionaremos tres situaciones en las que se vuelve evidente el rol de la lógica del espectáculo en detrimento del ejercicio argumentativo. En primer lugar, una idea siempre es preparada por otra y precisa de tiempo para desarrollarse. ¿En qué medida la educación actual da lugar a este proceso? En segundo término, la verdad de una idea no se decide en función de su mayor o menor aceptación o popularidad, aunque muchas veces esta confusión es presentada bajo la ropa del respeto a la multiplicidad de voces. Por último, el carácter persuasivo y la eficacia



Mural de los alumnos de 3º 2º de la ESRN 45 (Albarracín 234, Bariloche), que comparte el edificio con la ESRN 77 turno noche. Profesores a cargo del área en la cual se llevó a cabo el mural: Juan Manuel Ferrarini, profesor de Artes Visuales; Juan de Paz, profesor de Teatro y Carlos Behm, profesor de Música. El mural es parte de un proyecto realizado en el curso. Dicho proyecto debía involucrar a las partes del Taller (Artes Visuales, Teatro y Música). La temática surgió de los estudiantes y se llevaron a cabo encuestas y debates sobre sus intereses. Todo esto concluyó en la ambientación de su aula como un bar, llamado "La luna". La realización del mural formó parte de la decoración, como escenografía de una banda en vivo, y de la presentación de una escena teatral. Mural realizado en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2018.

de algunas ideas se deben al valor que tienen para distintos sectores de la sociedad. ¿En qué instancia se vuelve explícito este carácter social de las ideas?

Factorización

Una serie de conceptos y valores propios de las fábricas o empresas productoras de bienes de consumo son una fuente usual de referencia en las propuestas educativas actuales. Aunque no sea explícita la relación con el mundo empresarial, las resonancias simbólicas son evidentes. Nociones como las de calidad, eficiencia, evaluación externa, resultados, competencia, impacto, y utilidad, eran impensadas en los proyectos educativos de algunas décadas pasadas.

En términos generales, resultan esquivos por su polisemia y riesgosos por las conclusiones a las que conducen. En particular la calidad y la utilidad son dos nociones fuertemente cargadas de valores. Su dimensión ideológica es inocultable, aunque se las presente como criterios objetivables.

Por otro lado, si la educación es considerada como un bien de consumo o como un gasto, en lugar de definirla como un derecho básico y una inversión, nuevamente es el mercado el que debe regularla. Ajustada a la libre interacción de la oferta y la demanda, con una participación menor del Estado, la educación, y en particular la educación privada, se aviene al juego de la competencia para atraer usuarios-consumidores. Para ello, se apela, nuevamente, a la relación costo-

beneficio, medida según los criterios impuestos por el capital. De este modo, se potencian los discursos que ven en la educación sólo un medio hacia la obtención de réditos económicos, hacia lo «útil».

La competencia –en el sentido de disputa entre rivales–, suele ser presentada como un ejercicio sano, casi deportivo, que la educación debe fomentar. Sin embargo, como mencionamos antes, en estos casos no se trata de una promoción del proceso argumentativo o del debate constructivo entre pares, sino más bien de la persecución de un resultado eliminatorio. Ganar o apartar al otro es la consecuencia de trasladar la educación, desde el escenario del conocimiento hacia el del mercado. En la oferta publicitaria de educación privada este sentido es claro cuando, por ejemplo, en lugar de informar sobre los contenidos de la educación ofrecida, se acentúa la ventaja para la inevitable competencia futura por bienes escasos y exclusivos. Así, la educación es una preparación para una contienda que vendrá: la de la escuela, para acceder a una mejor universidad, la de la universidad, para ganar un mejor puesto laboral.

Bajo estas premisas, la escuela debe "venderse" atractivamente, ateniéndose a las reglas de la mercadotecnia. ¿Dónde queda, entonces, el papel emancipador, crítico y transformador de la educación si esta es equiparada a una empresa, los alumnos a consumidores y el conocimiento a una *via regia* para la eliminación del otro?

Inclusión

Las reflexiones sobre la participación de las instituciones educativas en la configuración del orden social promovieron una infinidad de investigaciones y publicaciones de diferente tipo. Más allá de las posiciones teóricas, no hay dudas de que la moderna escuela pública estatal de las democracias contemporáneas es un elemento clave de la movilidad social ascendente. Algo parecido puede decirse de otros niveles educativos que permitieron el acceso libre y masivo. La educación es, sin dudas, una de las formas de la justicia social y un camino para la superación de las desigualdades extremas y vergonzantes de nuestras sociedades. Este, quizás, sea uno de los puntos de mayor acuerdo en el mundo educativo internacional —al menos en las declaraciones— y el que más se reedita en discursos románticos sobre la escuela. En efecto, nadie dudaría del carácter “inclusivo” que tiene el acceso a la educación. Frente a este evidente acuerdo se nos impone una nueva pregunta, ¿inclusión a dónde?

La apelación descontextualizada a la inclusión parece evadir muchas veces este punto crucial. Si esto no forma parte de nuestros debates, la inclusión puede quedar reducida, como vimos en el punto anterior, a un mercado de exclusividades en el que la educación cuenta nada más que a título de vehículo. Lo que queremos señalar es que en la referencia bienintencionada a la inclusión puede anidar la fuente de una gran invisibilización. Por una parte, puede desdibujar toda pretensión liberadora y crítica. Si la inclusión se equipara a adaptación o ajuste de los sujetos al orden social establecido, la educación queda reducida a un aparato al servicio de la reproducción de las desigualdades. A su vez, si no se explica a quiénes, cómo y a dónde se va a incluir, la inclusión no es más que una fórmula vacía de sentido. En otras palabras,

a la manera de un andamiaje funcional al sistema de desigualdades, buscar la inclusión puede implicar dejar de pensar en las razones de las exclusiones.

Comentarios finales

A partir de la exposición de estos ejes de problemas, podemos ensayar algunos comentarios que los atraviesan, ya que sus límites son brumosos.

Respecto de la eficacia de lo que denominamos mercantilización de la educación, creemos que en gran medida se debe a su carácter implícito o poco tematizado. Bajo este supuesto es que proponemos cuestionar el sentido generalizado, aun en las situaciones en las que nos encontramos defendiendo los derechos de los más desfavorecidos, tal como vimos al referirnos a la noción de inclusión.

Asimismo, lo que intentamos es mostrar cómo un conjunto de problemas que están presentes en las discusiones actuales sobre la educación se conectan en sus bases. Su pertenencia a una matriz de sentido estructurada por la economía de mercado es uno de los aspectos que se evita, porque parece ser un asunto demasiado lejano a los problemas cotidianos de la educación. Sin embargo, los principios que organizan nuestras prácticas educativas están guiados y moldeados por estos significados. Pero mucho más profundamente, de esta matriz emerge un tipo de sujeto particular con el que la educación opera. Se trata de un sujeto que progresivamente se ha ido transformado en un individuo que debe ser aislado con precisión quirúrgica de su contexto socio-económico. Así, sus ataduras culturales, de clase, valorativas, ideológicas quedan olvidadas. En otros términos, la misma estructura social es la que se eclipsa a través de las ficciones del esfuerzo y la capacidad individuales, de la creación como actividad solitaria tendiente a reproducir los bienes de consumo, de la educación como mero medio para servir al autosustento. En una palabra, se perfila un sujeto “normalizado”, un sujeto en acuerdo con una norma que lo precede y lo talla a la medida del mercado.

Resumen

Las disciplinas científicas que se ocupan de la cultura y de las relaciones sociales frecuentemente hacen foco en los aspectos distintivos de los grupos humanos. Es evidente que las formas de pensar y actuar, las opiniones, las elecciones o los gustos, están fuertemente influenciados por la pertenencia a determinada familia, región geográfica o sector social, entre muchísimos otros aspectos. Es así que una inmensa cantidad de investigaciones se dedican a reconocer estos atributos sutiles en grupos sociales y a tratar de entender, por ejemplo, por qué las maneras de ver el mundo de dos jóvenes estudiantes pertenecientes a países diferentes pueden llegar a ser tan similares. De manera creciente, la lógica del mercado regula nuestras interacciones sociales. Analizar críticamente los efectos de este fenómeno en el terreno educativo es una tarea imprescindible para su desnaturalización.

Lecturas sugeridas

- Gómez, M. T. (Coord.) (2010). Procesos de mercantilización en los subsistemas educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), pp. 1-173.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.



“Vamos negrita baila hasta el fin” (o “El mural de Lour”, como lo nombran los alumnos de 3° C). Fue realizado por los alumnos de 3° y 4° C del Colegio San Esteban, con objetivo de mantener viva la memoria de su compañera Lourdes Inalaf. Colocaron en el mural dos frases de canciones de rock nacional que ella escuchaba. Docente coordinadora del proyecto: Victoria Cristau. Acompañó en el diseño y realización Micaela Van Ost (Fundación Cultural y Educativa San Esteban).



El Instituto de Investigaciones en Biodiversidad y Medioambiente (INIBIOMA) fue creado por el CONICET y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) en el 2006. Su actividad científica está relacionada con aspectos ambientales y ecológicos, tanto de sistemas terrestres como acuáticos. Su sede está ubicada en el predio de la UNCo, en la ciudad de Bariloche.

contactoinibioma@comahue-conicet.gob.ar - Tel: 294 4433040
<http://www.inibioma.conicet.gob.ar/> - Fb: Inibioma-Conicet/Unco

ENSAYO

EDUCACIÓN, LUCHA DE CLASES Y CLASES DE LUCHA

El proyecto político-educativo neoliberal iniciado en 2015 y aún en curso, se funda en preceptos mercantiles y autoritarios, abriendo diversos y profundos conflictos entre actores, cuyas perspectivas serán confrontadas en el ensayo.

Pablo Imen

En una solicitada publicada en Clarín en 2011, ante la perspectiva de una toma de colegios secundarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el entonces ministro de educación afirmó: “Estamos mejorando la educación, adaptándola al futuro. Y el cambio no es caprichoso, arbitrario ni forzado: es necesario. El mundo cambia a diario y de manera tan intensa que es necesario acompañarlo con una revolución educativa.”

Tal declaración de principios estaba convocando a pensar una educación plenamente funcional a un orden planetario fundado en el egoísmo, el individualismo, la competencia, la desigualdad pues, concretamente, ¿cuál es el mundo al cual la educación debe acompañar?

Según la OXFAM –una organización no gubernamental que, entre otras cosas estudia la distribución de la riqueza en el mundo– en 2017, las ocho personas más ricas del mundo tenían la misma riqueza de la población mundial. En ese mismo mundo para el cual la “revolución educativa” debe aportar eficaces resultados, por cada dólar que se utiliza para la producción de bienes y servicios veinte se aplican a la actividad especulativa. Y el modelo de desarrollo predominante ha sido denunciado como una bomba de

tiempo ecológica que pone en riesgo la supervivencia de la especie. Un planeta en el cual parece regir –en las relaciones internacionales– la más cruda ley de la selva en la cual Estados Unidos se erige en gendarme mundial del viejo orden.

Por cierto, el cúmulo de calamidades que promete el proyecto civilizatorio aún vigente no opera en una suerte de vacío histórico, sino que se confronta a contrapesos, a tendencias diversas y antagónicas que circulan, se instalan, desafían. Las experiencias de estos años en América Latina y los proyectos –hoy amenazados– del “buen vivir” o del “socialismo del siglo XXI” en sus diversas variantes emergen como alternativas civilizatorias. La acelerada expansión de China y su próximo desembarco como primera economía mundial, constituye la piedra de toque de una nueva relación de fuerzas en el campo de la economía, en la que Estados Unidos emprende un sostenido declive. En el campo de la geopolítica las alianzas de China, Rusia, Irán, Venezuela con otros países del Sur se configuran como verdaderas amenazas al predominio por la fuerza de Estados Unidos quién tiene armas para destruir dos veces y media el planeta, un poco más que la Federación Rusa que puede hacer lo propio una vez y media.

Tiempos de transición, así, en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer. Los proyectos en disputa tienen, desde luego, sus propios capítulos político-educativos y pedagógicos.

Tres perspectivas que conviven y entran en disputa

La vida en las aulas y en las instituciones escolares se despliegan en moldes y modelos superpuestos, producto de diversas circunstancias individuales y colectivas. La tradición de la instrucción pública en Argentina se expresa muy vivamente en generaciones de docentes que fueron educados en un fuerte modelo de “Estado Docente”, una cultura escolar homogénea, científica y laica, que impugna toda expresión cultural ajena al currículo oficial. Aquella propuesta fundacional del Sistema Educativo ha significado un avance en

Palabras clave: conflictos pedagógicos, neoliberalismo, políticas educativas, sujetos.

Pablo Imen

Es especialista en Ciencias Sociales del Trabajo CEA/UBA, Maestrando en Política y Gestión de la Educación UNLU. Director de Idelcoop (Fundación Educativa del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos), Secretario de Formación e Investigaciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini y docente e Investigador Política Educativa- Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
pabloadrianimen@gmail.com

Recibido: 05/06/2018. Aceptado: 27/08/2018.



“CAINA Niños Bariloche”. Realizado por los alumnos de 4º 2º de la ESRN 105 (Beschtedt 865, Bariloche). Profesoras a cargo del área: Verónica Goncalves (Artes Visuales) y Gala Tarré (Teatro). Los estudiantes decidieron realizar un mural en el CAINA , donde se albergan niños en situaciones vulnerables. La idea fue ambientar el lugar con motivos coloridos y alegres. Fue muy enriquecedor por el vínculo que se generó con los niños que ayudaron a pintar. Además, sirvió para conocer otras realidades, y contribuir con una actividad solidaria. Mural realizado en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2018.

la democratización de la educación en la medida en que amplios sectores de la población –especialmente de las mayorías populares– fueron extendiendo los límites de la escolarización, así como los alcances de la educación pública. Entre las más o menos conocidas consecuencias de esta política educativa y este proyecto caben destacarse dos. La primera ha sido que la definición de una educación pública de inspiración laicista derivó en la ruptura de relaciones diplomáticas por dos décadas con el Vaticano. La Iglesia Católica en el siglo XIX, tal vez una de las instituciones más retardatarias desde todo punto de vista, eligió la vía del conflicto agudo con la élite liberal oligárquica que

fundó al país, combinando dosis inéditas de violencia con elementos de consenso como su proyecto de educación pública. Muchos educadores –en segundo lugar– desplegaron experiencias de orientación y efectos radicalmente democráticos en el seno del sistema educativo formal argentino, configurado bajo gobiernos liberal-oligárquicos: Carlos Vergara –fines del siglo XIX–, Florencia Fosatti, Olga y Leticia Cossettini, Luis Iglesias –en las primeras décadas del siglo XX– son algunos nombres que crearon y escribieron sus propias experiencias pedagógicas.

En los años noventa –aunque hubo antecedentes a lo largo de la historia del sistema educativo¹– se plas-

¹ Con orientaciones políticas muy diferentes, el peronismo original incorporó la religión a las escuelas públicas y, también, otorgó subsidios a las escuelas privadas (mayoritariamente profesionales). El gobierno desarrollista de Frondizi sancionó la Ley Domingorena –que amplió las atribuciones de las Universidades Privadas– y, en los años subsiguientes, se avanzó en la transferencia de escuelas nacionales a las provincias, especialmente en los gobiernos dictatoriales de Onganía y Videla y Martínez de Hoz. Los años noventa vienen a coronar un proyecto que expresó a lo largo de la historia los intereses particulares, o bien de la Iglesia Católica, o bien de los defensores de la educación privada, en detrimento de un sistema educativo único, público y democrático.

ENSAYO



"Gatillo Fácil". Mural de los alumnos de 2° 2° de la ESRN 45. Profesores a cargo del área: Juan Manuel Ferrarini (Artes Visuales), Juan de Paz (Teatro) y Carlos Behm (Música). Realizado en el marco del Taller de Lenguajes Artísticos. La temática surgió de los estudiantes, que llevaron a cabo encuestas, investigación de artículos periodísticos y debates. Todo esto concluyó en la realización del mural, la presentación con una banda de música en vivo, y la presentación de cortos realizados por ellos referentes a la temática. Mural realizado en el 1° cuatrimestre del ciclo lectivo 2018.

46

maron las bases de un proyecto neoliberal, neoconservador y neocolonial, que tuvieron su manifestación jurídica en la aprobación de las leyes N° 24.049 (de transferencia de los "servicios educativos" de la nación a las provincias, correspondiente a los niveles secundario y terciarios no universitarios); N° 24.195 (Ley Federal de Educación) y N° 24.521 (Ley de Educación Superior). El proyecto señalado se proponía, en el plano del sentido de la educación, dos fines explicitados en múltiples declaraciones oficiosas y oficiales. Uno, el logro de la "calidad educativa" a través de niveles de rendimiento aceptables frente a operativos estandarizados de la configuración de una mano de obra eficaz, productiva, disciplinada y adaptada a los requerimientos de los mercados laborales.

Tal idea de "calidad educativa" reducía la relación pedagógica a la adquisición de determinados saberes que, no sólo establecían lo que el alumno debía aprender, sino aquello que el docente debe enseñar. Se trataba (y se trata) de un corsette muy asfixiante que regula el proceso de trabajo docente y orienta la relación educador-educando hacia una "pedagogía de la respuesta correcta".

Por su parte, la educación "orientada al mercado" se daba, paradójicamente, en el marco de una política económica que destruía el empleo y favorecía la actividad especulativa.

Estas definiciones han marcado los límites y las posibilidades de la política educativa oficial y del modelo pedagógico cuya orientación, y cuyos supuestos, con-

tenido y métodos, son incuestionables.

En los primeros años del siglo XXI, con la emergencia de novedosos procesos de integración regional iniciados con el triunfo de Hugo Chávez en 1998 en Venezuela, se habilitaron novedades significativas en el campo de la educación.

Existe, desde luego, una prolongada tradición de inspiración emancipadora y anticolonial. Hay huellas en muchas formas de educación de los pueblos originarios, tema que reclama urgentes investigaciones. Pero al menos desde Simón Rodríguez, nuestro continente está poblado de ensayos y creaciones de gran densidad pedagógica que ha revelado fértiles propuestas y construcciones en la formación de hombres, mujeres y pueblos libres y solidarios.

En sus búsquedas, se apuntaba a la formación de sujetos con "soberanía cognitiva" (o capacidad de pensar con autonomía), que desarrollaran integralmente todos los aspectos de su personalidad, que pudieran sumarse a un proyecto colectivo como "ciudadanos-gobernantes", que desplegaran sus dotes creadoras, y que aprendieran a trabajar como verdaderos forjadores de una realidad nueva y fundada en la justicia. Estas experiencias fueron documentadas por sus propios realizadores, quienes dejaron testimonios muy valiosos de tales esfuerzos políticos y pedagógicos.

En los países con procesos políticos más radicalizados –Bolivia y Venezuela particularmente– se desplegaron esfuerzos desde las políticas públicas para transformar los viejos sistemas educativos. Los procesos siguen en curso, plagados de tensiones y contradicciones, amenazados por la acción persistentes de las oposiciones endógenas y exógenas, pero van dejando un acervo que está al alcance de colectivos e instituciones interesados por otra educación posible.

En Argentina la política educativa de este período se fundó en objetivos igualitaristas, y los discursos y medidas se orientaron hacia la expansión del derecho a la educación. El mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías populares, de las condiciones para enseñar y aprender, las inversiones en infraestructura, en equipamiento, en la distribución de libros y *netbooks*, así como algunos ensayos pedagógicos –algo tardíos– de formación docente o de uso de la

tecnología, marcaron el tono de un proyecto democratizador. Quedó pendiente profundizar, tanto la creación integral de un proyecto pedagógico propio, como la organización de un gobierno nacional de la educación que asegurara en todas las jurisdicciones los avances hacia una educación democrática, popular, nuestroamericanista y emancipadora. Pero el resultado electoral de noviembre de 2015 marcó un punto de inflexión y una clausura, al menos transitoria, del camino recorrido desde 2003 hasta la asunción de Mauricio Macri en 2015 al frente del Poder Ejecutivo Nacional.

Las recidivas del siglo XXI en Argentina

Las estrategias comunicacionales de Cambiemos se han caracterizado por una gran eficacia en la expansión de un sentido común egoísta, autoritario, xenófobo y mercantilista. En el campo de la educación el punto de partida fue un encuentro en Purmamarca, donde los ministros de educación de la nación y de las provincias elaboraron un documento que proponía "construir sobre lo construido", haciendo entender que se respetarían algunas de las realizaciones de los gobiernos anteriores.

Nada de esto aconteció. El entonces ministro de educación de la nación Esteban Bullrich, puso en palabras lo que ya había comenzado a resolver en los hechos. A mediados de septiembre de 2016, en Choele-choel, provincia de Río Negro, dijo que: "hace muy poquito cumplimos 200 años de nuestra independencia y planteábamos con el presidente que no puede haber independencia sin educación, y tratando de pensar en el futuro, esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación".

Al mes siguiente, en octubre, el ministro explicitó una hipótesis que impugnaba el legado político educativo de Julio Argentino Roca y Domingo Faustino Sarmiento. En un encuentro ante empresarios, Bullrich afirmó que: "No tenemos que dormimos en la leyenda del sistema educativo argentino, hay que cambiarlo, no sirve más...no sirve más...está diseñado para hacer chorizos, una máquina de hacer chorizos, todos iguales. ¿Por qué? Porque así se diseñó el sistema educativo, se diseñó para hacer empleados en empresas que tenían que repetir una tarea todo el día, que usaban el músculo, no el cerebro. Y nunca lo cambiamos." Esto

ENSAYO

lo dijo en el marco del 52° coloquio empresarial del Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina (IDEA).

En noviembre del mismo año, el ministro intervino en la 22° Conferencia de la Unión Industrial Argentina y dijo: “Queremos que la educación argentina sea una de las mejores del mundo. Si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino. Estoy agradecido de estar parado acá. Me paro ante ustedes como gerente de recursos humanos, no como Ministro de Educación.”

En diciembre de 2015, comenzó un movimiento de vaciamiento de los equipos centrales del Ministerio de Educación de la Nación a través del despido masivo de personal de distintas dependencias. Otro de los elementos de la nueva política educativa fue la reducción presupuestaria a través de distintos mecanismos combinados². Se debilitó y finalmente se derogó la negociación paritaria –lo cual converge con una política de descentralización fragmentadora del sistema educativo nacional– mientras se delegó en cada provincia la continuidad o no de programas y proyectos que, en el período anterior, tenían un alcance nacional y un compromiso concreto del Ministerio nacional para su ejecución.

Una tercera nota de la nueva política educativa fue la concreción de acuerdos de gran calado con el sector privado, entre los cuales el convenio con Microsoft para Conectar Igualdad constituye un paradigma extensible a otras experiencias que van en el mismo sentido.

Cuarto, la retórica de la crisis insanable de la vieja educación pública se acompañó del relato tecnocrático que puso en el centro de la atención la noción de “calidad educativa”, concebida como respuestas adecuadas a pruebas estandarizadas.

Final abierto

Los ensayos refundacionales del gobierno de Mauricio Macri se propusieron dismantlar un sistema educativo cuya tradición se prolonga en las percepciones vigentes de generaciones de educadores y educadoras.

También fragmentos de una educación emancipadora reviven en multiplicidad de prácticas pedagógicas e institucionales que no se resignan a la reproducción de un modelo funcional a los mandatos sistémicos que fortalezcan la perpetuación de una sociedad injusta.

“Educación y lucha de clases” es el título de un libro de los años treinta del siglo XX, que recoge la valiosa perspectiva de Aníbal Ponce. Dicho texto termina con las ilusiones educacionistas que se proponen pensar un sistema educativo al margen de un sistema económico-social que reproduce relaciones de explotación económica, dominación política y hegemonía cultural clasista, sexista y racista. Y aunque pueda observarse cierta posición reproductivista que ignora las resistencias y oposiciones que existieron y existen, nos ayuda a comprender el nexos sustantivo entre política y educación.

En diciembre de 2011 se creó, en Bogotá, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que se propuso construir un modelo pedagógico y una política educativa al servicio del proyecto inconcluso de Patria Grande.

La región ingresó en un momento de retroceso en relación a los avances de la primera década del siglo XXI. La emergencia de gobiernos de derecha que asumieron por vía de golpes institucionales –como en Brasil– o por vía electoral –como en Argentina– intentan arrasarse con las conquistas y avances realizados en estos años, en todos los planos de la vida política, cultural y social. Y, claro, educativa.

A diferencia de los años noventa, la resistente respuesta de colectivos y organizaciones fortalecidos

² Dos fueron los métodos utilizados hasta la fecha en la gestión del actual gobierno argentino. En 2015, la previsión inflacionaria de la Ley de Presupuesto fue de algo más del 20% y casi se duplicó pasando el 40%. Al no haber ninguna actualización, en los hechos, asistimos a una efectiva reducción presupuestaria. Un segundo mecanismo, es la subejecución presupuestaria: una parte del dinero afectado a determinados rubros no se utiliza y no se cumplen los objetivos asumidos en la ley de Presupuesto.

constituye un obstáculo cierto a la política de desmantelamiento de lo existente.

Viene así ocurriendo un curioso fenómeno político educativo y pedagógico. El gobierno de Cambiemos avanza en muchos de sus objetivos, pero, a la vez, hay eficaces resistencias en todos los órdenes de la vida de las instituciones educativas.

Se plantea así una doble agenda de lucha. Una que se propone poner freno a las acciones devastadoras de un Estado neocolonial. Otra que no se resigna a crear otra educación, de inspiración emancipadora, aún en coyunturas desfavorables. En efecto, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano sigue su curso: propuestas de formación en financiamiento educativo o pedagogías latinoamericanas impulsados por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la continuidad de círculos pedagógicos, Congresos de Educación Popular y publicaciones pedagógicas a partir de experiencias de la Asociación de Maestros y Profesores en La Rioja, o la labor de ATEN en la construcción curricular de secundaria, son algunas expresiones de tantas otras invisibilizadas.

En estos días acaba de finalizar una prolongada huelga en Neuquén por las condiciones laborales docentes y como respuesta a una iniciativa del gobierno provincial que se proponía reemplazar a docentes a través de "tutores". Más de cuarenta días de paro terminaron en una derrota de la política gubernamental, pero ha sido caro el precio de esta política neoliberal del gobierno. Como advirtió una delegada en la asamblea que aprobó el acta acuerdo con el gobierno de Neuquén, el problema es en la calle, pero también en el aula. Así dijo Soledad Mora, delegada de San Martín de los Andes: "porque luchar es educar, pero educar es también luchar". Y con tan poderosa síntesis clarifica la doble agenda de colectivos de inspiración democrática y emancipadora: valen los esfuerzos para defender condiciones de trabajo dignas. Pero en el mismo sentido hay que hacer nacer una escuela nueva, democrática y emancipadora. Ambos esfuerzos son imprescindibles y complementarios. Una potente respuesta al escenario que como siempre, en el marco del capitalismo, nos enfrenta a la "educación y lucha de clases".

Resumen

El proyecto político-educativo neoliberal iniciado en 2015 y aún en curso, se funda en preceptos mercantiles y autoritarios, abriendo diversos y profundos conflictos entre actores, cuyas perspectivas serán confrontadas en el ensayo.

Lecturas sugeridas

Becerra, M. (2018). La Educación Argentina después del macrismo. En *Fue la Pluma*. Disponible en línea.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Grupo del Banco Mundial. Washington, 2014. Disponible en línea.

Bonilla Molina, L. (2016). La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica. Apagón Pedagógico Global (APG) Las reformas educativas en clave de resistencias. Disponible en línea.

Imen, P. (2010). La escuela pública tiene quién le escriba. *Nuevas orientaciones político-educativas en Venezuela y Bolivia*. Ediciones del CCC, Buenos Aires OXFAM. Una Economía para el 99%. Es hora de construir una al servicio de las personas. Disponible en línea.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ACTUALIDAD

Reportaje

a Myriam Feldfeber

Myriam Feldfeber es actualmente directora del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Por su especialización en el tema, la invitamos a conversar con el Equipo coordinador de este número especial de Desde la Patagonia, sobre las políticas educativas actuales

Desde la Patagonia (DLP): En primer lugar, queremos agradecerle el haber aceptado hacer esta entrevista para nuestra revista. Buscamos en este número especial abordar debates y desafíos con los que nos encontramos en la educación actual. Además, teniendo en cuenta que este año se conmemoran los 100 años de la Reforma Universitaria, consideramos necesario reflexionar y problematizarnos acerca de -y en este aspecto sabemos que sos una especialista- las políticas educativas en la actualidad. ¿Cuál es la caracterización que podrías hacer sobre ellas?

Myriam Feldfeber (MF): Hola, agradezco la invitación a sumarme a este espacio de reflexión sobre las políticas educativas. Podemos comenzar contextualizando y situando las políticas actuales dentro de lo que denominamos una restauración conservadora en la región, que conlleva un giro respecto de las políticas que implementaron los denominados gobiernos democrático-populares. A partir del cambio de siglo, en América Latina se abrió una nueva etapa que estuvo caracterizada por la asunción de gobiernos que tuvieron como característica común un cuestionamiento a las políticas de ajuste y cambio estructural, que se inscribieron en el denominado Consenso de Washington. A partir de un cuestionamiento a esas políticas propias de la década del 90 asistimos a comienzos del siglo XXI a recuperación de la centralidad de la política y del Estado en la implementación de políticas públicas a través de las cuales se buscó dar respuesta a los problemas generados en nuestras sociedades por las políticas de ajuste estructural y a los efectos más devastadores en términos de crecimiento de la pobreza y del desempleo.

DLP: Y estos gobiernos que denominás democrático-populares buscaron realizar acciones que revirtieran los efectos de las políticas implementadas en la década de los 90 ¿Cuáles fueron sus políticas centrales?

MF: Básicamente a través de las políticas buscaron resolver los problemas vinculados con la exclusión social, el crecimiento de las desigualdades y del desempleo. Hubo experiencias diversas en la región impulsadas por gobiernos que pueden caracterizarse, de acuerdo con el análisis de Emir Sader, en tres grandes grupos: los gobiernos que continuaron implementando las políticas neoliberales de la década de los 90 (Chile, México Colombia); los que se propusieron una transformación más radical y formularon alternativas al capitalismo, proponiendo construir el llamado socialismo del siglo XXI, como en los casos del Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela; y los que continuaron con la lógica del capital pero con un fuerte cuestionamiento a las políticas neoliberales. En este último grupo se incluyen los países que, a partir de recuperar la centralidad del Estado, intentaron fortalecer la esfera pública, reafirmando y ampliando derechos. Estos gobiernos, tal como lo plantea Mabel Thwaites Rey, se apropiaron del excedente para volcarlo en políticas públicas y en políticas sociales. Son los casos de Argentina, Uruguay y Brasil en los que se implementaron políticas destinadas a generar condiciones para materializar derechos, como el derecho a la educación, entre otros. Esto puede observarse tanto en el plano legislativo como en los programas que se impulsaron desde las instancias centrales de gobierno. Pero en los últimos años asistimos a lo que podríamos denominar una restauración conservadora de la mano de gobiernos de derecha que asumieron ya sea por la vía de golpes institucionales, como en el caso de Brasil, o vía las elecciones como es el caso de Argentina y que nuevamente implementan políticas de ajuste como solución a lo que diagnostican como una situación de crisis, generada por las políticas de los gobiernos democrático-populares a los que caracterizan en términos de "populismo". Estos gobiernos comenzaron a dismantelar las políticas que se implementaron a partir del cambio de siglo y que estuvieron destinadas a ampliar derechos.



Imagen: TV pública

Myriam Feldfeber es Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente es profesora de Política Educacional en grado y posgrado y directora del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

DLP: Entonces en Argentina, más allá de algunas continuidades, los gobiernos a inicios de este siglo implementaron políticas que buscaban la ampliación de derechos. ¿Qué ocurre en la actualidad con esas políticas que se habían logrado?

MF: En Argentina, a partir de diciembre de 2015 el gobierno nacional comenzó a implementar algunas de las políticas que ya se venían desarrollando en la Ciudad de Buenos Aires. Una de las ideas que el gobierno actual sostiene es que habíamos asistido en los últimos años a procesos de inclusión, sin que se lograra garantizar la calidad de la educación. Se sostiene un discurso asociado a la idea de "fraude educativo": si bien hay más jóvenes adentro del sistema, no aprenden. Para fundamentar este discurso toman como indicadores los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y consideran que es necesario volver a recuperar la calidad educativa y proponen como instrumento central a la evaluación. Pero es necesario destacar que las políticas de evaluación se venían implementando en el sistema educativo desde hace muchos años de acuerdo con lo establecido en la Ley Federal de Educación¹. En este sentido se produce un desplazamiento del discurso político pedagógico centrado en un enfoque de derechos hacia una retórica centrada en la calidad al tiempo que se vuelve a plantear la idea de la educación como gasto que, además, es ineficiente porque los resultados no son buenos. En este sentido se formulan críticas a las políticas de incremento de la

inversión en materia educativa que sostuvieron los gobiernos precedentes. En el contexto de la restauración conservadora se observa una reducción de la inversión educativa. En Brasil el gobierno de Temer congeló el presupuesto en educación y en salud por 20 años a partir de una reforma constitucional y este sólo puede incrementarse si aumenta la inflación.

DLP: Me interesa volver sobre esta idea que estas planteando de ligar -según el gobierno actual- la inclusión de sectores que estuvieron tradicionalmente excluidos del sistema educativo con la pérdida -desde su planteo- de la calidad educativa, y además vinculan esa calidad con el fortalecimiento de una cultura de la evaluación.

MF: Como decía, en Argentina, el discurso del gobierno actual se sustenta la idea del "fraude educativo" porque los sectores tradicionalmente excluidos del sistema fueron incluidos, pero sin concentrarse en la calidad educativa. Y la calidad se asocia a la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas. Pero es importante señalar que la evaluación se reduce a las mediciones estandarizadas de resultados tomando las pruebas PISA² como referencia, desplazando de este modo un discurso pedagógico centrado en los problemas de enseñanza y aprendizaje. Esto es acompañado por un proceso de "despolitización" de la política, y de los procesos educativos. Se recupera el enfoque sectorial del Banco Mundial. En este sentido, el Ministro de

¹ Ley sancionada en 1993 que organizó el Sistema Educativo Nacional dividiéndolo en Educación General Básica I, II y III y Polimodal, ampliando la obligatoriedad escolar a 10 años. Fue derogada por la Ley Nacional de Educación (en vigencia) en el año 2006.

² Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*). Se trata de una evaluación estandarizada diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y aplicada en diversos países del mundo. A partir de sus resultados se elabora un escalafón o ranking.

Educación y Deportes, Esteban Bullrich señalaba que todo se resuelve con educación sin problematizar las condiciones de pobreza, de desigualdad y de redistribución de recursos.

Asimismo, en este contexto en el cual se asocia calidad a evaluación y se reduce la evaluación a los resultados en las mediciones estandarizadas, el docente se presenta como el responsable por los bajos resultados. Se observa una desconfianza manifiesta hacia el sector docente, que en algunos casos a veces llega a un ataque frontal hacia los sindicatos docentes.

DLP: En esta política educativa que liga la calidad en educación con una concepción de evaluación como medición estandarizada de resultados, ¿qué lugar tiene el Operativo Nacional Aprender? El año pasado en Bariloche y en otros puntos del país, se realizaron diversas manifestaciones de rechazo por parte de docentes y de alumnos por la aplicación de estos exámenes.

MF: El Operativo Aprender recupera en algunos aspectos la lógica del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), que se implementó desde fines del siglo pasado cuando la Ley Federal de Educación estableció que había que evaluar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y de los docentes (aunque sobre estos últimos no se implementó). En ese momento se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), que comenzó a implementar el Operativo Nacional de Evaluación. En el gobierno anterior esos operativos continuaron implementándose, pero dejaron de ser censales y pasaron a ser muestrales. Este cambio se sustentó en la idea de que si lo que se necesita es detectar problemas de funcionamiento del sistema, no hacía falta evaluar a todos los estudiantes porque es suficiente una muestra representativa a nivel nacional (y hay instrumentos que permiten construir esta muestra representativa, tal como sucede con PISA). Entonces, el ONE trabajaba con una muestra de estudiantes considerando que, lo central era los problemas al tiempo que se oponía la construcción de rankings. Es por ello que se consideraba que no era necesario evaluar a todos los estudiantes tomando una prueba estandarizada sino conseguir una buena muestra representativa a nivel nacional. Además, la implementación de pruebas generalizadas es muy costosa. Uno puede observar cómo actualmente, y desde otra lógica que coloca el foco en las mediciones estandarizadas, creció exponencialmente el presupuesto dentro del ministerio en el rubro de evaluación de la calidad. Asimismo, es esencial preguntarse en qué medida, además de producir información, las pruebas estandarizadas nos dan pautas para mejorar los procesos enseñanza y aprendizaje. Hay un trabajo de

un sociólogo español, Julio Carabaña, que se llama "La inutilidad de PISA" en el que destaca que las pruebas PISA construyen ranking, dan información, pero en realidad no permiten derivar de ahí caminos para la acción. Estos caminos hay que construirlos a partir de múltiples dimensiones. Las evaluaciones estandarizadas dan sólo una información parcial sobre el funcionamiento del sistema educativo. En la actualidad el Operativo Aprender vuelve a plantearse como un operativo censal. Así, "Evaluación" pasó a tener el rango de Secretaría, desligando a la misma de todo el resto de producción de información sobre el sistema. Ya hay un proyecto de ley presentado en el Senado para crear un Instituto autónomo de Evaluación de la Calidad, bajo el supuesto de que eso va a garantizar "neutralidad" (y lo pongo entre comillas) en la producción de información. Considero necesario discutir si los problemas que tenemos en el sistema educativo se relacionan con la falta de información o en realidad es que no tenemos, no encontramos o no implementamos las políticas que permitan resolver los problemas que se detectan. Vuelvo a señalar que la información que producen las evaluaciones estandarizadas es sólo una parte de lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos no pueden reducirse solamente a los resultados medibles y estandarizables.

Además, el actual gobierno considera que la política educativa tiene que entrar en diálogo con nuevos actores. Así lo planteaba Sánchez Zinny, actual Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en una entrevista en el canal estadounidense de CNN en 2015, antes del cambio de gobierno. En esa entrevista planteaba que el problema de la política educativa y de la baja calidad en educación era que no se atraían nuevos actores al campo educativo. Y cuando hablan de nuevos actores están hablando del sector privado, del sector empresarial, fundaciones, ONG; sectores con los cuales el gobierno actual no solamente dialoga, sino que firma convenios que orienta un modelo de política educativa que está centrando la formación en dos ejes: liderazgo y emprendedurismo.

DLP: En lo que estás señalando, aparece con claridad que la retórica de las políticas educativas actuales en torno a la calidad y, lo que ellos llaman, modernización del sistema, plantea la necesidad de articular con el sector privado respondiendo a las demandas del mercado.

MF: Esta reorientación de la política pública se sustenta en un enfoque que busca orientar a la educación en función de las demandas del mercado laboral y de las empresas. Por eso el ex Ministro Bullrich sostuvo

ente los empresarios que él no venía como Ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos de las empresas³. Otro ejemplo de esta lógica es la encuesta que realizó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica en el marco del proyecto Demanda de Capacidades 2020, en el cual se preguntó a las empresas cuáles son sus demandas, para desde allí pensar que la formación de los sujetos educativos debe estar necesariamente asociada a esas demandas del mercado. De un mercado que además es cambiante y allí se plantea el discurso de la incertidumbre. A su vez se observa cómo se comienzan a introducir mecanismos de privatización del sistema educativo, ya no los clásicos de la década de los 90. No plantean privatizar la educación pública, pero sí introducir los valores del mercado en el funcionamiento de la educación pública o utilizar el espacio público para hacer negocios privados, lo cual también aparece con mucha fuerza. Esto lo analizamos en una investigación de la CTERA sobre tendencias privatizadoras de y en la educación argentina.

Junto con esta tendencia a pensar la educación en función de las demandas del mercado laboral y avanzar en los procesos de privatización, asistimos a un desmantelamiento de muchos de los programas que el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló en el gobierno anterior: vaciando programas, desfinanciándolos bajo la idea de "federalizar" el sistema. De este modo se va reduciendo el financiamiento destinado a los programas socio-educativos al tiempo que se produce un fuerte ajuste del presupuesto para las universidades y para Ciencia y Técnica. Por otro lado, encontramos una sub-ejecución del presupuesto: hay menos recursos para la educación, pero además hay sub-ejecución tal como lo evidencian el informe de la CTERA sobre el Estado de situación del financiamiento educativo en Argentina y el informe de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación.

DLP: Pasando a otro punto que ya mencionaste, el concepto de calidad de la educación es complejo y polisémico, es un significante que adquiere distintos significados desde la postura política, social y económica que subyace cuando se lo utiliza. De hecho, el hablar de calidad nos remite a ingresar más en un discurso del ámbito productivo -producto de calidad-, fabril o empresarial, y sabemos cómo la lógica neoliberal intenta penetrar el campo educativo a partir de una propuesta de corte mercantilista. Si es un concepto que puede definirse a partir de diversas perspectivas, ¿podrías dar algunos lineamientos con respecto a qué implica hablar de calidad de la educación desde un planteo crítico que difiere con posturas hegemónicas?

MF: Partiría del hecho de que no podemos pensar una educación de calidad fuera de un enfoque de de-

rechos que incluye el derecho a la educación. La calidad de la educación o la educación de calidad está asociada a garantizar el derecho a la educación de todas, todos y todes -tomando un lenguaje inclusivo- les estudiantes del sistema. Y no solamente esto. Se podría pensar diversas formas de materializar el derecho a la educación que no se den solamente en el ámbito escolar. Pero pensando específicamente en el ámbito escolar, se puede pensar que una educación de calidad está vinculada con generar condiciones que garanticen y materialicen el derecho educación, entre ellas las condiciones de infraestructura. El día 2 de agosto murieron la vicedirectora y el auxiliar de una escuela de Moreno por no contar con las condiciones de infraestructura adecuada que ponen en riesgo ya no el derecho a la educación, sino el derecho a la vida como una condición básica. Entonces, el derecho a la educación implica condiciones materiales y también condiciones subjetivas en relación a cómo garantizar esa educación de calidad. Al referir a condiciones materiales hablamos de inversión educativa: si la educación es un derecho requiere de una inversión sostenida por parte del Estado en sus diversas instancias. Porque lo que se complejiza en Argentina es que la educación está en manos de las provincias y uno podría preguntarse quién garantiza esa calidad de la educación en un país federal. Pienso que la debe garantizar tanto el Estado nacional como los Estados provinciales, y podríamos incluir a los estados municipales. La educación en Argentina no está municipalizada pero muchos municipios tienen algunos servicios educativos, algunas instituciones educativas a su cargo. Y entonces en un país federal se deben generar esas condiciones que garanticen una educación de calidad lo cual implica una inversión educativa sostenida y creciente sobre todo si se amplían además los años de obligatoriedad. Estamos hablando de un Estado presente generando esas condiciones para efectivizar ese derecho. Esto incluye, además de infraestructura, la definición de saberes relevantes y la discusión de cuáles son los conocimientos que en la escuela deben circular y que la escuela debe garantizar: ¿qué implican los procesos de apropiación-circulación del conocimiento en el espacio escolar?, ¿qué conocimientos se legitiman?, ¿quiénes los definen?, ¿quienes participan en esa definición?, ¿qué saberes entran en diálogo? El cómo se evalúan es un aspecto vinculado a eso, pero no es el eje o no debería ser el eje o el punto de partida de esta discusión.

¿Qué es lo que la escuela debe garantizar si pensamos que los objetivos de las escuelas se vinculan con la formación de sujetos críticos para una sociedad democrática y para un proyecto de emancipación social? ¿Cómo las instituciones educativas materializan el derecho educación? Hay que pensar en la centra-

lidad de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en condiciones de trabajo que les permitan garantizar una educación de calidad. Entonces al mencionar las condiciones de trabajo nos referimos a los procesos de formación inicial y continúa. Hablamos también de las condiciones salariales y de trabajo -ya en sentido amplio- para que los docentes puedan desarrollar su tarea de modo tal que permita garantizar el derecho a la educación de todas y de todos y de cada una y de cada uno. Esto también está muy asociado a la idea de cómo pensamos la escuela como espacio público. Implica la introducción hoy de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que son necesarias en el siglo XXI y es deber del Estado garantizarlas. En 2016, por ejemplo, no se repartieron todas las *netbooks* que estaban previstas en el Programa Conectar Igualdad. Se habla de aulas digitales, pero no se garantiza la continuidad de las herramientas básicas como es la provisión de computadora para los chicos. Lo mismo con la provisión de libros, de materiales didácticos para los docentes. Las condiciones del trabajo docente refieren también a cómo se piensa el puesto de trabajo: docentes que puedan trabajar en equipo, en forma colaborativa, contar con equipos de orientación escolar que hoy son tan necesarios para apoyar la tarea en el aula por las múltiples realidades, conflictos, problemas que se presentan en el espacio escolar. Es muy difícil pensar un listado, seguramente me están quedando muchas cosas en el tintero. Pero también incluyo en este planteo las condiciones subjetivas de trabajo. O sea, docentes que apuesten a que todos los pibes, todas las pibas, pueden aprender y que la escuela sea un lugar que les permite construir otro presente y otro futuro que no es solamente la empleabilidad, el emprendedurismo o un lugar en un mercado de trabajo incierto. No creo que el objetivo de la escuela sea preparar para la incertidumbre, sino que es preparar sujetos que puedan desarrollar un pensamiento crítico, que puedan defender sus derechos, lo que sin lugar a dudas los posicionará de otro modo para enfrentar el mundo

DLP: Coincidimos plenamente sobre no naturalizar la incertidumbre sino problematizarla. Educar pensando en un mundo que pueda ser distinto y pueda incluir a los sujetos desde otra perspectiva. Estábamos pensando mientras te escuchamos definir tan claramente aspectos que son esenciales para pensar el concepto de la calidad en educación desde otra perspectiva, ¿cuáles son para vos los desafíos que enfrentaríamos los docentes en la actualidad para lograr esa calidad de la educación en las instituciones cotidianamente?

MF: Creo que es la construcción, la movilización, la generación de ámbitos de mayor democratización, poder generar ámbitos de trabajo donde podemos

dar repuestas colectivas. En este desplazamiento del discurso de derechos también se va vaciando la idea de la democracia bajo una supuesta neutralidad de lo que la escuela debe producir. La educación es un fenómeno eminentemente político, porque discutimos formas de entender la sociedad, el mundo, los derechos, nuestro lugar, el concepto de igualdad. Entonces, primero pensarnos como sujetos iguales en términos de derechos y qué condiciones se necesitan para que esa igualdad pueda verificarse, ponerse en acto. Pero me parece que la construcción y la salida son colectivas. Lo que se pretende, a través de muchas de las políticas que se están implementando en la actualidad, por ejemplo, la postura que se adoptó frente a las tomas de las escuelas en las que se rechazaba una reforma inconsulta de la secundaria, es justamente evitar que haya procesos colectivos de construcción y de resistencia. Creo que frente a las políticas de ajuste la única resistencia posible es colectiva, y por otro lado es necesario también generar propuestas alternativas. Esto es lo que se vuelve difícil en un contexto de avasallamiento de derechos o de derechos vulnerados. ¿Cómo podemos avanzar en propuestas superadoras que garanticen la igualdad y el respeto por la diferencia?, ¿qué creemos nosotros -la pregunta que vos me hacías y me parece central- que es una "buena educación", una "educación de calidad", ¿cómo la entendemos y qué condiciones habría que generar?, ¿qué políticas, en sentido amplio, y qué procesos al interior de las instituciones educativas, desde nuestro lugar como docentes, deberíamos generar para que esto pueda suceder?

DLP: Sin duda estas preguntas que planteás deben interpelarnos como educadores y nos parece muy importante explicitarlas en esta charla, porque nuestra revista es distribuida en diversas instituciones educativas públicas de Bariloche y la región. Es material de lectura tanto para docentes como para alumnos de las escuelas medias y también de las universidades. Entonces, esto permite problematizarnos y generar alternativas sustentadas en una mirada crítica sobre la política educativa actual

MF: Hay cosas que se pueden ver en términos de la inversión educativa, del desfinanciamiento, del vaciamiento de programas, de cómo se redujeron los programas socioeducativos. Es interesante, si la revista tiene como posibles lectores tanto a docentes como a alumnas y alumnos, que puedan analizar cómo se reorientaron las políticas socioeducativas que se venían implementando. Por ejemplo, la lógica del Plan Progresar: volver a pensar la beca desde una lógica más meritocrática y no una beca como un instrumento que ayuda a generar las condiciones para garantizar una educación de calidad. Poder analizar cómo, inclusive

las políticas socioeducativas que fueron construyéndose desde un enfoque de derechos también comienzan a reorientarse desde otra perspectiva. También, ver el desmantelamiento del Ministerio de Educación: ¿cuáles son los programas que el ministerio actual lleva adelante?, ¿con quiénes firma convenios? El gobierno dialoga y firma convenios con fundaciones, por ejemplo, con la fundación Varkey⁴ para dar cursos de liderazgo educativo, donde además de destinar muchísimos recursos se trabaja desde el supuesto de que el problema en nuestras escuelas es que no tenemos líderes. Esto es necesario discutirlo. ¿Tenemos que contratar a una ONG internacional, como lo hizo el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (hoy Ministerio Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología) que firmó convenio por 5 millones y medio de dólares con las jurisdicciones que están implementando estos centros de liderazgo educativo? Entonces ahí hay todo un modelo de pensar la educación, el docente y en lugar del sector privado y a dónde se destinan los re-

cursos públicos. Esto nos alerta sobre tendencias privatizadoras que realmente son preocupantes. Sumado a un fuerte ataque al sector docente, está la idea que se pretende instalar de que cualquiera puede ser un docente homologando esta figura a la de un líder. Esto lo vimos en la primera propuesta sobre la generación de la UNICABA un *powerpoint* donde planteaban una imagen de un docente, un líder, donde no se aludía a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos pedagógicos se invisibilizaban.

Además, algunos de los funcionarios del Ministerio de Educación ni siquiera provienen del campo educativo, no poseen formación en educación y/o desconocen el funcionamiento de una escuela pública.

DLP: ¡Muchísimas gracias Myriam! Por el espacio y por todo lo conversado.

⁴ <https://www.fundacionvarkey.org/>

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Desde la Patagonia, difundiendo saberes abarca diferentes temáticas de las ciencias humanas, sociales, naturales y exactas, así como de las tecnologías. Se dirige al público en general y en particular, a estudiantes y docentes de los niveles secundario, terciario y universitario. Las contribuciones deben ser artículos originales de divulgación sobre temas de especialidad de los autores, que presenten los resultados de proyectos de investigación o extensión que se desarrollen en universidades nacionales e institutos de investigación de la Patagonia, o trabajos sobre la Patagonia realizados en otras zonas del país. Estudios de interés general que trascienden problemáticas regionales también son bienvenidos.

Los autores enviarán por correo electrónico a desdelapatagoniads@gmail.com en archivos separados el texto principal del artículo, datos filiatorios de los autores y un resumen de no más de 200 palabras. Asimismo deberán incluirse imágenes que acompañen e ilustren el trabajo, que serán enviadas por separado en formato .png o .jpeg de alta calidad, acompañadas de un archivo con leyendas descriptivas. En el caso de fotografías, deberá indicarse el autor, de quien deberá contarse con la autorización para su publicación. En una primera instancia, el Comité Editorial analizará si los trabajos recibidos se enmarcan en las áreas de interés de la revista. Aquellas contribuciones que reúnan este requisito serán enviadas para su evaluación por revisores externos especialistas en el tema del artículo. Una vez aceptada la contribución, se realizará una revisión de redacción y estilo editorial, sobre la cual se solicitará la conformidad del autor. Las contribuciones no tienen cargo para los autores.

Antes de enviar contribuciones, solicitamos a los autores que consulten las instrucciones para la redacción de los artículos en nuestra página web: desdelapatagonia.uncoma.edu.ar

En las librerías

CONVERSACIONES EN LA ESCUELA SECUNDARIA
Política, trabajo y subjetividad
Silvia Martínez / Compiladora



Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad

Silvia Martínez (Compiladora). Publifadecs, 2018.

ISBN 978-987-4459-06-0

Compilación de artículos de investigación y de reflexión resultantes del simposio “Discusiones en torno a la escuela secundaria. Formación política y trabajo”, organizado por un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Se abordan temáticas variadas desde una diversidad de miradas vinculadas con las problemáticas del trabajo, la política y la subjetividad en la escuela secundaria.

Museos. ¿Para qué?

Sandra Murriello y Astrid Bengtsson. Edulp, 2017.

ISBN 978-9874127-45-7

En este libro las autoras invitan a conocer las funciones que cumplen los museos y cómo se originaron, acercando al lector en forma amena, gráficamente atractiva y original sus características, y proponiendo modos de visitar museos, incluso sin moverse de la casa.



Diversidad y construcción de aprendizajes

Hacia una escuela inclusiva
Daniel Valdez (comp.)



Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva

Daniel Valdez (Compilador). Noveduc, 2016.

ISBN 978-987-538-509-2

Este libro reúne artículos académicos que se centran en la necesidad de dar centralidad a la inclusión social y la inclusión educativa en la agenda de las políticas educativas, como forma de construir derechos y ciudadanía en la escuela a partir de la diversidad.

Educación para el mercado

Daniel Filmus (Compilador). Octubre, 2017.

ISBN 978-987-3957-20-8

Los autores que participan de esta compilación, destacados docentes e investigadores, describen y explican la profunda transformación de las políticas dirigidas a la educación, la ciencia y la tecnología, desde el cambio de gobierno (diciembre 2015) y sustentadas en una política neoliberal. El modelo de desarrollo económico y social que se intenta imponer a partir de ese momento avanza contra la creación y la distribución democrática del conocimiento. Se trata de un libro de actualidad que intenta ser una potente herramienta de problematización y debate.

