

Denuncia y anunciación

en la educación

Año 9 Nº 17 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - otoño de 2007 - ISSN 1515-1727



Lino Spilimbergo - Nena Azul

UNA MIRADA SOBRE EL CONFLICTO DOCENTE // EL TRABAJADOR DE LA EDUCACIÓN, SU RELACIÓN PEDAGÓGICA Y LABORAL // ¿DE QUÉ HABLAN LOS DOCENTES CUANDO HABLAN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA? // LOS JÓVENES Y LA ESCUELA MEDIA EN LA PROVINCIA DE NEUQUÉN // LA HISTORIA POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA. El sentido de los actos escolares hoy: continuidades y rupturas de una práctica social cuestionada / / COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA // EL USO DE LA VOZ PROYECTADA COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES. Una experiencia de taller



Coordinación general
Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño
Silvia Juncos

Colaboran en este número:

Lucía Di Pietro
Myriam Ortiz
Aten Centenario
Silvia E. Pérez
María C. Ligalupi
Gloria M. Gómez
Haydée Sandoval
Mónica J. Katz
Mónica Rodríguez
Gustavo A. Junge
Francisco Sacristán Romero
Elba Novitá
Virginia Coconi

Las ilustraciones del cuerpo de la revista corresponden a trabajos realizados por alumnos de 7° grado de la escuela N° 204 con la coordinación de su profesora de Expresión Plástica, Elizabeth Ibáñez sobre el tema «La escritura es un arte»

Esta publicación la impulsan, en forma conjunta, los Institutos de Formación Docente N° 9 y 12 de Neuquén y está abierta a todo aquel que desee colaborar. La impresión de esta edición fue posible gracias a la colaboración prestada por ATEN (Provincial, Capital y Centenario). Tirada: 400 ejemplares.

Enviar aportes a:

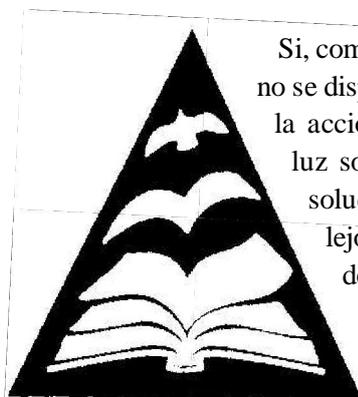
IFD N° 12: Gob. Anaya 295 -
Neuquén T.E. 4487640

IFD N° 9: Belgrano s/n - Centenario
T. E.: 4898032

ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia:
FO.CO.DEP.

¡NUNCA MÁS!



Si, como afirma Esteban Rodríguez, la realidad no se dispone para ser aceptada con resignación, la acción colectiva es la posibilidad de echar luz sobre las injusticias y planear y buscar soluciones a los problemas. De esta manera, lejos estamos de sobredimensionar el lugar del voto en la democracia como único y excluyente medio de cambio. De hacerlo, clausuraríamos y excluiríamos la discusión, la argumentación y la negociación como marcas

potenciadores de la politización y de la democratización de la vida social.

El descontento con lo que creemos injusto coloca a la protesta social como el primer derecho a tener derecho, como el derecho que llama a otros derechos. Diría Roberto Gargarella, es la puesta en escena de la dignidad, la oportunidad de hacer valer la dignidad. Este año, como tantos otros, los docentes de la provincia del Neuquén, comenzamos el año lectivo con una protesta que tuvo como hecho inaceptable el fusilamiento de nuestro compañero Carlos Fuentealba. De nuevo, la política del garrote fue la respuesta de los gobernantes a los reclamos. Es la derecha insensible que creyó y cree que todo se resuelve con un baño de sangre y por eso promueve una policía sumisa con los poderosos y brutal con los débiles.

La criminalización de la protesta es un camino para impugnar la palabra y una manifestación del giro autoritario del Estado. Es hacer prevalecer la lógica de la guerra por sobre la lógica de la democracia. El "otro" no es considerado un adversario, sino un enemigo y a estos, se los elimina. Cuando la tarea de gobernar se inunda con esta lógica atada al abuso de poder, se disuelven las formas más elementales de convivencia social.

De lo que se olvidan los mandatarios (denominados así porque cumplen un mandato y no, porque mandan) es que poseer el poder político no significa tener el poder real. El límite del poder es el consenso. El consenso es el que humaniza el ejercicio del poder. Evidentemente, la protesta social es la muestra cabal de la ausencia de ese consenso. Si nuestros gobernantes se aprecian de ser democráticos no pueden dar como respuesta la criminalización o la judicialización de la protesta social a los efectos de liquidar el movimiento de lucha, sino la dignificación de la vida humana. A Carlos lo mataron luchando para que a la resignación le opusiéramos la rebeldía, para que al egoísmo lo reemplazáramos por la generosidad y a la ignorancia, por la inteligencia. NUNCA MÁS un compañero muerto por el único hecho de participar en la demanda de derechos legítimos.

N.G.

UNA MIRADA SOBRE EL CONFLICTO DOCENTE

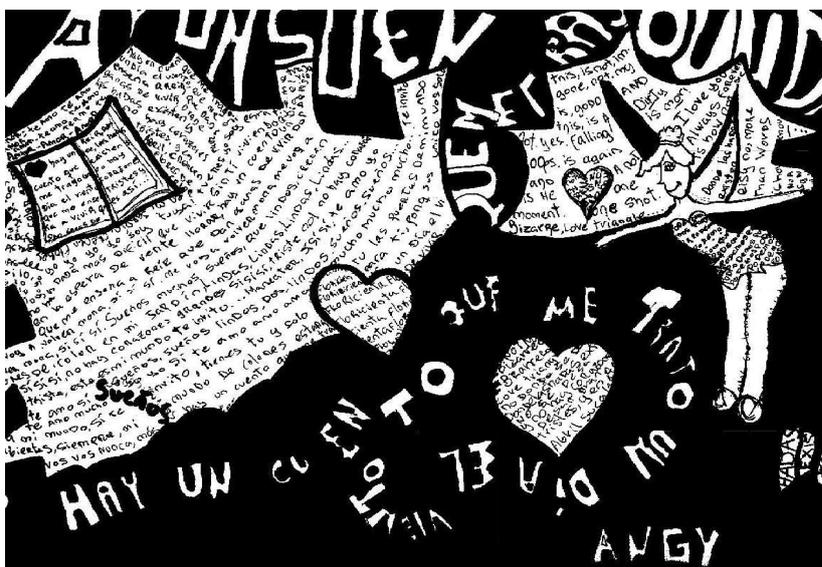
DI PIETRO, Lucía (supervisora); ORTIZ, Myriam
(I.F.D. N° 12)

Resulta difícil escribir en pocas líneas el origen del conflicto¹ docente neuquino. Lo podemos inscribir en la lógica economicista imperante en las últimas décadas que llevó a los gobiernos, tanto nacionales como provinciales, a concretar la transferencia de los servicios nacionales a las provincias sin los correspondientes recursos, a la sanción de las leyes federal de educación y de educación superior, a la firma de los pactos federales y, más recientemente, a sancionar las nuevas leyes de educación técnico profesional, de financiamiento educativo y nacional de educación.

En este marco jurídico, el gobierno de Sobisch profundizó la crisis en el sistema educativo a niveles impensados debido a “*Las políticas neoliberales y el desentendimiento del Estado, a lo que se agrega la desvalorización social del conocimiento.*” (di Pietro, L; Lavalle, M; Ortiz, M, 2006)

Una constante fue la designación de funcionarios que demostraron incapacidad e impericia para dar respuestas a las situaciones administrativas y pedagógicas, tanto del sistema educativo en general como en las situaciones cotidianas de las instituciones escolares y, otra, las supuestas inversiones en materia educativa. A pesar de haber destinando importante cantidad de fondos a la infraestructura escolar, el estado de los edificios y la calidad de las construcciones es deplorable. El mantenimiento de los edificios escolares pasó de la órbita del Ministerio de Obras Públicas a empresas contratadas sin inspección ni control alguno.

La administración Sobisch tomó decisiones durante estos años que no sólo agudizaron los problemas de infraestructura y de equipamiento,



Ángeles Broilo

«la administración Sobisch tomó decisiones durante estos años que no sólo agudizaron los problemas de infraestructura y de equipamiento, sino también en las diferentes dimensiones pedagógicas»

sino también en las diferentes dimensiones pedagógicas con decisiones como (por citar alguna) la no cobertura de los cargos de supervisión, imposibilitando así el acompañamiento a los docentes del área en la incorporación de estrategias de enseñanza actualizadas, la supervisión a los distintos agentes del sistema o la socialización de proyectos innovadores de alguna institución en particular.

Otras decisiones incidieron en el nivel de formación de los educandos, el que se vio deteriorado. Se profundizó la segmentación y aumentaron los índices de repitencia y deserción escolar en todos los niveles del sistema, en tal sentido, acordamos con Jurjo Torres (2006) cuando manifiesta que no se muestra desde los niveles de administración educativa “*la preocupación por la formación y actualización cultural, política y social; por mejorar las capacidades críticas y reflexivas de las personas, por fomentar mayores compromisos con aquellos*

colectivos sociales que están sufriendo algún tipo de marginación e injusticia .

La crisis, “*entendiéndose crisis como cuestionamiento de los patrones existentes, ruptura y la necesidad de nuevos posicionamientos.*” (di Pietro, L; Lavalle, M; Ortiz, M, 2006), que se desnudó durante este año es estructural, abarca todos los campos y tiene connotaciones negativas.

A fines del 2006 el gremio solicitó la continuidad de la mesa de negociación iniciada en el conflicto suscitado en los primeros meses del mismo año, con el fin de discutir la recomposición salarial para el 2007. Al finalizar el ciclo lectivo, el gremio informó que de no darse esto el 2007 se iniciaría con una huelga. Sin respuesta por parte del Ejecutivo a las cuestiones puntuales que se presentaron, el 5 de marzo del 2007 se produjo el no inicio más prolongado de los 25 años de Aten.

Fueron 53 días en los que se sucedieron asambleas, plenarios, movilizaciones, cortes de ruta² y el 3 de abril la represión³ más cruenta que dejó como doloroso saldo la pérdida de un compañero luchador. Por orden emanada del Ejecutivo provincial, la policía fusiló a Carlos Fuentealba en un claro intento de escarmentar a quienes tienen el coraje y se animan a revelarse, a cuestionar las políticas del partido gobernante y a organizarse para encontrar una respuesta a sus reclamos mediante la protesta social, como forma de manifestar las asimetrías sociales y económicas.

Después sobrevino el dolor, la angustia, la consternación. Una sociedad perpleja ante la “muerte de un maestro” que trascendió las fronteras regionales y nacionales pero, a pesar de ello, los sectores de poder dieron respuestas institucionales y alejadas del reclamo general.

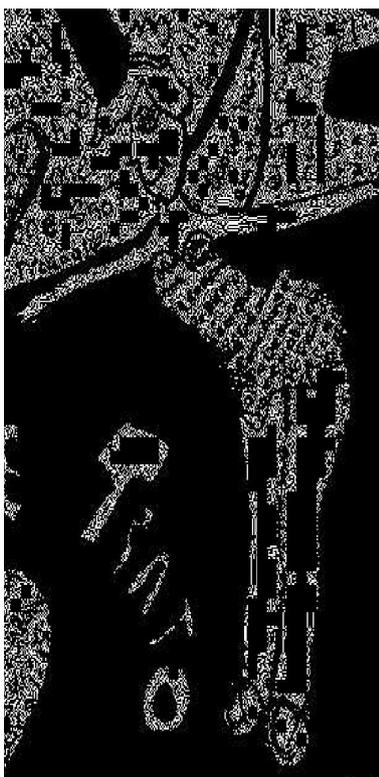
Desde Aten se giró del pliego inicial al reclamo político. La intersindical fue el instrumento que le dio cauce al “fuera Sobisch”, y la respuesta oficial no se hizo esperar. El partido gobernante movió sus huestes.

A partir de la publicidad desplegada y la invitación a los padres que se hagan cargo de abrir las escuelas, se envió el mensaje que las cosas se pueden hacer más allá de los docentes, y la descalificación de la tarea docente se profundizó con propagandas, con la irrupción en las escuelas de funcionarios y “punteros”, con la invasión de directores normalizadores. Se desnudó así que, para el gobierno, la educación se limita a que las escuelas estén abiertas sin importar qué trabajo se desarrolla ni cuál es la concepción de enseñanza-aprendizaje que se pone en juego. El concepto que transmitieron a la sociedad fue el de la escuela como sinónimo de guardería y no el verdadero significado, contribuyendo de esta manera a la desvalorización del conocimiento mencionada anteriormente, desvirtuando los fines de la educación en un claro intento de destrucción de la escuela pública y evidenciando de éste modo el lugar asignado a la educación dentro de las políticas de estado, con un elevado grado de inmoralidad e inhumanidad.

Ahora bien, ¿cómo incide hacia el interior de las instituciones?

Toda la presión ejercida afectó a nivel físico y psicológico a las trabajadoras y los trabajadores de la educación, particularmente, en las escuelas en las que fueron avasallados por funcionarios. Las trabajadoras y los trabajadores se sintieron violentados e invadidos sus espacios laborales. La libertad de opinión también fue cuestionada ya que en algunos casos se intentó prohibir hablar de lo ocurrido o emitir opinión al respecto, perdiéndose la especificidad de la función ya que desde las autoridades de educación se habilitó la intromisión en la praxis educativa. El compromiso; la seguridad en la tarea cotidiana; la iniciativa; el diálogo con la familia de las alumnas y alumnos; perfeccionar el ejercicio de los deberes y obligaciones como ciudadanas y ciudadanos democráticos; la permanente tarea de adecuación de contenidos al grupo

«la crisis (...) abarca todos los campos y tiene connotaciones negativas»



con el que se está trabajando; el rol docente y la autoridad se vieron seriamente afectados, la consecuencia inmediata fue una sobreexigencia a nivel afectivo y psicológico por recuperar la función docente, pero desmotivados, desmoralizados y desilusionados.

Cuando en el acto educativo se destruyen los vínculos no hay recuperación de días posibles. No importa cuántos días de clases se dicten, sólo es posible el proceso de enseñanza y aprendizaje y una sana convivencia escolar con la recomposición de esos vínculos y, aun cuando esto se logre, es muy difícil que sea superador este nuevo vínculo del anterior.

El sello de identidad del colectivo docente neuquino es producto de la interacción y de un cierto grado de consenso y participación forjado durante un largo tiempo. Es lo que identifica y compromete a sus integrantes. Es indispensable recuperar el diálogo y el consenso en un clima democrático caracterizado por la justicia. Las autoridades deberían promover políticas en las que cobren significado los conceptos de democracia, justicia social, libertad, cooperación y solidaridad y retomar el camino de la educación pública como deber ineludible del estado. Los gobiernos debieran tomar nota de esto.



«es indispensable recuperar el diálogo y el consenso en un clima democrático caracterizado por la justicia. Las autoridades deberían promover políticas en las que cobren significado los conceptos de democracia, justicia social, libertad, cooperación y solidaridad y retomar el camino de la educación pública como deber ineludible del estado»

entre los seres humanos. Irene Vasilachis de Gialdino.

² Los cortes de rutas y calles hoy aparecen como estrategia de lucha masiva, en manos de diferentes actores sociales. Más aún, en el marco de la gran asimetría social, económica, política y cultural que existe en nuestras sociedades marcadas por el neoliberalismo, la acción directa se ha convertido en una de las pocas herramientas eficaces para aquellos que no tienen poder, frente a aquellos que tienen poder. Maristella Svampa.

³ En relación con los conflictos sociales quedarían, además, por resolver otros interrogantes, los que se asocian al sentido atribuido al término "violencia", el que es empleado, mayoritariamente, para calificar la acción de los que ejercen acciones reivindicativas. Seleccionaré sólo algunos de entre esos interrogantes: ¿Dónde reside la violencia, en la acción de privación del derecho de cada hombre o mujer de decidir por sí mismo/a el sentido de su existencia o en el ejercicio activo de ese derecho?; ¿a quién se debería calificar como violento, al que reivindica un derecho en un conflicto social o al que niega el derecho a la reivindicación?; ¿qué atenta más contra la democracia, la reivindicación o la represión? Irene Vasilachis de Gialdino

¹ ...¿Es que los conflictos sociales perturban la paz o es que la paz es alterada por la injusticia?. En consonancia con la Epistemología del Sujeto Conocido, es violenta toda injusticia y es injusta toda acción que viole el principio de igualdad esencial

BIBLIOGRAFÍA

di Pietro, Lucía; Lavalle, María Alejandra; Ortiz, Myriam (2006), "Aproximaciones a la situación educativa actual", *Revista Denuncia y Anunciación en la educación*, Neuquén, Año 8 N° 15. IFD N° 9 – IFD N° 12.

Svampa, Maristella (2007), "La muerte insta una límite", *Diario Río Negro*, Sección debates, Río Negro, 15 de Abril.

Torres Santomé, Jurjo (2006), *La desmotivación del profesorado*, Madrid, Morata.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2005), "Ciencias Sociales: Pobres, trabajo, identidad y conflictos sociales", *Revista Herramienta*, Buenos Aires, N° 23.

EL TRABAJADOR DE LA EDUCACIÓN, SU RELACIÓN PEDAGÓGICA Y LABORAL

ATEN Seccional Centenario



«la organización gremial que tenemos debiera enfatizar el carácter de trabajadores antes que el de profesionales de la educación»

Somos trabajadores ...

Como docentes, aunque parezca una obviedad, hay que subrayar algo que en muchas ocasiones pasa inadvertido, a pesar de ser hablado. La organización gremial que tenemos debiera enfatizar el carácter de *trabajadores antes que el de profesionales* de la educación. Así está expresado en las siglas de su propia denominación (ATEN como Trabajadores de la Educación) y en las de muchas otras organizaciones constituidas desde 1973 en adelante y de la propia CTERA fundada ese año. Es que compartimos con otros trabajadores la condición de explotados y no en pocas ocasiones luchamos por reivindicaciones similares. Es además en ATEN una de las razones por las que tanto docentes como auxiliares de servicio estamos conjuntamente sindicalizados considerando que con nuestro trabajo sostenemos la educación. Ese trabajo como tal es trabajo asalariado del que depende nuestra subsistencia. De allí la importancia de la lucha por el salario y la estabilidad laboral. Nuestra acción debe aspirar a que:

* quien tiene un salario de indigencia pueda percibir un salario que le

permita costear el mantenimiento de su vida familiar,

* impedir que quien está ocupado pierda su condición,

* y quien no lo está pueda estarlo en base a la creación de todos los cargos imperiosamente necesarios por la creciente demanda educativa.

No podemos permitir que caigan contratos. Es fundamental entonces que sostengamos como punto reivindicativo (lo que en gran medida hemos logrado): el pase a planta permanente de los auxiliares de servicio y administrativos precarizados (contratados y subsidiados).

Del mismo modo, reclamamos para los docentes la plena estabilidad laboral. Para ello es necesario sumar al pliego reivindicativo la titularización automática y masiva de todos los docentes interinos de todos los niveles con un año o más de antigüedad en su cargo. Es inaceptable que un compañero que ha accedido a su cargo como interino, y que lo ha hecho en base al mismo criterio de puntuación utilizado en los "concursos de ingreso" y ha permanecido ese tiempo en el mismo, sirviéndole al sistema, pueda ser "desplazado", es decir: despedido y

(como si fuera poco) sin indemnización, en base a argumentos falsamente pedagógicos porque su cargo "sale a traslado" o "sale a concurso". Suele aducirse entonces la defensa del Estatuto del Docente para justificar el crimen que significa ese despido, en muchísimos casos de compañeros con años de antigüedad

y que, con su aporte y su militancia, han sostenido la propia organización. Es inadmisibles que su cargo, por ser interino, sea considerado vacante. En ese cargo hay un compañero de carne y hueso; no un holograma.

¿Y el Estatuto?

Debemos sostener la defensa de los trabajadores de la educación antes que cualquier estatuto, norma o ley, incluso de aquellos instrumentos jurídicos que proclamamos defender. Estos nunca serán en abstracto. Siempre estarán referenciados en los intereses materiales que para nosotros representan. De hecho, la ley 1633 (de continuidad de los interinos) cubre irregularmente una falencia del Estatuto, por no decir que lo viola, y está clarísimo que esa ley la consideramos también una conquista gremial, precisamente porque apunta, ante todo, a cuidar la estabilidad laboral del compañero docente.

Por otra parte, es falso que haciendo concursar como vacante un cargo ocupado por un compañero interino se está defendiendo el Estatuto del Docente. Si éste se hubiese cumplido tan estrictamente como se dice defender, el cargo del que hablamos nunca podría haber tenido una antigüedad mayor a seis meses (“Las designaciones del personal docente titular se hará durante dos períodos fijos en el año” Art 18° - Ley 14473). Por lo mismo, “entiéndase por interino el docente que se desempeña transitoriamente en un cargo vacante” (Art 89°). Es decir: ante una situación irregular por el hecho consumado de no haberse cumplido ese Estatuto cualquier intervención a posteriori necesariamente se torna irregular. Los propios “concursos” sobre esos cargos así lo son (porque estarían desconociendo la periodicidad antes señalada, los concursos deberían hacerse todos los años y dos veces cada año).

... Pero de educación

Siguiendo exclusivamente el aspecto profesional del problema, debe considerarse también dos cuestiones. Por un lado la valoración

del título docente y su posterior perfeccionamiento o formación permanente. Por otro, la cuestión concreta de la atención del trabajo áulico en la relación docente-alumno-conocimiento. Respecto de la primera cuestión, toda valoración estaría expresada en la puntuación asignada y su clasificación en categorías: “docente”, “habilitante”, “supletorio” e “idóneo”. Es en base a este criterio que se designa al docente interino en su cargo. Aun considerando un carácter propedéutico de su formación, ya sea sin título docente *o con él*, y que con una formación superadora puede haber “nuevos” profesionales de la educación, es algo que no guarda relación con el problema tratado porque en el momento de acceder al cargo lo hizo con la mejor calificación disponible (insistimos: puede que con el apropiadísimo título docente), tal como se hace en la designación de un titular. Es más: teniendo en momentos posteriores nuevas calificaciones, incluso formación docente, ya sea de cursos o de carrera, nada impide que el docente interino atraviese (frente a esos “concursos”) nuevamente el estado de zozobra, dado que podría ser desplazado de su cargo por un aspirante con iguales condiciones de formación, pero con algunos centésimos más en su clasificación. Respecto de la segunda cuestión (no desligada de la anterior, ya que el docente en actividad adquiere en su propia práctica una formación ineluctable, e irrefutable en relación con la de cualquier aspirante a ese cargo), hay una atención y preparación para la cuestión pedagógica que reciben los alumnos, que es propia del docente con quien se vinculan durante todo el trayecto de su proceso de aprendizaje. La participación en proyectos institucionales, la consolidación de una red de relaciones humanas propias de la organización formal e informal en la escuela y de un clima organizacional propicio para el aprendizaje son aspectos innegables de la aptitud profesional de quien efectivamente se encuentra en ejercicio.

«aquellos instrumentos jurídicos que proclamamos defender (...) nunca serán en abstracto. Siempre estarán referenciados en los intereses materiales que para nosotros representan»



Cualquier preocupación por el mantenimiento y mejoramiento de los procesos educativos debe apuntar a crear condiciones para atender más y mejor la creciente demanda de educación. Esa demanda se ve sobredimensionada por encima del crecimiento vegetativo de la población debido a la combinación de dos factores. Uno de ellos es la pauperización de amplios sectores de la misma (factor de clara incidencia en los ritmos sociales de aprendizaje) que hace desigual el aprovechamiento de los conocimientos producidos por la humanidad. Es decir que no sólo hay más niños, hombres y mujeres que deben educarse, sino que la desventaja social de muchos de ellos los pone en un estado de mayor requerimiento frente al sistema educativo. Pero además existe otro factor: un crecimiento exponencial de esa producción; hay cada vez más conocimiento a distribuir. La conjugación de estos dos factores hace crecer las necesidades educacionales a un punto tal que la naturaleza misma del régimen social y político representan un obstáculo para la solución del problema. La lucha por la ruptura de ese obstáculo nos compromete. Pero aun reduciéndola a su carácter reivindicativo en lo pedagógico, la organización de educadores, encuentra su esencia en la creación de más y más diversificadas funciones en el sistema educativo para, al menos, tender a la satisfacción de esa demanda, al tiempo que nos compromete en la lucha por cambiar la sociedad. Nos corresponde reclamar la creación de todos los cargos correspondientes, que son, como dijimos cada vez más y más diversos, pero nunca poner a competir entre trabajadores los ya existentes.

¿Entonces?...

Una decisión correcta, para evitar que se siga incumpliendo ese Estatuto, pero sobre todo para defender al compañero y evitar que sea él quien deba asumir el costo de ese incumplimiento por parte del Estado, quedando laboralmente



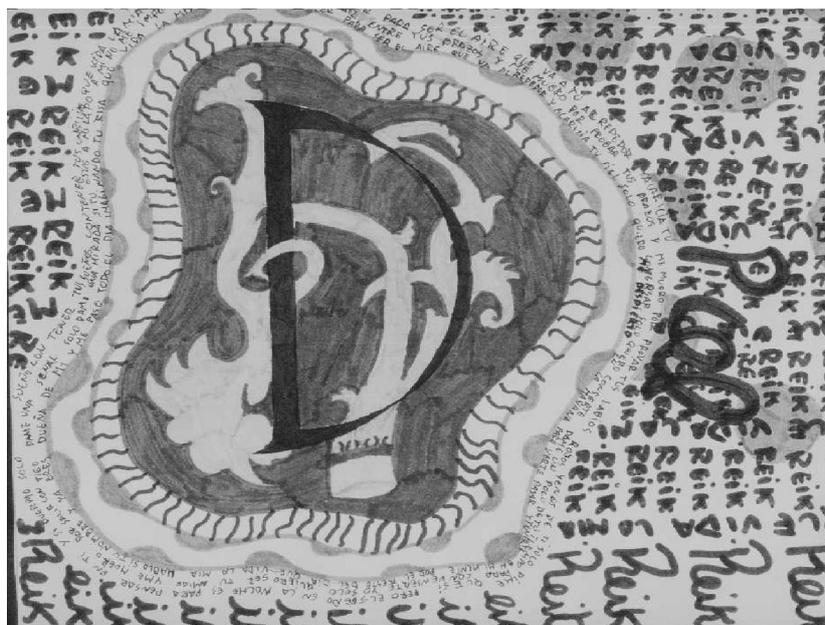
«la organización de educadores, encuentra su esencia en la creación de más y más diversificadas funciones en el sistema educativo para, al menos, tender a la satisfacción de esa demanda, al tiempo que nos compromete en la lucha por cambiar la sociedad»

desprotegido, es que su cargo sea titularizado. De ahí en adelante, y sólo de ahí en adelante deberemos exigir la creación de más y nuevos cargos que necesitamos en el sistema. Y cada cargo nuevo que se cree debe concursarse y no permanecer más de seis meses sin ocurrir ello. De lo contrario estaríamos legitimando otra vez la precariedad laboral de ese nuevo trabajador de la educación

Docentes y auxiliares de servicio somos todos trabajadores que sostenemos la educación. Como el pase a planta permanente de auxiliares de servicio y administrativos contratados y subsidiados es también imprescindible que nuestro sindicato defienda la titularización automática de los docentes interinos. Reivindicación esta sostenida, defendida y conquistada por muchas organizaciones gremiales de otras jurisdicciones.

¿DE QUÉ HABLAN LOS DOCENTES CUANDO HABLAN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA?

PÉREZ, Silvia E.; LIGALUPI, María Cristina; GÓMEZ, Gloria M.; SANDOVAL, Haydée (I.F.D. Nº 12)



Diego Martínez

Introducción

En la presente comunicación nos proponemos compartir un primer avance de la etapa exploratoria de la investigación “La violencia en la escuela” que estamos desarrollando en el IFD Nº 12 de la Ciudad de Neuquén.

Pensar y abordar el fenómeno de la violencia nos inserta en el terreno de la complejidad, lo que implica que, para analizarla, se debe contemplar la interacción de diversos factores, desestimando la causalidad lineal y determinista ya que la posición desde la que se la concibe incide en las prácticas y estrategias que se propongan para abordarla.

Nos posicionamos en hablar de violencia en la escuela y no de violencia escolar para adentrarnos en mirar esta problemática en la construcción de subjetividades

Algunos supuestos teóricos

Reconocemos al fenómeno de la violencia como una construcción

social. Por esta condición, la misma se materializa en acciones ejercidas por los sujetos. En este sentido, hablar de violencia es hablar de discursos y acciones “violentas” de carácter social que son ejercidas por los sujetos.

Coincidimos con Zerbino, M. (2001: 137) cuando plantea que la denominada “violencia escolar” no es la expresión de ninguna verdad sustancial, sino que es un síntoma. Cuando acontece un episodio violento estamos presenciando la punta de un iceberg, el instante más evidente de una sucesión de desencuentros, conflictos y tensiones que lo precedieron.

«la violencia nos inserta en el terreno de la complejidad, lo que implica que, para analizarla, se debe contemplar la interacción de diversos factores, desestimando la causalidad lineal y determinista»

Martín Baró (1989) distingue tres enfoques para explicar el carácter social del hombre: el etológico, el ambientalista y el socio-histórico.

A. *Enfoque etológico*: concibe el carácter social como un dato biológico.

B. *Enfoque ambientalista*: considera el carácter social como dependiente de la circunstancia externa.

C. *Enfoque socio histórico*: el ser humano no es un ser natural, sino cultural, ya que cada contexto histórico-social produce discursos que modelan su subjetividad. También tiene la característica de ser social y simbólico por la posibilidad de construir su realidad, atribuyéndole significados. Además, señala el carácter activo del sujeto en la determinación de su desarrollo y de los procesos sociales.

Nuestra investigación, posicionada en este último enfoque, nos lleva a hablar de violencia “en” las escuelas y no de violencia escolar. Esta última connota que el fenómeno

puede ser delimitado y ajustado al ámbito exclusivo de la institución escolar y posible de dominar lo que se presenta como caótico y descontrolado.

Al respecto, Garay L. (2000:70) considera que “violencia en la escuela” es aquella que se manifiesta en la escuela pero que no tiene que ver con ella como productora principal de la violencia. Se trataría entonces de manifestaciones que se originan en otros ámbitos.

Al hablar de violencia escolar corremos el riesgo de dejar fuera del análisis muchos factores que la explicarían. En cambio, hablar de violencia en las escuelas nos advierte que lo que se expresa es producto de la irrupción de lo social “en” las escuelas (Osorio, 2006: 79-80).

La privación de experiencias gratificantes en la etapa constitutiva de un individuo produce malestar en la intersubjetividad y se expresa en sentimientos de desesperanza, descreimiento, malestar, hostilidad y destructividad.

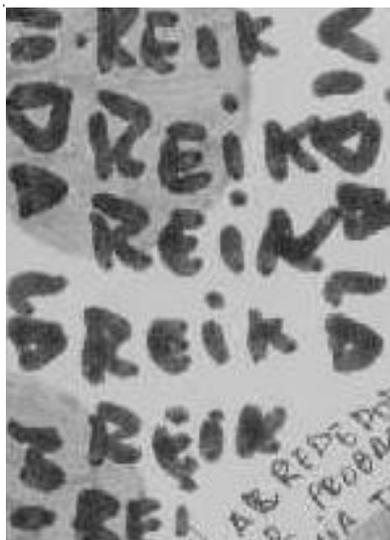
Estos rasgos son los que identifican a la violencia como proceso y que Galtung ha denominado “violencia estructural”. Es entonces la violencia estructural material y simbólica la que se manifiesta en hechos observables en las instituciones educativas.

Partimos del supuesto de que las prácticas en relación a esta problemática en el ámbito escolar, oscilan entre la impotencia a la omnipotencia y, en escasas ocasiones, son consideradas colectivamente. Así, el malestar queda limitado a la intra subjetividad.

¿Qué dicen las docentes?

Como lo hemos anticipado en la Introducción, nuestra intención de describir los sentidos otorgados por las docentes a la violencia “en” la escuela e identificar categorías de análisis que ayuden a pensar las nuevas formas de violencia presentes en el ámbito escolar, nos llevó a la etapa exploratoria de nuestra investigación.

En esta comunicación explicitamos las primeras interpretaciones de los decires de las



«la privación de experiencias gratificantes en la etapa constitutiva de un individuo produce malestar en la intersubjetividad y se expresa en sentimientos de desesperanza, descreimiento, malestar, hostilidad y destructividad»

maestras ante nuestras preguntas en la entrevista piloto.

Así, hemos advertido que cuando las docentes hablan de violencia en la escuela hacen referencia a la violencia como una disfunción individual del alumno/a, como un problema de violencia familiar y como una situación natural en el trato cotidiano entre los niños.

Esta categorización reduce lo social a la familia, al barrio y a la naturalización de los fenómenos sociales. Pensamos que esta explicación se enlaza con el malestar también individual que le genera al docente el no poder abordar esta problemática de manera colectiva y lo instala así en un “no lugar”, produciendo inhibición, destrucción y quiebre de las identidades colectivas.

a. La violencia como problema individual del/a alumno/a

Las maestras caracterizan la violencia como un fenómeno individual y natural recortado a las relaciones entre los niños/as. Por lo que podríamos inferir que se constituye en una disfuncionalidad biológica, neurológica o psicológica “sin condicionamientos históricos ni sociales” (Zervino, 2004: 84).

Las maestras dicen:

“... un niño que desde primer grado golpeaba permanentemente a sus compañeros”...

“... Entiendo por violencia en la escuela situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una afectada sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.”

“... es también cuando discriminan a sus compañeros...”

“...Me preocupan las relaciones cotidianas entre los chicos, donde la violencia física y verbal, es su forma de vincularse especialmente con los varones”

“... En mi grado se dan muchas situaciones de violencia entre los alumnos por discriminación racial, por el color de la piel, violencia verbal a una nena porque es chilena”...

“El chico lo que hace es mostrar la violencia Es violencia fuerte cuando sabe que va a salir lastimado y lo mismo lo hace. No te quiero decir que hay una intencionalidad pero sí hay algo: sabe que alguno va a salir lastimado, que te va a doler”.

La naturalización estaría claramente expresada en las siguientes respuestas:

“...las relaciones cotidianas entre los chicos, donde la violencia física y verbal, es su forma de vincularse, especialmente los varones...”

“...El golpearse, pegarse es para ellos normal, dicen que están jugando pero a veces se rompen la cara”

“La violencia entre los niños es un juego. No diferencian juego y violencia...”

Al naturalizar las situaciones de violencia se invisibiliza la influencia del contexto socio-histórico. La

distribución cada vez más injusta de la riqueza hace que se produzcan un conjunto de significaciones imaginarias que la legitimen, mostrando las situaciones como inevitablemente “naturales”. Así, hemos constatado como el discurso social dominante de raigambre positivista, tiende a explicar la violencia como un fenómeno individual.

b. “La violencia como problema familiar”

En la misma línea de análisis del apartado anterior, otras entrevistadas hablan de la violencia en la escuela considerando que sus causas están en la familia. Algunas docentes expresan:

“La violencia que entra en las aulas tiene sus raíces en la casa, en muchos hogares se sufre la violencia familiar y eso el niño lo refleja en la escuela...”

“Si el chico ve que el padre lo arremete, él también agrede”...

“.. Esto se da porque muchas familias viven alteradas ya que no tienen trabajo, viven en barrios desorganizados y la sociedad que los rodea es violenta, discriminatoria”.

Al respecto, Zervino (2004:83) nos advierte que ciertas afirmaciones acerca de la violencia son de circulación habitual y que son tomadas como verdades confirmadas e indiscutibles: “los chicos traen la violencia de la casa” y se pregunta: ¿Dónde la traen?, ¿En qué lugar la traen? ¿En el bolsillo, en el pantalón?. Lo que subyace a esta hipótesis es la idea de la violencia como sustancia.

Este autor plantea que considerar que la violencia es un problema individual o familiar a ser tratado, lleva implícita la noción de la cura del violento a través de alguna clase de psicoterapia, de tratamiento farmacológico o psiquiátrico.

Las perspectivas de las docentes entrevistadas ubican, de este modo, la causalidad de la violencia “fuera” del contexto escolar al describirla como fenómeno individual o familiar. Si el problema está afuera, no hay nada que el maestro pueda hacer, por lo que queda inhabilitado,

paralizado, “incapacitado” para abordar el problema

c. Un “afuera” de la escuela que impacta “adentro” de la escuela

Algunas de las docentes entrevistadas hicieron referencia a la incidencia del contexto económico y social actual en esta problemática, expresando:

“se puede entender la violencia en la escuela desde dos puntos de vista: la violencia que genera el sistema económico y que se refleja en la escuela en situaciones de agresividad como forma de manifestar malestar y por otro lado, como sostén del sistema político-económico, la violencia que se genera por el abuso de poder dentro de las instituciones educativas”.

“el sistema económico es el que genera violencia y esto se refleja en la escuela en situaciones de agresividad como forma de manifestar el malestar...”

“Una sociedad competitiva como la nuestra, un futuro incierto, llevan a que los niños se sientan inseguros e intenten superar los conflictos mediante la violencia”

El circunscribir la violencia a la escuela o, a lo sumo, a la familia de los niños permite no cuestionar la realidad toda, o sea, la injusta estructura social.

d. La responsabilidad individual de la docente vs. la soledad institucional

Hay un malestar cotidiano no explicitado en las prácticas docentes que remite a culpabilidades por “no poder hacer”, “no saber que hacer” o considerar que todo se puede hacer.

Las docentes afirman que:

“Me siento responsable como parte de la institución de no tener respuestas para estos casos. De no lograr un debate entre mis compañeras para que no seamos adultos abandonicos”.

“Los docentes no sabemos que hacer”

“..Las situaciones de violencia en las aulas son muy frecuentes y entorpecen el aprendizaje de cualquier otra cosa que no sea el golpe, la forma de defenderse.

«el circunscribir la violencia a la escuela o, a lo sumo, a la familia de los niños permite no cuestionar la realidad toda, o sea, la injusta estructura social»



Acaparan totalmente la atención y la preocupación de la mayor parte de los chicos."

"Llega un momento que explotás de tanta violencia, tenés ganas de tomarte una licencia"

"Trabajás a los manotazos, no tenés la guía de nadie"

Este fenómeno deshace la legitimidad del lugar del docente desdibujando el poder de educar. Pareciera que ya no existe la ambivalencia entre respuestas impotentes y omnipotentes, entre posturas optimistas y pesimistas de los docentes, sino que se ha instalado como situación generalizada el pesimismo y la impotencia.

Reflexiones finales

Las indagaciones desde los sentidos otorgados por las docentes a la violencia en la escuela nos permitió interpelar las construcciones del análisis bibliográfico y nuestros primeros supuestos.

Analizar la violencia en la escuela toma el reto de pensar las nuevas formas contemporáneas de violencia. Nos enfrentamos con

modalidades distintas a las tradicionales que no dejan lugar a ser interpretadas por nuestros marcos conceptuales tradicionales

Se reconocen dos nuevas configuraciones que tienen consecuencias directas para el trabajo educativo en las escuelas: la caída de los ideales y el vaciamiento de los órganos del Estado, junto a acciones de irresponsabilidad.

En el contexto particular de la escuela, diremos que si la "vieja alianza escuela-familia se basaba en la adaptación de la familia a la escuela, la nueva alianza se posiciona, en un proceso de adaptación en el que se desdibuja la vieja asimetría en la relación adulto-niño/a; docente-niño/a.

Al respecto, varias docentes entrevistadas manifiestan como novedoso las agresiones recibidas por padres y alumnos, cuestión impensable en la escuela de la Modernidad.

Podría decirse que en este panorama, la escuela como una de las instituciones que debiera garantizar lazos sociales, está destituida simbólicamente (no en términos de enseñar mal o que hace asistencialismo en vez de enseñar) sino en una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividades a la manera tradicional.

Las reflexiones expuestas son el resultado de nuestro trabajo en esta etapa exploratoria al tensionar los decires de las maestras con las lecturas que hemos realizado hasta el momento y que nos moviliza a continuar problematizando nuestro objeto de estudio.

Este trabajo nos permitió reafirmar nuestro compromiso como formadoras de formadores para continuar estudiando esta temática tan compleja y controvertida que nos atraviesa como sujetos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumam Z. (1999), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
- Birgin A. y otros (comp.) (2004), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal
- Burin, M.; Dio Bleichmar, E. (comps) (1996), *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*, Buenos Aires, Paidós
- Corea, Cristina, Lewkowick Ignacio (2003), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- Garay, Lucía y Gezmet, Sandra (2000), *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Seminario. Cuaderno de postgrado. Córdoba
- Giberti, E. ; Fernández, A (comps.) (1992), *La mujer y la violencia invisible*, Buenos Aires, Sudamericana
- Osorio, F (2006), *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Quiroz, E. (1977), *"Repensando el poder"* San José, Costa Rica, Centro Mujer y Familia.
- Sánchez, M. (2005), "Los puntos de vista de docentes y alumnos sobre la violencia escolar" en *Revista Ensayos y experiencias. Violencia, medios y miedos*, N° 58, abril, Noveduc.
- Zerbino, M. (2001), "Los supresores de síntomas" en *La escuela más allá del bien y del mal*, Antelo E. Rosario, Ansafé.

LOS JÓVENES Y LA ESCUELA MEDIA EN LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

KATZ, Mónica Judit (I.F.D. N° 12)

El trabajo en la vocalía gremial¹ por cuatro años nos enfrentó, en muchas ocasiones, a abordar la situación de los jóvenes en la provincia del Neuquén y en la escuela media, en particular. Esta es una problemática compleja que requiere de diversas miradas: datos estadísticos acerca de los porcentajes de repitencia, abandono y sobriedad; análisis de la situación de los jóvenes; crisis de la escuela media; fracaso escolar, son aspectos que permiten tener una aproximación al análisis de esta realidad.

El presente artículo pretende ser un aporte para colaborar en el debate que nos debemos dar todos aquellos interesados en esta problemática: docentes, trabajadores de la educación, comunidad educativa, alumnos, etc. A su vez, y en relación a la formación docente, resulta un aporte que permite conocer y comprender un poco más a los alumnos que posteriormente ingresarán a la formación docente.

Análisis del problema

La situación que atraviesan los jóvenes de la provincia del Neuquén -en lo referente a su realidad educativa-, está signada y marcada por la fragmentación social y educativa. Dicha caracterización se profundiza en el nivel medio, abarcando no sólo a los jóvenes que están dentro del sistema educativo, sino también a aquellos que están fuera de él. Es así como los datos relevados por organismos gubernamentales y no gubernamentales dan cuenta de:

* Desgranamiento Nivel Medio cohorte 1997 – 2001: 54,51 % (INDEC Censo Nacional 2001)

* Desgranamiento Nivel Medio cohorte 2000 – 2004: 42,95 % (Fuente: Dirección General de Planeamiento. Área de Estadística e



Fernando Fuentes

Informática. Consejo Provincial de Educación Neuquén)

* Desgranamiento nivel Medio cohorte 2001 – 2005: 51,03% (% (Fuente: Dirección general de Planeamiento. Área de Estadística e Informática. Consejo Provincial de Educación Neuquén)

* Tasa de escolaridad: el 30 % de los alumnos entre 13 y 15 años tiene la edad correspondiente al año de estudio, el 70 % restante tiene sobriedad. (Fuente: Dirección general de Planeamiento. Área de Estadística e Informática. Consejo Provincial de Educación Neuquén)

* Niveles de repitencia en el primer ciclo: 37% año 2004 (Fuente: Dirección general de Planeamiento. Área de Estadística e Informática. Consejo Provincial de Educación Neuquén)

* Creación de escuelas medias de adultos: durante los años 2003 al 2005 se crearon 12 escuelas medias de las cuales el 50% corresponde a planes de tres y cuatro años a la que asisten jóvenes desde los 16 años en adelante y adultos.

Otras instituciones como son la Fundación SES² aportan los siguientes datos³, en el marco de su

investigación realizada en el año 2002 sobre la situación socioeducativa de los jóvenes en el gran Neuquén:

* El 25 % de los jóvenes entre 13 y 17 años no estudia ni trabaja

* El 90 % de jóvenes con hijos no estudia

* El 40 % de jóvenes en edad escolar no está escolarizado, el 56 % de jóvenes entre 17 y 18 años no está escolarizado, y el 78 % de los jóvenes de 19 años no está escolarizado

* El 75 % de los jóvenes se encuentran bajo la línea de pobreza

A su vez, en los últimos años, se han profundizado la repitencia y el abandono en la escuela media, no sólo de los jóvenes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos sino también de aquellos que pertenecen a los sectores medios, lo que indica que ésta es una crisis no sólo relacionada con la realidad socioeconómica sino que es más abarcativa y pone en tensión el sentido general de la escuela media.

Si bien no ingresaremos en detalle en la descripción del sistema educativo según estos indicadores, los datos que presentamos alcanzan para mostrar profundas desigualdades educativas entre nuestros jóvenes, donde la problemática de la inclusión y la exclusión están presentes.

Desde una perspectiva analítica, podemos afirmar que este sector de la población está claramente inscripto en lo que Auyero (1997) describe como circuitos de daño: "circuitos conformados por un conjunto de dificultades graves, de origen propiamente social que, restringiendo sus capacidades y su horizonte de oportunidades en distintos ámbitos de la vida (trabajo, familia, ciudadanía), afectan el presente como el futuro personal".

Es común que esta situación - por repetida y cotidiana- se naturalice, invisibilizándose. Se hace necesario, entonces, un verdadero esfuerzo para que su habitualidad y frecuencia no impida accionar sobre este proceso.

A partir de lo datos descriptos anteriormente, podemos comprobar



«en los últimos años, se han profundizado la repitencia y el abandono en la escuela media, no sólo de los jóvenes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos sino también de aquellos que pertenecen a los sectores medios»

que nuestra provincia no escapa a esta realidad de la exclusión y de los circuitos de daños, con profundas desigualdades y con consecuencias más graves en ciertas localidades y entre los sectores más desfavorecidos. En cumplimiento de sus derechos como ciudadanos, todos los jóvenes en edad escolar deberían estar incluidos en la escuela, sin embargo, un alto porcentaje de los mismos están excluidos.

Robert Castel (1996) sostiene que el término exclusión "se ha vuelto tan masivo que es totalmente inofensivo, con la misma forma se hace alusión a realidades completamente heterogéneas: un desempleado de larga duración es un "excluido" y también lo es un joven de los suburbios. Exclusión es una palabra-paraguas que engloba realidades completamente dispares". Sostiene, a su vez, que el término se ha vuelto inofensivo ya que simplemente se limita a señalar una carencia, un estado de cosas; silenciando y encubriendo el proceso que la ha hecho posible; focalizando en los márgenes un problema que se ha originado antes. Es esa trayectoria de la que nadie se hace cargo verdaderamente.

Sostenemos nuestra preocupación por estos jóvenes y adolescentes que se encuentran en estado de vulnerabilidad, ya que de continuar así, este sector terminará en el exilio respecto de la sociedad, la educación y la ciudadanía. La vulnerabilidad es un término "(...)" para designar un enfriamiento del vínculo social que precede a la ruptura y (...) en orden de la sociabilidad una fragilidad de los soportes proporcionados por la sociedad".(Castel, 1995).

En lo que respecta a la familia, destacamos la crisis en la que actualmente se encuentra el lugar históricamente construido por la función de contención y formación asignada a la familia y la relación generacional. La relación de los niños o de los jóvenes con los adultos fue históricamente una relación asimétrica, donde los primeros tenían la responsabilidad de transmitir la cultura heredada a las

nuevas generaciones y, a su vez, correspondía brindar los espacios de protección a partir de ofrecer sustentos materiales y simbólicos para el desarrollo de niños y jóvenes. Sin embargo, actualmente se vislumbra un borramiento o alteración de estas fronteras (Carli, 1999), los adultos con el avance del modelo neoliberal han perdido seguridades civiles, laborales, sociales a cambio de la incertidumbre a la que se enfrentan cotidianamente. La misma incertidumbre que viven los jóvenes es vivida por sus padres, generada por la pérdida de los aspectos que hacen a la función adulta: “uno relativo a la condición de sostén de la subjetividad de niños y jóvenes..., y otro relativo a la responsabilidad, en tanto rasgo inherente a dicha función que implica, para quien la asume, dar cuenta o responder por los propios actos y por sus consecuencias”(Terigi, 2005). Pero también esta función adulta le fue asignada a la escuela como sostén y responsabilidad en la tarea educativa, desde una perspectiva ética y política y a la luz de los datos analizados tampoco sus resultados son muy favorables.

Estos jóvenes, al no estar contenidos ni por la escuela, ni por la familia, ni por el trabajo se encuentran cotidianamente con dificultades para su supervivencia y desarrollo, sumado a la desprotección que sufren en un estado de indefensión social.

Caracterización de la crisis de la escuela media en la provincia del Neuquén

Así como los datos brindados precedentemente alertan sobre la situación social de los jóvenes, también nos advierten de ciertas dificultades inherentes al propio sistema educativo y a los gobiernos, los que a través de su política educativa generan esta situación de crisis.

Desde hace varios años, el deterioro de la escuela media va creciendo. ¿Cuáles son las decisiones y acciones que desde el ámbito gubernamental se fueron

tomando y que favorecieron esta situación? Enumeraremos aquellas que nos parecen más relevantes:

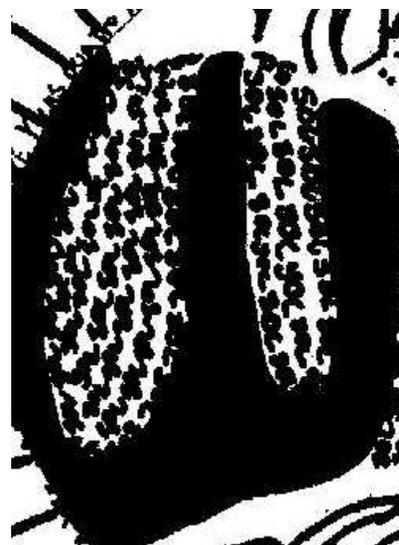
Las políticas educativas llevadas a cabo por las distintas gestiones del C.P.E. generaron:

- * Corrimiento y desresponsabilización del estado: fragmentación, privatización; focalización, asistencialismo, clientelismo, descentralización, etc
- * Paradoja entre la no implementación de la LFE y la filtración de concepciones, políticas, proyectos, programas, etc.
- * Respuestas parciales, improvisadas y desarticuladas frente a las necesidades y demandas de la comunidad educativa
- * Privilegio de los aspectos burocráticos y normativos sobre los pedagógicos
- * Abandono de cualquier debate comunitario acerca de la situación de la educación en la provincia
- * Corrimiento del sentido formativo de la escuela por el lugar asistencial
- * Improvisación en la toma de decisiones, falta de planificación, permeables a la presión de cualquier manifestación política
- * Agudización de situaciones de violencia, malestar y sufrimiento institucional
- * Escuelas tupacamarizadas por proyectos institucionales (adentro de cada escuela y entre ellas). Proyectos que son sostenidos con esfuerzo y preocupación por parte de directivos, docentes, alumnos y padres, pero no inscriptos en una línea política debatida y consensuada en el nivel.

Algunas caracterizaciones acerca del nivel medio:

- * Pérdida del lugar de la escuela y del sentido de la misma
- * Agudización de las diferencias sociales y de desigualdad en el acceso a las oportunidades y de las condiciones de vida de los jóvenes
- * Agudización del desgranamiento, deserción, desescolarización
- * Jóvenes en grado creciente de vulnerabilidad y exclusión como sujeto social heterogéneo

«desde hace varios años, el deterioro de la escuela media va creciendo. ¿Cuáles son las decisiones y acciones que desde el ámbito gubernamental se fueron tomando y que favorecieron esta situación?»



«la política educativa implementada en estos últimos años se enmarca en los principios neoliberales»

- * Falta de políticas propias para el nivel medio
- * Ausencia de política y debate curricular⁴
- * Ausencia de propuestas para la organización y participación estudiantil⁵
- * Permanencia de un sentido autoritario en las prácticas escolares
- * Falta de propuestas articuladas para atender la problemática de los jóvenes.
- * Una escuela alejada de los intereses de los adolescentes y fuertemente rechazada por ellos
- * La escuela es vivida por los jóvenes solo como espacio de socialización
- * Un sistema que no “conoce” a los jóvenes que debe educar
- * Existencia de excesiva diversidad de planes de estudio
- * Circuitos pedagógicos diferenciados
- * Falta de debate y propuestas pedagógico – didáctico inherentes a la escuela media

Condiciones laborales docentes:

- * Docentes con sobrecarga laboral, con varias escuelas en simultáneo que genera la no pertenencia institucional, con sueldos insuficientes, sin horas institucionales.
- * Sobrecarga con ocupaciones sociales y asistenciales que obligan a veces, a dejar de lado lo pedagógico.
- * Agudización de situaciones de violencia, malestar y sufrimiento institucional, tanto de alumnos como de docentes.
- * Ausencia de políticas estatales que atiendan las salud en el trabajo docente
- * Condiciones laborales precarias: cursos sobrecargados, falta de creación y cobertura de cargos, etc.
- * Sensación permanente de agobio y frustración frente a la tarea docente
- * Ausencia de propuestas de formación permanente para los docentes
- * Falta de formación en los marcos de la crisis y emergencia social

Después de esta enumeración, resultaría oportuno afirmar que, a nuestro entender, nos

encontraríamos frente a una ausencia de políticas de estado en educación. Sin embargo, podría concluirse, también, que la política educativa implementada en estos últimos años se enmarca en los principios neoliberales que pueden verse instrumentados y plasmados en diversos aspectos. De hecho, a pesar haberse decretado la inaplicabilidad de la ley federal en la provincia, la esencia de la misma sigue orientando las decisiones de este gobierno.

Como es de público conocimiento, en la provincia no se ha aplicado la Ley federal de Educación -fundamentalmente por una lucha encabezada por el gremio docente Aten al que acompañó la comunidad educativa en su mayoría. Esto implicó, principalmente, que no se modificara la estructura vigente con la permanencia de la escuela primaria de siete años y la escuela media, con cinco años. Sin embargo, la Ley “entró por otro lados”, básicamente por los planes y programas que se impulsaron desde Nación y que eran financiados por organismos internacionales en el marco del Pacto Federal, el que generaron la descentralización en algunas escuelas, la propuesta de políticas focalizadas, el impulso de modificación de planes de estudio vinculados a la demandas del mercado, intentos de la introducción de voluntariado, proyectos de fortalecimiento institucional, entre otros. En este sentido, resulta pertinente el análisis realizado por Birgin (1998:51-58) y otros al analizar que “uno de los efectos de la reforma es la instalación de un sentido común que delimita lo visible, pensable y realizable. Los programas establecen la agenda de cuestiones que deben ser tratadas por las instituciones, que resulta de una particular combinación y organización de datos que construye determinados problemas y excluye otros. La formulación del problema limita y condiciona el tipo de soluciones a adoptar. Así, se legitiman problemas y soluciones y se desautorizan construcciones alternativas” Por lo tanto, según este análisis, la reforma ha introducido



otros modos de regulación social, entre ellos la agenda de problemas y los modos de abordarlos, y esto ha sucedido en las escuelas de la provincia donde ha prevalecido la descentralización, la creación de múltiples proyectos institucionales, múltiples planes para abordar el fracaso escolar que han “fracasado exitosamente”.

No obstante el malestar, el desencuentro y la insatisfacción cotidiana de una escuela que parece no convocar, ni “afiliar”, persiste y coexiste un insistente reclamo por permanecer en ella. Para muchos, y desde distintos sectores, la escuela sigue siendo “el lugar”, tal vez hoy el único lugar público que no ha

podido ser definitivamente destruido.

Posiblemente porque es la única institución que acredita y certifica para continuar estudios superiores (posibilidad que se cercena cada vez más) o para el mundo de trabajo (cada vez más precarizado); o bien porque, bien entendida, podría ser

el espacio público por excelencia para la organización y participación social, en pos de una ciudadanía plena.

Acerca del debate que instala el gobierno en relación escuela y trabajo

El gobierno en reiteradas oportunidades ha instalado el discurso acerca de la necesidad de cambiar planes de estudio en función de una escuela media que forme para dar mano de obra para empresas y otras instituciones que lo requieran. Por ello, critican al sistema educativo provincial, en especial, del nivel medio y refieren al fracaso que en general tienen los egresados en su incorporación al mundo laboral. Este planteo nos impulsa a profundizar en la relación entre escuela-trabajo y los límites que existen en la relación entre estas dos

«la escuela sigue siendo “el lugar”, tal vez hoy el único lugar público que no ha podido ser definitivamente destruido»



dimensiones. Entre los límites más importantes se advierte: la diferenciación entre formación para el “mundo del trabajo” y formación para el “mercado de trabajo” o para el “empleo”. La primera expresión se refiere a una dimensión de la realidad social que es necesario que los alumnos conozcan y comprendan y para la cual se requiere que adquieran, en algún momento de su trayectoria formativa, ciertas capacidades de actuación. La segunda expresión alude a la preparación específica para el desempeño en el mercado o para un empleo o tipos de empleos

También hay que tener presente que las instituciones educativas y

las instituciones del mundo del trabajo son dos sistemas en los que han imperado hasta hoy lógicas propias y, en cierta medida, opuestas. En cuanto a esta relación, Filmus (2001) refiriéndose a la escuela media señala que, si bien es posible criticarla por no haber realizado los cambios que le permitan formar a los

estudiantes en los conocimientos que requieren los sectores modernos de la economía, no sería justa la crítica que se dirige a la inadecuación que tiene con respecto a la estructura del mercado de trabajo. A su vez, Gallart (1997), señala que la educación no tiene en sus manos el poder de solucionar el problema del desempleo. La desocupación es fundamentalmente el producto de la oferta y demanda de empleo y, por lo tanto, la creación de nuevos puestos de trabajo, las variables demográficas y los incentivos para participar en el mercado laboral mediatizan los efectos de la educación sobre el mercado.

Otra de las críticas más frecuentes realizadas a la escuela media por distintos sectores, es su desarticulación con las demandas del mercado de trabajo, referida al desajuste con las necesidades de

habilidades y desempeños que requiere éste último. Esta hipótesis es proferida por los discursos de los gobernantes y utilizada para persuadir sobre la “inutilidad” de la escuela media y, de ese modo, justificar reformas⁶ tendientes a transformar las modalidades tradicionales y la función social de la escuela media hacia la formación para el mercado de trabajo. Esta situación -entre otras- alimenta en muchos jóvenes el desaliento para “permanecer en “y finalizar el colegio secundario.

Algunos supuestos que se encuentran en la base de la anterior hipótesis, tomando los aportes realizados por Filmus, son:

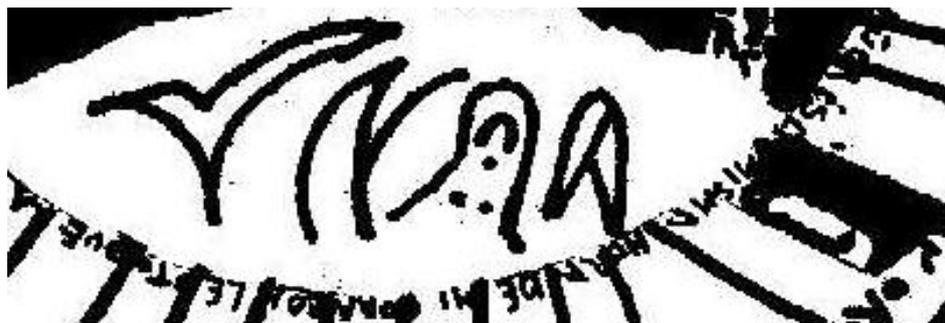
1) que existe un mercado laboral organizado que evoluciona a la par de los avances tecnológicos y con los nuevos modos de organización del trabajo y que

2) la principal responsabilidad de la falta de articulación estaría radicada en el sistema educativo que atrasa respecto a las nuevas demandas de formación que el empleo requiere en la actualidad.

Según el autor mencionado, estos supuestos están sostenidos desde el punto de vista del mercado de trabajo; propone, en cambio, situar el análisis desde el punto de vista del sistema educativo, para afirmar esta idea se interroga acerca de si realmente “a partir del nuevo orden económico mundial y la globalización ¿puede la escuela media desempeñar un importante papel dirigido a la democratización de oportunidades laborales de alta calidad para todos los ciudadanos? (Filmus, 2001).

A modo de cierre

La exclusión - indefensión, vulnerabilidad- no se reduce sólo a porcentajes de deserción o abandono o a incapacidad de retención, sino que entraña consecuencias sociopolíticas graves como la imposibilidad de acceder al conocimiento que se considera legítimo, la inhabilitación del sujeto



en la participación social; la imposibilidad de construir un proyecto de vida sostenido, dar sentido a la propia existencia, de ser reconocido en tanto sujeto de derecho y de construir las condiciones necesarias para decidir como ciudadano responsable.

Manifestamos nuestra desconfianza a toda tendencia que reduzca la educación a un valor tecnicista, soslayando y omitiendo de manera deliberada, una formación integral que no reproduzca más la división del trabajo y que se articule en una proyección hacia la progresiva humanización del orden social, estableciendo un tipo de relación nueva entre los sujetos, la educación y la política.

Estamos convencidos que el cumplimiento de la efectividad del derecho a la educación y la solución de la problemática de la exclusión, no es atribución exclusiva y privativa de la educación; así como esta última tampoco se reduce a las prácticas de la escolarización. Para abordar estas problemáticas deben confluír diversos y variados factores. A manera de aporte, y sin pretender abarcar la totalidad de los mismos, señalamos a continuación algunas condiciones mínimas que deben garantizarse.

* La democratización de las instituciones educativas en todos sus aspectos

* Articulación – en sentido amplio - entre el Nivel Primario y Medio y el Nivel Medio y la Universidad. (Más allá de los contenidos, hay que pensar en marcos pedagógicos que expongan un tipo de relación nueva entre los sujetos, la educación y la política.)

* La realización de un censo escolar que además de los alumnos

que concurren a la escuela, identifique sujetos que la han abandonado o nunca han concurrido.

* Conocimiento de la problemática social que viven hoy los jóvenes adolescentes.

* Definición de los vínculos que los sujetos necesitan establecer con otros y con el conocimiento y la consecuente construcción de las condiciones propicias para el aprendizaje.

* Construcción de un currículo participativo que pondere las culturas experienciales y cotidianas de los jóvenes adolescentes: sujetos del aprendizaje.

* Programas de prevención de adicciones, en un abordaje interinstitucional articulado con distintas áreas sociales.

* Programas de educación sexual tendientes a abordar la prevención de embarazos tempranos y aspectos vinculados a la sexualidad de la adolescencia

* Planificación y previsión de equipamiento, insumos, recursos humanos, infraestructura, etc.

* La necesidad de un cambio en el sistema normativo disciplinario vigente ya que éste, generalmente, regula las relaciones interpersonales desde lógicas de control, vigilancia, castigo y disciplinamiento, en lugar de promover una convivencia para la inclusión.

* Legislación en términos generales - y escolar en particular - que apunte a la inclusión y permanencia de los sujetos en las instituciones públicas.

* La promoción de espacios pedagógicos integradores para ofrecer a los jóvenes una formación general y específica plena en áreas culturales, expresivas, deportivas a partir de implementación de talleres formativos

* Revalorización de las escuelas técnicas

* El fomento y la colaboración para la creación y organización de los Centros de estudiantes.

* Acrecentamiento de horas y cargos

* Escuela de doble jornada o jornada completa

* Transformación de las condiciones del trabajo docente incluyendo políticas de prevención de la salud del trabajo docente.

* Programas de Formación Permanente gratuitos y en servicio.

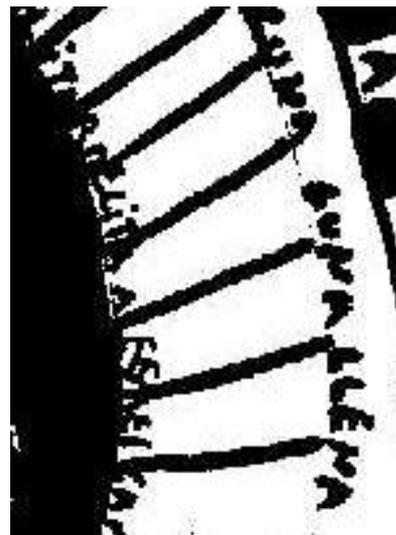
* Nuevas modalidades de participación: formas de trabajo colectivas y colegiadas de trabajo docente, comunidades de aprendizaje permanentes, trabajos de investigación articulados al resto del sistema formador, etc., entre otros

1 Este artículo es producto del trabajo realizado en la Vocalía Gremial Nivel Medio, Técnico y Superior en el CPE durante los años 2002 - 2006, con la colaboración de las/los asesoras/res Gabriel Villarroel, Beatriz Moreno, Bibiana Ayuso y Jorge Apendino

2 Fundación SES, "Informe de análisis estadístico de la situación de los adolescentes y jóvenes con menos y menores oportunidades de Neuquén", Neuquén, octubre 2001

3 Estos datos en general son coincidentes con los relevados para el año 2003 por el Consejo Municipal de la Niñez, Familia y Adolescencia de la Ciudad de Neuquén en el marco del Programa "Adolescencia en tiempos difíciles"

4 A nivel curricular, existe un fuertísimo atraso en el debate. Las líneas emanadas desde el nivel central reducen y subsumen lo curricular a una cuestión de contenidos, sin alterar las condiciones estructurales (institucionales, condiciones de trabajo docente, cobertura de horas, reinención de la organización temporal y espacial; nuevos modelos de formación de los jóvenes, etc.); que sería (a nuestro entender) lo que realmente conduciría a verdaderos cambios. En más de una iniciativa del ejecutivo se observa la hipótesis de que el fracaso escolar se debe a la falta de articulación de contenidos entre niveles, o a unos contenidos obsoletos o bien - utilizando un criterio cuantitativo- a que el problema es que existe un exceso de materias en los planes (doce o trece). Desde esta perspectiva, se hace necesario entonces reducirlas (a cinco por ej., como en el Plan N° 320/03. Esta es la racionalidad con que se ha impuesto lo curricular en los últimos tiempos, aspecto que ha gozado de un rechazo generalizado por el colectivo de los trabajadores - y ha dividido a la comunidad. Pero el debate serio de lo curricular en realidad se ha obturado,



negándose la posibilidad de debatir colectivamente e instalar nuevas racionalidades.

5 El sector estudiantil en la provincia – fundamentalmente en el sector confluencia (Neuquén capital y localidades cercanas) – fue el que logró a partir de la movilización y tomas de escuelas el logro de algunas reivindicaciones. Entre las reivindicaciones obtenidas en los últimos años, podemos mencionar la obtención del refrigerio reforzado y viandas para

los estudiantes secundarios de la provincia; el boleto estudiantil, más fondos para provisión de los elementos necesarios para los talleres de las escuelas técnicas, la modificación del sistema de evaluación, revertir el plan 320/03, arreglos de infraestructura en las escuelas, entre otros...

6 Ejemplo de ello fue la elaboración por parte del gobierno del Plan 320/03 destinado a planes de cuatro años de escuelas medias para adultos partiendo de la elaboración de un perfil de los

sujetos destinatarios inscripta en la hipótesis del déficit. La propuesta se basaba en la formación para oficios, acompañado con la reducción de conocimientos y materias específicas. Este plan no se aplicó en virtud del rechazo cosechado de distintos sectores de la sociedad, como la Defensoría del Niño y el Adolescente, Centros de Estudiantes, Vocalías Gremiales, Aten, distintas agrupaciones sociales, gremiales, etc.

Bibliografía

Auyero, J., "Juventud Popular Urbana y nuevo clima cultural", *Revista Nueva Sociedad*, N° 117, Buenos Aires, 1997.

Birgin, A., I. Dussel y G. Tiramonti (1998), "Nuevas Tecnologías de Intervención en las escuelas: Programas y Proyectos", *Propuesta Educativa*, año 9, n° 18, junio.

Carli, S (2000), "La educación y pública en la Argentina.. Sentidos fundantes y transformaciones recientes. Estudios sobre comunicación, educación y cultura.

CASTEL, R, (1996), " El advenimiento de un individualismo negativo", *Revista La ciudad Futura*, Buenos Aires, junio

Consejo Municipal de la Niñez, Familia y adolescencia de la Ciudad de Neuquén en el marco del Programa "Adolescencia en tiempos difíciles".

Documento de análisis Plan N° 320 elaborado por Vocalías Gremiales. Año 2003

Duschatzky, S (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S (2003), "La escuela media actual: Entre cuestionamientos y propuestas" , ponencia presentada en el Encuentro provincial de escuelas medias, organizado por Aten y Vocalías Gremiales. Neuquén

Filmus, Daniel (2001), "La educación media frente al mercado de trabajo : cada vez mas necesaria, cada vez mas insuficiente" en Braslavsky, C (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana,

Fundación SES, "Informe de análisis estadístico de la situación de los adolescentes y jóvenes con menos y menores oportunidades de Neuquén", Neuquén, octubre 2001.

Gallart, M. A. (1997), "Los cambios en la relación escuela mundo-laboral", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, septiembre-diciembre

Orellano, M (1999), "Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: Algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin de milenio" en Puiggrós, A y Otros (1999), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Santa Fe, Homo Sapiens.

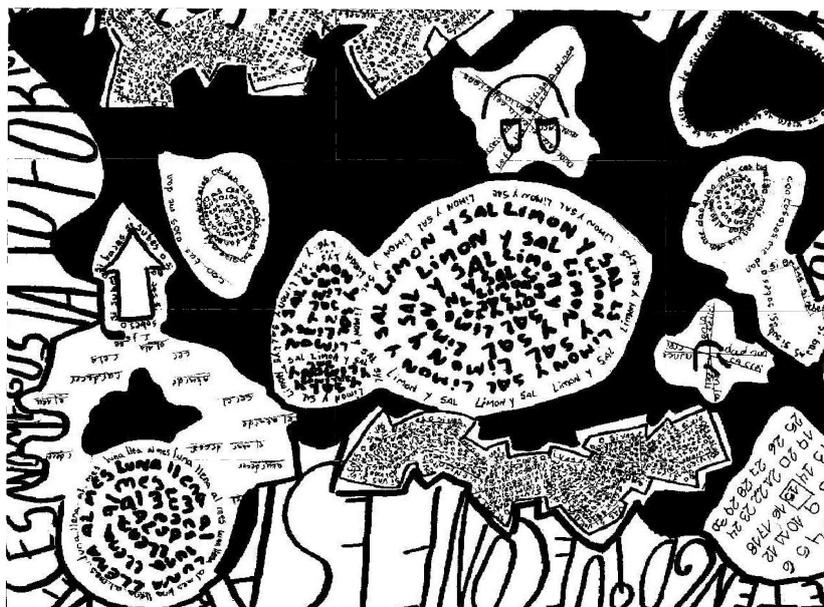
Puiggrós, A (1995), *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.

Terigi, Flavio (2005), *Consideraciones acerca del currículum y el trabajo docente Especialización en Currículo y prácticas escolares*, Buenos Aires, FLACSO.

LA HISTORIA POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA

El sentido de los actos escolares hoy:
continuidades y rupturas de una práctica social
cuestionada
(primera parte)

RODRÍGUEZ, Mónica y JUNGE, Gustavo A.



Jimena Irusta

Introducción

El propósito de este trabajo¹ consiste en indagar el sentido y significado que asume en la actualidad una práctica escolar de larga tradición en la escuela argentina, como son “los actos patrios” y problematizar su contenido formativo en relación con la enseñanza de la historia.

Para ello hemos optado por realizar un abordaje desde el punto de vista de aquello que se “procesa” en una institución escolar. Partimos de un hecho singular, una situación conflictiva referida a los actos patrios escolares, ocurrida en una escuela de nivel medio de jóvenes y adultos de Neuquén Capital.²

Resulta relevante analizar este proceso en tanto reconstrucción simbólica que desmitifica lo dado y lo impuesto como neutro y natural, admitiendo la existencia de múltiples posiciones desde donde ahondar en la racionalidad que informa los actos escolares; racionalidad que sólo puede ser

«analizar con particular interés el movimiento social escolar en el que se disputa la memoria como espacio de lucha política, constituye (...) una tarea insoslayable para entender cómo se materializa la ideología, cómo se disputa la construcción de hegemonía/contrahegemonía y, al mismo tiempo, cómo se “expresa y anticipa” la historia en la actual coyuntura»

*«Alguien sabe quién es pero lo oculta...
... Todos sabemos quién es quién ahora
cada uno encontró su paradero,
su marca a fuego o su salvoconducto,
las aflicciones de su identidad
y las melancolías de su máscara»
Mario Benedetti*

comprendida en el contexto en el que es materializada y que, entre otras cosas, condiciona la visión política del contenido de la memoria.

La manifestación de un determinado “malestar en la escuela” nos resultó sugerente para ensayar una reflexión que intenta establecer algunas líneas interpretativas en relación con los actos escolares, como práctica social productora y reproductora de determinados sentidos.

Analizar con particular interés el movimiento social escolar en el que se disputa la memoria como espacio de lucha política, constituye, a nuestro entender, una tarea insoslayable para entender cómo se materializa la ideología, cómo se disputa la construcción de hegemonía/contrahegemonía y, al mismo tiempo, cómo se “expresa y anticipa” la historia en la actual coyuntura.³

A partir de entender que las instituciones escolares se erigen

sobre la arena política donde se disputa el poder, el análisis prioriza un recorrido en dos niveles articulados e incluyentes, pero analíticamente diferenciables. Esto es, una perspectiva histórico-estructural, que permite visualizar las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social y otra, más centrada en una dinámica que enfoca el devenir y accionar de los sujetos en sus condiciones históricas y concretas en que se efectivizan sus prácticas. Esto implica partir del supuesto que "...los sujetos Ciencias Sociales son razón y causa de un proceso histórico donde se condensan relaciones de fuerza, conflictos y antagonismos que se resuelven en el plano de la realidad social. Y la realidad social suele ser orientada también con matices, mediaciones y sucesivos conflictos, por aquellos que logran imponer un modelo dominante de práctica y relación social" (Gentili, 1994). Desde esta perspectiva, se entiende que la disputa por el contenido que se les imprime a los actos patrios, y con ellos a la memoria, se inscribe en una concepción dialéctica de la realidad y en tal sentido, demanda un tratamiento específico, situado históricamente.

Haciendo memoria: el incidente de los actos escolares

La naturalización de los actos patrios escolares y el malestar expresado en la escuela

Los actos escolares patrios transcurrían allí como habitualmente transcurren en toda institución escolar, de cualquier nivel y modalidad. Las conmemoraciones y celebraciones que dicta el calendario escolar se cumplían como un ritual cuasi sagrado que repite formas, discursos, escenificaciones que se imitan a sí mismas año tras año, fecha tras fecha, a pesar del tiempo y los espacios geográficos e históricos cambiantes.

Esto ocurrió hasta el año 2004. Ese año se produjo, en reiterados actos, un abierto y profundo desinterés y apatía de parte de los estudiantes y hasta podía

vislumbrarse, un notable padecimiento e incertidumbre de los propios docentes y la comunidad educativa en general. Los alumnos/as intentaban irse antes que la puerta se cerrara o bien, el murmullo era tal, que resultaba imposible comprender el sentido de las palabras que las glosas intentaban transmitir, con una fuerte carga ceremonial.

Si bien la institución había tenido siempre "ceremonias" muy estables: casi idénticos discursos, formas de escenificación, entrada de la bandera, palabras, himnos, palabras, despedida de la bandera, aplausos...; ese año los actos comenzaron a ser motivo de crisis, provocando una suerte de "malestar" generalizado.

En reuniones informales, entre pasillos o en comentarios que pretendían ser casuales, se comentaba acerca del malestar que generaban las sucesivas celebraciones y de lo traumático que podría llegar a resultar el continuar sosteniéndolas de idéntica forma. Lo que no se avizoraba, bajo ningún punto de vista, era su suspensión en un espacio privilegiado de la tutela de la memoria social y de transmisión de identidades y valores legitimados, como lo es la escuela. Sin embargo ocurrió...

El precepto de la dirección

En un acto, específicamente el del 2 de abril, la dirección del establecimiento (después de que el ruido exterior era mayor que el habitual) tomó la drástica decisión y determinó que no se hacían más los actos escolares, hasta tanto se restituyera el orden y los "valores perdidos".

Dicha decisión se puso en práctica inmediatamente. Sin embargo, con paso del tiempo, se fue advirtiendo que la negativa era aplicable a algunas fechas y a otras no; tal como suele suceder con todas las decisiones que se toman en la institución.

El desconcierto patriótico

Ante este desconcierto patriótico, desde el departamento de Ciencias Sociales se presentó una propuesta para ser trabajada durante



el siguiente año. La misma consistía en comprometer a toda la institución en re-significar los actos patrios, dándole un nuevo contenido por medio de la preparación de material específico y guías para docentes y alumnos/as, levantando la firme consigna de trabajar cada fecha en forma crítica y reflexiva, durante toda la semana que contenía dicha fecha, y luego el acto formal solo sería eso, una forma; lo más sustancioso habría transcurrido durante la semana, en la institución, en el aula y sobre todo, en el intercambio con los alumnos.

Esto implicaba una tarea ardua de de-construcción, que corriera del centro las verdades evidencias, apuntando al desenmascaramiento de la naturaleza de esas evidencias; esto es, desocultar o mejor dicho, correr el velo que ocultaba la naturalización de las verdades arraigadas. Implicaba, asimismo, dejar emerger lo diverso, lo "Otro", procurando escapar de la historia de

la “Mismidad” (Foucault, 1998) que promueven las prácticas tradicionales.

El debate surgió en una jornada institucional y la institución en pleno aprobó la iniciativa. Junto al departamento de Ciencias Sociales se sumaron a trabajar, la jefa del área de lengua, el jefe del área profesional y el asesor pedagógico de la institución. Pero, a medida que fueron poniéndose de manifiesto diferentes interpretaciones sobre el pasado, el trabajo no resultó tarea sencilla puesto que las fechas de conmemoración y el contenido y sentido que se les intentaba imprimir fueron puestas en consideración lo que generó no pocos conflictos.

Se avecinaba el primero de mayo y esto condujo a unos primeros interrogantes: ¿qué conmemorar y por qué? y ¿cómo recordar?

Una nueva forma de “hacer patria”

Se decidió organizar el primero de mayo. Se elaboró un material que no sólo incluía la historia de aquel primero de mayo, sino que contaba con materiales de reflexión sobre el trabajo en la actualidad, la mujer y el trabajo, el desempleo y la precarización; canciones que aludían a estas problemáticas y, además, se expuso una obra de arte de Berni: “Desocupados”, procurando que la reflexión no se realizara sólo desde material escrito e intentando despertar el interés de los alumnos por otros medios. El resultado final, no podía ser otro: afiches que poblaron las paredes de la escuela hasta entonces vacías, emulando las formas que tienen los trabajadores de manifestar sus pensamientos. Los escritos decían, denunciaban, pedían, exigían; allí estaba el acto escolar, sin glosas, sin discursos, pero con mucho contenido significativo acompañado de una peculiar forma.

La apreciación en general fue buena y todos los que trabajaron en esa organización sintieron que ese era el camino. Pronto vendría otra fecha; casi una contra-fecha: el aniversario de la muerte de Jaime de Nevares. En esa oportunidad, se organizó centralmente un debate con aquellos que lo conocieron y

compartieron la vida con el obispo. La escuela en pleno pudo escuchar, observar, preguntar. Para algunos significó oír hablar por primera vez de aquel hombre que caminó tantas veces por Neuquén, hasta llegar a conocer su historia de vida. Su accionar enfrentando a la dictadura; su participación en los derechos humanos, su militancia política y su compromiso con distintas organizaciones; su impronta en las huelgas obreras como la que culminó en “el Choconazo”, fueron algunos de los ejes por los que transcurrieron las charlas.

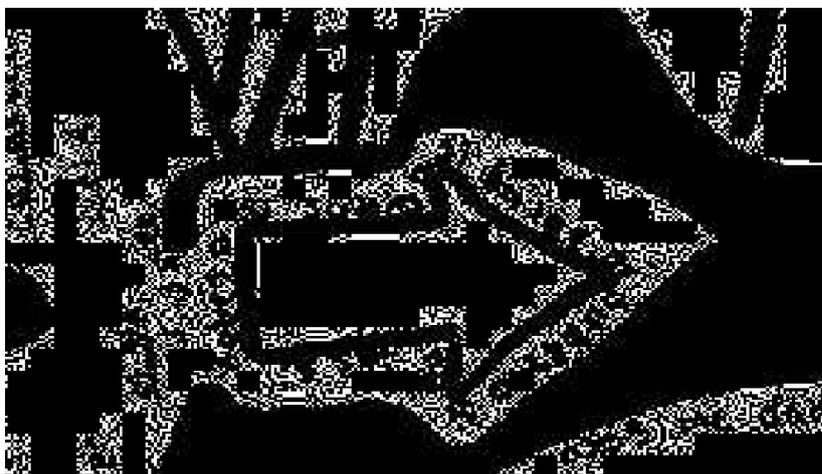
La argentinidad al palo.

El sol del 25 viene asomando. Si bien estamos hablando de un hecho singular en una institución particular, no se puede soslayar el contexto social y político de estos meses que transcurren, mientras la escuela se debate formateando los actos escolares. Una fuerte conflictividad social en hospitales y escuelas, huelgas y represiones, condiciones laborales pésimas; aumento de la desocupación; trabajadores con fábricas ocupadas, etc, y los docentes de paro, recorriendo las calles de Neuquén - junto a otros trabajadores-, reclamando mejores condiciones laborales; salarios dignos etc.

En ese particular contexto, se planifica el acto del 25 de mayo. A pesar de estar adheridos a la medida de fuerza, el material se organizó tal lo previsto: una visión reflexiva y crítica del 25 de mayo de 1910,

poesías que acompañaban la reflexión en torno a qué es la patria -interrogante que se había transformado en el eje de trabajo- y, por supuesto, una vinculación con el hoy respecto de retomar las calles, las plazas para decir públicamente lo que queremos, expresar nuestros

«esto implicaba una tarea ardua de de-construcción, que corriera del centro las verdades evidencias, apuntando al desenmascaramiento de la naturaleza de esas evidencias; esto es, desocultar o mejor dicho, correr el velo que ocultaba la naturalización de las verdades arraigadas»



En la Argentina, a partir de fines del siglo XIX, se realiza toda una serie de prácticas discursivas en torno a la conformación de un pasado común y nacional. En ese sentido, podemos ver desplegarse una serie de grandes celebraciones, monumentos, etc. tendientes a legitimar-producir a través de un conjunto de referentes materiales y simbólicos la identidad nacional. Tanto la enseñanza de la historia como sus puestas en escenas (fiestas patrias) “se convierten en un dispositivo central en el proceso de producción y reproducción del lazo social nacional” (Lewkowicz, 2004).

El relato ordenado de hechos y acontecimientos intenta instituir una correspondencia, una continuidad entre el pasado-presente y el futuro. “Es decir, lo que produce identidad nacional en condiciones de hegemonía política del Estado-nación” es la operación sustancialista organizada desde la narrativa histórica” (Lewkowicz, 2004). Por aquel fin de siglo, no alcanzaba con una metódica enseñanza de la historia (que sólo alcanzaba a los niveles superiores de educación), se tuvo que apelar a otras formas para generalizar los efectos de las prácticas discursivas del Estado-nación: construcción de museos, la ritualización de fiestas patrias en los ámbitos escolares, manifestaciones extraescolares de carácter patriótico y la definición de los símbolos patrios. En estos rituales patrióticos, el discurso de lo nacional se expresa en texto y conducta.

Su contenido formativo se explicita en la creencia de que la conducta (inducida o forzada) forma el sentimiento; de que la práctica de ciertas normas y el disciplinamiento de los cuerpos es el complemento indispensable de los contenidos de la enseñanza escolar.

La escuela, como parte de la red estatal de instituciones, se constituye teniendo como referente a la nación. Refiriéndose a la fertilidad de esta apelación se pregunta O'Donnell: “¿A qué intereses de qué generalidad abarcante de la población del territorio que acotan, aparecen sirviendo las instituciones estatales?”



«el relato ordenado de hechos y acontecimientos intenta instituir una correspondencia, una continuidad entre el pasado-presente y el futuro. “Es decir, lo que produce identidad nacional en condiciones de hegemonía política del Estado-nación” es la operación sustancialista organizada desde la narrativa histórica»

A los de la nación. La nación es el arco de solidaridades que une al “nosotros” definido por la común pertenencia al territorio acotado por un Estado.

El referente de las instituciones estatales, la colectividad a cuyos intereses servirían, no es la sociedad sino la nación. La invocación de los intereses de ésta es lo que justifica imponer decisiones contra la voluntad de los sujetos, incluso

contra segmentos de las clases dominantes, en beneficio de la preservación del significado homogeneizante de la nación. Por lo tanto, la imposición del Estado enfrente y encima de la sociedad se completa cuando se transpone al plano de la nación. (...) Cuando el Estado se enlaza con la nación es cuando la sociedad puede quedar arrinconada en lo “privado” y económico. Esta inversión expropia a la sociedad de su sentido como lugar fundante de la dominación. Por la misma razón lo político se esfuma de la sociedad, para quedar atado al plano homogeneizante e indiferenciado de Estado y nación”.

La escuela estatal instituyó entonces, una forma y contenido homogéneos en la conmemoración del pasado, formó parte activa en esa “invención de tradiciones” al decir de Hobsbawn.

A partir de lo expuesto, señalamos la importancia de los rituales en la etapa fundacional del sistema escolar argentino y su perduración por décadas, generación tras generación, como parte de la fortaleza de la transmisión que efectuaba la escuela tradicional. Ello, no obstante las vicisitudes de las políticas educativas y el impacto en el sistema educativo de distintos proyectos político-pedagógicos. Incluso, más allá de los cambios en el significado mismo de lo patriótico o lo nacional, generados desde distintos regímenes políticos.

He aquí un punto nodal que invita a la reflexión ¿Estamos hoy en presencia de esa misma “carga de significación y sentido” que transmiten los actos escolares?

En un artículo sobre la transmisión escolar del pasado reciente, Dussel y Pereyra hacen referencia a la dificultad que tiene esta sociedad argentina para dar cuenta de cómo fue posible el horror, de explicar y explicarse a través de qué mecanismos y complicidades se sostuvo y justificó lo peor. Relacionamos esta dificultad con la advertencia de un compañero, expreso político “si no nos explicamos lo que pasó el *Nunca Más* será una expresión de deseos”.

La importancia de la inclusión del presente en la perspectiva temporal de la historia y sus aportes a la enseñanza. radica, precisamente, en objetivos ético-políticos que requieren no sólo el no olvido del traumático pasado reciente sino, con igual intensidad, el estudio riguroso y sistemático del mismo. (Aguiar de Zapiola, 2004)

En el artículo que citamos más arriba, las autoras reflexionan desde una preocupación central: “si durante mucho tiempo peleamos porque se incorporara la historia reciente a los currículos y programas, a los libros de texto y a los actos escolares, es hora también de empezar a interrogarse sobre qué está pasando hoy con la transmisión escolar de esa memoria ¿Qué sucede cuando el gesto antidictatorial se convierte en memoria oficial? ¿Qué relaciones de poder convalida? Sobre todo ¿cómo evitamos que se esclerotice y se convierta en un hito más de una memoria oficial, y resulte pasible de ser despachada sin más por los movimientos opositores a ese oficialismo?”

Presentan un análisis de la historia del vínculo entre educación, memoria y olvido a partir de la obra de Ricardo Rojas, que constituye un arquetipo de cómo se pensó la relación entre escuela historia y nación. Luego se concentran en las huellas de esta historia enseñada encontradas en narraciones elaboradas por adolescentes que asisten a escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires.

A principios de siglo, la estructuración de una memoria colectiva que le dé al pueblo “la emoción de un mismo territorio, el culto de las mismas tradiciones, el acento de la misma lengua, el esfuerzo de los mismos destinos” era una tarea urgente para la que se requería tanto de la historia escolar como de la académica.

Una de las cuestiones que sorprendieron a las autoras es que, pese a la renovación de la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX y a los cambios en los programas y en los libros de texto después de la dictadura, algo de aquello que

postulaba Rojas sigue inflamando pasiones. El recorrido por las narraciones de los adolescentes confirma que parte de esa reverencia hacia una nación unívoca y homogénea sigue teniendo mucho peso, que las jerarquías que Rojas instituyó siguen estando presentes y que sus clasificaciones siguen operando.

El relato ordenado de hechos y acontecimientos intenta instituir una correspondencia, una continuidad entre el pasado-presente y el futuro. “Es decir, lo que produce identidad nacional en condiciones de hegemonía política del Estado-nación” es la operación sustancialista organizada desde la narrativa histórica”



¹ Este trabajo constituye una producción realizada en el marco del Seminario de Posgrado: “La historia política en la enseñanza”, dictado por las Prof. Liliana Aguiar y Celeste Cerdá.

² Accedemos al mismo a través de uno de los integrantes del presente trabajo: Gustavo Junge, asesor pedagógico de la escuela y, como fuente, un primer borrador con la descripción de lo sucedido, realizada por la Profesora Laura Leyton, jefa del departamento de ciencias sociales de la misma institución.

³ Es necesario advertir que esta mirada se realiza teniendo en claro que “...toda política educativa expresa relaciones de clase, es decir, relaciones de poder. Por lo tanto, la política educativa dominante

en una formación social no es exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder. (...) La práctica educativa no concierne exclusivamente a la clase dominante; las clases dominadas también tienen su política educativa aunque ésta no esté estructurada o no sea conscientemente asumida y, por supuesto, no disponga del aparato educativo. Esta definición cobra especial relevancia en atención a la particularidad del registro que examinaremos. (Finkel, 1986)

Aguiar de Zapiola, L. (2004), “La historia del presente en la enseñanza. Metáforas, relatos, categorías teóricas. Una trama posible”, en Funes, A. (comp.), *La historia dice presente en el aula*, Neuquén, Educco.

Amuchástegui, M. (1995), “Los rituales patrióticos en la escuela pública en Puiggrós, A. (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Historia de la Educación en la Argentina*, tomo VI, Buenos Aires, Galerna.

Foucault, M. (1998), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, México.

Gentili, P. (1994), *Poder Económico, Ideología y Educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lewkowicz, I (2004), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

(segunda parte)

SACRISTÁN ROMERO, Francisco (Universidad Complutense de Madrid)

Texto y destinatario: focos de dificultades en la comprensión del material escrito

Cuando asumimos la idea de realizar este trabajo uno de los dilemas más importantes que nos planteamos fue justamente el que sirve como título a esta parte: En los editoriales seleccionados, ¿dónde íbamos a encontrar más obstáculos para alcanzar nuestro objetivo de partida: en las mismas palabras del texto o en los procesos psicológicos puestos en marcha por los estudiantes de Secundaria para entresacar las ideas básicas de los textos presentados?

Desde la perspectiva de la estrecha ligazón que nos parece que existe entre el texto y el lector antes, durante y después de enfrentarse a la tarea de la lectura, podríamos considerar que se pueden diferenciar dos situaciones distintas cuando el origen del problema de comprensión se circunscribe al "texto":

- a. Pobre estructura.
- b. Contenidos poco familiares al lector.

En nuestro trabajo parece que el factor b puede ser el que ofrezca más trabas al estudiante dado que algunos de los argumentos empleados pudieran estar bastante alejados de lo que para la chica o el chico de Secundaria es el entorno de su vida cotidiana en el aquí y ahora. Incluso teniendo en cuenta el poderoso influjo que primordialmente los medios de comunicación tienen sobre los más jóvenes de la casa.

Ahondando en la cuestión, intentamos delimitar de acuerdo a lo que se ha perfilado en el diseño que existirían tres situaciones que, a priori, pueden conducir a una pobre comprensión de lo leído, a saber:

1. Capacidad con insuficiencias del estudiante que se concreta en una gama de estrategias inmaduras.



Leonardo García

2. Contenidos poco familiares e incluso chocantes si nos ponemos en el modo de pensar de algunos estudiantes de Secundaria.

3. Textos mal estructurados tanto en la forma como en el fondo del contenido.

Para realizar una mejor aproximación a la valoración de la comprensibilidad de los editoriales por los alumnos, no sólo los resultados sino, más aún, los "procesos" que han usado los estudiantes son el mejor indicador que tenemos a nuestro alcance:

- La calidad de la interpretación que todos los lectores obtenemos de un texto depende de si se encuentran respuestas satisfactorias a los criterios que se ponen en marcha a la hora de evaluar lo compacto o no

en cuanto a forma y contenido que es un texto.

Entre los criterios consultados en la bibliografía de este trabajo hemos tenido especialmente en cuenta los que relacionamos a continuación:

1. Continuidad del tema entre párrafo y párrafo, no sólo atendiendo al mensaje o mensajes explícitos incluidos en ellos sino también a las ideas subyacentes que se encuentran a lo largo de los distintos párrafos.

Es, en definitiva, considerar cómo se plantea el equipo editorialista que confecciona el texto el encadenamiento de temas y subtemas en sus diversos párrafos.

Un autor llamado Danes propone varias formas de sucesión y progresión. Parece que existe entre los autores consultados un consenso

básico en que cualquier cambio brusco de temática entre párrafo y párrafo puede perjudicar notablemente la comprensión del material. Y al contrario, allí donde al comienzo del texto se presenta con claridad el tema que pretende desarrollarse, y en cada párrafo se inserta una variante o especificación del mismo, se facilita la comprensión.

2. Estructuración del texto.

Cuando nos pusimos a realizar la tarea de evaluar los textos recogidos para seleccionar los tres finales que se presentarían a los estudiantes de Secundaria, este punto fue considerado como uno de los indicadores clave para llegar a obtener resultados fiables, válidos y replicables por otras personas en algún momento posterior a la realización de este trabajo.

En esta tarea tratamos de percibir y percatarnos a través de repetidas lecturas de los textos el patrón de organización que articula cada uno de ellos. Consideramos que el editorial será plausible o no de elegirse como material de investigación en tanto en cuanto podamos identificar en su estructura formal un patrón organizativo específico. Al mismo tiempo, cabe la posibilidad de que se pueda constatar ese patrón organizativo, pero que su manifestación textual sea demasiado pobre, es decir, que los vértices salientes o prominentes del texto no estén explicitados con claridad, sumiendo al lector en una serie de dudas acerca de su comprensibilidad. Así, por ejemplo, nos podríamos encontrar, como fue nuestro caso, con editoriales organizados de acuerdo a un problema y varias soluciones (los problemas sociales como el de la guerra de Kosovo están fundamentalmente planteados en esta línea), pero en los que la exposición del conflicto no llegaba a ser suficientemente nítida ni robusta, ni aparecía una clara conexión entre el problema y las soluciones. En definitiva, dentro de esta dimensión consideramos los siguientes aspectos, si el texto posee o no una organización reconocible; y, en segundo lugar, si existiendo ese



«percibir y percatarnos a través de repetidas lecturas de los textos el patrón de organización que articula cada uno de ellos. Consideramos que el editorial será plausible o no de elegirse como material de investigación en tanto en cuanto podamos identificar en su estructura formal un patrón organizativo específico»

patrón su desarrollo es o no "ordenado".

3. El Significado general.

Los editoriales eran evaluados en este punto conforme a la dificultad que ofrece la extracción de las ideas más importantes. Este aspecto plantea en bastantes ocasiones la circunstancia del relativismo que marca las decisiones subjetivas que están detrás de la elección de lo que denominamos "ideas básicas" de un texto.

Estas dificultades se estimarían en función del número de ayudas necesarias para conseguir que un alumno elabore el significado global de un tema. Para operativizar más esta cuestión se deben tener presentes las siguientes consideraciones:

- a. ¿Son los elementos del texto indicadores suficientes o no para concretar la idea global que pretende transmitir la línea editorial de cada uno de los periódicos elegidos?
- b. Los elementos que permiten percibir el significado global, ¿se hallan desgajados aleatoriamente en el texto o se presentan de forma ordenada?
- c. ¿Existe alguna frase concreta que sea lo suficientemente informativa como para hacernos una configuración aproximada de la idea global o macroproposición que estructura el eje principal del texto?

Intuimos que los editoriales elegidos ofrecerían serias dificultades de comprensión si las respuestas a estos interrogantes fuesen negativas. Intentamos, por ello, realizar los repases necesarios a todos los editoriales inicialmente elegidos para ver cómo superábamos este obstáculo que, en principio, se presentaba difícil de superar con brío e imaginación.

4. Apoyos textuales.

Tuvimos también muy presente que en estas consideraciones previas al trabajo empírico en sí mismo era importante sopesar los textos de acuerdo a la cantidad y calidad de sus señales o apoyaturas textuales.

Respecto al tipo de organización hay ciertas marcas o señales lingüísticas que indican cómo se estructura la información y los textos difieren entre sí en cuanto al modo

de utilización de estas señales. Por ejemplo, en el editorial de LA RAZON ubicamos como marca importante la frase que inicia el primer párrafo: "Después de un desarrollo inesperado ...", que entronca con el comienzo del segundo párrafo: "Ahora la OTAN puede tener menos prisa que en el comienzo de la operación militar ...", en el editorial de EL MUNDO, las marcas importantes que percibimos son las "causas" de la prolongación del conflicto que los responsables del texto señalan en negrita: "Fatal evaluación de la capacidad de respuesta serbia", "Planes militares confusos y sin objetivos claros", "Un equivocado sistema de dirigir la guerra" y "Ausencia de determinación en el liderazgo político" y, por último, en el editorial de EL PAIS, las marcas que creemos más significativas se encuentran al comienzo del segundo y tercer párrafos: "Por desgracia para todo el continente europeo y para vergüenza de los autores ..." y "Es lógico que surjan dudas sobre el camino a seguir".

Se tuvo igualmente en cuenta si había o no indicaciones de un cambio de tema o subtemas o, por el contrario, se presentaban sin más "nueces que partir" el nuevo tema o subtemas. Al final, la comprensión del significado puede ser más o menos fácil dependiendo de si cada uno de los párrafos posee o no una idea central identificable, o si los elementos informativos se disponen de forma ordenada para generalizar o construir la idea central o macroproposición.

Nos percatamos de que en mayor o menor cuantía todos los editoriales seleccionados, y decimos bien TODOS, ofrecían insuficiencias que impedían el reconocimiento de una "lógica interna" que uniese a las diferentes ideas que subyacían en el fondo de los editoriales. Así, dentro de las clasificaciones de Meyer sobre las formas organizativas de los diferentes y peculiares textos (problema/solución, causalidad, comparación, descripción y secuencia), nuestro caso podría concebirse como un complicado

entramado de justificaciones y críticas a la intervención de la OTAN en el conflicto de Kosovo. Pero incluso admitiendo esta posibilidad, era evidente que estas conexiones no estaban lo suficientemente claras en los textos.

Debido a esta aparente desestructuración creemos que el criterio más correcto era aprovechar aquellos textos que tuviesen una organización más definitiva en cuanto a las descripciones-diagnóstico de la situación y a las interrelaciones entre los distintos argumentos empleados.

Si tomamos el indicador de las descripciones-diagnóstico, los tres editoriales seleccionados hacen más hincapié en manifestar críticas que loas o alabanzas a la intervención de la OTAN y al posterior desarrollo de los desastrosos acontecimientos, planteándose una disyuntiva muy interesante entre los deseos de una solución rápida al conflicto y la dura realidad de la resistencia de Milosevic a los bombardeos aliados.

Optando por hacer patente un vínculo más preciso entre todo el caudal de informaciones y posicionamientos que contienen los editoriales, podríamos llegar a la delimitación de un esquema de correlación entre la "guerra pensada por la OTAN" y las consecuencias desastrosas para todos los habitantes de la zona.

Como epílogo a este punto, nuestro deseo se circunscribía básicamente a que una vez que los estudiantes que realizasen la tarea fuesen capaces de reparar en la organización interna de los textos y en sus argumentos e ideas fundamentales, razonasen y "sacasen jugo" a esas ideas desde la amplitud intratexto y no desde fuera, conectando esos contenidos con otros previos y se percatasen de las deficiencias e incoherencias, comprendiendo la necesidad de información adicional.

«todos los editoriales seleccionados, y decimos bien TODOS, ofrecían insuficiencias que impedían el reconocimiento de una "lógica interna" que uniese a las diferentes ideas que subyacían en el fondo de los editoriales»



En otras palabras, era necesario establecer una continuidad en el tratamiento de dos capacidades de gran importancia, como son la comprensión del material escrito y el razonamiento, ya fuese de tipo más formal o cotidiano.



No ignorábamos, por último, que ciertos niveles de construcción del significado y de comprensión implicaban formas complejas y “esforzadas” de razonar. Collins, Brown y Larkin en 1980 lo pusieron de manifiesto al cotejar los protocolos en voz alta de sujetos después de enfrentarse a la comprensión de un texto antiguo. De estos protocolos se desprende que los procesos de comprensión parecen idénticos a los que tienen lugar en la resolución de un problema.

Analisis de datos del trabajo empírico

- Objetivos.

Los objetivos de partida de nuestro trabajo con los estudiantes de Enseñanza Secundaria del IES “Alameda de Osuna” son los siguientes, a saber:

1. Verificar si los alumnos de mayor edad extraían información más o menos sustantiva y no arbitraria respecto a sus compañeros de cursos inferiores, basando nuestra premisa en “la aparente mayor experiencia lectora” de los primeros.

2. Analizar la interpretación que los alumnos daban a los editoriales de acuerdo al condicionamiento de los conocimientos previos del lector

sobre la guerra de Kosovo y los procesos cognitivos desarrollados.

3. Intentar averiguar cómo comprenden los alumnos los textos presentados:

a. A través de una “comprensión literal”, referida a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadir ni omitir datos.

b. A través de una “comprensión inferencial”, consistente en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto.

4. Esperar la posibilidad de la emisión de juicios críticos valorativos y comparaciones entre lo que los editoriales expresan y otros criterios externos o internos de los lectores.

Creemos que la guerra de Kosovo es un asunto suficientemente complejo y abierto en cuanto a su solución que puede desencadenar jugosos comentarios críticos por parte de los estudiantes de Secundaria.

5. Analizar las estrategias puestas en marcha por los alumnos para titular y hacer los resúmenes correspondientes de cada uno de los editoriales.

6. Indagar en las dificultades o facilidades encontradas en las respuestas de los alumnos respecto a la coherencia temática del texto y su recuerdo en función del número de cadenas causales entre párrafos de un mismo editorial que puedan reproducir.

Tomando en consideración la relevancia que las cadenas causales tienen para este objetivo, podemos indicar que si la estructura va presentándose ordenadamente a lo largo del texto se reducirá la dificultad de comprensión del texto.

7. Comprobar si concebían, de acuerdo a sus respuestas, la comprensión de la lectura como una compleja actividad cognitiva del procesamiento de la información, o por el contrario, como una mera acumulación de datos más “sintáctica” que semántica.

Para acercarnos a nuestros propósitos, tenemos que ver si sus respuestas siguen un orden cronológico, espacial, jerárquico,

«el interés de nuestro trabajo está centrado en conocer el grado y nivel de comprensión de lectura de los editoriales de prensa escrita acerca del conflicto de Kosovo por alumnos de Enseñanza Secundaria»

inductivo, deductivo, causa-efecto, etc.

- Sujetos.

El interés de nuestro trabajo está centrado en conocer el grado y nivel de comprensión de lectura de los editoriales de prensa escrita acerca del conflicto de Kosovo por alumnos de Enseñanza Secundaria.

Los adolescentes que respondieron a nuestros cuestionarios tenían edades comprendidas entre 12 y 20 años, aunque al final decidimos solamente incluir a aquellas alumnas y alumnos con edades entre 14 y 20 años inclusive, dado que en las chicas y chicos de 12 y 13 años se constataron (según nos comentaron los profesores) serias dificultades para

responder a algunas de las preguntas que les planteábamos.

De los 40 cuestionarios inicialmente entregados para realizar esta tarea, consideramos como válidos 28 y descartamos 12 debido a las razones anteriormente expuestas acerca de los alumnos de 12 y 13 años. Por lo tanto, la base de nuestra muestra se ha configurado en torno a 28 alumnas y alumnos entre 14 y 20 años, de 3º de ESO y COU mayoritariamente, del Instituto de Enseñanza Secundaria “Alameda de Osuna” de Madrid, de los que 20 eran mujeres y 8 eran varones, con la siguiente distribución por edades:

- 14 años: 8 alumnos.
- 15 años: 8 alumnos.
- 16 años: 1 alumno.
- 18 años: 3 alumnos.
- 19 años: 6 alumnos.
- 20 años: 2 alumnos.

La selección específica de la muestra se llevó a cabo por los mismos profesores del IES “Alameda de Osuna” a los que pedimos encarecidamente que en la medida que les fuera posible consiguieran distribuir los cuestionarios de forma proporcional entre las distintas edades y cursos. Teniendo en cuenta algunos de los obstáculos que nos relataron que tuvieron con chicas y chicos de las edades inferiores de la escala, decidimos que los cuestionarios de estas personas no fueran incluidos para realizar el análisis posterior porque pensamos que nos arriesgábamos a introducir variables extrañas no controladas en nuestros datos y con ello posiblemente a incurrir en algunos sesgos difíciles de superar conforme fuésemos avanzando en el tratamiento de toda la información aportada.

- Instrumentos.

Elaboramos un material escrito que incluía un apartado de lectura de los tres editoriales de los diarios LA RAZON, EL MUNDO y EL PAIS del 5 de Abril de 1999, seleccionados para la tarea y cuatro restantes que se referían a contestar una serie de preguntas abiertas que iban de menor a mayor complejidad según se avanzaba en las contestaciones.

Estas preguntas se elaboraron con la pretensión de analizar las estrategias para la extracción de ideas principales, agilidad y claridad a la hora de poner títulos breves a cada uno de los párrafos de cada editorial, comentarios específicos acerca de lo expuesto por los editorialistas en cada uno de los párrafos y finalmente ver cómo procesaban los alumnos la información cuando se les pedía un resumen final de cada editorial.

Las instrucciones de la tarea que construimos seguían el siguiente orden:

1. Lectura de los tres editoriales subrayados referentes al tema: Guerra de Kosovo.

Se pedía a los alumnos que hiciesen una primera lectura de los tres textos, cada uno con su ritmo particular e intentando concentrar al máximo su atención en la tarea. Comentamos a los profesores que explicasen a los alumnos que el objetivo de este primer contacto con los editoriales era hacerse una idea general de cada uno de ellos.

Les dijeron que si alguna palabra les resultaba desconocida en cuanto a su significado debían preguntar para aclarar esas dudas desde un principio, o en su defecto, consultar los términos dudosos en un diccionario.

2. Extraer de cada párrafo la idea que se considere principal. ¿De qué trata el párrafo?

En este paso los profesores explicaban de antemano a los alumnos que lo importante era que hiciesen una segunda lectura del texto con detenimiento en cada uno de los párrafos para ver cuál era, desde la perspectiva de cada uno de

los alumnos, el asunto central sobre el que guían las ideas contenidas en cada párrafo. Eramos conscientes de la dificultad de esta tarea para muchos alumnos pero creíamos que era básica para ver la asimilación del material en estas primeras fases.

3. Poner un título a cada párrafo.



Para ayudar a las chicas y chicos a comprender mejor la anterior tarea, creímos que podía ser útil el que titularan cada uno de los párrafos. Insistimos a los profesores que en esta fase era muy importante hacerles ver a los alumnos que un "título" no es equivalente a un resumen; les recordasen que el título requiere en muchas ocasiones una palabra o un par de palabras.

Lo realmente esencial era que los alumnos entendiesen que las palabras empleadas en los títulos debían ser un reflejo del contenido de cada párrafo.

También nos parecía necesario hacer ver a los estudiantes que el título debía hacer referencia al subtema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

Una vez aclarado el sentido de los pasos 2 y 3, los profesores recalcaron a los alumnos que cuando tuviesen un esquema mental definido sobre qué escribir en estas preguntas acerca de la idea de cada párrafo y el título particular que ellos pondrían, redactasen todo en hojas aparte del material entregado para que nos facilitaran a nosotros la labor de análisis de todas sus respuestas.

Por supuesto, contábamos con que algunos alumnos en vez de un título iban a escribir un resumen. Un ejemplo bien elocuente lo encontramos en los títulos que entregó José Luis, alumno de COU y de 18 años:

- Título del editorial de LA RAZON:
- "Fuerzas terrestres, para los albanokosovares, de los aliados".
- Título del editorial de EL MUNDO:
- "Graves consecuencias tras un error de la OTAN".
- Título del editorial EL PAIS:
- "Organización de la ayuda para evitar la catástrofe".

Por otra parte, pudimos comprobar que algunos de los

alumnos se ahorraban el trabajo de escribir lo que se les pedía en la pregunta 2 de las instrucciones de la tarea y empleaban la técnica del "subrayado" para extraer de cada párrafo la idea que consideraban principal. Este método tenía el



de los alumnos que optaron por el subrayado.

Otro error que percibimos en varias personas consistía en que elegían como título el primer o primeros términos que aparecían en cada uno de los párrafos. Este fallo fue cometido a pesar de que los profesores previamente a la realización de la tarea les matizaron que un buen título es algo cuyo contenido debe estar presente en todas las oraciones del párrafo, y no sólo al principio, en el medio o al final de párrafo.

4. Desglosar los comentarios de cada párrafo: ¿Qué se dice del tema?

5. Resumen de cada editorial:

5. 1. ¿Podemos quitar algo porque ya lo sabemos muy bien o porque se dice de varias maneras?
5. 2. ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?
5. 3. ¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra vuestra que "diga lo mismo"?

- Procedimiento.

El material de trabajo era anónimo y fue repartido por distintos profesores del IES "Alameda de Osuna" a sus alumnas y alumnos. A pesar de insistir en el anonimato, hubo un significativo número de estudiantes que pusieron su nombre y dos apellidos en las hojas entregadas.

La contestación a las preguntas planteadas se realizó en las clases correspondientes a la asignatura de Lengua durante el mes de Abril de 1999, teniendo la suerte de coincidir con la parte del programa referente a "Lenguaje periodístico" que los profesores explicaron a estos alumnos antes de pasarles los materiales de nuestro trabajo.

Esto les sirvió a ellos mismos para conocer de primera mano el grado de comprensión de alguna de las lecciones de "Lenguaje periodístico" en la modalidad más práctica que planteaban nuestras preguntas.

Siendo plenamente conscientes de los objetivos de nuestro estudio y las características de una gran parte de las variables incluidas, decidimos realizar un análisis de correspondencias múltiples entre las contestaciones a las diversas preguntas.

Nuestro procedimiento buscaba reducir la variabilidad expuesta en los contenidos originales del trabajo a un número menor de dimensiones con el propósito de sondear las semejanzas y diferencias de toda la información posible que plasmaron por escrito los alumnos.

Este modus operandi vimos que podía ser útil para construir una agrupación o clasificación más realista de los sujetos de la muestra en función de sus peculiaridades particulares, ofreciéndonos

información adicional sobre las características que guían sus maneras de procesar los datos de los editoriales respecto a la comprensión de las ideas principales y secundarias de los textos y expresar resúmenes precisos y sin vaguedades de cada uno de los editoriales.



En el próximo número: exposición de los resultados de la investigación

BIBLIOGRAFIA

- Bernárdez, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- Coll, C. (1989), *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, Barcelona, Barcanova.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987), *El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.
- García Madruga, J. C. y Martín Cordero, J. I. (1987), *Aprendizaje. Comprensión y Retención de Textos*. Madrid, Estudios de Educación a Distancia.
- Gelb, I. J. (1976), *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza.
- López Rodríguez, N. (1982), *Cómo valorar textos escolares*. Madrid, Cincel.
- Luria, A. R. (1980), *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Pablo del Río Editor
- Mayor, J. (1984), "Texto y discurso" en J. Mayor (ed.), *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, Vol. I, Madrid, UNED.
- Puente, A. (1991), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide.
- Sánchez Miguel, E. (1990), *La comprensión de textos en el aula*, Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

EL USO DE LA VOZ PROYECTADA COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Una experiencia de taller

NOVITÁ, Elba¹; COCONI, Virginia² (I.F.D. Nº 6)

Es el susurro de la voz la que nos obliga a soñar. Es la firmeza sonora la que dibuja la realidad. Es el ánimo del sonido de la voz el que desliza el entretenimiento.

La voz transforma en mágico lo cotidiano, reviste de evocación la realidad, convierte en ilustradora de imágenes mentales ansiadas, es pintora de sueños imposibles . . .

Emma Rodero

Palabras, ritmos, tonalidades, trazos afectivos. Ellas van configurando nuestra esencia e historia. Nos abren las puertas a nuevos mundos, nuevos personajes. Su sentido real reside en su poder memorístico, evocativo, en su capacidad de divulgación y multiplicación.

Antes de las historias impresas, están las frases melódicas y el andar rítmico de los sonidos. “La oralidad lleva el peso de un patrimonio cultural de sociedades enteras, que abarca tanto la memoria colectiva como la individual” (Peralta, María del Sol)

Las palabras producen emociones, pero éstas nacen desde la voz del orador. Pueden ser voces irónicas, cónicas, desafiantes, persuasivas, desconfiadas, enamoradizas, vengativas, melancólicas...

La voz del escritor sobrevuela el texto desde el momento en que elegimos narrar un relato desde ahí, desde nuestro particular punto de vista, pero lo que cuenta el narrador, «cómo lo dice» (tono del discurso), es tan importante -o más- que «lo que dice» (argumento). Una frase dicha en tono satírico, no significa lo mismo que expresada en tono frío o distante. Es como un chiste: será más o menos gracioso no sólo por la anécdota en sí, sino más bien por cómo la transmite la persona que la cuenta. Por tanto, el tono de un relato es la actitud emocional que el



Maia Menavídez

narrador mantiene hacia el argumento y hacia los protagonistas.

La entonación crea un efecto de empatía en el lector, porque, según el tono con que se cuente la trama argumental, ésta puede expresar diferentes sentimientos. El tono del relato, en definitiva, puede modificar la historia.

La voz es única para cada individuo. Es el don maravilloso de la expresión que nos permite comunicarnos con nosotros mismos y con los demás. Hacemos uso de ella

¹ Profesora de Enseñanza Primaria y de Educación Musical.

² Profesora de Educación Preescolar y de Educación Musical

en forma espontánea y natural. Jamás reflexionamos acerca de cómo se produce y sólo tomamos conciencia de su valor cuando se altera su rendimiento, cuando se disminuye o cuando la perdemos. Es la muestra más evidente de los estados anímicos, de la personalidad de un individuo. A través de ella, podemos leer sentimientos y pensamientos aunque no estén explicitados con palabras.

Es mediante el sonido como recibimos las primeras impresiones de la infancia, las que revisten mayor importancia, pues se refieren a toda la circunstancia ambiental que nos rodea y permanecen «registradas» en el subconsciente para el resto de nuestra vida; particularmente el carácter y el timbre de la voz encargada de transmitir tales vivencias. Sabemos actualmente que la voz infantil, en cuanto a la emisión y el timbre, no depende solamente de factores hereditarios sino también de esas primeras impresiones indelebles

Cuando reflexionamos sobre la expresión la voz es el hombre y la aplicamos a la actividad docente, surge otra: la voz es parte del ejercicio docente. En él, ésta no es sólo un instrumento para explicar y vehicular conocimientos; ella es la expresión sonora de su personalidad docente, reveladora de su ser interior, de su interés y, a veces, de su sensibilidad.

El docente comparte con otras profesiones la utilización de la voz como herramienta de trabajo, pero, por lo general, aquellos se dirigen a un público que voluntariamente quiere escuchar (políticos, sacerdotes, conferencistas, locutores, etc.).

A los efectos de la educación de la voz, el término docente puede sustituirse por el de persona que habla en público. No es un habla tranquila, coloquial. Tiene un interés comunicativo especial: pretende enseñar, estimular, interesar, convencer, influir, concitar y mantener la atención, etc. ¡Qué importante es que las palabras lleguen! La expresividad de su discurso será una herramienta básica para alcanzar estos logros.

«a los efectos de la educación de la voz, el término docente puede sustituirse por el de persona que habla en público. No es un habla tranquila, coloquial. Tiene un interés comunicativo especial: pretende enseñar, estimular, interesar, convencer, influir, concitar y mantener la atención, etc. ¡Qué importante es que las palabras lleguen!»



¿Cómo se prepara el futuro docente para acometer esta empresa?

Normalmente, inicia su actividad con la preparación técnica específica que hace a los contenidos programáticos e intelectuales propios de su profesión. Muy rara vez se tiene en cuenta en qué condiciones vocales va a transitar en el camino del proceso enseñanza-aprendizaje con el que está íntimamente comprometido. No hay formación en este aspecto. Los docentes finalizan hablando, no como quieren, sino como pueden, acusando disfonías funcionales que disminuyen su capacidad comunicativa, por ende, el objetivo de su actividad. Los docentes conforman una población de riesgo vocal. Para los docentes y para todas aquellas personas que viven directa o indirectamente del uso de la voz, es difícil imaginarse el ejercicio de su actividad laboral sin ella.

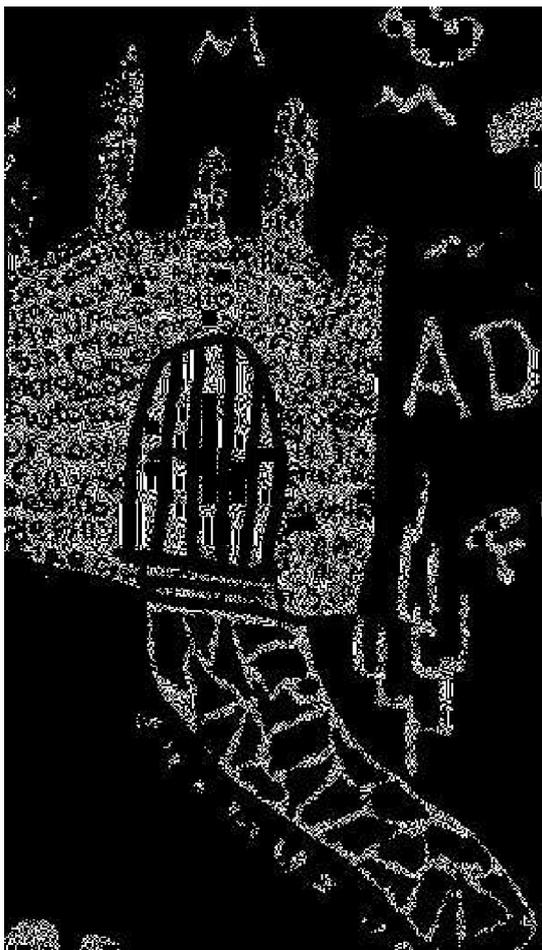
El estudio del mecanismo es la base fundamental que permitirá al profesional saber en cada momento

de la actividad vocal, qué hace y por qué lo hace. Este conocimiento le ayudará a obtener mejores resultados de sus medios vocales, le evitará fatigas y le garantizará ejercer su profesión en mejores condiciones y por más tiempo.

Los problemas de la voz aparecen relacionados con el tamaño de las aulas y condiciones ambientales (ruido, temperatura), número de alumnos, jornadas excesivamente largas, ausencia o escasez de periodos de descanso, etc.

Al menos la mitad de la jornada laboral de un docente transcurre hablando, porque la voz es su principal herramienta de trabajo. Sin embargo, el desconocimiento de ésta hace que cometamos errores frecuentemente, dañando -sin saberlo- a todo el aparato fonador. Una voz sana es el resultado de la aplicación de una correcta higiene vocal, es decir, de una serie de hábitos físicos y psíquicos tendientes al uso de la voz de forma natural. En numerosas ocasiones, el mal uso de nuestro aparato vocal facilita la aparición de fatiga vocal y disfonía. No hay que toser, ni carraspear. No hay que gritar, ni susurrar. Sólo respirar... respirar..., respirar correctamente, lo cual, aunque parezca absurdo no es lo habitual. Así comienza el buen ejercicio de la voz. Lo importante es generar cambios en las conductas cotidianas logrando lo que se denomina "higiene vocal".

Para que la voz sea un instrumento dúctil, capaz de transmitir con máxima eficacia ideas y sentimientos, es necesario que sea: suficiente, clara y expresiva. Estas tres cualidades son la base de una voz educada y se pueden desarrollar con práctica sistemática.



«Para que la voz sea un instrumento dúctil, capaz de transmitir con máxima eficacia ideas y sentimientos, es necesario que sea: suficiente, clara y expresiva»

Suficiente en su alcance y resistencia. El secreto reside en una buena respiración. La suficiencia de la voz se puede incrementar con una buena rutina de ejercicios y práctica constantes. Suficiente para que llegue a todos los rincones del aula, del salón de actos, del patio, sin necesidad de forzarla.

Clara en su pronunciación; una dicción sin vicios.

Expresiva en sus entonaciones, intensidades ritmos y timbres. Se debe trabajar sobre las bases de una buena lectura y las inflexiones de la voz.

El habla es el producto de la coordinación de nuestro aparato fonatorio, respiratorio, locomotor y postural, con todos los otros aspectos que nos definen como seres humanos. Visto de este modo, no puede transformarse en una actividad rígida ni estereotipada, pues el "hablante" (profesional de la voz),

debe adaptarse diariamente a su condición física, a su salud, a su estado psíquico y comunicativo.

Cada una de las características mencionadas puede influir sobre las demás y mejorar, como efecto, la producción de la voz.

Traducido a la práctica, esto significa que el “hablante” (docente) no necesita comenzar su “calentamiento” vocal diario con infinidad de ejercicios, sino activar los distintos sistemas para que acompañen y estimulen la producción vocal. Dicho de otro modo, el cuerpo y la psiquis incentivan, acompañan y sostienen la actividad de las cuerdas vocales.

El objetivo es que el alumno de hoy, docente próximo, pueda hablar cada mañana con un mínimo esfuerzo, con el máximo rendimiento y placer, durante muchos años.

Primeramente, debemos comenzar por descubrir en qué nivel de sensibilización de nuestra corporeidad nos encontramos: cuánto conocemos nuestro cuerpo y su funcionamiento.

Al ir tomando conciencia, debemos ir modificando, específicamente, la relación cuerpo-voz, que implica: “postura-respiración”, “respiración-fonación”, “motricidad-fonación”, “motricidad-articulación”, “fonación-articulación”, “expresión-secuencia motriz-gesto”, etc.

En este último párrafo vemos que las palabras “postura” y “motricidad” aparecen reiteradamente. Ambas están íntimamente ligadas a la emisión del habla. Toda enfermedad que las afecte generará malestar corporal, así como limitaciones y compensaciones en el habla. A su vez, desprendemos que el lenguaje oral está íntimamente ligado al lenguaje gestual y corporal. Los tres interactúan y se complementan.

La educación de la voz y la salud vocal en la formación de los maestros resulta fundamental para su futuro laboral, por eso, se deben realizar y profundizar trabajos de prevención sobre a) la anatomía de la voz y otros aspectos técnicos que pueden provocar una disfonía funcional y b) la voz como expresión, en cuanto a la modulación y vehiculizadora del discurso.

La propuesta es trabajar la voz natural, que armoniza con la persona, y no una voz estereotipada. Se trata de que cada uno desarrolle sus capacidades vocales innatas. “La entonación, la voz agradable y su tono, el acompañamiento con otros modos gestuales de expresión, la claridad, la expresividad, la precisión, son aspectos un tanto desdeñados en la formación del docente actual, pero recuperables a la luz de las nuevas perspectivas de la buena enseñanza” (Sanjurjo, Liliana; Rodríguez, Xavier)

A pesar de los avances tecnológicos y de los nuevos recursos

«la educación de la voz y la salud vocal en la formación de los maestros resulta fundamental para su futuro laboral, por eso, se deben realizar y profundizar trabajos de prevención»



que han enriquecido la transposición didáctica, la figura del docente sigue siendo indispensable en su discurso y modulación, sea éste motivador, explicativo, informativo, etc. para la realización de una transmisión eficaz del contenido.

Presentamos la experiencia de trabajo de taller con alumnos de 3º año del Profesorado para la Enseñanza Básica del I.F.D. N° 6, Neuquén.

Las situaciones observadas que dan origen a esta propuesta son las siguientes:

* En la labor cotidiana del Profesorado, se detecta en los/las estudiantes dificultades en el uso y manejo de la voz y del cuerpo, tan importantes no sólo para ser escuchados, sino para motivar a los alumnos.

* Por ser obvio, no se toma en cuenta la voz como vehículo de comunicación indispensable en la situación de enseñanza aprendizaje.

* Observando que entre los docentes en ejercicio a esta dificultad se suman las patologías funcionales, surge la necesidad de desarrollar una educación formativa y preventiva para ofrecer a los futuros maestros conocimientos básicos de su sistema fonatorio y dotarlos de algunas técnicas que les permitan comprender, desarrollar o modificar la actitud vocal asegurándole una buena emisión y proyección de la voz.

En vista del diagnóstico realizado nos propusimos, en este espacio, brindar a los futuros maestros recursos que les sirvan para desarrollar su voz como insustituible recurso didáctico y evitar o minimizar los posibles problemas causados por su mala utilización; teniendo en cuenta dos dimensiones: la expresividad del discurso y un manejo saludable del aparato fonador.

Este propósito general se fue desarrollando con los siguientes objetivos:

1. Conocer la importancia fundamental de la voz como herramienta didáctica.

2. Utilizar de forma confortable la voz en distintas situaciones, propendiendo al desarrollo máximo de sus posibilidades con el mínimo de fatiga.

3. Descubrir y desarrollar la expresividad de la voz en sus entonaciones, intensidades, ritmos y timbres.

4. Conocer el fenómeno anatómico-fisiológico de la producción vocal

5. Concientizar sobre la necesidad del cuidado de la voz en función de la prevención.

6. Identificar y eliminar elementos perjudiciales e instaurar hábitos vocales positivos.

Los Ejes Temáticos y

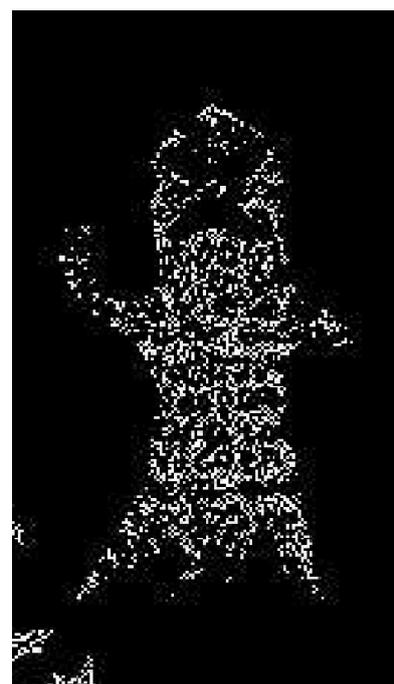
Contenidos trabajados fueron:

EJE I: Voz Proyectada – Voz Conversacional

a. Educación y formación vocal.

b. El docente como profesional de la voz.

«En la labor cotidiana del Profesorado, se detecta en los/las estudiantes dificultades en el uso y manejo de la voz y del cuerpo, tan importantes no sólo para ser escuchados, sino para motivar a los alumnos»



- c. Estrategias para hablar en público en forma eficaz.
- d. Técnicas de proyección vocal adecuadas: dicción, expresividad, vocalización y articulación, entonación.
- e. Compromiso corporal en la elocución.
- f. La voz en situación y contexto social – afectivo.

EJE II: Higiene Vocal

- a. Anatomía y fisiología del aparato fonador: sistemas que intervienen.

- b. Técnicas vocales.
- c. Coordinación fono – respiratoria.
- d. Reconocimiento propioceptivo.
- e. Docencia: actividad de riesgo vocal.
- f. Prevención, cuidado y uso correcto de la voz:
- g. Dominio de la voz en condiciones adversas.
- h. Factores que inciden en la disfonía funcional:
- i. Referidas al lugar de trabajo.
- j. Referidas al uso vocal.



Bibliografía

- Alcalde Aramburu, Macarena, “La técnica vocal. Importancia de la prevención”, conferencia “V Jornadas de Audición y Lenguaje Escuela Universitaria La Salle”, abril de 2001, España.
- Apellaniz, Ana, “Prevención de la enfermedad fonatoria disfuncional: La enfermedad profesional del docente”, conferencia, Universidad de Salamanca, España, 2000.
- Beyer, Barry (1998), *Enseñar a pensar*, Buenos Aires, Troquel.
- Borregón Sanz, Santos, “ La independencia tono – volumen, dominio vocal sobre el que gravita el uso profesional de la voz en condiciones adversas”, conferencia V Jornadas de Audición y Lenguaje, Escuela Universitaria La Salle, abril de 2001, España.
- Bugarin, Marta (1995), “Educación Fonal y Canto”, Fichas de Cátedra, Carrera: Musicoterapeuta, Universidad del Salvador, Buenos Aires,
- Novitá, Elba; Coconi, Virginia, fichas de cátedra.
- Parussel, Renata “Querido maestro Querido alumno” en *La educación funcional del cantante. El método Rabine*, Ediciones GCC.
- Peralta, María del Sol (2001), “La música de las palabras”, *Revista Cuatro Gatos*
- Reguant Fossas, Gemma (2004), “La voz en el teatro”, *Revista Articles*, Nº 32, enero, febrero, marzo de 2004, Barcelona.
- Rivera Capacho, Eliana y Heriberto, RANGEL NAVIA, “Tres Perspectivas Una sola Voz”, *Clon*, vol. 2, Nº 1, año 2004, Universidad de Pamplona, España.
- Sanjurjo, Liliana y Xulio, Rodríguez (2003), *Volver a pensar la clase*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Tejeda Navalón, María, “Importancia de la voz en la profesión docente”, conferencia “V Jornadas de Audición y Lenguaje Escuela Universitaria La Salle”, abril de 2001, España.
- Vázquez González, Modesto (1974), *Oratoria radial*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- Virgili, M. Antonia y otros (2001), *Música – Primer Ciclo*, Barcelona, GRAÓ Ediciones.

Denuncia y denuncia

en la educación

Caminando, caminando

Caminando, caminando
voy buscando libertad,
ojalá encuentre camino
para seguir caminando.

Es difícil encontrar
en la sombra claridad
cuando el sol que nos alumbra
descolora la verdad.

Cuánto tiempo estoy llegando
desde cuándo me habré ido
cuánto tiempo caminando
desde cuándo caminando.
Caminando, caminando.

Víctor Jara (1970)