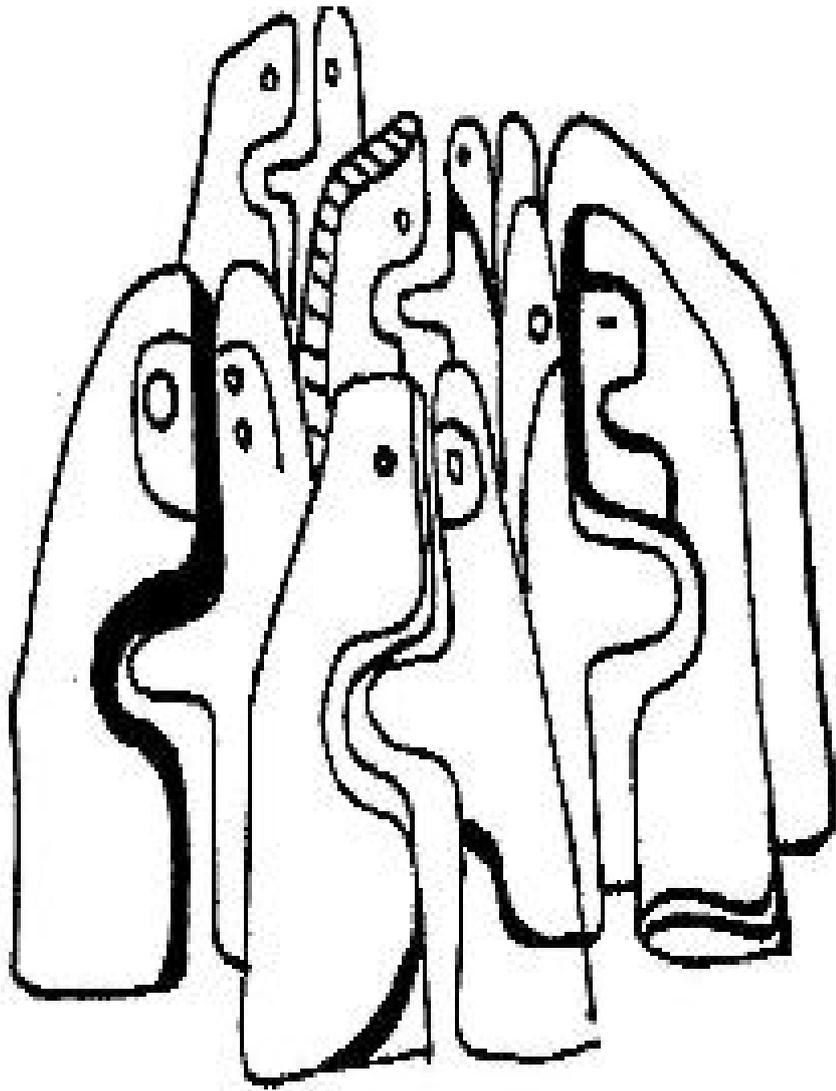


# Denuncia y anunciación

en la educación

Año 8 Nº 15 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - otoño de 2006 - ISSN 1515-1727



Un análisis de la ley de financiamiento educativo // Aproximaciones a la situación educativa actual // La etnodi scriminación hacia el afrovenezolano en la educación secundaria percibida a partir de las conductas de interacción social // Mariquita Sánchez, más allá de los acordes del himno nacional (notas sobre la cultura escolar androcéntrica) // El primer trabajo en la docencia: expectativas que predicen? Reflexiones y propuestas desde los docentes novelos // La formación artístico-docente en tiempos de la dictadura militar en la Argentina. Repercusión en las prácticas docentes en períodos posteriores // ¿Por qué la enseñanza por casos? // ¿A qué la juegas?



Coordinación general  
**Norma B. García**  
**Silvia Pérez**

Diseño  
**Silvia Juncos**

Colaboran en este número:  
**Roberto Rojo**  
**Lucía Di Pietro**  
**María Alejandra Lavalle**  
**Myriam Ortiz**  
**Freddy González Silva**  
**Ruth Zurbriggen**  
**Rodolfo Descalzo**  
**Mónica López**  
**Rosa Mateo**  
**Miriam Muneta**  
**Alejandra Ferrari**  
**Ethel Barrio**  
**Ricardo Fonseca**

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 Centenario y ATEN provincial. 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.

Editorial

## APOLOGÍA DEL CONFLICTO: ¿UN MODELO SIN RETORNO?



Los trabajadores de la educación regresamos de una lucha que, como toda lucha, tuvo sus efectos. No sólo se logró cierta reivindicación salarial, sino también que algunos legisladores, no oficialistas, propusieron la realización de una asamblea popular pedagógica para repensar los problemas de la educación. Estas dos derivaciones no son poca cosa como no lo fueron muchas otras que se lograron de la misma manera. En 1983 se consiguió la continuidad de interinos y suplentes; en el '91 conseguimos que el presentismo pasara al básico;

en el '93 se logró que se derogara la ley de arraigo y en el '97 fuimos los docentes y no, el gobierno, los que resistimos a la implementación de la Ley Federal de Educación. Todas estas conquistas no fueron gratuitas. Fueron producto de la lucha, pero cabe preguntarse: el hecho de que los trabajadores sólo logremos mejoras a través de este medio ¿no es, acaso, que los gobernantes están haciendo una *apología del conflicto*? La evidencia empírica es suficientemente rica y elocuente respecto de ello debido a que rara vez, desde el poder, se atienden las señales de demanda. Por el contrario, las políticas públicas significativas se siguen definiendo sin que intervengan los principales actores involucrados, o sea, se definen al margen de la institucionalidad democrática (debates parlamentarios y opinión de los actores). Los agentes de las definiciones son "expertos" contratados con salarios inimaginables, para quienes, cuando existe divorcio entre la realidad y los objetivos que plantean, la equivocada siempre es la primera. Por lo tanto, permanentemente desarrollan argumentos para racionalizar los fracasos, que descansan, obviamente, "en los otros" y no, en "nosotros". En contextos de este tipo, la democracia se convierte en un régimen político para privilegiados e insensibles.

Modos políticos sustentados en prácticas como éstas junto a la emergencia de un estilo de ostentación y de ocio conspicuo mostrado por algunos sectores gobernantes aseguran altos niveles de conflictividad social. De este modo, la política se traslada a la calle. La presión se manifiesta sin mediación partidaria. Se ponen en escena opiniones, a veces, con cierta irracionalidad y violencia. Se fortalece una esfera pública como instancia de mediación entre la sociedad civil y el Estado en la que la movilización se constituye en una faceta central en la "relación" gobernantes-gobernados. Situación que nos provoca una serie de dudas:

- ¿Permite la conformación efectiva de una comunidad política?
- ¿Hace posible el proceso de construcción de un régimen político legítimo?
- ¿Se define un patrón de comportamiento que asegure el bienestar y la integración social?

Por ahora, creemos no tener respuestas a los interrogantes anteriores. Aunque ello no significa que tengamos algunas otras certezas. La continuidad de un estilo político como el que se desenvuelve en nuestra provincia no dejará de alimentar el descreimiento y el desencanto de importantes sectores de la sociedad - trabajadores y desocupados. Alimentar la creencia de que el éxito depende del poder de negociación contradice flagrantemente, y pone en riesgo, la concepción de que la democracia debe asegurar un estilo de vida con igual de oportunidades para todos con un sentido profundamente solidario.

En la medida en que el actual régimen político provincial se siga montando en políticas públicas para privilegiados e insensibles, la movilización, la conflictividad y la confrontación serán prácticas habituales que difícilmente permitan la constitución de un pacto social de convivencia. La continuidad en este camino, no nos deja otra posibilidad que pensar que nuestros gobernantes no hacen más que una "apología del conflicto".

N.G.

## UN ANÁLISIS DE LA LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO 1ª Parte

ROJO, Roberto (I.F.D. N° 9 y F.C.E. de la UNCo)

### Volviendo a las fuentes

**R**ealizar el análisis del Proyecto de la Ley de Financiamiento Educativo implica considerarla en el contexto en el que se está planteando y en el marco del conjunto de políticas públicas del Estado. Por ello es importante indicar los hechos y sucesos que dan cuenta del proceso que instauraron, en la Argentina, las medidas neoliberales y neoconservadoras como políticas de Estado, más allá del gobierno de turno. Un proceso que a partir del 2001 presenta variantes que complejizan el esquema instaurado a partir del golpe militar de 1976.

Es así que, el año 1976 constituyó el punto de inflexión de un orden social gestado bajo el “Estado Populista o Benefactor Periférico”, con el cual, a partir de garantizar el pleno empleo, se aseguraban, al conjunto de habitantes de nuestro

país, los derechos de salud y de la educación, es decir, la ciudadanía social. El golpe de Estado atacó, en sus bases al sindicalismo, se aniquilaron los espacios de resistencia y se difundió el terror desde el aparato del Estado. Se impulsó un nuevo sentido común, una nueva cultura, basados en el individualismo, el éxito fácil, la indiferencia y la negación del compromiso social, las virtudes de lo privado sobre lo público, reconfigurándose, de esta manera, la concepción de ciudadanía y de lo público.

No obstante, las medidas represivas no fueron suficientes para quebrar las resistencias a la aplicación de medidas de transformación del Estado y, a fines de los ochenta, para lograr ese objetivo, se impulsó un proceso de hiperinflación desde los organismos multilaterales de crédito y los sectores más concentrados del poder financiero local.<sup>1</sup> Dicho proceso generó la licuación de los salarios y la concentración acelerada de la riqueza en los sectores financiero y tuvo como resultado, la consolidación del consenso para el avance de la aplicación de las políticas neoliberales y de reforma del Estado. Las privatizaciones, las leyes laborales, provisionales y educativas son claros ejemplos de esto y son expresión de una nueva relación entre el Estado, el mercado y la sociedad.

En este marco, el Estado redefine su rol en el ámbito educativo que se expresa a partir de la sanción de la Ley de Transferencia, la Ley Federal de Educación, y la de Educación Superior. Todas estas leyes introdujeron y reforzaron las ideas de que el sistema educativo debe subordinarse a los requerimientos de



las empresas capitalistas y funcionar según los principios de eficiencia, eficacia y calidad que establecen las modernas pautas empresariales. Asimismo, le asigna privilegios al sector privado, y establece un cambio de estructura que ha generado una gran fragmentación y atomización del sistema, Este proceso de implementación de las políticas neoliberales se completa con el nuevo papel que se les asigna a los docentes, los cuales dejan de ser considerados como trabajadores y se establece el discurso de la profesionalización que tiene como consecuencia la flexibilización laboral, la caída del salario y la precarización de las condiciones de trabajo.

A partir del estallido de la crisis del 2001, las políticas impulsadas por los gobiernos que le siguieron a la crisis continuaron este esquema en sus principios fundamentales, pesar de los discursos de dichos gobiernos contra el menemismo. Es así que los salarios de los trabajadores siguen siendo la variable principal de sustentabilidad del modelo y se continúa garantizando a la burguesía, pero es necesario complejizar este modelo explicativo si tenemos en cuenta que a partir del estallido de la convertibilidad existió un reposicionamiento de las facciones de la burguesía.

Durante el periodo menemista los grandes vencedores fueron quienes defendieron ferozmente la convertibilidad, posicionados a partir de colocaciones financieras en el exterior, es decir principalmente el sector financiero y sus aliados locales. La otra facción burguesa es la que se encuentra posicionada en activos fijos o con obligaciones dolarizadas, siendo estos principalmente los grupos locales y algunos conglomerados extranjeros. El primer sector defendía el proyecto de la convertibilidad y la dolarización del país, pues la misma le garantizaba el mantenimiento del valor en dólares de sus activos y al sector financiero que sus deudas no se acrecentarán. El segundo sector sostenía el proyecto de la devaluación y la instauración de subsidios

estatales para la producción local, de bienes exportables. La facción que actualmente esta predominando es esta última aunque con alianzas de los otros sectores.

Estos sectores, que fueron los más beneficiados por la devaluación han obtenido cuantiosas ganancias no solamente en términos de dólar, sino además que aumentaron su facturación y la rentabilidad de sus actividades al ser grandes exportadores de productos agropecuarios, agroindustriales y de energía. Por lo tanto al ser el sector más dinámico de la actual coyuntura y obtener las mayores tasas de rentabilidad, lideran la facción dominante de la burguesía en una alianza estratégica con los sectores ligados a la pequeña y mediana empresa vinculados al comercio interno. El discurso de estas facciones burguesas es el de la contradicción que se plantea entre los intereses nacionales y extranjeros, lo cual es central en la definición de un proyecto de Nación<sup>2</sup>. Presentándose esta alianza capitalista como la burguesía nacional que soporta la agresión de los capitales extranjeros y las políticas impulsadas por los organismos internacionales que pretenden controlar la producción nacional. Este discurso permite, a la facción de la burguesía dominante, la apropiación de un importante factor de consenso como es la idea del pacto social o la alianza policlasista. Este consenso era central para el sostenimiento del Estado Populista o Benefactor Periférico, pero en la actualidad esa alianza se reconvirtió en función de sus intereses, ocultando que sus condiciones estructurales poco tienen que ver con una burguesía nacional, pues también están asentados en la valorización financiera, tienen fuertes inversiones en el exterior, por lo que no intentan volver a plantear un régimen social de acumulación como el que estuvo vigente hasta la crisis de los setenta puesto que fueron parte necesaria para la consolidación de las políticas neoliberales a partir del Golpe de 1976.

En el campo de la política educativa, la continuidad en la

*«... la continuidad en la aplicación de la Ley de Transferencia, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior son una muestra irrefutable de la persistencia y profundización de las políticas públicas de los noventa en el campo educativo ...»*



aplicación de la Ley de Transferencia, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior son una muestra irrefutable de la persistencia y profundización de las políticas públicas de los noventa en el campo educativo. En este contexto, el gobierno y sus aliados proponen la Ley de Financiamiento Educativo como una solución a todos los problemas de la educación y de la sociedad. El gobierno nacional sostiene que la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo es un cambio fundamental con relación a las políticas de los noventa pero, en realidad, parecería que son más de lo mismo. A modo de hipótesis podríamos considerar a la sanción de la LFE (2005) como una expresión de la nueva alianza de poder y la redefinición del proyecto educativo en función de esa alianza burguesa. Esa alianza requiere para su sustentabilidad no solamente la paz social y el consenso de los sectores populares más perjudicados luego de treinta años de políticas de ajuste, sino también que los trabajadores organizados, que estuvieron enfrentando al modelo de ajuste, de extranjerización y de dependencia, sean parte subordinada en esta nueva alianza policlasista que propone el gobierno, por supuesto que a cambio de su desmovilización y del apoyo incondicional a esta alianza.

### Análisis del articulado de la ley

La ley está compuesta por 20 artículos, los cuales se pueden dividir en dos partes. En la primera parte, se plantean los objetivos de la ley y, en la segunda parte, se enuncian los mecanismos de distribución y control de los ingresos públicos nacionales y provinciales que asegurarían los objetivos de la ley, expresados en la primera parte.

En los dos primeros artículos se recuperan los objetivos enunciados por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, aunque incorpora específicamente los propósitos de incluir en el nivel inicial al cien por cien (100%) de la población de cinco años de edad y

de incorporar, crecientemente, la de los niños y niñas de tres y cuatro años. Además, plantea garantizar un mínimo del 30% de alumnos en escuelas de jornada extendida o completa. También establece que se garanticen los llamados *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, dejando de lado los Contenidos Básicos Curriculares y promueve la mejora de las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo. Por otro lado, se enuncia el propósito de fortalecer la democratización, la calidad y la innovación del sistema universitario nacional.

La otra parte de la ley comienza en el art. 3. En dicho artículo, se establece que el presupuesto destinado a educación, ciencia y tecnología se incrementará progresivamente hasta el 6% del PBI en el 2010. Los art. 4° y 5° indican las proporciones que anualmente deberá crecer el gasto en educación de la Nación, y las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sanciona, además, con el art. 5°, que el financiamiento provendrá del aumento en la disponibilidad de recursos fiscales y se destinará prioritariamente a las remuneraciones docentes, pero no indica si están incluidos los docentes del nivel universitario. Prevé, del mismo modo, la adecuación de los planteles docentes a la atención del crecimiento de la matrícula.

El art. 7° es central, pues en él se establece, por un plazo de cinco años, una asignación específica de recursos coparticipables con la finalidad de garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional, a fin de contribuir a la disponibilidad presupuestaria establecida en el Art. 5°.

El art. 8° precisa los criterios de asignación de los montos específicos para cada provincia y la CADBA, los cuales son: la participación de la matrícula de cada jurisdicción en el total de los niveles, la incidencia de la ruralidad y de la población no escolarizada.

El art. 9 crea el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de contribuir



a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente. Por otra parte, con el art.10 se incorpora a los gremios en la discusión de la política educativa pues establece que las autoridades nacionales y provinciales de educación, junto a los gremios docentes de representación nacional, acordarán un convenio para establecer: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo y d) carrera docente.

También el art. 12 recupera las políticas de los noventa, al plantear el establecimiento de convenios bilaterales entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica (MECyT), las provincias y la CAdBA para alcanzar los objetivos establecidos en el art. 2, y establecer los recursos financieros y los mecanismos de evaluación para verificar el cumplimiento de los

objetivos y la correcta asignación de recursos.

Este artículo se complementa con el art. 15 que establece que para acceder a los recursos previstos anualmente en los presupuestos de la Administración Pública Nacional, las provincias y la CAdBA deberán dar cumplimiento a las condiciones y requisitos que establezca la reglamentación de esta ley y los convenios del art. 12.

Los art. 17 y 18 son muy significativos como parte de la política de re-centralización que lleva adelante el gobierno nacional, ya que establecen que ante el incumplimiento por parte de las provincias y la CAdBA de las obligaciones de la presente ley, el MECyT puede realizar la retención de las transferencias de los fondos asignados en el presupuesto o limitar las transferencias con destino a las

jurisdicciones, siempre y cuando no sean las originadas en impuestos nacionales coparticipables de transferencia automática. Además el MECyT tiene la potestad para la reasignación de los mismos.

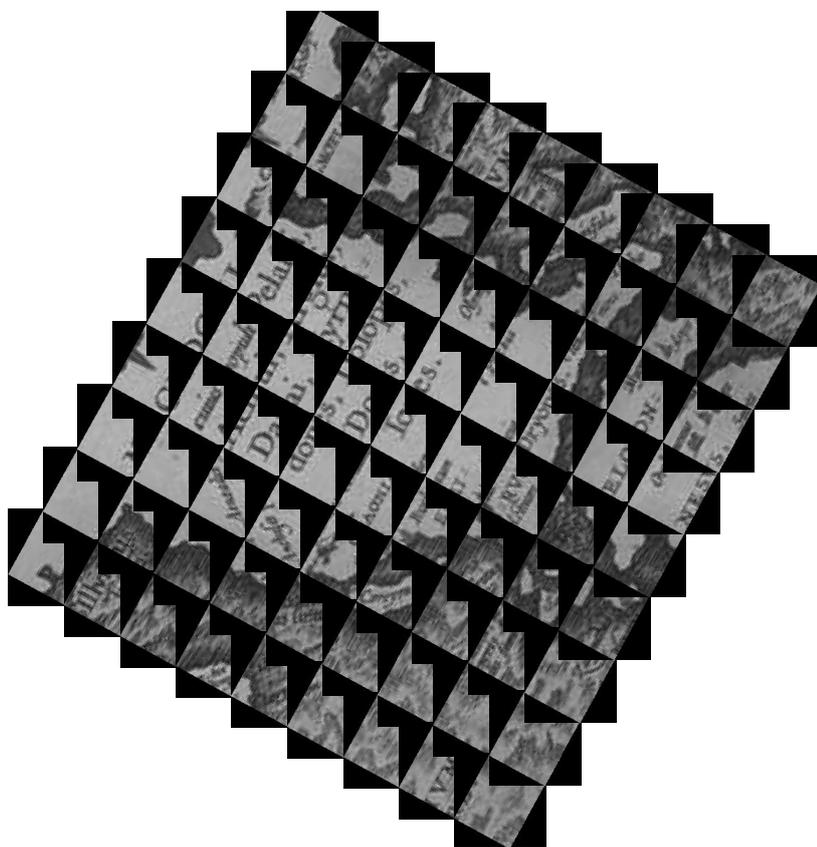
Finalmente el art. 19 prorroga la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente por cinco años más. El último artículo es de forma

### Algunas preguntas para analizar la ley

*¿Cuál o cuáles son las nuevas herramientas que posibilitarán la transformación que está enunciada en sus propósitos?*

En el art. 3º de la LFE ( 2005) se establece que "el presupuesto consolidado del Gob. Nacional, las Provincias y la Ciudad de Bs. As. destinado a educación la ciencia y la tecnología se incrementará hasta alcanzar el 6 % del PBI en el año 2010". Ahora bien, esta propuesta de un aumento progresivo del presupuesto destinado a educación ya estaba establecida por LFE (1993). En dicha ley, en el art. 62, se establecía que el presupuesto educativo debería aumentar un 20% anual a partir del presupuesto del año 1993 y que estas metas eran de cumplimiento obligatorio, tomando como base el presupuesto del año 1992. Esta pauta nunca se cumplió y las investigaciones indican que se ha dejado de invertir 27.000 millones dólares en educación.<sup>3</sup> Y si nos atenemos a lo que afirma CTERA, el compromiso de los gobiernos nacionales y provinciales, a partir de la sanción de la ley, es de incorporar a educación solamente unos 9000 millones de pesos por sobre la inversión actual que es del orden de los 4 puntos del PBI. Por lo tanto lo que estipula la ley es absolutamente insuficiente si comparamos los niveles de inversión por alumno de Argentina y de los países desarrollados, donde la inversión por alumno es trece veces más que en nuestro país.<sup>4</sup> Pero, además, no hay ningún reconocimiento de los montos que no fueron aportados según los establecía la LFE (1993)

Otro de los instrumentos que plantea la LFE ( 2005) es el de la



celebración de compromisos de aportes de fondos destinados a la educación entre las provincias y el Estado Nacional (art.12). Estas acciones políticas ya fueron implementadas antes de la crisis del 2001, recordemos los compromisos celebrados entre el Estado Nacional y las provincias denominados Pacto Federal Educativo I en 1996 y Pacto Federal Educativo II en el año 2001, los cuales nunca fueron cumplidos. Es decir que las herramientas propuestas por esta legislación ya se aplicaron formalmente pero nunca se cumplieron.

En relación a los salarios de los docentes universitarios nacionales, no hay ningún tipo de indicaciones ni de compromisos por parte del Estado Nacional que garantice la recuperación de los salarios de este nivel, ni de sus condiciones laborales.

*¿Cuál fue la lógica aplicaron en estas acciones políticas que supuestamente marcarán un cambio de rumbo en la educación Argentina?*

Es preciso señalar que la lógica con la cual se aplica esta medida política, es la de acomodarse a las fluctuaciones del mercado y de las políticas económicas que se encuentren vigentes en el país. Pues la inversión en educación se aumentará si y solo si se incrementa el PBI ( Producto Bruto Interno). Además, integrar la educación a los cambios macroeconómicos, implica seguir los ciclos económicos de crisis y crecimiento habituales de la Argentina. Es decir, crecerá la inversión en educación, sólo cuando exista crecimiento económico y aumente la recaudación.

De esta manera, la distribución de fondos se realizará en base a principios alejados de la idea de universalidad y garantía para todos del ejercicio de los derechos sociales. Además continúan siendo, como en los noventa, los criterios de eficiencia y eficacia, centrales en el proceso de distribución de los fondos a las provincias, teniendo el Estado Nacional, mediante el MECyT, la potestad de retención o limitación de



las transferencias de los fondos asignados en el presupuesto para las jurisdicciones.

Uno de los aspectos centrales de la implementación de las reformas de los noventa fue el desentendimiento del Estado Nacional respecto de la prestación y financiamiento de la educación y la centralización del poder en el MECyT para la contratación de equipos técnicos y la definición de medidas para materializar la reforma. A través de la LFE ( 2005) se profundiza la re-centralización y el control sobre las provincias y la CADBA pues le otorga al Estado Nacional la atribución del control y reorientación de las partidas destinadas específicamente a la educación, correspondiente a los fondos coparticipables provinciales. Podemos observar, entonces, una continuidad de las prácticas autoritarias vinculadas con la concentración del poder que reesforzan la sumisión y debilitan los mecanismos de participación y constituyen un obstáculo para las instituciones democráticas.

*¿Qué actores sociales nuevos o viejos se comprometen en la implementación de estas nuevas políticas?*

Uno de los principales apoyos que tuvo la ley para su sanción, fue el que le brindó la CTERA la cual, al igual que en 1993, impulsó políticas de pacto social con el poder político de turno.

Otro actor importante es el cuerpo de funcionarios que llevaron a cabo la reforma educativa del menemismo y que todavía están dentro del Ministerio de Educación de la Nación, ninguno de los cuales ha mostrado la menor intención de autocritica. A modo de ejemplo, uno de los funcionarios que actuó para la sanción de la ley, muy conocido por los docentes universitarios, es el Dr. Pugliese que estaba a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias desde la época de Menem y fue, además, uno de los presidentes de la CONEAU.

Por otra parte, no debemos olvidar que esta ley posibilita la

*«... la distribución de fondos se realizará en base a principios alejados de la idea de universalidad y garantía para todos del ejercicio de los derechos sociales ...»*

distribución de los fondos entre todas las jurisdicciones y también entre todas las escuelas públicas, ya sean de gestión privada o gestión pública pues, así lo establece la LFE de 1993. Por lo tanto, serán beneficiadas del aumento presupuestario las instituciones educativas privadas de carácter confesional o no, y por consiguiente, la Iglesia Católica, que es quien posee mayoritariamente este tipo de instituciones.

En el Portal “Educar” del 17 de julio del 2005 se anunciaba que el Ministro Filmus se reunió con académicos y organizaciones sociales por la Ley de Financiamiento Educativo. En el encuentro, el Ministro recibió el aporte de representantes del ámbito académico y de organizaciones sociales como la Fundación SES, APAER, Fundación Cimientos, Fundación Escolares, Fundación Fe y Alegría, Caritas, Fundación ARCOR, ACDE, Fundación Compromiso, Asociación Conciencia. En la reunión estuvieron presentes Alfredo Van Gelderen, el rector del Colegio Nacional Buenos Aires, Horacio Sanguinetti, el padre Fernando Storni, Alberto Maiztegui, Pedro Luis Barcia y los ex ministros de Educación, Juan José Llach y Antonio Salonia, entre otros académicos.

Por otra parte, el diario Clarín del 4-9-05 indicaba que “Los 500 hombres de negocios más importantes del país dieron su apoyo a la futura Ley de Financiamiento Educativo y debatieron sobre el modo en que el sector privado puede colaborar con la educación pública. El encuentro fue en el Precoloquio de Cuyo del Instituto para el Desarrollo Empresarial (IDEA) en Mendoza.”

Dentro de este grupo de funcionarios, instituciones, organizaciones y empresas que apoyan el proyecto de ley, encontramos a representantes de los sectores confesionales, los del denominado “tercer sector” y se destacan, especialmente, los representantes de la facción burguesa que se benefició a partir de la convertibilidad, por ejemplo el grupo

*«... la herramienta que define la recuperación salarial es la lucha docente y no lo sancionado por la LFE, pues la misma es abiertamente condicionante para los docentes, al momento de demandar mejores condiciones salariales que vayan acordes a la inflación y a un proceso progresivo de recuperación del salario real ...»*

Arcor o los miembros de IDEA y, por supuesto, sus intelectuales orgánicos.

*¿Cuáles son las primeras consecuencias de la aplicación del proyecto?*

El mayor gremio docente de base de la República, SUTEBBA, a los pocos meses de sancionada la ley, al comenzar el ciclo lectivo 2006, comprendió las limitaciones de la LEF (2005). Es así como en la renegociación salarial de febrero y marzo del año 2006, SUTEBBA denunció que la primera propuesta del gobierno provincial fue ajustarse a la pauta de ofrecimiento que había hecho Nación, es decir, que el gobierno provincial se ajustaba a lo establecido en la LFE (2003) y les ofrecía 100 pesos no remunerativos por cargo y una garantía de 840 pesos de sueldo inicial. Pero, según afirma Suteba “fruto de una postura de mucha firmeza, terminamos consiguiendo que además de la garantía de 840 pesos, hubiese 100 pesos remunerativos -o sea con aportes- por cargo y la incorporación de los 50 pesos que actualmente se pagan como presentismo al básico, estos tres componentes a partir del primero de marzo del 2006”.<sup>5</sup> Por lo tanto, quienes eran los mayores defensores de la ley, vieron las limitaciones y los condicionantes de la misma, que fueron planteados oportunamente por ATEN y la CONADU H. Afirmando Suteba además que, “con la lucha de los trabajadores de la educación organizados en el marco del Frente Gremial Docente Bonaerense hemos logrado avanzar del punto fijo salarial y presupuestario en el que nos quería situar el gobierno provincial a fines del 2005 cuando expresó que no habría aumentos de salario para los docentes durante el 2006”.<sup>6</sup> Por lo tanto la herramienta que define la recuperación salarial es la lucha docente y no lo sancionado por la LFE (2005), pues la misma es abiertamente condicionante para los docentes, al momento de demandar mejores condiciones salariales que vayan acordes a la inflación y a un proceso



progresivo de recuperación del salario real.

La ley tuvo consecuencias beneficiosas para el gobierno y sus aliados, ya que el inicio del año escolar tuvo pocos conflictos importantes, aunque una excepción fue, sin duda, la lucha de los docentes neuquinos que no apoyaron en ningún momento a la ley.

Con relación a los cambios que plantea la ley para los docentes de las Universidades Nacionales, la misma está llena de vacíos pues solamente menciona a las Universidades dentro de sus objetivos, pero no existe ninguna medida específica. Por otra parte, la ley fue presentada en el 2005 por el Sec de Políticas Universitarias (SPU) a las Centrales Universitarias mayoritarias ( CONADU y CONADUH) como la herramienta para la mejora de los salarios, pero el 8 de febrero del año 2006, el nuevo responsable de la SPU, el Lic. Daniel Malcom, ante la demanda de las centrales docentes, respondió que las metas salariales de los docentes universitarios según la LFE (2005) ya fueron cumplidas hasta el 2010 con los aumentos del año 2005. Situación que demuestra una vez más los objetivos de encorsetamiento y control del gasto público destinado a la educación que establece la ley, la cual incide directamente en los salarios docentes.

Finalmente, debemos tener en cuenta que entre 1985 y 1998, el salario bruto de un docente primario se redujo un 34% en la CAdba y en un 31% en la provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, para que el salario real vuelva a los niveles de 1985, el mismo debería aumentar alrededor de un 50% en valores constantes del año 1998. En estas condiciones reales, es muy difícil para los docentes acordar pasivamente con las políticas de acuerdo y concertación que plantea el gobierno a través del Vice Ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco( 2005: 91) y superar, solamente por esta vía, las desigualdades y la fragmentación del sistema educativo y de la sociedad toda. Es claro que el salario de los trabajadores sigue

siendo la variable que asegura la rentabilidad económica y la garantía del nuevo pacto social.

<sup>1</sup> Perry Anderson, (2001), "Neoliberalismo: un balance provisorio" en Emir Sader y Pablo Gentili ( comp.), *La Trama del Neoliberalismo*, Buenos Aires, Eudeba.

<sup>2</sup> El Grupo Fénix, liderado por Aldo Ferrer, es representativo de los intelectuales orgánicos de este sector.

<sup>3</sup> Javier Lindemboim evaluó la deuda de recursos con el sector educativo a través de ejercicios de comparación entre el gasto ejecutado y el gasto comprometido, según los dos procedimientos establecidos en la Ley Federal de Educación. Concluye que la «deuda educativa» equivale, según el criterio utilizado, a 22.000 o 27.000 millones de dólares. Véase Gustavo Panzer (Secretario de Finanzas. SUTEBA), Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 75, marzo de 2006.

<sup>4</sup> Graciela Riquelme (2004), *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

<sup>5</sup> Gustavo Panzer, op. cit.

<sup>6</sup> Gustavo Panzer, op. cit.

## BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Perry (2001), "Neoliberalismo: un balance provisorio" en Emir Sader y Pablo Gentili ( comp.), *La Trama del Neoliberalismo*, Buenos Aires, Eudeba.

Basualdo, Eduardo (2000), *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Riquelme, Graciela (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SUTEBA Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 75, Marzo de 2006

Tedesco, Juan Carlos (2001), *Educación Popular hoy*, Buenos Aires, Capital Intelectual

Vior Susana ( comp.) (1999), *Estado y educación en las provincias*, Madrid, Miño y Dávila.

## APROXIMACIONES A LA SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL

DI PIETRO, Lucía, LAVALLE, María Alejandra y  
ORTIZ, Myriam (Docentes del sistema educativo neuquino)

Para enmarcar el análisis de la realidad educativa actual en Argentina es necesario considerar que el Estado Nación presenta una crisis de legitimidad por la cual cada vez menos gente se siente representada por él, y una crisis de operatividad donde ya nada funciona según sus principios (Castells, Manuel, 1999).

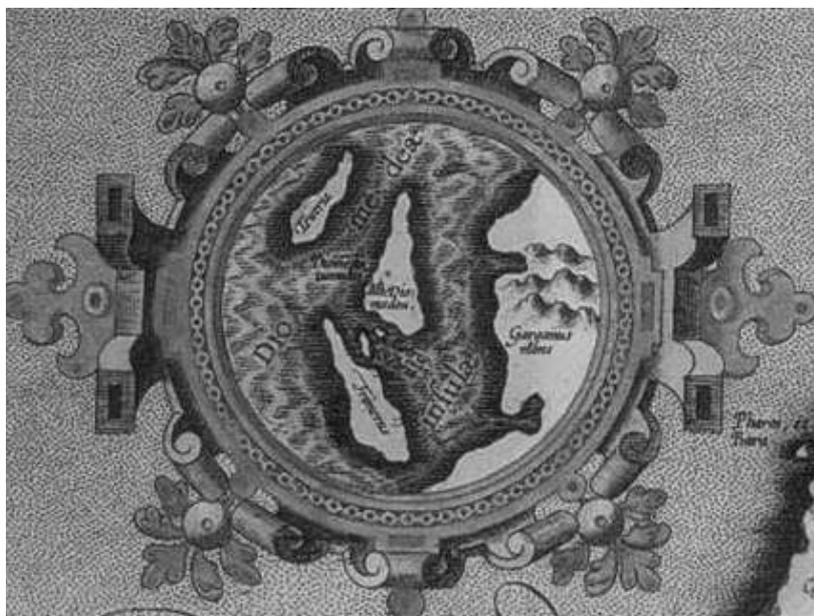
Por otro lado, la ideología neoliberal que adopta este Estado nacional, se basa en dos grandes postulados: el mercado con libertad total y la rentabilidad, todo por encima de las necesidades de las personas, de la justicia social y de los intereses colectivos.

Ese Mercado sin regulación es el que gobierna y el gobierno, quien gestiona. “A pesar de las pompas, exhibiciones, rituales, discursos y declaraciones el poder de los gobiernos es un espejismo de poder. Muchos siguen “hablando” como si los estados fueran soberanos, independientes y autárquicos. La realidad es otra. Las multinacionales controlan los estados, la política y a los políticos” (Anderr-Egg, Ezequiel, 2002)

Para llevar adelante esas políticas neoliberales, es necesaria la militarización mental de la población que conduce a la violencia institucionalizada como forma de solucionar los problemas políticos y a la judicialización de los conflictos.

Estas políticas requieren, también, sindicatos frágiles y vulnerables, así como una burocracia sindical consolidada y sindicalistas corruptos. Todas estas situaciones posibilitan la profundización de las desigualdades, la explotación y las injusticias en las que se halla inmersa nuestra sociedad.

Las políticas neoliberales y el desentendimiento del Estado, a lo que se agrega la desvalorización social del conocimiento, generaron



una profunda crisis en el sistema educativo, tanto nacional como provincial. Entendiendo crisis como cuestionamiento de los patrones existentes, ruptura y la necesidad de nuevos posicionamientos.

La actual crisis a nivel nacional es la manifestación concreta de los postulados anteriores y, a raíz de la sanción de las leyes de “transferencia” (1992) y “federal de educación” (1993), se produce la fragmentación del sistema educativo nacional, reemplazándolo por una sumatoria de sistemas, según la cantidad de jurisdicciones e incluso, dentro de algunas de ellas, coexisten sistemas paralelos.

No es pretensión de este artículo analizar esta crisis educativa en su total dimensión, sólo se abordarán tres variables que se consideran relevantes para aproximarnos al tema: política institucional, situación socio-económica y consideración sobre los valores.

Política Institucional

Desde la constitución provincial y la legislación vigente se crean

*«... las políticas neoliberales y el desentendimiento del Estado, a lo que se agrega la desvalorización social del conocimiento, generaron una profunda crisis en el sistema educativo, tanto nacional como provincial ...»*

diferentes espacios de decisión en materia educativa, como son la Comisión de Educación de la Honorable Legislatura del Neuquén, el Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación y el Consejo Provincial de Educación. La existencia de estos tres últimos genera una superposición de funciones y de poderes que debilita al Cuerpo Colegiado del Consejo Provincial de Educación como estamento democrático.

Esta afirmación está sustentada en la inexistencia de políticas explícitas y consensuadas; la falta de previsión; los constantes cambios de autoridades que, en muchos casos, asumen con limitados conocimientos sobre el funcionamiento del sistema educativo y con recortado poder de decisión. La idoneidad y preparación para la función que deberán desarrollar son otros elementos a considerar.

Otro grave problema es que la Comisión de Educación de la Honorable Legislatura no sesiona regularmente, lo que imposibilita espacios de debates y de nuevos aportes.

Al no haber consenso entre los estamentos de decisión y de ejecución, se generan tensiones permanentes entre lo que se hace (o quiere hacer) en las escuelas y lo que desde el nivel central se quiere imponer. Las decisiones unilaterales y verticalistas obligan continuamente a reverter las normas dictadas.

En relación con los docentes, se observa la falta de propuestas de formación continua, la no cobertura de los cargos de supervisión que acompañaban a docentes y directivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de consideración de propuestas innovadoras.

Además, los problemas salariales y los conflictos permanentes conducen a la desvalorización de la tarea docente y al descrédito de los dirigentes (sindicales y del gobierno). “Que el honor de ser maestro hoy día sea vilipendiado por el Estado y despreciado por la sociedad me parece uno de los mayores

infortunios de nuestro país” (Bordelois, 2005)

La inexistencia del currículum consensuado de cada uno de los niveles que posibilite la articulación entre ellos, los insuficientes o inadecuados recursos materiales y su mala distribución y la falta de coordinación entre diferentes organismos del estado (Salud / Acción social / Educación) coadyuvan al deterioro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Situación socio-económica

A título ilustrativo se puede mencionar que, según datos obtenidos en la Dirección General de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Departamento de Informática y Estadística, Consejo Provincial de Educación de Neuquén, en la cohorte 1993-2000 el desgranamiento en el nivel primario se aproximó al 23% y al 60%, en el nivel medio. Si bien no serán aquí abordadas las múltiples causas que dan origen a los porcentajes anteriores, es importante subrayar que el origen socio-económico del alumnado tiene relación directa con su permanencia en el sistema educativo.

El gobierno nacional, en relación a la sanción de la “Ley de Financiamiento Educativo”, ha propiciado un discurso de mayor inversión en materia educativa, pero la realidad conduce a pensar que continúa el desinterés de la dirigencia argentina en esta obligación indelegable del Estado. En la provincia del Neuquén y luego de los recientes conflictos, se ha corroborado que la lógica imperante es que la educación es un gasto y no una inversión. Una vez más, los funcionarios demostraron su desprecio por el acontecer en las escuelas. Si bien la Constitución provincial determina que el presupuesto educativo debe ser del 30%, la realidad demuestra que no se destinan esos importes. Esta situación se agrava por la sobrevaloración del costo de las construcciones, los altos alquileres, los gastos en insumos que no

*«... los problemas salariales y los conflictos permanentes conducen a la desvalorización de la tarea docente y al descrédito de los dirigentes (sindicales y del gobierno) ...»*



benefician a los establecimientos educativos, etc.

Hoy, la gran mayoría de los docentes proviene de sectores con grandes carencias que ven a la docencia como una salida laboral rápida, condición que sumada a la desvalorización del conocimiento a nivel social, conjugan un perfil de docente con un capital cultural escaso.

La existencia de alumnos con múltiples pobreza, económica y de contenidos, de afectos, de participación, de protección, de autovaloración –de sí y del grupo de pertenencia -, de pensamiento reflexivo o entendimiento (Sirvent, 1996) transformó a la escuela en centro asistencialista. En el marco del neoliberalismo se agudizó la crisis económica que se traduce en problemas nutricionales, de violencia familiar, de drogadicción, entre otros.

La problemática laboral y el desempleo obligó a los padres a aumentar las horas de trabajo formal o informal, dejando solos a sus hijos durante mucho tiempo, sin acompañarlos en las tareas escolares.

Toda esta situación nos aleja cada vez más de la utopía de la igualdad de oportunidades en materia educativa.

### Consideración sobre los valores

José A. Pérez Tapia (2002) define valor como *“la cualidad de un persona o de un objeto (...) por la cual es estimable para nosotros como algo positivo. (...) La calificación de algo como valioso reemplaza siempre la neutralidad o, mejor, la indiferencia, por algún interés y, en ciertos casos, por el deseo, que va mas allá de la utilidad que el interés supone (...) El valorar y los valores resultantes siempre son algo culturalmente mediado, realizado en un contexto social. Por eso, los valores se presentan “encarnados” en las realidades humanas, se descubren en el seno de nuestras relaciones, emergen de nuestro mundo, el que nosotros mismos continuamente recreamos. Los valores, por tanto, siempre son*

históricos –no hay valores eternos-, como es histórica la condición del hombre que los genera o los reconoce.”.

Aún cuando es obvio para todos, que la tarea inmensa de la formación de valores en las actuales y futuras generaciones no debe quedar a la responsabilidad exclusiva de la escuela (Vitier, 1996), el papel de la escuela es primordial. Mientras que el resto de las influencias: la familia, la comunidad, el trabajo, los medios masivos de comunicación, etc, hacen una labor espontánea y no planificada, la influencia de la escuela puede resultar de una dirección intencionada y profesionalmente diseñada (Barrios, C. 2004).

Desde los diferentes sectores se apela al trabajo y la educación en valores: la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y el respeto. Sin embargo, no se estimulan niveles de compromiso con las escuelas. En la tarea educativa, atentan contra este compromiso, el ataque constante al docente desde el estado y la conducción política, la dispersión horaria, la escasa estimulación y reconocimiento de la tarea cotidiana, y el hecho de que la mayoría del magisterio es femenino y sostén de hogar. En el caso de los padres, éstos ven a la escuela como un espacio de contención y depositaria de soluciones a todos los requerimientos sociales. Los alumnos, por su parte, no valoran el conocimiento como salida y superación de su realidad y la escuela se configura como un espacio donde manifiestan su agresión, violencia y frustración pero, paralelamente, la reconocen como lugar de encuentro con sus pares.

*«... las necesidades institucionales sólo son atendidas cuando hay cortes (de calle, de ruta) o se producen sentadas, tomas, etc. Es indispensable que las autoridades prevean los problemas y elaboren soluciones antes de que la situación sea crítica ...»*



En estas instituciones, actualmente enfermas, los conflictos se silencian y el autoritarismo ha ganado espacio en muchas conducciones/coordinationes, existe desconexión entre directivos y docentes, ya que uno no siempre sabe y respeta, comparte o enriquece lo que hace el otro. Por otra parte, está instalada la “cultura del reclamo”. Las necesidades institucionales sólo son atendidas cuando hay cortes (de calle, de ruta) o se producen sentadas, tomas, etc. Es indispensable que las autoridades prevean los problemas y elaboren soluciones antes de que la situación sea crítica.

Otro indicador a tener en cuenta es la cultura del facilismo y la

inmediatez, configurada por los modelos que se les presentan a los jóvenes y la falta de futuro por diversas razones.

Lo descripto conlleva al vaciamiento de contenidos, descrédito de la institución escuela y devaluación de las acreditaciones.

Para finalizar y como ya se mencionó anteriormente, todo lo expuesto hasta aquí se produce tanto a nivel nacional como provincial. Declamando soluciones, el gobierno nacional propicia espacios de debate con el propósito de sancionar una nueva ley. En la provincia del Neuquén la realidad no es diferente, tanto el oficialismo como la oposición proponen mecanismos que

involucran a la sociedad para debatir la problemática educativa.

En su momento, la sanción de la Ley Federal de Educación estuvo acompañada de discursos “comprometidos con la educación” y las consecuencias, a más de 10 años de su implementación, son cuestionadas por todos los sectores sociales.

Cabe preguntarse, entonces, si al no cambiar las condiciones sociales y políticas, al seguir imperando el mismo modelo económico, aunque se lo muestre aggiornado, la nueva discusión realmente va a traer aparejado vientos de cambio o sólo servirá como mero ropaje para justificar un nuevo “ajuste”.

*“Desconfíen del gesto más trivial y en apariencia sencillo  
y sobre todo examinen lo habitual  
no acepten sin discusión las costumbres heredadas  
ante los hechos cotidianos, por favor, no digan  
ES NATURAL.  
En una época de confusión organizada  
de desorden decretado,  
de arbitrariedad planificada  
de humanidad deshumanizada ...  
nunca digan ES NATURAL para que todo pueda ser cambiado”*

Bertold Brech

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel (2002), *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*, Córdoba, Universitas.
- Bordelois, Ivonne (2005), *La palabra amenazada*, Buenos Aires, Libros del Zorzal
- Castells. Manuel (1999), “El fin del Estado Nación” en *Diario El País*, Madrid.
- Castells, Manuel. (1998). “La era de la información” en *El poder de la identidad*, Vol. 2, Madrid, Alianza.
- Etcheverry, Guillermo Jaim (1999), *La tragedia educativa*, Buenos Aires, F.C.E.
- Fabelo, J. R. (1996), *La crisis de valores: conocimiento, causas y estrategias de superación. La formación de valores en las nuevas generaciones*, La Habana, Ciencias Sociales.
- Pérez Tapias, José A. (2002), *Educación democrática y ciudadanía intercultural*, Córdoba, Universitas.
- Sirvent, María Teresa, “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste”, *Revista I.I.C.E.*, Buenos Aires, Año V, Nº 9, Miño y Dávila.
- Vitier, C. (1996), *Una campaña de espiritualidad y de conciencia. La formación de valores en las nuevas generaciones*, La Habana, Ciencias Sociales.

# LA ETNODISCRIMINACIÓN HACIA EL AFROVENEZOLANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PERCIBIDA A PARTIR DE LAS CONDUCTAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

## 2ª Parte

GONZÁLEZ SILVA, Freddy (Universidad Central de Venezuela)

En el número anterior el autor se pregunta ¿de qué manera las manifestaciones de etnodiscriminación: descalificación, exclusión, restricción y preferencia con respecto al afroadolescente, se expresan en el proceso de interacción social? En la búsqueda de respuestas fueron estudiadas las percepciones de un grupo de estudiantes de secundaria, pertenecientes a dos instituciones de educación media una pública y una privada de Cagua, Edo. Aragua (Venezuela). La técnica aplicada en esta investigación fue la encuesta.



otro, más no puede inhibir tan fácilmente la mirada o gestos que denotan una etnodiscriminación.

### El análisis

Al momento de abordar los datos obtenidos, fueron tomados en cuenta tres aspectos: a) las tendencias de los porcentajes de respuesta entre el criterio de análisis y el evento analizado, b) la comparación de los porcentajes entre los grupos extremos y el total de la sumatoria de ambos y c) el análisis verbal dado por la reinterpretación de los contenidos de las preguntas abiertas en función del criterio de análisis.

A continuación se presentan los resultados y sus respectivos análisis, agrupados según su correspondiente área de interacción social. Es muy importante tomar en cuenta el dato numérico que indica la frecuencia con que se presentan los indicadores de discriminación. En efecto, lo cuantitativo de la manifestación del indicador no verbal evidencia que para una persona puede resultar fácil inhibir expresiones verbales de rechazo debido la imagen social negativa que tiene el discriminar a

«... el rostro es el primer enlace para establecer una comunicación entre los humanos y más aún entre adolescentes ...»

### Indicadores no verbales

#### a) Componentes faciales

Cuando se observa la distribución de las respuestas a las tres categorías relativas a la manera como los estudiantes perciben la *expresión de los otros cuando se dirigen hacia ellos*<sup>1</sup>, se nota que el 58% afirma que es una expresión *normal*, 33% percibe una expresión *agradable* en el rostro de los demás y 10% una expresión *desagradable*. Ahora bien, cuando se comparan las respuestas de estudiantes negros con las de estudiantes blancos se observa que ningún estudiante blanco percibe expresiones desagradables cuando los demás se dirigen hacia él o ella, mientras que 20% de los estudiantes negros sí lo percibe; tan sólo 10% de este último grupo percibe una expresión agradable en el rostro de otros estudiantes mientras que en el grupo blanco el 55% percibe una expresión agradable en el rostro de los demás cuando se dirigen a ellos, con lo cual se evidencia una cierta percepción de discriminación por parte de los estudiantes negros. La



respuesta más frecuente en los estudiantes negros es que perciben una expresión *normal* en el rostro de otros estudiantes del liceo (70%) mientras que la respuesta más frecuente en el grupo blanco es que perciben una expresión *agradable* (55%), lo cual es un indicio de ligera ventaja.

El rostro es el primer enlace para establecer una comunicación entre los humanos y más aún entre adolescentes. Si este elemento se expresa de manera restringida invita al estudiante a actuar de manera distinta, propiciando así que en algunos casos trate de evitar este rechazo comportándose de manera más jovial o por el contrario se inhiba porque no tiene estrategias para manejar conscientemente esta situación. Además, el rostro es la parte del cuerpo a través de la cual manifestamos las emociones o afectos y estos términos van aunados a lo que se conoce como clima emocional en el ámbito educativo. Este tono emocional concomitante a la interacción social ejerce una influencia en el rendimiento de los estudiantes afroadolescentes.

Esa misma pregunta, cuando se refiere a la manera como se percibe la expresión en el rostro de los profesores, arroja datos que indican que en el grupo negro no existe una percepción de discriminación por parte de aquellos. Los porcentajes se distribuyen de manera bastante similar, con una leve diferencia de 10% en la categoría *percepción agradable* en el rostro del profesor en la cual se registra 55% del grupo blanco y 45% del grupo negro; a la inversa, en la categoría percepción de una expresión *normal*, se ubica 50% del grupo negro y 40% del blanco. Cabe considerar que de acuerdo con el rango ocupado por el profesor en este entorno social es muy probable que este profesional logre moderar cualquier prejuicio ante su colectivo. Recuérdense que el docente busca el control del aula y lo logrará si, además de muchos aspectos, muestra un rostro adecuado a su audiencia. No obstante, ese ligero porcentaje parece indicar que hay rasgos de etnodiscriminación

que se escapan a pesar del intento de control.

Cuando se preguntó acerca de la *frecuencia con la que los estudiantes les sonríen*, se encontró que la mitad del grupo negro percibe (50%) que nunca le sonríen, mientras que la mayoría del grupo blanco percibe (75%) que frecuentemente le sonríen. Además, se observó que ningún estudiante del grupo blanco percibe que los estudiantes les dejen de sonreír. En este mismo orden de percepciones, se halló que la mayoría del grupo negro señala que sus profesores le sonríen de vez en cuando o nunca, mientras que el grupo blanco expresa que frecuentemente sus profesores le sonríen (80%). En la perspectiva que aquí adoptamos, la sonrisa es el motivador esencial para reforzar la emisión de conductas que conducen al establecimiento de la interacción. Si bien esta forma de manifestarse es importante para obtener una idea de lo que sucede entre alumnos, lo es aun más para evidenciar la conducta de los profesores hacia los afroadolescentes ya que con su actitud están mostrando la ausencia de un refuerzo social que puede incidir en la confianza que el alumno pueda sentir hacia ellos y en consecuencia generan distancias innecesarias.

En cuanto a *los gestos percibidos cuando están en contacto con los estudiantes*, sólo un 15% del grupo negro percibe gestos de aceptación, contrario a las percepciones del grupo blanco quienes, en su mayoría (80%), reportan gestos de aceptación y acotan nunca haber percibido gestos evasivos por parte de sus compañeros. Es sorprendente que el 85% del grupo negro percibe gestos de evasión o ausencia de gestos, lo cual puede ser interpretado como una forma de ser ignorados y/o rechazados por los otros estudiantes.

Cuando se analizaron las preguntas relacionadas con la mirada de los otros emerge un dato interesante: tanto en una de las expresiones negativas: *me miran en exceso como si me vigilaran*, como en las positivas: *me miran de arriba abajo manifestando interés*, me

«... el 85% del grupo negro percibe gestos de evasión o ausencia de gestos, lo cual puede ser interpretado como una forma de ser ignorados y/o rechazados por los otros estudiantes ...»

*miran intensamente como si quisieran profundizar la amistad, buscan mi mirada*, el grupo de estudiantes blancos se ubica en la categorías frecuentemente, de vez en cuando, en mayor proporción que el grupo de estudiantes negros. Esto parece indicar que estos últimos se consideran mirados por otros estudiantes del liceo con menor frecuencia que los estudiantes blancos.

El único caso en que el grupo negro se ubica en una proporción ligeramente superior al blanco fue cuando se trata de sentir que *le miran de arriba abajo con extrañeza*. En este ítem, 65% del grupo blanco señala que esto ocurre casi nunca o nunca, mientras que en el grupo negro el 50% se ubica en las categorías casi nunca o nunca me miran con extrañeza. El otro 50% percibe que los estudiantes de su liceo lo miran de arriba abajo con extrañeza de vez en cuando o frecuentemente. Es decir, que la mirada del otro sólo es más frecuente para los negros cuando es extraña mientras que para los blancos es más frecuente cuando se sienten vigilados, cuando se sienten mirados con interés de arriba abajo o cuando sienten que son mirados intensamente por sus compañeros de liceo, como si quisieran profundizar la amistad.

Como se pudo observar, la categoría en la que se presentó mayor discriminación entre el grupo negro y el grupo blanco fue el *sentirse mirado intensamente como si quisieran profundizar la amistad* en la cual 75% de los estudiantes blancos se ubica en la categoría frecuentemente, mientras que el 70% de los estudiantes negros se ubica en las categorías opuestas: 30% considera que esto no le sucede casi nunca y 40% considera que no le sucede nunca, dándose así una imagen en espejo en un aspecto tan relevante para la interacción como lo es la mirada, la cual se relaciona con la posibilidad de establecer o no lazos de amistad.

Estos datos quedan corroborados cuando se analiza la percepción que negros y blancos tienen acerca de los

estudiantes del liceo que *les esquivan la mirada*. En este caso, mientras el 90% del grupo blanco considera que esto sucede casi nunca (25%) y nunca (65%), en el grupo negro sólo el 10% se ubica en estas categorías. La mayoría considera que sus compañeros de liceo esquivan con frecuencia su mirada (55%) o por lo menos de vez en cuando (35%).

Por otra parte, en el ítem relativo a la *mirada durante el intercambio verbal*, el 40% del grupo negro considera que los estudiantes nunca *mantienen un contacto ocular normal*, mientras que ningún estudiante del grupo blanco se ubica en esta categoría.

Resulta claro que hay una desigualdad en la forma de interacción mediante la imagen facial entre los alumnos. Retomando el significativo porcentaje de distinción negativa hacia los afroadolescentes al referirse a los gestos y la mirada, se puede deducir la implicación socioafectiva presente en estos datos. Es evidente que existe una relación con preferencia amigable principalmente hacia los alumnos con rasgos étnicos blancos.

Se puede concluir que las expresiones de rostro y mirada (considerada popularmente como el espejo del alma) expresan o comunican aceptación o rechazo. Dependiendo de la etnicidad, dichas expresiones se constituyen en formas percibidas positiva o negativamente. En este caso resultó evidente que la mayoría del grupo negro percibe una discriminación desfavorable, el grupo blanco percibe mayoritariamente miradas y

«... existe una relación con preferencia amigable principalmente hacia los alumnos con rasgos étnicos blancos ...»



expresiones favorables. Siguiendo estas percepciones y contrastándolas con lo que otras investigaciones han señalado (Wright, 1996), el grupo blanco percibe una situación que, al ser comparada con la percepción del grupo negro, podríamos llamar de *preferencia*.

b) Lenguaje proxémico / kinésico

Cuando se observa la distribución de las respuestas a las cuatro categorías referidas a la impresión que tienen los estudiantes acerca de *las posturas de los otros cuando se acercan hacia ellos*, se encuentra que en el grupo negro los porcentajes más elevados se ubican en las categorías que expresan percepción de rechazo (65%), incomunicación (ej: lejanías a la hora de entablar diálogo, 70%), frialdad (80%) y antipatía (60%). En contraste, el grupo blanco percibe aceptación (95%), comunicación (100%), calidez (80%) y simpatía (95%) en mayor porcentaje. Es notoria la proporción de posturas favorables percibidas casi en su totalidad por parte del grupo blanco, mientras que sólo entre un 20% y un 40% percibe dichas posturas dentro del grupo negro. Lo anterior permite inferir la experiencia positiva de las posturas percibida por parte de un estudiante del grupo blanco lo cual puede repercutir favorablemente en su desenvolvimiento académico. Dicha experiencia perceptual es un elemento que tienen en contra los afroestudiantes.

En cuanto al *contacto corporal* (besos, abrazos, palmadas, caricias,

«... *la organización social en las aulas y demás espacios educativos no se caracteriza por ser igualitaria sino, por el contrario, los niveles de interdependencia entre los alumnos están permeados por los rasgos étnicos ...*»

etc.) se observa cómo la casi totalidad (90%) del grupo negro percibe que de vez en cuando o nunca recibe<sup>2</sup> un contacto corporal cercano, mientras que el grupo blanco percibe en un 80% que el contacto corporal con otros estudiantes se produce frecuentemente.

En cuanto a la *expresión corporal* percibida por los grupos cuando los estudiantes están cerca de ellos, se observa que el grupo negro percibe tensión en un 70% y un 30% de normalidad, relajación, mientras que 95% del grupo blanco percibe expresiones de relajación – normalidad y sólo 5% se ubica en la categoría de expresiones tensas. Es como si se tratara de una inversión en las percepciones de los estudiantes blancos y negros. Además de ello, el 65% del grupo negro percibe la existencia de *movimientos corporales incómodos*, sólo 15% expresa percibir normalidad y 20% posturas cómodas. Por su parte, 60% del grupo blanco percibe posturas cómodas y normales y un 40% posturas incómodas hacia ellos, es decir, 25% menos que las percibidas por el grupo negro. Las características planteadas en cuanto a lo corpóreo permiten enfatizar lo deteriorada que se encuentra la sensibilidad y la afiliación que realiza el colectivo de estudiantes hacia los afrodescendientes y es un elemento que va a dificultar la cooperación que debe existir para alcanzar logros académicos comunes.

Una consecuencia de todas las interacciones sociales entre los estudiantes se obtuvo al indagar sobre la percepción acerca de *cómo se ubican los estudiantes cuando están cerca de ellos*. Se nota cómo el 65% del grupo negro percibe posturas de distancia y sólo el 35% de cercanía, mientras que 95% del grupo blanco reporta una ubicación cercana por parte de los estudiantes de su liceo. Este aspecto permite darse cuenta de que la organización social en las aulas y demás espacios educativos no se caracteriza por ser igualitaria sino, por el contrario, los niveles de interdependencia entre los alumnos están permeados por los



rasgos étnicos y por ende influirán en la tareas comunes que deberán desarrollar.

En conclusión, se puede señalar que el lenguaje proxémico y kinésico percibido por la mayoría del grupo negro expresa una tendencia excluyente y limitante de las posibilidades de relación, mientras que el grupo blanco lo percibe de manera positiva. Con esto se puede decir que el lenguaje no verbal expresado por el movimiento y la proximidad puede ser perfectamente percibido como canal de etnodiscriminación, tal como ocurre en otros grupos afrovenezolanos, no sólo en los estudiantes.

### c) Lenguaje paralingüístico

Cuando se analiza el lenguaje paralingüístico se encuentra que la *entonación de la voz de los estudiantes* percibida por parte del grupo negro es frecuentemente inexpresiva (55%), mientras en el grupo blanco acotaron que los estudiantes del liceo, al dirigirse a ellos utilizan un tono de voz entre normal (45%) y expresivo (50%).

Por otra parte se observa que la mayoría del grupo negro percibe una *forma de hablar* por parte de los estudiantes del liceo cuando se dirigen a ellos, predominantemente entrecortada (65%), confusa (55%), corta (90%) y distraída (85%). Estos datos se corroboran con los anteriormente señalado referido a la inexpressión en el lenguaje. En contraste, se encontró que el grupo blanco manifiesta que hacia ellos las formas del habla son fluidas (95%), claras (100%), largas (75%) y atentas (90%). Todo ello sugiere la presencia de una manera de hablar que manifiesta aceptación. Al observar el *volumen de voz* y el *discurso de los estudiantes*, se nota que no hay gran diferencia entre los porcentajes de los grupos. Un 70% del grupo negro manifiesta percibir un volumen de voz normal y un 15% bajo y alto en cada una de las categorías. El grupo blanco tiende a

*«... es fácil observar la existencia de una entonación y una forma de hablar percibida como más restrictiva hacia el grupo negro y más favorable hacia el grupo blanco ...»*

percibir mayor normalidad en el volumen de voz (85%) y el resto de este grupo percibe que casi no le hablan alto o con gritos (5%) y tampoco bajo (10%). Este puntaje resulta muy parecido a lo arrojado cuando se le preguntó acerca de la velocidad del discurso en lo que el grupo blanco percibió un 85% de normalidad, mientras que el grupo negro sólo percibió 50% de normalidad. El resto de sus respuestas se dividió entre rápida (35%) y lenta (15%).

A manera de conclusión, se puede acotar que aspectos como la entonación y la forma de hablar muestran una clara diferencia entre los grupos. Es fácil observar la existencia de una entonación y una forma de hablar percibida como más restrictiva hacia el grupo negro y más favorable hacia el grupo blanco. Dichas características continúan evidenciando lo alterado que resulta el clima socioafectivo en el ámbito escolar para el afroestudiante. Otros aspectos tales como el *volumen de voz* y la *velocidad del discurso* mantienen tendencias similares entre ambos grupos, por lo cual no pueden ser consideradas como expresiones paralingüísticas de discriminación étnica.



### Integración de indicadores: verbales y no-verbales

#### a) Expresiones mixtas

Al abordar las variables referidas a expresiones mixtas (verbal – no verbal), el grupo negro ha recibido comentarios negativos acerca de su apariencia personal, tales como que es desagradable (30%), sucia (15%), repugnante (45%), mal oliente (25%) y desaliñada (40%). Evidentemente no es una percepción que se manifiesta en forma frecuente, como se observa en los porcentajes expresados. El grupo blanco señala en un alto porcentaje, entre 90% y 100%, que percibe comentarios positivos por parte de los estudiantes

del liceo, tales como que su apariencia personal es agradable, limpia, perfumada y arreglada. Lo más relevante es que en ninguno de estos items los estudiantes blancos se relacionan con la respectiva categoría negativa. De nuevo los estudiantes de etnicidad blanca son preferidos por su apariencia personal, lo cual repercute de manera positiva en la identidad de estos adolescentes y potencia su motivación a desarrollarse personal y académicamente en lo que se han trazado como meta.

En lo que se refiere a las características de los *diálogos que sostienen* con los estudiantes del liceo, el grupo negro señala que el diálogo de la mayoría de los estudiantes es aburrido (70%) y/o desagradable (55%), mientras que la totalidad del grupo blanco manifiesta que son interesantes y agradables. En lo que sí coinciden ambos grupos es en percibir de igual manera que el contenido del diálogo es humorístico (65%). Este último dato, cruzado con otras respuestas, puede permitir extrapolar información que puede llevar a pensar que el humor es una de las pocas vías de contacto entre ambos grupos, o por lo menos uno de los aspectos en los que no se evidencia etnodiscriminación.

Casi todas las escogencias del grupo negro acerca de cómo perciben *las respuestas a las preguntas hechas a los estudiantes del liceo* se ubicaron en las categorías que las califican como incompletas (70%), inadecuadas (75%), negativas (55%), rápidas (70%). Mientras que las respuestas del grupo blanco se ubicaron en las categorías más favorables ya que señalaban recibir respuestas completas (80%), adecuadas (95%), positivas (90%) y entre rápidas y lentas (45%). De nuevo se encuentra otro elemento a favor de la interacción de los estudiantes de etnicidad blanca porque la responsividad de los otros hacia ellos es de mejor calidad y bien se sabe



que toda conducta se expresa mejor si encuentra una respuesta favorable. Esto generaría un apoyo para aquellos estudiantes blancos que participen activamente en sus ámbitos escolares y consecuencia a los afroestudiantes les sería un poco más difícil.

El grupo negro manifiesta que *los estudiantes de su liceo casi nunca o nunca le invitan a su casa* (70%), *le invitan a salir* (50%) o *nunca le invitan a estudiar* (50%). 55% del grupo blanco dice ser frecuentemente invitado por sus compañeros, 80% a salir y 65% a estudiar. Sin duda es mayor la aceptación hacia el estudiante blanco y la tendencia a buscar la cohesión con los miembros de esta etnoagrupación.

En todos estos items se observan diferencias en términos de un mayor porcentaje de interacción favorable hacia el grupo blanco. Hacia el grupo negro se dirige la menos favorable, pero lo que llama más la atención es que la discriminación negativa más notoria hacia el grupo negro se ubicó en el item relativo a ser invitados a la casa de otros estudiantes. Apenas el 5% dice que esto sucede con frecuencia.

En cuanto al *tipo de conversación*, el grupo negro señala que la mayoría de los estudiantes nunca le cuentan cosas personales (65%), nunca le hacen cumplidos (65%) y sólo 20% de ellos señala percibir que frecuentemente le ceden la palabra. En contraposición, el grupo blanco percibe que le cuentan sus cosas con mucha frecuencia y le hacen cumplidos (80%) para cada categoría y frecuentemente le ceden la palabra (90%). En consecuencia, se observan imágenes en espejo: los resultados negativos aumentan en el grupo negro y disminuyen en el blanco.

Finalmente, puede acotarse que en las expresiones mixtas la mayoría del grupo negro percibió conductas de discriminación o exclusión y el grupo blanco no, o incluso, percibió

posturas de mucha aceptación. El componente mixto completa la serie de percepciones que hasta ahora se van presentando de forma congruente entre sí, en las cuales el común denominador es la etnodiscriminación.

b) Manifestaciones de aceptación / rechazo

Resulta más intenso el resultado de las percepciones acerca de las conductas de aceptación y rechazo. El grupo negro percibe ser ignorado frecuentemente y de vez en cuando (70%) y ser objeto de burlas frecuentemente (35%). Mientras que el grupo blanco percibe que nunca es ignorado y pocas veces burlado (90%). Igualmente, el grupo negro percibe tratos injustos por parte de los profesores (55%) y que los estudiantes le dan la espalda (55%). Mientras, el grupo blanco percibe baja frecuencia (de vez en cuando o, nunca) de estas situaciones en un porcentaje que va de un 85% a un 90%. En este aspecto también se observa menos discriminación hacia el grupo negro por parte de los profesores que de los estudiantes en el ítem *me dan la espalda* (15 y 55% respectivamente). El 100% del grupo blanco señala ausencia de esta conducta excluyente por parte de los profesores. Por último, se puede señalar que el grupo negro se siente más discriminado por sus pares que por sus profesores mientras que el grupo blanco es más apoyado por sus compañeros. Se puede acotar que posiblemente hay más discriminación por parte de los estudiantes que por parte de los profesores; dentro de este marco se comprende que el rol que ocupan estos últimos les exige un mayor cuidado en el manejo de sus propios prejuicios.

En lo correspondiente a las preguntas referidas al apoyo, 55% del grupo negro dice que nunca recibe apoyo de los estudiantes y 35% que nunca lo recibe de los profesores. Ningún estudiante del grupo blanco dice que nunca recibe apoyo de sus compañeros, mientras que 10% se ubica en esta categoría, cuando se trata de los profesores. Se observa así



que el grupo negro se siente más discriminado por sus compañeros que por sus profesores y el grupo blanco, al contrario, cuando expresa no recibir apoyo se refiere a los profesores. Desde la perspectiva más general el apoyo es la concreción de la integración entre los grupos. Es lamentable que la etnicidad se convierta en un espacio para desplazar la presencia del otro a tal magnitud de negarle la colaboración en la obtención de un bien común como lo es la educación.

En efecto, el grupo negro percibe ser menos apoyado que el grupo blanco, bien sea al referirse al apoyo de los estudiantes cuya diferencia fue de 55% a favor del grupo blanco, y respecto a los profesores fue de 25% en desventaja hacia los afro. Cuando se trata de cómo perciben la cercanía de los estudiantes para preguntarles cosas, la desventaja percibida por parte del grupo negro con respecto al blanco es de un 25% a la vez que señalan que nunca se acercan (20%). El grupo negro percibe que los estudiantes nunca lo toman en cuenta (45%), mientras que el grupo blanco percibe que es tomado en cuenta frecuentemente (90%).

Finalmente, en el estudio de percepciones acerca de manifestaciones de aceptación o rechazo, no se observaron diferencias notables en cuanto al nombramiento de cargos vinculados con áreas del desempeño escolar, en los cuales ambos grupos se ubicaron en porcentajes similares en las diversas categorías, excepto por una ligera diferencia de 7% referido a nombramientos sustentados en la belleza en el grupo blanco y 0% en el negro. De esta manera queda más que confirmada la preferencia que el fenotipo blanco tiene sobre el negro, a tal nivel que se reproduce activamente en el entorno escolar.

En conclusión, se ha podido constatar que las manifestaciones de rechazo son mayormente percibidas por el grupo negro y las de aceptación por el grupo blanco. Se notó también cómo las percepciones de las conductas de los profesores no eran mayormente señaladas como etnodiscriminadoras, en

*«... el grupo negro percibe ser ignorado frecuentemente y de vez en cuando (70%) y ser objeto de burlas frecuentemente (35%). Mientras que el grupo blanco percibe que nunca es ignorado y pocas veces burlado (90%) ...»*

coincidencia con las investigaciones de Abzueta y Salom (1986) y González (2003). Cabe señalar que estas características generan un clima emocional que influye en el aprendizaje del alumno y en sus respuestas emocionales y afectivas. En este sentido será también un condicionante en las actitudes de los afroestudiantes hacia su liceo.

c) Manifestaciones respecto al fenotipo afrovenezolano

Se ha venido indicando, a través del análisis de las respuestas correspondientes a ítems cerrados, cómo se manifiesta la percepción de las interacciones sociales hacia los grupos de acuerdo con su procedencia étnica: negra o blanca. Ahora se trata de presentar cómo se han manifestado dichas interacciones en respuestas a ítems abiertos.

En cuanto a las respuestas que dan los grupos a la pregunta referida a su *cabello*, se observó que la mayoría de los calificativos negativos son hacia el grupo negro. Algo similar sucede cuando se observan los *sobrenombres* que se atribuyen a miembros de ambos grupos por parte del resto de los estudiantes. En los sobrenombres hacia el grupo negro se observa una gran referencia a su color mencionado de manera peyorativa (ej: *caraoa*), mientras que hacia los miembros del grupo blanco los apodos hacen referencia a otros aspectos no necesariamente vinculados con su fenotipo (ej: el *surfista*).

Cuando se les pregunta a los grupos qué críticas perciben dentro de su ámbito educativo, de nuevo se manifiestan descalificativos dirigidos hacia el fenotipo negro, mientras que el grupo blanco no expresa críticas que hagan alusión a este aspecto.

Con respecto a si perciben *alguna situación* donde han sido tratados de manera diferente al resto, se encontró que sólo las estudiantes negras expresan dos hechos resaltantes: uno es referente a una oportunidad donde fue elegida como reina de belleza y fue criticada y otra plantea que es criticada por salir con su novio catire.

«... se ha podido constatar que las manifestaciones de rechazo son mayormente percibidas por el grupo negro y las de aceptación por el grupo blanco (...) estas características generan un clima emocional que influye en el aprendizaje del alumno y en sus respuestas emocionales y afectivas ...»

Lo interesante en estas respuestas es que los sujetos negros reciben más comentarios que los blancos. En estas respuestas se puede encontrar que los miembros del grupo blanco no refieren situaciones en las que los han tratado diferente y cuando lo hacen son más positivas que negativas. En cambio, en el grupo negro hay muchas referencias, la mayoría de las cuales son negativas, pocas son positivas y hay dos más que, siendo positivas, sin embargo implican etnodiscriminación.

Una pregunta que arrojó más información acerca de las percepciones de ambos grupos es la que hace referencia a las *ventajas y desventajas percibidas respecto a la procedencia étnica*. Entre las ventajas que reconoce el grupo negro de sí mismo, sólo se encontraron algunas referidas a la resistencia de la piel. Mientras el grupo blanco lo percibe libre, extrovertido, etc. y sólo dos expresan no encontrar ninguna. Se revela cómo a nivel verbal hay contradicción puesto que los blancos atribuyen muchas ventajas al ser negro algo que no es así en la práctica. Este juicio representa un ejemplo más de cómo se oculta la etnodiscriminación vía mecanismo de defensa racional. Pero puede ser también disociación en el sentido de que se reconoce una cualidad aunque realmente se rechaza al negro. Cuando se trata de las desventajas percibidas en ser negro, ambos grupos coincidieron en el rechazo social hacia este origen étnico. Sólo cinco personas expresan no encontrar ninguna.

En cuanto a las ventajas percibidas por ser blanco, ambos grupos de estudiantes coinciden en que es más ventajoso. Las respuestas se dirigen siempre a la apariencia física y a la aceptación social. Hacia los blancos se percibe un número menor de desventajas, básicamente, referidas a la sensibilidad de su piel. Algunos miembros del grupo negro les hacen críticas a los blancos porque los consideran creídos y más del 50% no les ve ninguna desventaja, situación inversa a la que sucede con esta misma pregunta referida a la procedencia étnica



negra. Esta descripción permite comprender que hay un nivel de conciencia en estos adolescentes lo cual les permite reconocer lo sucedido en el entorno educativo y la diferencia étnica que los caracteriza.

Ha sido realmente interesante culminar el cuestionario preguntando a los sujetos cómo se sintieron. Se pudo constatar que seis miembros del grupo negro expresaron haberse sentido desahogados y uno solo expresó malestar. En cuanto a los comentarios realizados por el grupo blanco, sólo uno sintió nervios y otro susto, mientras que al resto le pareció bien realizarlo.

### Discusión

El análisis de estos resultados remite a repensar cualquier consideración acerca de la existencia de la etnodiscriminación hacia el afroestudiante en el contexto venezolano. Este trabajo no permite hablar de un problema de alta frecuencia en los ámbitos de educación media pero sí de una gran intensidad. Se quiere con ello expresar que aunque los resultados muestren alta frecuencia evidenciada por los altos porcentajes, conviene recordar que cada uno de los aspectos explorados sólo permite considerar su presencia como particularidad, por ejemplo, si se trata de “mirada” es muy probable que aunque los otros aspectos de la corporeidad (proxemia o gestos, por nombrar algunos de los indicadores) no estén reflejando discriminación al mismo tiempo, esa mirada por sí misma se revista de suficiente fuerza como para permitirnos identificar un rasgo discriminatorio.

En esta oportunidad han sido enfocados diferentes fragmentos de la realidad discriminatoria que se presenta en las interacciones sociales con el fin de poder observar más claramente lo que sucede. La sumatoria de todas estas partes en un todo presenta el problema con una magnitud significativa en cuanto a la violencia implícita en los datos encontrados. Éstos refieren comportamientos en su mayoría

mudos, hechos no verbales, pero muy expresivos en cuanto a rechazo o descalificación del otro. He allí su violencia implícita. Por consiguiente, se estaría presentando un dato de la realidad que, aunque es el encontrado, no debe ser asumido como tal, desde esa postura epistémica. Pero un mismo dato permite enfrentar la realidad de la etnodiscriminación desde su justo sentido: la intensidad del fenómeno. De igual manera ayuda a enfrentar el problema posibilitando futuros programas en pro de la desegregación tales como los realizados por Lawrence y Tatum (1997).

En un primer dato autopercibido referido a los componentes no verbales, se halló que a través de lo facial evidenciado en las miradas, expresiones en el rostro, movimientos oculares, sonrisas, gestos, etc, el afroadolescente sentía

aspectos que no le permiten ingresar en el mundo subjetivo del otro (no afro) con una total fluidez. Se pueden recordar ahora resultados muy parecidos y arrojados cuando se hace referencia a los infantes afro en el contexto escolar los cuales, debido tal vez a la evolución psicológica de los niños en las edades entre cinco y ocho años, perciben más rápidamente que los otros no los quieren. Es por eso que si el ámbito es predominantemente diferente a lo no afro, en algunos casos el niño termina diciendo a la madre “no quiero ir a la escuela”. Cítese aquí el caso infantil porque es un punto de partida válido para parangonar el carácter más allá de lo verbal y de lo intencional que guarda todo este fenómeno de la etnodiscriminación. En los niños, lo externo del ser humano cobra mucha relevancia. En el caso de los adolescentes, como bien presenta esta investigación, se pueden constatar muchas vinculaciones en los resultados con la imagen facial percibida por los niños. Esta conclusión debería estar presente en Venezuela a la hora de explicarse el rechazo escolar manifiesto por algunos estudiantes: la variable étnica como parte del problema educativo. De hecho tal como lo plantea Kailin (1999) la discriminación suscita obstáculos para el aprendizaje de los afrodescendientes.

Como bien señala Murillo (1996), el hecho de que no podamos adquirir un conocimiento absolutamente seguro de las



*«... el hecho de que no podamos adquirir un conocimiento absolutamente seguro de las interioridades del otro no significa que no se experimente la vida interior de otras personas a partir de sus gestos. Por ello, los mismos adolescentes pueden hablar de expresiones faciales desagradables y de miradas no gratas ...»*

interioridades del otro no significa que no se experimente la vida interior de otras personas a partir de sus gestos. Por ello, los mismos adolescentes pueden hablar de expresiones faciales desagradables y de miradas no gratas. El mismo autor señala que en el rostro se puede percibir un abismo sin riberas, pues la libre creatividad con la cual nos autoconstruimos en cierto sentido no tiene límites, pero no se puede negar que la cara es el puerto desde donde nuestro propio cuerpo hace contacto con el tú del otro. Por esto, vale la pena plantearse el daño que se está percibiendo en los estudiantes afroadolescentes y lo obstaculizante que pueda resultarles la etnodiscriminación.

Evidentemente, el rostro es la primera percepción que capta un adolescente y a su vez el indicador constante de lo que el otro pueda estar viviendo internamente. Sin embargo, la proximidad y el movimiento van a completar la funcionalidad de la interacción. El adolescente percibe que el otro le es cercano o lejano corporalmente, tenso o relajado, como si le reforzara a interactuar o le inhibiera (Kelly, 1998). Esto influye para que la socialización sea distinta y cobre matices particulares y características propias, en el caso del afroadolescente. De esta forma, un estudiante contará con menos apoyo de su entorno socioeducativo y asumirá una postura distinta al que todo le es socialmente aceptado. El impacto generado en el afroadolescente será importante porque se dirigirá a su ámbito emocional y afectivo, lo cual irá produciendo en él la interiorización

progresiva de una situación caracterizada por lo ambivalente del ataque etnodiscriminatorio.

En este mismo orden de ideas se encuentra el lenguaje paralingüístico que, aunado a las expresiones mixtas verbales – no verbales y a las manifestaciones verbales y objetables, fácilmente conforman la diferencia en el trato entre los estudiantes según sea su rasgo étnico. En este estudio se evidenció cómo en cada elemento verbal o no verbal se hacían distintas las relaciones humanas que podían establecerse entre los adolescentes de acuerdo con su procedencia étnica.

### Conclusión

En esta oportunidad se ha encarado otra fase de la etnodiscriminación de tal forma que pareciese irse cerrando más la espiral que conduce a la verdad esencial. Se llegó a un hallazgo ya mostrado por otros autores a través de una nueva vía epistémica marcada por niveles de percepción generados por estudiantes de bachillerato a quienes se les indujo a observar su propia experiencia vinculada con las relaciones interpersonales en su liceo. Esta a permitido obtener datos fehacientes acerca de una realidad de prejuicios etnodiscriminatorios.

Son muy importantes los hallazgos obtenidos aquí, aspectos que aunque existen e influyen de manera desfavorable en la población afrovenezolana, se racionalizan muy comúnmente. Este mecanismo parece obstaculizar la percepción real y directa del fenómeno.

Es posible que la etnodiscriminación evidenciada en las relaciones interpersonales pueda generar barreras que dificulten el desarrollo positivo de la identidad debido a la incoherencia de la realidad percibida, obstáculos institucionales, sentimientos de impotencia personal, incompatibilidad social y otros conflictos. En síntesis, se pueden generar algunos bloqueos emocionales que incidan en el desarrollo armónico de la vida estudiantil de la población étnicamente discriminada.



Es necesario concluir diciendo que hace falta aceptar (no tolerar) la diferencia étnica. Cada persona es única en su contexto histórico y cultura. La riqueza está en la diversidad, como la totalidad en la unidad y no al contrario. Este debe ser eje que alimente el trato entre los estudiantes, quienes conviven en la pluriétnicidad.

No existe antecedente en cuanto a una investigación desde este ángulo

epistémico en Venezuela ni que trabaje principalmente la interacción alumno – alumno desde una perspectiva étnica. Así pues, se espera que se continúe estudiando esta realidad y que se insista en que la interacción en el contexto educativo es compleja y global. Que no se olvide que las formas de relación del profesor afectan a los afroestudiantes y en idéntica medida el clima educativo afecta y se ve

afectado por la relación de los alumnos entre sí.

<sup>1</sup> Las *cursivas*: se usarán a lo largo de este trabajo para distinguir el uso de palabras del vocabulario común que han sido utilizadas como categorías de análisis.

<sup>2</sup> Es importante destacar que se hace referencia a “recibir”, no a dar, ya que en este aspecto suele ser el afro, por razones culturales, el más cercano a esta aproximación física al otro.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abzueta, R y Salom, A (1986), *Un estudio de la imagen de la población afrovenezolana en maestros del área metropolitana*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Psicología.
- Adán y Castro (1979), *El estereotipo racial en la publicidad venezolana*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Comunicación Social.
- Aguirre, G (1972), *La población negra de México*, FCE, México
- Ascencio, M. (1986), *Del nombre de los esclavos y otros ensayos afroamericanos*, Caracas, Fondo editorial de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Bello y Rangel (1999), *Etnicidad y raza como determinantes de la inequidad en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Cepal.
- Carrera Damas, Germán (1977), “Huida y enfrentamiento», en Moreno, M. *África en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Connolly, P (1995), “Racism, masculine peer-group relations and the schooling of african caribbean infant boys”, en *British journal of sociology of education*, Vol. 16, No 1, pp. 75-92 Abingdon
- Echarry, I. y Torres, G. (1996), *Posible existencia de discriminación racial en estudiantes del CEAPUCV*, Caracas, Centro Educativo APUCV (tesis)
- Escalona, M y Romero, R (1998), *Prejuicios étnicos y discriminación racial en la selección de personal del sector bancario*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de psicología.
- González, F (2002), *La etnodiscriminación hacia el afrodescendiente y las conductas de interacción social*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Psicología. (tesis)
- González, F (2003), “Etnodiscriminación en el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. IX, No 1, pp.19-39 FACES – LUZ
- Hurtado de Barrera, J (1998), *Metodología de la investigación holística*, Caracas, Sypal. Kailin, J (1999), “How white teachers perceive the problem of racism in their schools: a case study in ‘Liberal’ lakeview”, en *Teachers college record*, Vol 100, N° 4, pp.724-750 Columbia
- Kelly (1998), *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Lawrence y Tatum (1997), “Teachers in transition: the impact of antiracist professional development on classroom practice”, en *Teachers college record*, Vol 99, N° 1, pp. 162-178 Columbia
- MC-Lean y Estenos (1948), *Negros en el mundo*, Lima, P.T.C.M.
- Montañez, L. (1993), *El racismo oculto en una sociedad no racista*, Caracas, Fondo Editorial Tropykos.
- Montañez, L. (1999), *Ponencia sobre el análisis cuantitativo de la discriminación*, Caracas, Congreso Internacional de Psicología..
- Murillo, (1996), “Alteridad”, en *Diccionario de filosofía Herder*, Barcelona, Herder.
- ONU (1967), *Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas*, Nueva York, publicaciones de la ONU.
- Pollak-eltz, A. (1991), *La negritud en Venezuela*, Caracas, Arte.
- Wright, W. (1996), *Race, class and national image in Venezuela*, Texas, University of Texas Press.

## MARIQUITA SÁNCHEZ, MÁS ALLÁ DE LOS ACORDES DEL HIMNO NACIONAL

(Notas sobre la cultura escolar androcéntrica<sup>1</sup>)

ZURBRIGGEN, Ruth, (I.F.D. N° 9 – I.F.D. N° 12)

*“La historia de todos los tiempos,  
y la de hoy especialmente,  
nos enseña que... las mujeres serán  
olvidadas  
si ellas se olvidan de pensar sobre  
sí mismas”*

*Louise Otto-Peters*

El 14 de junio del año 2005, apareció en el diario *Río Negro*, una nota de opinión escrita por Susana Yappert, titulada *El crimen de Clorinda Sarracán y la condena de Romina Tejerina*.

Allí, la autora relata acerca de un crimen cometido en 1856 en Buenos Aires. Al parecer Clorinda Sarracán, de 26 años, fue acusada de matar a su marido, un hombre treinta años mayor que ella y reconocido retratista de la aristocracia. “El caso conmovió profundamente a la gran aldea. Sus habitantes, y sobre todo sus mujeres, vieron en Clorinda una suerte de reencarnación de Camila O’Gorman, cuya ejecución ocho años antes era aún una herida abierta”, comenta Yappert.

Los vecinos que encontraron el cadáver del pintor no dudaron en alertar a la policía sobre la vida sospechosa de Clorinda, quien sería la amante del capataz de su chacra, Crispín Gutiérrez. Todas las sospechas cayeron sobre la pareja de amantes y Gutiérrez se declaró autor del asesinato ayudado por su hermano. Clorinda negó alguna participación y fue defendida por el jurista Carlos Tejedor –uno de los artífices del Código Penal.

Escribe Susana Yappert: “El juicio tuvo en vilo a la opinión pública. El juez del caso, Navarro Viola, a pesar de ser un conocido



militante en contra de la pena de muerte, firmó la sentencia: Clorinda, su amante y el hermano de éste serían ejecutados, igual que Camila y Ladislao, a la vista de todos en la plaza central (para lo cual -dicen- la gente alquiló balcones) y ya muertos, sus cuerpos serían colgados de una horca y exhibidos al público”.

La condena movilizó a Buenos Aires en defensa de Clorinda, algo inusual para la época. Al frente de estas expresiones de movilización y solidaridad con Clorinda Sarracán estaba Mariquita Sánchez de Thompson, “quien reunió nada menos que siete mil firmas (un poco

menos del 10% del total de la población de entonces) para frenar la ejecución, tras efectuar la primera marcha feminista de que se tenga memoria”, dice Yappert, al tiempo que agrega que “no sólo la población femenina -que consideraba que Clorinda era una víctima de un sistema injusto, autoritario y patriarcal- defendió a la joven, la opinión pública en general se sensibilizó con el caso”.

La nota de Susana Yappert continúa explicando cómo, por determinadas estrategias de la defensa, Clorinda no fue ejecutada y cómo el caso transformó a la sociedad “que ya no tuvo que presenciar el horrendo espectáculo de ejecutar a enamorados, a reos o a locos”. También nos cuenta cómo la sociedad fue “travistiéndose” en relación a la experiencia ganada y explica sobre los avatares del Código Penal surgido cincuenta años más tarde, donde se sigue condenando los delitos cometidos por mujeres desde una lógica androcéntrica, autoritaria y discriminadora. Y aquí alude a la situación de Romina Tejerina, la joven jujeña que fue condenada a 14 años de prisión, acusada de haber cometido homicidio. El infanticidio cometido por Romina –quien no es una heroína sino una víctima, por si hace falta la aclaración- se encuentra precedido, en este caso, por una violación de la que nadie la protegió, por una serie de injusticias que se condensan en la vida de esta joven y que sólo pueden ocurrirle a una mujer. Vale decir que el violador está libre, para que no queden dudas de la corporación masculina que inunda al sistema de (in)justicia que tenemos.

*“No encuentro en las obras  
históricas cosa alguna que me  
interese,  
y acaba por hastiarme la relación  
de los eternos disgustos entre los  
papas y los reyes,  
las guerras y las epidemias y otros  
males de los que están llenas sus  
páginas,  
los hombres me resultan casi  
siempre estúpidos*



*y de las mujeres apenas se dice  
alguna cosa.”  
Jane Austen (1775-1817)*

Pero me interesa volver ahora un poco sobre la figura de Mariquita Sánchez desde la crítica que la perspectiva feminista y de género nos ofrecen en relación a la educación. Cuando imaginamos a Mariquita, enseguida nos remitimos a una casa grande de la aristocracia en la que se entonaron, por primera vez, las estrofas del conocido *oíd mortales con gloria morir*. Cuando esta mujer es nombrada en libros de texto o en clases escolares aparece ligada exclusivamente a este hecho: ser la dueña de una casona que ve gestarse la patria entre sus paredes. Ni una mención a su actuación en hechos como el de Clorinda. Tampoco la descripción de María Gabriela Mizraje<sup>2</sup> aparece muy difundida; según esta autora, Mariquita es “la anfitriona intelectual del clima independentista de los comienzos del siglo XIX” (1999:53). Las implicancias políticas, los devenires entre la inclusión / exclusión referidos a las mujeres que aparecieron en la escena pública agrietando –muchas veces- los contornos de la hegemonía masculina y patriarcal<sup>3</sup> no han sido aún objeto de reflexión profunda en los curriculum escolares.

*«... el infanticidio cometido por Romina se encuentra precedido por una violación (...) el violador está libre, para que no queden dudas de la corporación masculina que inunda al sistema de (in)justicia que tenemos ...»*

Es posible advertir que cuando de mujeres se trata –también con otros grupos subalternos: negros, homosexuales, pueblos originarios– existen al menos dos mecanismos a tener en cuenta. Uno, refiere a las ausencias, la exclusión, hablaríamos aquí del curriculum nulo y es una omisión que sólo se explica por la lógica falocéntrica del sistema en que vivimos.

Por otro lado, a veces se las incluye, en este caso las experiencias de las mujeres se reducen a ilustrar cuanto más sobre “las grandes mujeres” o a mostrar cómo bordaban banderas, ofrecían sus casas, donaban sus joyas, cocinaban en las batallas, o comprendían a sus maridos que estaban ausentes durante meses porque la patria los necesitaba, remitiendo a madres y esposas ejemplares. Las actuales aparecen como maestras, enfermeras, azafatas y las infaltables amas de casa que en los problemas de matemática van al supermercado, en general acompañadas de hijas mujeres.

No tengo reparos en afirmar que en las instituciones educativas las experiencias femeninas están negadas y cuando aparece alguna pincelada ilustrando hechos en el que intervienen las mujeres es para mostrar modelos identitarios de abnegación, entrega, sacrificio y felicidad por el destino inexorable de la maternidad y la bondad del matrimonio heterosexual, como únicas posibilidades.

La tarea pedagógica es una tarea política, por ello ocultar los saberes, las intervenciones, las experiencias de las mujeres en las distintas sociedades lo que hace es invisibilizarnos, no nombrarnos, negarnos la existencia; y esto nada tiene de neutralidad, obedece a una concepción política y filosófica que se asienta en la misoginia<sup>4</sup> y el sexismo<sup>5</sup> donde las mujeres y nuestras voces están enterradas por debajo de las palabras de los hombres, como sugiere la feminista Rosi Braidotti.

¿Qué ocurriría con las subjetividades de alumnas -y también de alumnos- si les enseñáramos que

las mujeres actualmente votan porque hubo un movimiento feminista en todo el mundo que se organizó y luchó para arrancar los derechos políticos negados? Sobre ¿cómo surge la posibilidad de igual salario al del hombre por el mismo trabajo? ¿Cómo, cuándo y por qué las mujeres pudimos acceder a las universidades? ¿Por qué existen las leyes de salud sexual y reproductiva, contra la violencia de género, de cupo...? ¿Qué pasaría si también enseñáramos la acción de las Juanas Mansos, las Florencias Fosattis, las 65 valientes maestras norteamericanas, las huelguistas puntanas, las Juanas Rouco Buelas, las anarquistas, las socialistas, las Valentinas Tereshokovas, las mujeres de hoy que luchan organizadas en los movimientos piqueteros, de derechos humanos, por la libertad de Romina Tejerina, contra los abusos sexuales, por el derecho a la educación sexual, a los anticonceptivos, al aborto legal...? ¿Y si en lugar de mostrar a las brujas como esas viejas feas y malvadas les contáramos sobre el genocidio cometido contra ellas –las mujeres sabias- porque atentaban contra el poder hegemónico, poseían saberes sobre los cuerpos de las mujeres, sobre la anticoncepción y no dependían de un varón? ¿Y si habláramos de las científicas,



*«... la tarea pedagógica es una tarea política, por ello ocultar los saberes, las intervenciones, las experiencias de las mujeres en las distintas sociedades lo que hace es invisibilizarnos ...»*

«... ¿Qué ocurriría si contribuyéramos a crear autoridad femenina, autorizando las voces de las niñas y jóvenes alumnas a través de las experiencias colectivas de las mujeres a lo largo de la historia? ...»



epistemólogas, matemáticas, biólogas, aviadoras, médicas, políticas, artistas, periodistas, poetizas? ¿Por qué el 8 de marzo es un día de lucha y no de fiesta? ¿Qué ocurriría si contribuyéramos a crear autoridad femenina autorizando las voces de las niñas y jóvenes alumnas a través de las experiencias colectivas de las mujeres a lo largo de la historia?

Este escrito busca mostrar ciertas incomodidades en relación con el quehacer diario en el trabajo escolar. El interrogante formulado en perspectiva de género: “¿qué aprenden las niñas y los niños en la escuela?”, tiene aún una respuesta que puede sonar desalentadora. Entre otras cosas, que las experiencias y las vidas de las mujeres no son dignas de ser contadas, así las niñas y mujeres no contamos con la posibilidad de construir genealogías que nos autoricen. Ojalá propugnemos otra escuela pública en la que *también* se busquen perturbar los sentidos hegemónicos de la cultura sexista, heteronormativa y racista... que siguen imperando.

valentía. Centrismo, porque se le concede el privilegio al punto de vista del hombre, como partida del discurso lógico científico que considera insignificante otra realidad (la de la mujer) en Beatriz Fainholc (1997), *Hacia una escuela no sexista*, Buenos Aires, Aique.

<sup>2</sup> María Gabriela, Mizraje (1999), *Argentinas de Rosas a Perón*, Buenos Aires, Biblos.

<sup>3</sup> Patriarcado: es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres. Ha surgido de una toma de poder histórica por parte de los hombres, quienes se apropian de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible, en Nuria Varela (2005), *Feminismo para principiantes*, Ediciones B.

<sup>4</sup> Misoginia: aversión por las mujeres. *Enciclopedia Microsoft Encarta 2000*

<sup>5</sup> Sexismo: mecanismo por el que se privilegia un sexo sobre otro. Conceptos y conductas patriarcales que mantienen en situación de inferioridad y subordinación al sexo femenino. Está presente en todas las formas de la vida social y todos los ámbitos de las relaciones humanas, es decir, las formas prácticas de actuar, en Beatriz Fainholc, op. cit.

Página <sup>1</sup>Androcentrismo: del griego andros, se refiere al hombre, por oposición a la mujer, y con cualidades de honor y

## EL PRIMER TRABAJO EN LA DOCENCIA: ¿EXPECTATIVAS QUE PREDICEN? Reflexiones y propuestas desde los docentes noveles

DESCALZO, Rodolfo; LÓPEZ, Mónica; MATEO, Rosa;  
MUNETÁ, Miriam. (I.F.D. N° 12)



*“Los jóvenes sueñan con que la escuela se transforme en un espacio en el que la vida vuelva a tener expectativas”*

El título de este artículo es el nombre que recibe un Proyecto de Extensión en el que un grupo de profesores del I.F.D. N° 12 trabajamos desde el año 2000, intentado construir y sostener un espacio de encuentro con docentes noveles que atiende a sus intereses como trabajadores/as, ubicándolos/as como protagonistas en un proceso de análisis, reflexión y propuestas de acción para la escuela pública.

En esta primera entrega es nuestra intención compartir algunas de las razones e intenciones que dieron origen a este proyecto y que aún hoy sostenemos. Así como también exponer –en parte/ la propuesta de taller para abrir la posibilidad de intercambios de

experiencias y de ideas con docentes de cualquier nivel que muestren interés y/o tengan aportes para realizar en torno a la problemática que abordamos.

### El primer taller

El primer taller se realizó sólo con graduados/as del IFD 12 y surgió como una preocupación por dar respuesta a los/as egresados/as 1999 –tanto de nivel inicial como primario/, que en diferentes instancias institucionales ponían de manifiesto temores, necesidades y expectativas vinculadas a situaciones vividas como problemáticas durante sus residencias, o relatadas por compañeros/as que ya trabajaban en escuelas primarias o jardines de infantes.

Los problemas que les planteaba –y plantea/ la práctica no siempre se mostraban bien definidos, sino como situaciones desordenadas y conflictivas desde varios ángulos, generando temores y sensaciones de

impotencia, muchas veces por el carácter de los abordajes institucionales propuestos o puestos en acción.

Uno de los desafíos se planteaba en términos de abordar el aprendizaje en los lugares de trabajo; donde, salvo excepciones, esa práctica se produce bajo condiciones que favorecen el aislamiento y la búsqueda de respuestas inmediatas ante urgencias particulares que demanda la tarea. Un aprendizaje que guarda las características que le imprime la condición de trabajador/a de cada uno/a de ellos/as.

Nos planteábamos, entonces, comenzar a construir este espacio de continuidad en la formación de nuestros egresados en el contexto de su primer año de maestra/o; no sólo para compartir las incertidumbres con las que se enfrentan durante la búsqueda de trabajo y en sus prácticas iniciales; sino también para profundizar problemáticas significativas de sus años de formación inicial. Un espacio diferente en términos de cubrir una necesidad que en general no se atiende desde las propuestas convencionales de capacitación.

*¿Cómo volver explícitas esas situaciones problemáticas y conflictivas, convirtiéndolas en objetos de indagación/reflexión y modificaciones?*

*¿Cómo generar un espacio de intercambio colectivo que permita el tratamiento de todo esto?*

### Nuevos desafíos

Con el correr del tiempo, los desafíos se fueron ampliando en el sentido de incluir en los talleres graduados/as de otras Instituciones en las que nosotros no trabajamos y se incorporaban docentes con hasta 3 años de graduación.

El proyecto original tuvo modificaciones durante los 5 años en los que se desarrolló, pero conservó las líneas orientadoras que inicialmente le otorgaron sentido, las que intentaremos sintetizar en el próximo apartado. Ahora señalaremos algunas situaciones en las que hemos estado

comprometidos/as, que hemos ido resolviendo de alguna manera y en torno a las cuales hoy podríamos sostener un diálogo con otros equipos que estén involucrados en situaciones similares.

En el transcurso del tiempo, resultó desafiante asumir un trabajo cooperativo de coordinación de talleres en el que se articulan distintas tareas: coordinar, planificar, registrar y sistematizar. Incluso en el tercer año llegamos a constituir un grupo de coordinación de 4 docentes –habíamos comenzado 3-, lo que



implicó revisar y reformular acuerdos a la vez que significó integrar aportes valiosos relacionados con el Nivel Inicial.

Reconocer la importancia de atender a las necesidades de formación de estos/as maestros/as en un momento particular de su carrera, fue importante y exigió una escucha particular para poder ir redefiniendo la puesta. No representa poca cosa poner a dialogar docentes de dos niveles de enseñanza –primaria y jardín- en los inicios de su carrera. En varias oportunidades, las problemáticas planteadas por los/as docentes pusieron en crisis las posibilidades de abordaje riguroso en el contexto del taller o las expectativas de los/as coordinadores/as. Algunas dieron lugar a la generación y concreción de otros espacios formativos “paralelos”; otras quedaron abiertas, por su complejidad, y debieran ser motivo de nuevos planteamientos.

*«... no representa poca cosa poner a dialogar docentes de dos niveles de enseñanza – primaria y jardín- en los inicios de su carrera ...»*

Estas experiencias de taller han tenido la importancia de que, en la medida en que se trabajaron como propuestas abiertas, democráticas y reflexivas, permitieron ir ganando en complejidad, tanto en las certezas como en las incertidumbres, cualitativamente enriquecedoras tanto para los/as talleristas como para los/as coordinadores/as.

También se vivieron momentos críticos vinculados con las marchas y contramarchas de las políticas de capacitación. Por citar uno de ellos, en el año 2002, en el momento de iniciar el taller, estábamos en franca lucha contra la Resolución 1911/02 del CPE que privatizó el perfeccionamiento docente. Se hizo una reunión informativa con los/as graduados/as donde se les comunicó la situación de indefinición respecto del encuadre normativo/legal que cubriría el taller hasta tanto no se resolviera la situación con la Dirección de Nivel Superior, a quien solicitábamos la aprobación de la propuesta que presentáramos desde los departamentos de Extensión/ Investigación, por afuera de la resolución conflictiva. Esto produjo dudas sobre la acreditación del Taller y dificultó la posibilidad de consolidar un grupo estable que aceptara esta incertidumbre inicial. Finalmente, el taller se realizó y se acreditó por fuera de aquella resolución cuestionada.

### La propuesta

Creemos oportuno exponer sintéticamente algunas consideraciones y precisiones sobre la propuesta que permiten comprender el tipo de experiencia que se constituye en los talleres.

Nos parece que defender instancias de formación permanente se concreta en estas oportunidades a partir de posibilitar un “volver a encontrarse” como situación que potencia las posibilidades de desarrollar una práctica educativa solidaria y compartida; al tiempo que proyecta un lugar de continuidad en la formación.

El trabajo en general y en cada uno de los días de taller, se organiza en torno a “las expectativas y las



propuestas del maestro/de la maestra “nuevo/a en procesos de apropiación institucional”, que es el eje a partir del cual se trabajan distintos contenidos, tales como *las expectativas de los/as docentes y su capacidad de predicción, las formas de cumplir las expectativas sociales y la normativa impuesta, la producción de juicios en la escuela: prejuicios e indicios en la evaluación, la práctica escolar en el aula: importancia de generar condiciones para aprender.*

La forma de trabajo está en relación con poder analizar colectivamente *la “natural” manera de pensar la vida en las escuelas para poder construir los problemas prioritarios y alternativas posibles de pensar y hacer en ellas.* Atendiendo a las características del grupo que se conforma, se construye un espacio de reflexión y producción en torno a las propias prácticas sociales, educativas y laborales. Concretamente, implica una tarea de socialización de experiencias, de confrontación entre prácticas y discursos similares o contradictorios, de lecturas pertinentes, de reflexión

*«... la forma de trabajo está en relación con poder analizar colectivamente la “natural” manera de pensar la vida en las escuelas para poder construir los problemas prioritarios y alternativas posibles de pensar y hacer en ellas ...»*

y análisis grupal, de elaboración de principios y criterios para la acción pedagógica.

La bibliografía básica utilizada (textos de Kaplan, Landreani, Freire, entre otros) operan como soporte de conceptos claves que se constituyen en instrumentos de análisis al tensionarlos con registros y relatos de los/as talleristas sobre experiencias propias y de otros/as graduados/as que se encuentran trabajando.

La producción final, con la cual se acredita el taller, consiste en presentar dos escritos, uno grupal y otro, individual, en los que aparecen reflexiones y análisis en torno al eje del taller. Intentando ser más específicos y a modo de ejemplo, se les ha solicitado que en grupos pequeños reconstruyan un “caso” que contenga una situación vivida como conflictiva: relato/descripción y análisis en función de las categorías tratadas en el transcurso del Taller. También que, en forma individual, produzcan un escrito que contenga algunas reflexiones sobre *las primeras prácticas laborales*, a partir de recuperar los relatos escuchados de los/as compañeros/as en los diferentes encuentros.

Podemos agregar que en los últimos años los/as talleristas han publicado en la Revista *Denuncia y Anunciación en la educación*, a partir de producir colectivamente un artículo relacionado con algunos de los puntos centrales tratados en taller. Estas publicaciones significan tanto para ellos/as como para nosotros, un compromiso de difusión de determinados procesos, prácticas y situaciones por las que atraviesan los/as docentes nuevos/as con la intención de abrir debates, análisis y reflexiones sobre las condiciones en que se inician en el trabajo.

Para seguir pensando...

Hoy los/as maestros/as noveles, en la ciudad de Neuquén, se encuentran en la situación paradójica de saber/se necesarios/as (aulas de primaria superpobladas, niños/as que no encuentran lugar para sala de 4 años) pero enfrentan un ingreso

*«... en ese espacio de tiempo que transcurre “entre recibir el título y la/s primera/s suplencia/s” -tiempo al que nosotros denomináramos “la espera obligada”-, los/as jóvenes maestros/as experimentan diversas situaciones que van configurando autopercepciones de vulnerabilidad e incertidumbre, colectivas e individuales ...»*

difícil al sistema público de enseñanza.

A partir de los debates y análisis de las experiencias socializadas en los últimos años, consideramos necesario profundizar en esa problemática así como insistir en el abordaje de otras que se presentan con particular fuerza en los/as docentes noveles, los/as que se encuentran en un momento especial de su carrera. Algunos/as con su primera suplencia, otros/as, viviendo un paréntesis / entre su egreso y el primer cargo docente/ que presenta una heterogeneidad de situaciones y expectativas valiosas para reflexionar como trabajadores/as de la educación.

En ese espacio de tiempo que transcurre “entre recibir el título y la/s primera/s suplencia/s” -tiempo al que nosotros denomináramos “la espera obligada”-, los/as jóvenes maestros/as experimentan diversas situaciones que van configurando autopercepciones de vulnerabilidad e incertidumbre, colectivas e individuales. La práctica en esta “espera” los/as sitúa en lugares donde son interpelados/as por situaciones de desocupación y/o de empleos precarios; por frustraciones iniciales frente a las expectativas generadas desde el proyecto construido durante los últimos años; por un sistema formador que lo conduce más a prácticas individuales, solitarias y discontinuas que a la inserción en proyectos colectivos que ofrezcan la posibilidad de un perfeccionamiento permanente con continuidad.

Una vez que ingresan a la escuela en calidad de docentes “nuevos/as y suplentes” se impone seguir trabajando sobre algunas preguntas elaboradas a partir de analizar distintas situaciones por las que atraviesan:

*¿Cómo se construye una experiencia de suplencia que supere la soledad e integre alguna de las expectativas que poseen?*

*¿Cómo resignificar grupalmente las situaciones contextuales adversas donde se es “colocado/a”?*



¿Cómo reconstruir y dotar de otros sentidos las prácticas históricamente construidas que los/as incluyen como "suplentes" y "nuevos/as" desde perspectivas desvalorizantes,?

¿Cómo seguir construyendo una utopía relacionada a que la escuela pública represente un lugar de trabajo deseable para los/as maestros/as nuevos/as así como una oportunidad de aprender para todos/as los/as niños/as?

No olvidamos que inician un proceso que viven en la tensión entre los miedos y la angustia que provoca "lo nuevo" y la alegría y satisfacción que tienen por ocupar un lugar y realizar una tarea deseada.

Para ir cerrando, no queremos dejar de comentar que actualmente este Proyecto se incluye en un

Programa denominado Formación para maestros/as en sus primeras prácticas laborales, que intenta articular esfuerzos desde distintas experiencias de Extensión que se llevan a cabo en el I.F.D. N°12 para continuar ofreciendo a los/as graduados/as un espacio de formación en el Trabajo, es decir, que vincula a todos los/as profesores/as incluidos/as en los distintos Proyectos.

*Como profesores/as de formación docente continuaremos trabajando con la intención de ofrecer distintas opciones de formación a los/as docentes nuevos/as, por lo cual solicitamos a quienes tengan inquietudes y/o experiencias similares a que nos escriban (miriamun@infovia.com.ar y/o rmateo1@infovia.com.ar) o nos contacten en el instituto para poder iniciar un intercambio que nos permita potenciar las acciones que estamos realizando.*

#### BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, Estanislao (comp.) (2001),. "La escuela más allá del bien y del mal" en *Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*, Rosario, AMSAFE.
- (2005) *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*.
- Achilli, Elena (1996), *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. UNRosario - Homo Sapiensa Ediciones.
- Achilli, Elena (1994), "Las identidades Escolares", Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, 1994. Mimeo
- Corea, C. y Lewkowicz, I (2004), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós educador.
- Fernández Enguita, Mariano (1992), *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, España, Paidós Educador.
- Freire, Paulo (1997), *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure.
- (1992), *Pedagogía de la Esperanza*, Buenos Aires, S. XXI.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Jackson, Philip W. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. y Lind, K. "Incentivos docentes como reformas: Trabajo docente y cambio de los mecanismos de control en educación" en Alliaud y Duschatzky (comp), *Maestros, sí otro dato*.
- Kaplan, Carina (1992), *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.
- (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Landreani, Nélica (1996), "El proceso de apropiación institucional (o de cómo pagar el derecho de piso)", *Revista Crítica Educativa*, Buenos Aires, N°1, Año 1.
- Sirvent, M. Teresa (1984), "Estilos participativos, sueños o realidades?", *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aire, N° 5, Año III.
- Zelmanovich, P. (2003), "Contra el desamparo" en Dussel, y Finocchio, *Enseñar hoy*, Buenos Aires, F.C.E.

## LA FORMACIÓN ARTÍSTICO-DOCENTE EN TIEMPOS DE LA DICTADURA MILITAR EN LA ARGENTINA

Repercusión en las prácticas docentes en períodos posteriores

FERRARI, Alejandra (I.F.D. N° 9)



*Este artículo está basado en un trabajo realizado para la Carrera de Especialización en Investigación educativa de la Escuela «Marina Vilte» y la Universidad Nacional del Comahue. Creo importante destacar lo positivo de estos espacios de formación que abren nuevas posibilidades para reflexionar respecto de las propias prácticas docentes y cómo éstas fueron constituidas. Considero que a partir de analizar el modelo didáctico, podremos comprender algunas contradicciones que se evidencian en nuestro trabajo con los alumnos en los Institutos de Formación Docente.*

Los intentos por realizar modificaciones en las prácticas de la enseñanza de lo artístico tanto en Profesorados de Arte como en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, no llegan a lo medular, y esto se debe a una multiplicidad de factores que dejaron impronta en nuestra peculiar identidad, factores que incluyen, claro está, lo ideológico.

Es evidente que nuestras propias experiencias como alumnos en todos los niveles, en lo referente al campo artístico, nos han llevado a construir algunos supuestos que constituyen las bases de un modelo didáctico con el cual operamos. Tampoco podemos eludir la influencia de las prácticas de estetización que se inscriben en el proceso de interiorización del “arbitrario cultural” predominante en el sistema educativo.<sup>1</sup>

Este artículo surge, entonces, como una necesidad de darle existencia teórica “a lo obvio”, a lo “oculto”, en relación con el reclamo de Malinowsky a los antropólogos para que analicen lo que llamaba “imponderables de la vida real”.

A fin de aclarar brevemente la metodología, debo decir que se trata de un relato sintético de algunas experiencias vividas durante mi formación en la Escuela de Bellas Artes, durante el período 1979-1983 y luego de cada uno de estos relatos, haré un análisis de los mismos, desde una mirada actual.

Algunas cuestiones que abordaré a partir de la siguiente propuesta se refieren a:

- El examen de ingreso
- Los contenidos “desaparecidos” en el currículo de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Prilidiano Pueyrredón, fundamentalmente, la ausencia del estudio de Arte Argentino y Latinoamericano, con la (¿mansa, obediente, resignada?) aceptación de su alumnado.
- La metodología aplicada en la enseñanza del dibujo, en el hincapié en la necesidad de la estructuración de las formas y en la abstracción. También, consideraré otros talleres: la pintura, el grabado y la escultura.
- La distracción o bien, la falta de discusión en lo referente a planteos filosóficos, históricos y pedagógicos.

*«... los intentos por realizar modificaciones en las prácticas de la enseñanza de lo artístico tanto en Profesorados de Arte como en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, no llegan a lo medular ...»*

*"No llores por las heridas  
que no paran de sangrar,  
no llores por mi, Argentina,  
te quiero cada día más."*

CHARLY GARCÍA

### A modo de introducción

El artista, este "intelectual orgánico", al cual hace referencia Gramsci, que estaría en el grado de los "creadores", está inmerso en una sociedad de la que es parte, capta la realidad, la resignifica en su hacer artístico y la expresa en una obra.

Si ubicamos al arte como forma de conocimiento y, a las obras artísticas, como testimonios de la realidad que reflejan acontecimientos y posicionamientos acerca de sucesos determinados, toma relevancia la importancia de enseñar los diferentes lenguajes artísticos. Ahora bien, en este caso, me referiré, en particular, a las artes visuales, destacando la importancia de la enseñanza del lenguaje visual, ya que un sujeto "alfabetizado" podrá leer con mayor criticidad las imágenes propuestas, y producir sus propias imágenes, logrando un modo alternativo de comunicación.

Volviendo ahora al punto del intelectual orgánico, podría ponerse en relevancia la particular identidad de este intelectual y las posibilidades reales del mismo de llegar al pueblo, haciendo referencia al artista como "creador" y, al docente del área artística, como "divulgador".

Es evidente que la puesta en duda del valor del arte en la educación tiene relación con lo anteriormente expuesto. Tal desvalorización de los trabajadores del arte, de quienes para muchos se encuentran "cerca del sentir, lejos del pensar", vale decir, los hacedores y los educadores del arte, no está presente en el discurso;



*«... si ubicamos al arte como  
forma de conocimiento y, a las  
obras artísticas, como testimonios  
de la realidad que reflejan  
acontecimientos y  
posicionamientos acerca de  
sucesos determinados, toma  
relevancia la importancia de  
enseñar los diferentes lenguajes  
artísticos ...»*

más bien, se evidencia en la jerarquización concreta en horas cátedra, en lo referente a la educación artística en los distintos niveles educativos, en la selección de los contenidos en los currículums y, fundamentalmente, en la formación como docentes en educación artística que se promueve en las escuelas de arte.

Adhiriendo al pensamiento de

Gramsci cuando plantea que: *"La escuela es el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado, no cabe duda que la función de las escuelas de arte en tanto formadoras de docentes en el área artística, será de relevancia y el posicionamiento de quienes en ella ejerzan el trabajo docente (intelectuales orgánicos conservadores o bien intelectuales orgánicos transformadores), influirá a futuro en los diversos niveles educativos.*

Sin embargo, otras experiencias vividas fuera de los espacios estrictamente educativos, podrán generar el conflicto capaz de motivar una puesta en duda de lo aprendido. Dudar es un primer paso hacia cualquier aprendizaje. Esa inquietud nos abre a otras lecturas de la realidad, nos acerca al material bibliográfico alternativo, nos predispone a escuchar otros discursos.

Con el fin de cerrar esta introducción, destaco que para quien desde la libertad infantil del barro y los colores "que supimos conseguir", siempre deseó conocer más del arte -desde el hacer, el disfrutar, y el aprender-, la vivencia de la escuela pública, como posibilidad, no se olvida. Está "encarnada" de tal modo que se convierte en un motivo de estudio y éste en un campo de lucha.

“EL PODER CREA VERDAD” (M. Foucault)

*“El estado no puede consagrar y reproducir la dominación política exclusivamente por medio de la represión, de la fuerza o de la violencia “desnuda”. Ha de recurrir a la ideología que legitima la violencia y contribuye a organizar un consenso de ciertas clases y fracciones dominadas respecto del poder político”*

NICOS POULANTZAS

Como bien dice Poulantzas, el Estado es un lugar de encuentro de los intereses de las clases dominantes, “la ideología no es algo neutro en la sociedad”. Si bien esto se evidencia en cada período de la historia, en lo referente al análisis que me propongo en un determinado período del proceso militar en la Argentina, esta evidencia resulta grotesca. No fue así, sin embargo, para una buena parte de la sociedad. Deberíamos, quizás, analizar este hecho desde la perspectiva de la influencia del llamado “sentido común” y de cómo se fue preparando el escenario propicio. Para dar cuenta de esto, aunque parezca una burla frente a lo sucedido, podríamos utilizar un slogan de la propaganda de ese momento que decía:

“TIEMPO Y ESFUERZO:  
ESENCIALES PARA  
CUALQUIER LOGRO”

Intentando relacionar el planteo de Poulantzas con el período histórico en cuestión, diré que no resulta sencillo descubrir aquello a lo que alude el autor al referirse a las medidas materiales positivas para las clases populares cuando dice que: “la relación de las masas con el poder y el Estado en lo designado particularmente como *consenso*, posee siempre un “*sustrato material*”. El pueblo, fundamentalmente, la clase media, buscaba el orden en contraposición al “caos”, remitiéndose a la necesidad de *seguridad* institucional. Una gran parte del pueblo no supo leer el conflicto sino como “caos”, lo no armónico, permitiendo avances

de otros sectores de poder en lo político y en lo económico.

Continuando este análisis con los aportes del mismo autor. *“el Estado no produce un discurso unificado: produce varios, encarnados diferencialmente en sus diversos aparatos según su destino de clase; varios discursos, dirigidos a diversas clases. O también: produce un discurso segmentado y fragmentado según líneas coincidentes con la estrategia de poder”*. Quizás esto explique -como también una mirada hacia América Latina toda- la extensión en el tiempo de la dictadura militar en la Argentina, la destrucción de su economía con la consiguiente repercusión sobre la educación, la salud, el sistema previsional, etc.

El arte es un modo de relacionar que amplía la comprensión del mundo: lo “imaginario”. Ayuda a entender lo que existe, intenta completar lo que de otro modo sería parcial, involucra otros aspectos del ser, enfoca desde perspectivas diferentes (a veces osadas, inesperadas, inusuales).

No resulta extraño, entonces, que muchas veces los espacios que le son dados, lo opriman, le sean insuficientes.

*“ Toda obra de arte es hija de su tiempo,  
muchas veces madre de nuestros sentimientos.  
De la misma forma, cada período de la cultura produce un arte propio que no puede repetirse”.*

W. KANDINSKY

### Examen de ingreso

El examen de ingreso a la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón constaba de la realización de un dibujo de imitación en carbonilla, y un “coloquio de cultura general”.

Fue para mí una experiencia realmente difícil: no entraban todos los alumnos, sino cierto número de acuerdo a un cupo estipulado, lo cual generaba bastante tensión, no tenía yo conocimientos de historia del arte ni de la técnica del dibujo de

*«... el arte es un modo de relacionar que amplía la comprensión del mundo: lo “imaginario”. Ayuda a entender lo que existe, intenta completar lo que de otro modo sería parcial, involucra otros aspectos del ser, enfoca desde perspectivas diferentes (a veces osadas, inesperadas, inusuales) ...»*



«... si para construir poder es necesaria la organización, la escuela constituye un centro de poder ideológico privilegiado, más aún cuando la llamada "autonomía" de las universidades o de los terciarios, queda en manos de un rector interventor como en la época de la dictadura militar ...»

imitación en carbonilla (¿qué alumno de escuela secundaria común la tenía?)

Parfraseando a Poulantzas, "poder es la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos específicos" (1969:124). El examen de ingreso en la Escuela Nacional de Arte se convierte en instrumento que contribuye a legitimar las relaciones de dominación, construyendo la capacidad de realizar intereses objetivos de clase y también impidiendo que la clase antagonica realice los suyos propios.

Si para construir poder es necesaria la organización, la escuela constituye un centro de poder ideológico privilegiado, más aún cuando la llamada "autonomía" de las universidades o de los terciarios, queda en manos de un rector interventor como en la época de la dictadura militar.

*"Así la ideología dominante se encarna en los aparatos del Estado que desempeñan el papel de elaborar, inculcar y reproducir esa ideología, lo cual tiene su importancia en la constitución y reproducción de la división social del trabajo, de las clases sociales y de la dominación de clase"*

Destaquemos que en el mencionado examen de ingreso no sólo era necesario realizar una naturaleza muerta en carbonilla, sino, una vez aprobada esta instancia, enfrentarse a un "coloquio de cultura general", donde era menester plantear una visión de la historia del arte lo más "neutra" posible, donde una buena cantidad de contenidos estaban ya "desaparecidos".

Puedo afirmar entonces, como lo hace Tamarit, *"cuanto más penetre el discurso hegemónico el sentido común de los sujetos (miembros de las clases dominadas), cuanto más sature sus visiones del mundo, de la moral y de la vida, más se incrementará el poder de las clases dominantes, las que de tal modo se consolidarán también como clases hegemónicas"*.<sup>2</sup>

Si coincidimos con Tamarit, diremos que el docente es

"funcionario del estado" (Estado ampliado) en la medida que adhiere al "programa estatal". Si bien este autor plantea que *"Aludir al maestro "funcionario" no implica adjudicarle intencionalidades políticas a su acción... El nivel de conciencia que el maestro posee del significado de su función en la sociedad -que sin duda presenta una amplia gama de diferenciación- depende del grado de incidencia del discurso hegemónico en la conformación de su sentido común. En la acepción gramsciana de la expresión... constituye la realidad y consecuentemente nuestros horizontes epistemológicos, éticos y fácticos. Por ello es que nadie actúa a contramano de su sentido común en la medida en que no sea obligado a hacerlo"*.<sup>3</sup>

No cabe duda de que los docentes que permanecieron en la Pueyrredón en el período mencionado, han sido -por razones que no me toca a mi dilucidar- funcionarios del Estado.

*"El rechazo, en tanto permanezca en la esfera de lo íntimo y no se traduzca en alguna forma de resistencia o de práctica alternativa, no impide que en los hechos continúe siendo un funcionario"*<sup>4</sup>

## Los contenidos "desaparecidos"

Entre los contenidos "desaparecidos" en la época en la que me tocó estudiar el profesorado en la Escuela Nacional de Bellas Artes, lo que me resulta hoy más llamativo es la desaparición del arte argentino y latinoamericano. En nuestra formación, fuertemente eurocentrista, hubo un poco de arte africano o asiático y prácticamente nada, relativo a nuestra identidad nacional y latinoamericana.

Recuerdo haber hecho una monografía para la escuela, donde podíamos elegir el tema y tomé como motivo de estudio, la vida de un pintor argentino: Petorutti. Me pregunto hoy qué hubiera pasado si hubiese elegido, algún otro artista.

Me parece importante destacar que cuando analizábamos obras en lo referente al arte contemporáneo,



el acento estaba puesto en la abstracción, no tan así en lo que es el arte figurativo. En consonancia con lo antedicho, no quiero obviar que en torno a la composición, se hacía hincapié en la *estructuración* de las formas.

La práctica del ocultamiento fue un modo de operar de la dictadura; una práctica que se encarnó de tal modo en la sociedad que aún hoy persiste o bien como negación de la realidad o bien como coraza frente a ella.

*"La importancia de los conocimientos escolares en relación al sujeto reside en que éstos son presentados con carácter de ser los verdaderos conocimientos, implicando una cierta autoridad desde la cual define también implícitamente lo que no es conocimiento, una cierta posición para el sujeto en la apropiación de él. Desde este punto de vista, los conocimientos escolares delimitan lo legítimamente cognoscible a partir de la experiencia escolar"* (Edwards, V., 1985:11)

Debo aclarar que me costó varios años acercarme a estos capítulos borrados de la historia del arte argentino, incluso me resultaba difícil conseguir bibliografía tanto para mi propio estudio como para los/as estudiantes. El tema de las imágenes –tan necesarias en una ciudad del interior- era otro problema: ¿Cómo mostrar la obra de nuestros artistas si no era posible conseguir ni reproducciones de mediana calidad?

Existe relación entre los contenidos escolares –tanto los enseñados como los negados- y las prácticas artísticas que se observan en los jardines y en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de nuestro país.

Es pertinente, a los fines de este estudio, tomar los aportes que respecto de la escuela primaria realizan Milstein y Mendes en *La enseñanza artística y la escuela: una relación contradictoria*:

*"...eso no significa que la escuela primaria, en el proceso histórico de su constitución, se haya despreocupado de trabajar en los*

*niños la expresión y la inculcación de un cierto y determinado sentido estético (...) pero no se vincula a "lo artístico" sino a la incorporación de un sentido del orden, de los modos "correctos" de experimentar la realidad social y de actuar en ella. Una vez más, los indicios de ese trabajo no están en los discursos pedagógicos ni en los currículos escritos, sino en las prácticas y sentidos históricos y socialmente construidos que se reproducen, naturalizados, como parte de lo que "es" la escuela y lo que "se hace" en ella."*

### La metodología

Para enseñar a dibujar, no quiero generalizar, los métodos fueron variados. Si bien dejaron fuerte huella y muchos interrogantes para mí, hay dos de ellos que quiero destacar. En uno de los casos,



simplemente el docente dejaba el modelo armado y daba la consigna: "dibujen", luego se marchaba a tomar un café hasta la última hora en la que venía a hacer el *aporte* de su crítica respecto de nuestras producciones. Otra experiencia para mí interesante a la hora de realizar un análisis, es aquella donde el docente, frente al trabajo del alumno utiliza en algunos casos la palabra (de modo ¿peyorativo?): "¡Deberías estudiar para *maestra jardinera!*" y en otros la acción: al rasgar (digamos bien: arrancar, romper) la hoja soporte de nuestros dibujos.

Recuerdo también a un profesor de pintura, con una metodología muy similar a la descrita en primer término (con la diferencia de que aún el modelo debíamos de procurárnoslo nosotros) que frente a nuestro asombro decía que debíamos poder expresar la "filosofía del perejil" (no cambia contextualizando el hecho y no vale la pena más espacio a este relato).

Un último párrafo deseo dedicarlo a quien a cargo de la cátedra de grabado (quizás de todas las técnicas de la bidimensión aquella de mayor alcance popular), dedicó tanto esfuerzo a desalentar nuestras ideas y bocetos.

Nuevamente, las palabras de Nicos Poulantzas servirán para

*«... existe relación entre los contenidos escolares – tanto los enseñados como los negados- y las prácticas artísticas que se observan en los jardines y en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de nuestro país ...»*

enmarcar teóricamente lo que desde la emoción no es posible explicar: *“por represión debe entenderse, ante todo, la violencia física organizada, en el sentido más material del término: violencia sobre los cuerpos. Uno de los aspectos esenciales del poder, la condición de su instauración y mantenimiento, es siempre la coerción de los cuerpos, pero también la amenaza sobre los cuerpos, la amenaza mortífera”*<sup>5</sup>.

El miedo (consciente o inconsciente), la amenaza sobre los cuerpos, la amenaza mortífera de la que habla Poulantzas, posibilita la violencia que es, en cierto modo, cómplice de él. El aparato represivo estaba presente en la dictadura militar y romper o rasgar un dibujo eran símbolos de desgarros aún mayores.

La subestimación de tareas tales como la enseñanza en el jardín de infantes, la puesta en duda de las posibilidades de quien está aprendiendo, el distanciamiento entre el docente (el “que sabe”, el “artista”, el que ejerce el poder) y quienes estábamos buscando nuestro camino, aprendiendo, respondiendo a nuestra vocación, era frecuente.

Reflexiono hoy que nos salvó el ser en cierto modo, un *cuerpo*: conformábamos un grupo que se sostenía de diferentes modos. Queríamos estudiar, aprender, crear y nos necesitábamos, entre todos armábamos los modelos para dibujar y pintar, comprábamos los materiales cooperativamente, nos corregíamos, realizábamos críticas de nuestros trabajos, nos dábamos ánimo cuando estábamos por abandonar. Las diferencias nos enriquecían, brindándonos lo que no encontrábamos en la mayoría de nuestros docentes.

Resulta paradójico el hecho de que esté hoy yo trabajando en dos profesorados: uno es el de arte y el otro, el profesorado de enseñanza inicial.

Valoro la enseñanza del arte en todos los niveles, pero considero en especial que la tarea de el/la docente de nivel inicial (quien no tiene una formación profunda en las artes

*«... la tarea de el/la docente de nivel inicial en lo referente a la enseñanza de la plástica, tiene una gran responsabilidad, ya que contribuirá fuertemente en las matrices que el niño/la niña forje en relación a sus propias capacidades como productor y lector de imágenes, como así también su vínculo con el arte y el goce estético ...»*

visuales) en lo referente a la enseñanza de la plástica, tiene una gran responsabilidad, ya que contribuirá fuertemente en las matrices que el niño/la niña forje en relación a sus propias capacidades como productor y lector de imágenes, como así también su vínculo con el arte y el goce estético.

*“En la escuela las clases subalternas se apropian no tan sólo de conocimientos escolares, sino también de usos, prácticas, espacios, etc., y todo ello para reproducir o transformar la sociedad”* (Ezpeleta y Rockwell, 1985:202).

Creo que en las prácticas a las cuales aludía en el ejemplo citado de la Escuela de Arte también estaba presente el control: qué expresábamos, con qué imágenes, con qué recursos.

Si como manifestaba R. Williams, “la hegemonía es un proceso en el que intervienen no sólo discursos sino también todo tipo de mensajes que nos llegan en nuestras relaciones cotidianas, nos constituimos como personas en el proceso de hegemonía”.

La falta de discusión...

Frente a materias tales como filosofía, pedagogía, psicología, historia del arte, historia de la cultura, ética...difícilmente se cuestionaba algo de lo que en la Escuela se enseñaba: los teóricos eran de tipo expositivo en el mejor de los casos o bien consistían en el mero dictado de apuntes. Nuestros trabajos prácticos y exámenes finales se remitían a la repetición de la bibliografía seleccionada por el docente.

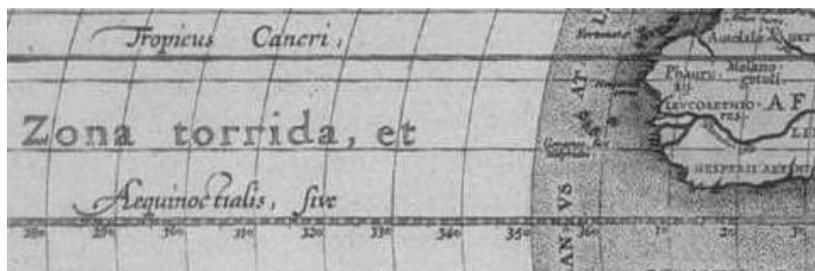
Como anteriormente señalara, el dominio tiende a crear formas ambiguas de sentido común. Eludir el análisis de las representaciones sociales es un modo de ignorar cómo el sentido común se fue plasmando en el lenguaje, los ritos, las supersticiones, proverbios, etc.

En lo referente a la autonomía y el control en la escuela, es necesario considerar los “condicionantes objetivos” del trabajo docente, vale decir, aquellos que o bien prescriben



lo que debe hacerse o proscriben lo que no debe hacerse, como se ejemplificó en los títulos anteriores: el control negativo, el horror a la discusión política, lo que no se dice (currículo nulo), lo que no debemos hacer.

*“El estado no sólo controla los contenidos escolares, fija los criterios de evaluación, etc., sino que mediante toda una batería –de ordinario bastante pesada– de reglamentaciones, normas, circulares, disposiciones, etc., de diverso tipo y alcance, procura regular la vida de la escuela; la relación entre sus miembros, de la institución escolar con el sistema, con la autoridad educativa, con la misma comunidad. Todo ello supone un sistema de regulación que arranca desde la autoridad central, pasa por los distintos niveles de la supervisión, la dirección de la escuela, y concluye en el docente (maestro, profesor, preceptor). En esta acción positiva y negativa, que prescribe y limita, que obliga y prohíbe, participa también la comunidad”*<sup>6</sup>



### A modo de cierre

Si la hegemonía es un proceso vivo y lleno de contradicciones, debemos considerar que en una situación de dominación consolidada predominan los procesos hegemónicos, pero también existen manifestaciones que contradicen el discurso hegemónico.

Coincido, desde mi propia pertenencia a la clase aludida, con Tamarit quien plantea que *“la experiencia de vida de la gran mayoría de los individuos pertenecientes a la clases medias no favorece el desarrollo del núcleo de buen sentido en el seno de las conciencias.”*

Educada desde una visión “oficial”, distanciada ideológicamente de la misma tuvo que buscar, desde una mirada “alternativa”, la superación de un modelo que de todos modos dejó su impronta.

Por tanto, si el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, realizar un “inventario” es un modo de caminar hacia la apropiación de esta imagen que aún sigo buscando.

Aunque no sea sencillo, *“es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera conciente y crítica”.*

*“...pero los dinosaurios van a desaparecer”*

CHARLY GARCÍA

la doble imposición; “arbitrariedad de la imposición y arbitrariedad del contenido impuesto” Por lo tanto, lo que la escuela (y otras instituciones) transmite es el arbitrario cultural de una clase, la cultura de la clase dominante que se constituye como cultura dominante” (Bourdieu, 1977:70). De este modo, junto a la familia –que realiza el “trabajo pedagógico primario”- la escuela contribuye a la formación del habitus, mediante la inculcación de un arbitrario cultural cuyos principios serán interiorizados, incorporados por los sujetos sometidos a la acción pedagógica”.

<sup>2</sup> J. Tamarit (1992), “El dilema de la Educación Popular: entre la utopía y la resignación” en *Poder y Educación Popular*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

<sup>3</sup> Resulta enriquecedor el aporte que brinda Antonio Paoli al analizar contradicciones de orden histórico-social, donde plantea que: *“... un grupo social tiene su propia concepción del mundo, aunque embrionaria que se manifiesta en la acción, y que, cuando irregular y ocasionalmente por razones de sumisión y subordinación intelectual, toma en préstamo una concepción que no es la suya, una concepción de otro grupo social, la afirma de palabra y cree seguirla, es porque la sigue en tiempos normales es decir, cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente sometida y subordinada. He aquí por qué no se puede separar la filosofía de la política, y por qué se puede demostrar, al contrario, que la elección de la concepción del mundo es también un acto político”* en “Hegemonía, sentido común y lenguaje: teoría de la comunicación política” en *La lingüística en Gramsci*, Buenos Aires, La red de Jonás, 1984.

<sup>4</sup> J. Tamarit, (1992), op. Cit.

<sup>5</sup> N. Poulantzas, N (1993) op. cit.

<sup>6</sup> J. Tamarit (1997), *Escuela Crítica y Formación Docente*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, cap. VII.

<sup>1</sup> Resulta pertinente considerar el concepto de “arbitrario cultural” con la explicación que realiza Tamarit, en su libro *Poder y Educación Popular*: “lo que Bourdieu designa como “arbitrario cultural”, término que alude a la cultura de clase (expresión que también utiliza), pero que le permite destacar el hecho de

## ¿POR QUÉ LA ENSEÑANZA POR CASOS? 2ª Parte

BARRIO, Ethel (I.F.D. N° 12)

*En la primera parte del artículo la autora presenta el análisis de un caso como modo de abordar la enseñanza de una problemática particular del proceso de enseñanza: la evaluación*



### Hacia una evaluación formativa...

El punto de vista actual se centra en una propuesta de evaluación centrada en la comprensión y orientada a la enseñanza. Para evaluar hay que comprender, lo cual supone que se ha hecho un juicio razonado de algún aspecto de un trabajo desarrollado por los alumnos ante una determinada tarea; se trata de una visión distinta de la convencional, en la que no se trata de comprender ningún proceso de aprendizaje, sino de establecer un éxito o un fracaso.

Un nuevo enfoque para la evaluación debe discutir y poner en claro varias cuestiones para que sea más coherente con las nuevas ideas acerca del aprendizaje y de la enseñanza. Algunas propuestas que se delinean a continuación pueden servir de punto de partida para desarrollar y sistematizar formas de evaluar el proceso de aprender.

Una de ellas, la *legitimidad del error*, como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje y de elaboración del conocimiento objetivo, se sustenta en una posición epistemológica que trata de fomentar el análisis y la consideración crítica

*«para evaluar hay que comprender, lo cual supone que se ha hecho un juicio razonado de algún aspecto de un trabajo desarrollado por los alumnos ante una determinada tarea»*

del conocimiento, eludiendo la tendencia a culpabilizar a los estudiantes de la comprensión deficiente, ayudándoles a detectar tales deficiencias y buscar vías para su superación.

El trabajo con el error conlleva a una profunda reflexión en torno a nuestras prácticas: “la atención didáctica de los errores representa una verdadera “revolución pedagógica” pasando de una pedagogía del éxito basada en los resultados, a una pedagogía del error centrada en los procesos.” (De la Torre y otros, 1994; citado en ProCiencia. Conicet).

Indagando a partir de los errores, se pueden observar las estrategias puestas en juego para resolver un problema, los supuestos sobre los que se basó el alumno para llegar a esa afirmación, la teoría sobre la que se apoyó para tal fin, las relaciones que realizó, los criterios con los que confrontó datos.

Debemos pensar en instrumentos que pongan en juego prácticas que impliquen nuevas “mediaciones” entre el alumno y el saber: un buen instrumento evaluador puede constituir una experiencia de aprendizaje.

Al tener en cuenta los tipos de instrumentos de evaluación puedo señalar que las pruebas estandarizadas de lápiz y papel, bien en versión de un test de cuestiones y respuestas puntuales, bien mediante una prueba para el desarrollo más extenso de cuestiones y la resolución de problemas más complejos, se pueden considerar instrumentos insuficientes para emitir un juicio útil sobre la competencia de los alumnos. Con estos instrumentos, como la primera prueba del caso analizado, se puede poner de manifiesto fácilmente el conocimiento de hechos y el dominio en la ejecución de destrezas; también es posible comprobar el conocimiento de enunciados, definiciones y propiedades, junto con algunas secuencias de razonamientos, pero no es posible comprobar la comprensión real de los conceptos, el dominio de las estructuras conceptuales, la capacidad personal de razonamiento y la habilidad en la elección y desarrollo de estrategias. Todos estos aspectos son tan importantes o más que los primeros y, quizás, el mayor inconveniente para su control está en que no disponemos de instrumentos suficientemente contrastados para su realización. Sin embargo, no cabe duda de que es posible hacer una valoración bastante aproximada de las competencias señaladas mediante un seguimiento del trabajo individual y colectivo que se realiza en el aula. La alternativa que se propone no es excluyente sino complementaria, y tiene el propósito de lograr evaluaciones:

- ü Abiertas (que evalúen procesos complejos y no solamente memoria mecánica)
- ü Globalizadoras ( que posibiliten la integración de aprendizajes significativos)
- ü Flexibles (que puedan ser adaptadas creativamente de acuerdo a las situaciones concretas)
- ü Dinámicas (que garanticen la no ritualización de la evaluación y que permitan registrar el proceso con sus logros, dificultades, contradicciones)
- ü Confiables (que permitan reunir las evidencias de aquello que hemos



*«las preguntas que los alumnos realizan ofrecen "pistas" de los procesos de significación que tienen»*

decidido evaluar, que muestren claridad respecto a que se quiere evaluar y que los alumnos comprendan que se les está pidiendo) ü Coherencia (tanto respecto a la concepción de evaluación, explicitado en los criterios, cuanto a la relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está evaluando)<sup>1</sup>

La ventaja reside en el hecho de que permite evaluar comportamientos no observables, aspectos cualitativos, procesos y actitudes. La alternativa podría llegar a ser la siguiente, intentando hacer un análisis de los mismos, sin pretender realizar un detalle exhaustivo, y reiterando la necesidad de adaptarlos creativamente a cada situación:

- *Evaluación por medio de carpetas o portafolios*: consiste en que los alumnos confeccionen una carpeta que incluya alguna de sus producciones, en base a criterios propuestos por el docente.

- *Evaluación mediante registros de observación*: la observación es un recurso de suma utilidad a la hora de evaluar los aprendizajes de contenidos procedimentales y actitudinales. Está claro que no podemos observar a todos los alumnos simultáneamente. El registro se puede llevar a cabo solamente con cinco o seis estudiantes por vez. Asimismo, se debe tener claro que una observación circunstancial no es suficiente para validar la apreciación del comportamiento de los alumnos, es necesario sistematizar el uso de este recurso.

- *Evaluación grupal e individual*: si bien el trabajo grupal es corriente en las escuelas, esta práctica no se ha extendido, al menos en matemática, a situaciones de evaluación de los aprendizajes. En relación a esta cuestión, Masingila, Nigam y Domínguez (1997) proponen un modelo de examen para evaluar problemas, que consta de dos etapas, una grupal y otra individual. En esta propuesta de evaluación se califican por separado las dos etapas. Si en el desarrollo del trabajo grupal se cometieron ciertos errores en procedimientos utilizados e

interpretaciones realizadas, es previsible que algunos estudiantes los trasladen a su trabajo individual. Dado que dichos errores ya habrían sido considerados en la calificación correspondiente a la primera etapa, no se tomarán en cuenta en la segunda. Esta propuesta de evaluación, si bien tiene características retrospectivas (en el sentido que se trabajan problemas similares a los resueltos anteriormente), tiene características prospectivas, ya que permite evaluar qué puede lograr un alumno en colaboración con sus pares (primera parte) y qué puede lograr en base a las producciones realizadas en conjunto (segunda parte).

- *Mapas o redes conceptuales*: son también un buen instrumento para analizar la manera en la que el alumno relaciona los conceptos. El significado que tiene un concepto está determinado por el número de relaciones relevantes y el nivel jerárquico de sus relaciones en la estructura conceptual. Los significados tanto si se consideran "correctos" o "erróneos", dependen de las relaciones y éstas se muestran en los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988).

- *Las preguntas y discusiones que se dan en el marco de la clase*: las preguntas que los alumnos realizan ofrecen "pistas" de los procesos de significación que tienen. Una pregunta puede dar cuenta de la falta de información o que haya establecido relaciones inadecuadas entre conceptos. Las preguntas que realizan los docentes en el salón de clase se constituyen en prototipo de creencia en tanto que es un formato de interacción recurrente. Dan



cuenta de un estilo propio de la práctica por la función que cumplen en los procesos de enseñar y de aprender. La discusión y el debate ofrecen también elementos que dan cuenta de modos de pensamiento, de lógicas de apropiación, de posicionamientos ante un hecho.

#### Para concluir...

Hay que enfatizar la función orientadora de la evaluación y recordar que, aunque el alumno es el autor de su aprendizaje, el profesor también es responsable de los logros y avances conseguidos. Se puede plantear una evaluación sin fines de acreditación, una evaluación que no esté orientada a constatar si el alumno sabe determinados conceptos, sino de qué modo los sabe, desde qué marcos puede estar significando, cuáles son sus previos tanto escolarizados como aquellos que se apropian de la vida cotidiana; es decir orientada a la enseñanza.

Una alternativa para el problema del caso descripto, considerando los aportes de Díaz Barriga, podría ser la posibilidad de delegar la asignación de notas al grupo escolar, lo cual requiere de los docentes un trabajo didáctico fundamentado en una concepción de grupo. Esto implica generar en ellos un proceso de reaprendizaje de su papel en la escuela, propiciando que entren en un proceso de auto-observación. La distinción entre evaluación y acreditación da pauta a la existencia de un momento de evaluación en la que el sujeto y el grupo reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje, sobre las dificultades que implicó y las maneras como las fueron abordando, los resultados a que llegaron y las carencias que percibieron. Una propuesta de trabajo en relación con la acreditación tiene que poder articular la comprensión, desde la enseñanza, con el control. La primera ligada a la revisión de las estrategias de enseñanza, la segunda ligada a la constatación o verificación de los logros obtenidos.

Si queremos un sistema de evaluación que sea justo para el individuo y que, además, refleje

mejor nuestros conocimientos sobre la naturaleza de la cognición humana, no podemos permitir que se ignoren estas líneas de pensamiento.

Este escrito, con el sustento teórico desarrollado y tomando el caso analizado como un disparador, no pretende ser una formulación teórica que dé respuesta acabada a estos problemas; sino un punto de partida para la construcción de una teoría de la evaluación y la reflexión de nuestra propia práctica a partir de algunas preguntas que puedan surgir del debate con los docentes de la institución a la cual pertenezco:

- ¿Podemos medir la comprensión?
- ¿Es importante evaluar?
- ¿Qué importancia tiene la evaluación del aprendizaje en el salón de clase?
- ¿La evaluación no es un control encubierto?
- ¿Cómo se determina la validez de una evaluación?
- ¿Se enseña mejor después de evaluar a los alumnos?
- ¿Evaluar es lo mismo que medir?

<sup>1</sup> Desarrollados por Sanjurjo y Vera (1994).

# Denuncia y denuncia

en la educación

¿A QUÉ LA JUEGAS?

Las moscas juegan a la mancha;  
las hormigas al aserradero.  
Los conejos a multiplicarse  
y las ovejas ¿a qué?

Las gaviotas juegan a ser nubes;  
los gusanos a comer de abajo.  
Los gorriones a municiparse  
y las gallinas ¿a qué?

Los gatos juegan a rascarse.  
Los sapos a los saltos mortales.  
Las abejas a primaverarse  
y las tortugas ¿a que?'

Los chanchitos juegan a ensuciarse;  
los mosquitos a los avioncitos.  
Los monitos a alfabetizarse  
y los cabrones ¿a qué?

Las lagartijas juegan a esconderse.  
Los horneros a la alfarería.  
Las culebras a desarrollarse  
y las palomas ¿a qué?

Los patos juegan a empatarse.  
Los chimangos a la policía.  
Los elefantes a inmortalizarse.  
Y los pavos no juegan.

*Ricardo Fonseca*