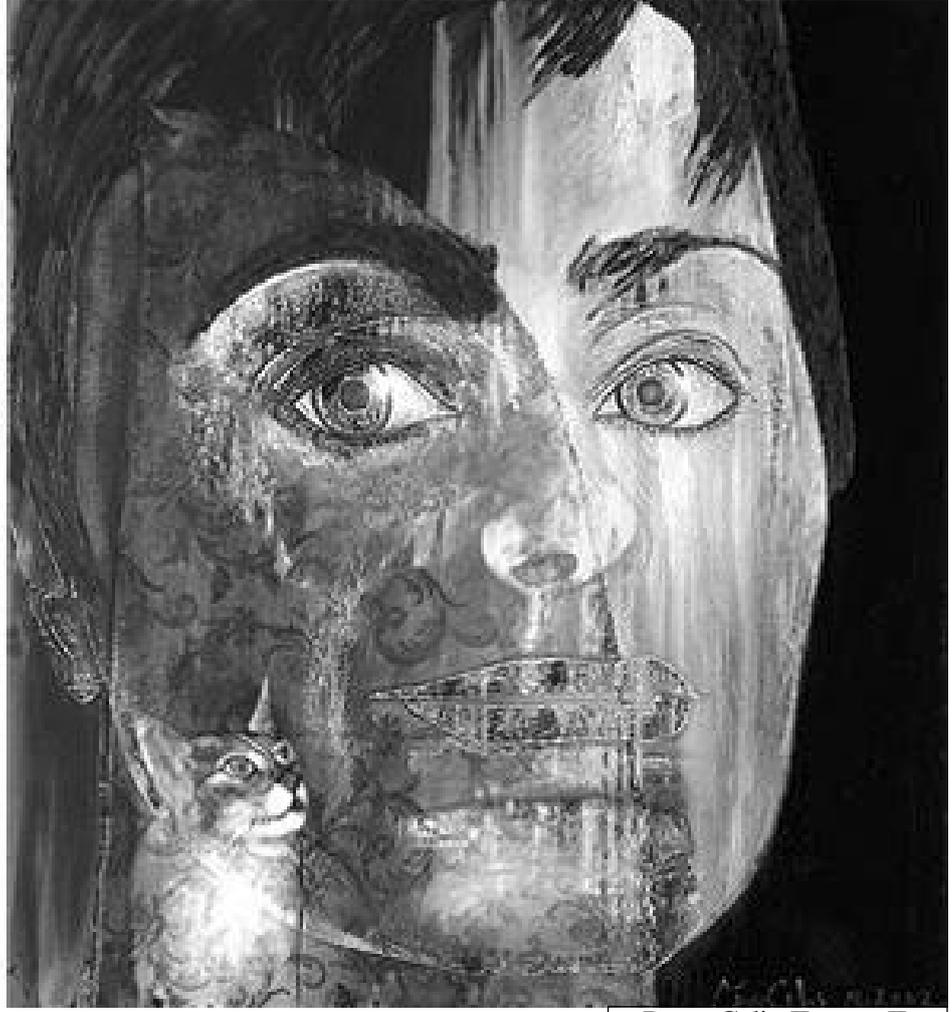


Denuncia y denuncia en la educación

en la educación

Año 11 Nº 20 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - otoño de 2009 - ISSN 1515-1727



Perez Celis, Tamara Tutu

PRESUPUESTO DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN 2009. UNA GRAN MENTIRA // «SIN LUCHAR NO SE PUEDE SABER, SIN SABER NO SE PUEDE LUCHAR» UNA ESCUELA QUE AYUDE A CONOCER Y A TRANSFORMAR LA REALIDAD // RELATO DE UNA EXPERIENCIA: PREOCUPADAS Y OCUPADAS EN EL TRATAMIENTO DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO Y EL MALTRATO INFANTIL EN LA FORMACIÓN DOCENTE // EL MOVIMIENTO FEMINISTA Y LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: APUNTES HISTÓRICOS // ¿ESCUELAS INCLUSORAS O EXPULSORAS? LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y DESIGUALDAD SOCIAL



Coordinación general
Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño
Silvia Juncos

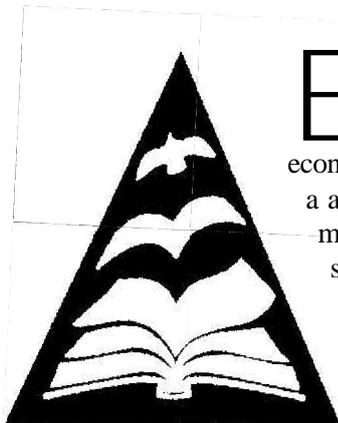
Colaboran en este número:
Juan José González
Jessica Visotsky
Daniela Airas
Mónica Katz
Ruth Zurbriggen
Rolando Bel

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. Tirada: 400 ejemplares.

Declarada de interés provincial por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén: Resolución 2131/07.

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.



En el intento por atenuar los perniciosos efectos derivados de la actual crisis económica mundial, los distintos países tienden a adoptar políticas represivas, de ajuste y de mayor explotación. Nuevamente el discurso sobre la crisis se vuelve a escuchar y son los trabajadores los destinatarios. Se nos pide ser responsables y solidarios y ello significa no pedir lo "imposible". Jorge Sapag, en ocasión de llevar a cabo la apertura de la sesión legislativa durante

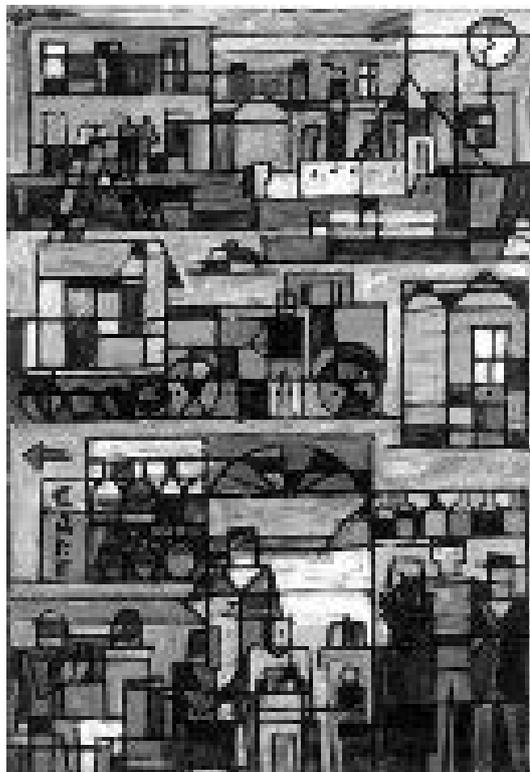
los primeros días de marzo decía: "Ya el mundo que conocimos, la organización económica que conocimos, no existe más (...) esta situación de crisis global contrajo la economía del mundo, contrajo el comercio y condujo a la escasez de dinero y a la escasez de crédito. Estamos frente a una nueva realidad, tenemos que ser solidarios en la defensa de las fuentes de trabajo, tenemos que ser solidarios para solucionar los problemas de aquellos que no tienen trabajo. (...) de las crisis se sale con unidad, con diversidad pero con unidad. Se sale estrechando las manos, se sale siendo solidario, con trabajo, con esfuerzo y con dedicación."

Desde esta posición, los estados buscan desarrollar la "política del no hay plata". ¿No se estará exagerando? Hay datos que lo confirman. Sólo basta leer los diarios y unos pocos ejemplos desmienten la ausencia de dinero. Por ejemplo, las potencias europeas del G-8 se comprometieron «solemnemente» a apoyar a las entidades bancarias y financieras frente a las actuales turbulencias financieras comprando acciones o subsidiándolas. Legisladores estadounidenses acordaron una ayuda multimillonaria destinada a la industria automotriz. El plan de emergencia es por unos 15 mil millones de dólares para los constructores General Motors y Chrysler. ¿No hay dinero?

No negamos la existencia de la crisis. Lo que importa es que nos preguntemos qué tipo de crisis es y sobre quién o quiénes cae y debería caer el costo de su superación. Esto es importante porque el bombardeo mediático al que estamos sometidos presenta a los economistas y otros publicistas del establishment hablando de una "crisis financiera" o "crisis bancaria". Poco antes, ni siquiera eso: se decía que estábamos en presencia de una crisis de las hipotecas "sub-prime". Se pretende, de este modo, minimizar a la crisis, subestimarla, presentarla ante los ojos de la población como un incidente relativamente menor en la marcha de los mercados y que para nada pone en cuestión la salud y viabilidad del capitalismo como supuesta "forma natural" de organización de la vida económica. Ciertamente, se trata de una crisis que trasciende con creces lo financiero o bancario. En este contexto, en realidad, hay que pensar que se abre un largo período de tironeos y negociaciones para definir de qué forma se saldrá de la crisis, quienes serán los beneficiados y quienes deberán pagar sus costos. Probablemente, las luchas salariales habrá que pensarlas en este contexto.

N.G.

Presupuesto de la Provincia de Neuquén 2009 Una Gran Mentira^(*)

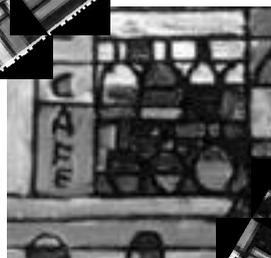
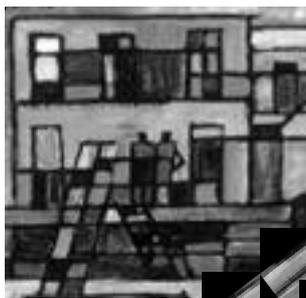


«Si tomo una familia tipo de 4 personas, esta familia tendría que tener un ingreso de 160 mil pesos por año, lo cual, dividido por 13 meses (considerando el aguinaldo), da un ingreso de 12.300 pesos por familia por mes»

Si tomamos el Producto Bruto Geográfico (PBG) anual (que es el Producto Bruto Interno de la provincia), y tomamos datos oficiales de la provincia para el año 2006, tenemos -según la Dirección de Estadística y Censos-, un PBG de 18.600 millones de pesos. Con una población de 530 mil habitantes aproximadamente, esto nos da un Ingreso Per Cápita de 34 mil pesos. Si a esto lo actualizo en base al crecimiento del producto bruto del 2007 y 2008 calculado para todo el país (aunque en Neuquén es mayor), tenemos un PBG de casi 22 mil millones de pesos para Neuquén y, por lo tanto, el ingreso de cada habitante de Neuquén, por año, es de alrededor de 40 mil pesos. Si tomo una

familia tipo de 4 personas, esta familia tendría que tener un ingreso de 160 mil pesos por año, lo cual, dividido por 13 meses (considerando el aguinaldo), da un ingreso de 12.300 pesos por familia por mes. Alguien puede criticar esto diciendo que es igualitarismo y que no se contemplan inversiones, diferencias de responsabilidad, etc. Hagamos otro ensayo. Supongamos que el 20 por ciento más rico de la provincia se lleva el 50 por ciento de la riqueza. Significa que unas 100 mil personas se llevan 11 mil millones de pesos y, esas familias (tipo) van a ganar 440 mil pesos por año, o sea 38.846 pesos por mes. Y 400 mil personas se van a repartir 11 mil millones de pesos, lo cual significa 27.500 pesos por

(*)Extractos de la conferencia dictada por el Lic. Juan José González, Universidad Nacional del Comahue, 10 de marzo de 2009.



«no es que no hay plata, sino que no hay decisión política para sacarle a los que más tienen y redistribuir en forma más equitativa entre todos los habitantes de la provincia»

persona por año, 110.000 por familia por año; o sea, 8.461 pesos por familia por mes. Entonces, incluso en una relación de 1 a 5, los que menos tienen tendrían 8.400 pesos por mes. Hay algunas familias en Neuquén, familias de trabajadores, que ganan más de 8.400 pesos pero es un núcleo muy pequeño. Todo esto implica que no es un problema de que aquí no hay crecimiento para distribuir, sino de cómo se distribuye la riqueza. Como decía un economista keynesiano, John Kenneth Galbraith: «tengan cuidado con los que les hablan sólo de crecimiento y no de la distribución de la riqueza, porque seguro que los quieren engañar». Esto es lo que pasa en Neuquén; aquí hay una torta bastante grande pero está mal repartida. En la provincia, seis empresas petroleras y gasíferas se llevan el 60 por ciento de la riqueza de la provincia, es decir, 13.200 millones de pesos, y el resto queda para todos nosotros. En vez de prorrogar las concesiones a las petroleras, como lo hizo el año pasado, aumentando sólo un 3 por ciento de regalías, el gobernador podría haber hecho lo que se hizo en Bolivia, donde se nacionalizó el petróleo y ahora el Estado se queda con el 85 por ciento y las empresas se llevan el 15 por ciento. O, si no le gusta lo que hizo Bolivia, tomar el caso de Perú que les cobra a las petroleras el 38 por ciento de regalías. Un dato curioso: quiero decirles que 1.200 millones de pesos anuales van

a la corona española, porque el 10 por ciento de las acciones de Repsol son del rey de España, Juan Carlos I de Bobón. Si el gobierno de Neuquén sólo aumentara las regalías del 15 a 30 por ciento, significaría un ingreso

de 1.858 millones de pesos más, con lo cual aún así Repsol se llevaría 7.700 millones de la provincia. Esta es la forma en que las petroleras están estafando al pueblo de la provincia de Neuquén. Por ejemplo; y sólo como ejemplo: tomando esos 1.800 millones extra y considerando que hay 40.996 empleados públicos (sin contar judiciales y legislativos), si a cada agente se le aumentara 1.000 pesos por mes y a cada hora cátedra se le aumentara 100 pesos (casi un ciento por ciento de aumento), esto implicaría un aumento de la masa salarial de 820 millones de pesos por año, y todavía quedarían 1.000 millones de pesos para salud, obra pública, etcétera. Es decir; no es que no hay plata, sino que no hay decisión política para sacarle a los que más tienen y redistribuir en forma más equitativa entre todos los habitantes de la provincia, porque sólo se favorece a un sector muy concentrado como es el de las empresas petroleras.

“Sin luchar no se puede saber, sin saber no se puede luchar”

Una escuela que ayude a conocer y a transformar la realidad

VISOTSKY, Jessica (I.F.D. Nº 9)



EL APORTE DE UNA EXPERIENCIA EN BRASIL: la educación en el MST (Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra).

Cómo Hacer la Escuela que Queremos¹

¿De Qué Escuela Estamos Hablando? Una Escuela Que Nos Ayude A Conocer Nuestra Realidad

Uno de los principios fundamentales de la propuesta pedagógica del MST es que, en las Escuelas de los Asentamientos, todo el aprendizaje y toda la enseñanza debe **PARTIR DE LA REALIDAD**.

Pero, ¿qué es lo que entendemos por **REALIDAD**?

Realidad es el medio en que vivimos. Es todo aquello que hacemos, pensamos, decimos y sentimos en nuestra vida práctica. Es nuestro trabajo. Es nuestra organización. Es la naturaleza que nos rodea. Son nuestros problemas del día

a día, también los problemas de la sociedad que se relacionan con nuestra vida personal y colectiva.

Decir entonces que la educación debe partir de la realidad, quiere decir lo siguiente:

- Todo lo que los niños estudian necesita estar ligado con su vida práctica y con sus necesidades concretas, suyas, de sus padres, de su comunidad;

- Todos los conocimientos que los niños van produciendo en la escuela deben servir para que ellos entiendan mejor el mundo en que viven; el mundo de su escuela, de su familia, del Asentamiento, del municipio, del MST, del país y para que participen de la solución de los problemas que este mundo va presentando.

Pero, ¿cómo poner en práctica este principio aquí, en el día a día de nuestras escuelas?

Un Nuevo Currículo Para Nuestras Escuelas

Una forma de poner en práctica este principio de partir de la realidad es cambiando el hecho de organizar el currículo de nuestras Escuelas.

1 Movimiento de Trabalhadores Rurais sem Terra, Como fazer a escola que queremos, Caderno da Educação, Nº1, 1992. Este texto me fue entregado por compañeras y compañeros en el asentamiento 25 de Mayo, Calmon, Santa Catarina en enero del año 2001, lo hemos traducido y adaptado para ser difundido en Talleres del FOCODEP, en formación de docentes, en el año 2002 y 2003. El MST está en 25 estados federativos de Brasil. Su lucha es la Reforma Agraria, y la finalidad de este movimiento de masas de carácter sindical, popular y político es organizar a los trabajadores “sin tierras” para conquistar tierras de latifundios, improductivas, para la agricultura familiar y la permanencia de las familias en el campo. En sus luchas por la tierra, los trabajadores y las trabajadoras rurales han sufrido detenciones, torturas y muertes. Hoy sostienen un sistema educativo reconocido dentro del sistema público de educación de Brasil, al que asisten más de 200.000 niños y niñas e incluso cuenta con Universidades Pedagógicas.

¿Qué es un CURRÍCULO?

Mucha gente piensa que currículo es una lista de contenidos que el profesor recibe listos y que debe seguir de lleno. El currículo también es el contenido pero no es sólo eso. El currículo es un conjunto de prácticas que son desarrolladas en forma colectiva por la escuela.

En nuestra propuesta queremos romper con la educación tradicional que organiza el currículo en torno de contenidos reiterados de los libros. Contenidos que son vaciados en la cabeza de los niños, sin preocupación por buscar alguna relación entre estos contenidos y la realidad.

Nuestro currículo debe ser desarrollado a partir de la realidad próxima de los niños y a través de las experiencias prácticas. El alumno necesita percibir claramente que aquello que está aprendiendo tiene sentido práctico en su vida en el Asentamiento. Solamente así, él conseguirá avanzar en el conocimiento de la realidad distante: del MST como un todo, del Estado, del País, del Mundo.

¿Y cómo se organiza un currículo desde este hecho? ¿Dónde quedan los contenidos de Ciencias, Estudios Sociales, Matemática, Portugués?

Un Currículo Centrado En La Práctica

La primera cosa que precisamos entender es que los niños no aprenden sólo cuando están en la sala de aula estudiando. Los niños aprenden también cuando están haciendo un trabajo práctico, cuando están planeando y haciendo juegos, cuando tienen que resolver sus propios problemas. Y si la gente observa bien, cuanta más experiencia práctica los niños tienen, más fácil consiguen aprender aquello que estudian en los libros o lo que la profesora explica.

Si es así, nuestra Escuela no se puede preocupar apenas con lo que sucede en las aulas. Tenemos que pensar en todas las experiencias que los niños deben tener dentro y fuera del y de cómo la gente puede vincular una cosa con la otra: ¿cómo el profesor puede aprovechar en sus aulas aquella huerta que los niños



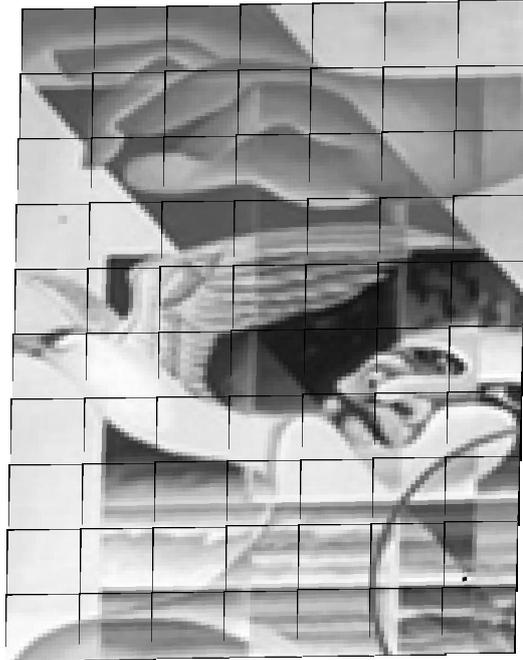
«La primera cosa que precisamos entender es que los niños no aprenden sólo cuando están en la sala de aula estudiando»

están haciendo para tener más verduras en el almuerzo de la escuela? ¿Cómo transformar una fiesta del día del niño en un aprendizaje de organización y cultura?

El currículo de una escuela que es realmente diferente tiene que garantizar que:

- Los niños tengan varias experiencias de trabajo práctico y con utilidad real: puede ser en el orden de la escuela, en la huerta, en un pequeño cultivo, en una farmacia casera, en una mini-industria, en un mini-mercado, sea en lo que fuere, este trabajo debe ser parte del planeamiento general de la escuela y ser acompañado por los profesores y el país.

- Ellos tengan oportunidad de aprender a organizarse, a trabajar en grupo, dividiendo tareas, tomando decisiones, resolviendo los problemas que la práctica va presentando. El país y los profesores deben orientar el trabajo, los juegos, las diversiones, el estudio, más quién debe planear, ejecutar y evaluar es el colectivo de los alumnos.



- Estudien en la sala de aula asuntos y contenidos que ayuden a comprender estas actividades que hacen fuera de la sala de aula; sea en la escuela, sea en el día a día del Asentamiento. Y que consigan entender también la realidad distante, de la ciudad, del país, del mundo. Cuando los niños están estudiando los alimentos que su huerta produce, pueden estudiar todo el problema de la producción en el Asentamiento; pueden estudiar cómo se alimentan las personas de una u otra región; pueden estudiar el problema del hambre en el Brasil y en el mundo.

- Da para ver que éste, nuestro currículo, tiene por lo menos dos diferencias importantes en relación a los currículos tradicionales: 1) sacamos el centro del proceso de aprendizaje y de enseñanza de la sala de aula: aprendemos y enseñamos a partir de la práctica, donde quiera que ella acontezca. Puede ser en la sala de aula pero también puede ser en la biblioteca, en la cocina, en la huerta, etc. y 2) sacamos de foco los contenidos. Los contenidos de matemática, Portugués, Ciencias, etc., pasan a ser escogidos en función de necesidades que la práctica va creando o en función de temas que se relacionan con las necesidades colectivas del Asentamiento. Ej., si los niños están plantando las semillas en su huerta, éste es el momento de estudiar científicamente todo el proceso de germinación y desarrollo de las plantas; si los niños están

«Lo más importante es hacer avanzar el conocimiento de los niños desde la realidad más próxima a la más distante»

estudiando las características del Asentamiento, puede ser la hora para el profesor de escoger en la geografía el contenido: el clima, para que ellos entiendan cómo es el clima del Asentamiento, pero también para saber por qué el clima varía de una región a otra, etc.

Esto no quiere decir que la escuela no tenga una lista mínima de los contenidos de cada materia o de cada área. Puede tenerla. Debe tenerla. Sólo que lo más importante no es conseguir a cualquier costo toda la lista. Lo más importante es hacer avanzar el conocimiento de los niños desde la realidad más próxima a la más distante.

En esta propuesta de currículo también es preciso que la Escuela planee adecuadamente la distribución del tiempo. Los niños deben tener un tiempo determinado para el trabajo, para los juegos, para la diversión, para el estudio. No es más fácil pasar el día entero sentados en la sala de aula, aunque tampoco pasar el día en la huerta, es preciso equilibrar el tiempo. Leer, escribir y contar continúan siendo muy importantes.

El Asentamiento En La Escuela Y
La Escuela En El Asentamiento

No da ni para imaginar que este nuevo currículo y esta nueva propuesta de escuela vayan a ser organizados y planeados por el profesor solo. Esto es imposible. Este tipo de escuela sólo va a acontecer si todo el Asentamiento participa de ella.

El profesor precisa conocer profundamente la realidad del Asentamiento: los problemas de

producción, de organización, de formación, el tipo de educación que los niños tienen en casa, en el grupo. Este conocimiento, el profesor sólo lo va a tener si él participa activamente del trabajo, de las reuniones, de las fiestas del Asentamiento. No tiene otra forma. Por otro lado, los asentados deben ayudar a planear este currículo. Saber lo que sucede en la escuela; estar de vez en cuando para acompañar en algunas actividades prácticas de los niños; evaluar si la escuela está ayudando de alguna forma, etc. Y los niños precisan tener la oportunidad de comunicar y multiplicar los conocimientos que van produciendo en la escuela para el conjunto del Asentamiento, siempre vinculando la teoría con la práctica.

El texto que sigue intenta desenvolver y detallar mejor esta forma de organizar y trabajar el currículo en nuestras escuelas. Está dividido en dos partes. La PRIMERA PARTE desarrolla, a través de ejemplos, todo un planeamiento de Escuela de acuerdo con esta propuesta. Va describiendo paso a paso cuál es la METODOLOGÍA a seguir para hacer la Escuela que queremos. La SEGUNDA PARTE traza un conjunto de sugerencias de TEMAS, de CUESTIONES y de CONTENIDOS POR ÁREA, de modo de facilitar el trabajo de planeamiento de las escuelas. La segunda parte es donde los profesores pueden investigar para poder hacer lo que dice en la primera. Más, es bueno recordar que no se trata de un modelo o receta mágica. Es una propuesta que debe servir para reflexión de cada profesor, de cada escuela, de cada Asentamiento. Sólo es mucha creatividad, osadía y espíritu de investigación para conseguir que en el día a día, esta nueva propuesta vaya siendo construida, evaluada, revisada, vivida.

Primera Parte ¿Cómo Planear Nuestro Trabajo De Acuerdo Con Este Currículo Que Parte De La Práctica?

Decimos que el currículum de esta escuela diferente que queremos debe incluir trabajo, juego, fiesta, organización, estudio, y que todo

«Uno de los grandes secretos de nuestro trabajo es el Planeamiento. Planear es reflexionar antes de hacer. Un profesor que va para la escuela sin antes tener pensado sobre qué, por qué y cómo va a trabajar con sus alumnos, nunca va a conseguir hacer un trabajo nuevo, creativo»



debe estar relacionado, mezclando todo el tiempo la práctica con la teoría.

Hablando así parece fácil. Pero a la hora de ponerlo en práctica, la gente se da cuenta que esta propuesta no acontece sólo por la voluntad. No es sólo por la intención, por el querer que vayamos a tener alumnos organizados, democráticos, trabajadores, disciplinados e interesados por el estudio. Precisamos primero ser nosotros así, organizar la escuela de tal modo que los niños tengan condiciones reales de aprender todo eso.

Uno de los grandes secretos de nuestro trabajo es el Planeamiento. Planear es reflexionar antes de hacer. Un profesor que va para la escuela sin antes tener pensado sobre qué, por qué y cómo va a trabajar con sus alumnos, nunca va a conseguir hacer un trabajo nuevo, creativo. Cuando la gente no planea, por más que quiera hacer una enseñanza diferente, en la práctica acaba repitiendo lo viejo, lo tradicional. Así nos educaron. Fue así que trabajamos hasta ahora. Llenar la cabeza de los niños de contenidos es mucho más fácil. Cambiar este hecho de enseñar exige una reflexión

constante, antes, durante y después de la práctica. Antes es el PLANEAMIENTO. Durante y después es la EVALUACION de lo que fue planificado.

¿Cómo Entonces Planear Nuestro Currículo? ¿Cuáles Son Los Pasos Principales?

1) Tener bien claro los objetivos de la escuela

Nuestro trabajo precisa tener objetivos a corto, a mediano y a largo plazo. Si no sabemos lo que queremos, no tenemos cómo hacer un trabajo que traiga buenos resultados. Tenemos que pensar la realidad de nuestro Asentamiento y discutir con ella para ver lo que realmente queremos atender a través de nuestra escuela. Algunos objetivos están a nuestra vista, como que todos los chicos tienen que aprender a leer, escribir y calcular, pero otros objetivos dependen de la realidad específica. Por ejemplo: en algunas comunidades, la escuela puede tener el objetivo de preparar a los niños para trabajar en una cooperativa de producción. En otras, puede ayudar a resolver los problemas de salud del

Asentamiento. Los objetivos no son los mismos para siempre. Ellos pueden y deben ir cambiando de acuerdo con los cambios que van pasando el conjunto de la comunidad y de la sociedad. Lo importante es que no sea el profesor solo el que defina los objetivos. Es la comunidad la que debe asumir este papel.

2) Transformar la realidad en temas generadores

Teniendo claro cuáles son los objetivos de la escuela, precisamos responder a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que nuestros alumnos deben hacer en la escuela para que estos objetivos sean alcanzados? Generalmente, cuando la gente hace esta pregunta a la comunidad, la respuesta acostumbra a ser más o menos la siguiente: los chicos tienen que estudiar: la historia del Asentamiento; los problemas de producción; el trabajo individual y colectivo; la cooperación agrícola; la cuestión de la salud en el Asentamiento; política agrícola; la vida en la ciudad; preservación de la naturaleza; la sequía en el nordeste; los sindicatos y los partidos políticos que tienen relación con el Asentamiento, las técnicas agrícolas, etc., etc. Como podemos ver, las respuestas nos indican que los niños deben estudiar Matemática, Geografía o Historia. La respuesta habla de la necesidad de estudiar la realidad comenzando por la próxima, de la comunidad e ir yendo a la más distante. Eso sobre «lo que estudiar» vamos a llamarlo TEMAS GENERADORES, o sea, temas generadores son asuntos, cuestiones o problemas tomados de la realidad de los niños y del Asentamiento. Ellos permiten direccionar todos los aprendizajes para la construcción de un conocimiento concreto y con sentido real, tanto para los niños como para la comunidad. Son estos temas que van a determinar la escuela, los contenidos, la metodología de trabajo en la sala de aula o el tipo de evaluación. ¿Pero cuál es al final la diferencia entre aprender y enseñar a través de TEMAS y a través de CONTENIDOS? Cuando hablamos de contenidos estamos refiriéndonos a aquellas listas de Matemática, Ciencias, Lenguaje, etc. Por ejemplo,

«Eso sobre «lo que estudiar» vamos a llamarlo TEMAS GENERADORES, o sea, temas generadores son asuntos, cuestiones o problemas tomados de la realidad de los niños y del Asentamiento. Ellos permiten direccionar todos los aprendizajes para la construcción de un conocimiento concreto y con sentido real»



cuando la profesora llega a la sala de aula y dice a los niños «Hoy vamos a estudiar medidas de perímetro y área», ella está partiendo de un contenido, de matemática en este caso. Por más que ella se esfuerce para explicar la importancia de este contenido para los alumnos y haga decenas de ejercicios en un cuadro, difícilmente va a conseguir para qué sirve el perímetro. Es una cosa abstracta. Completamente diferente sería si la profesora estuviese estudiando con los niños las características de área del Asentamiento donde viven y por ella los niños se interesasen en saber sobre cómo fueron hechas las medidas de área de cada lote. De ahí la profesora enseñaría el contenido: cálculo de área para que los niños consiguiesen entender una de las dimensiones del tema que estamos estudiando: las características del Asentamiento. También aprovecharía para explicar en qué otras situaciones este cálculo podría ser usado. En este caso, aquellas decenas de ejercicios no tendrían por objetivo solamente que los niños aprendiesen a calcular el área y el perímetro pero sí que aprendiesen a calcular el área y el perímetro de los lotes de su Asentamiento. Esta es la diferencia básica entre partir de temas y partir de contenidos. Partiendo de contenidos no siempre conseguiremos llevar al niño a comprender la realidad. Partiendo de los temas los niños están estudiando la realidad directamente.

¿Cuándo y cómo escoger los temas generadores?

En el inicio del año escolar, los profesores y alumnos pueden hacer un relevamiento de los posibles temas a ser estudiados durante el primer semestre, lo mismo durante todo el año. Más no se trata de una camisa de fuerza. El planeamiento es flexible y nuevos temas pueden surgir de la propia realidad que está siempre en transformación. La idea de este relevamiento es permitir que la escuela



se programe y los profesores puedan preparar y hacer una enseñanza de mejor calidad.

Para escoger los temas es preciso responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son, actualmente, los mayores problemas de nuestra comunidad? ¿Es la cuestión de la producción? ¿Es la salud? ¿Es la relación entre las familias? ¿Es la falta de toma de conciencia sobre el trabajo colectivo? ¿Es la falta de participación de las mujeres y de los niños en el trabajo de organización? 2) ¿Cuáles de estos problemas pueden/deben ser incluidos como temas generadores en el currículo de la Escuela, de modo que los alumnos y profesores puedan ayudar a encontrar soluciones? Por ejemplo: si en el asentamiento la plantación no está produciendo como debería, la tierra parece desgastada y no hay dinero para comprar aditivos, la pregunta es: ¿qué contribución podría dar la escuela para la solución de este problema estudiando sobre él? En este caso, la respuesta parece simple: los niños podrían aprender a través de la Escuela a hacer un estudio científico sobre la composición del

«Partiendo de contenidos no siempre conseguiremos llevar al niño a comprender la realidad. Partiendo de los temas los niños están estudiando la realidad directamente»



suelo del Asentamiento e investigar sobre alternativas baratas de abonos orgánicos de la tierra. Podrían hasta experimentar estas alternativas en la huerta de la escuela. Podrían participar del trabajo en la plantación junto con los adultos. Y a través de este tema y de esta práctica, podrían estudiar varios contenidos de Ciencias y de Estudios Sociales, relacionados con técnicas agrícolas, como por ejemplo: control natural de las áreas con plagas, desenvolvimiento de los varios tipos de laboreo, influencia del clima sobre el suelo y las plantas, etc.

- ¿Cuál será el punto de partida de nuestro trabajo en este año? ¿Cuál es la mayor necesidad? ¿Qué traería resultados más significativos para el Asentamiento? ¿Qué causaría mayor interés y entusiasmo para los niños? Cierta vez acompañamos una discusión sobre eso que puede aquí servir de ejemplo: profesores y asentados reunidos y teniendo también la participación de algunos alumnos de cuarto serie, llegaron a una polémica sobre cuál debería ser el primer tema del semestre. Todos constataron que uno de los grandes problemas del Asentamiento era la salud precaria, que estaba aumentando diariamente la mortalidad infantil y bajando las condiciones de vida de toda la comunidad. Algunos decían entonces que el primer tema debería ser las principales dolencias que tenemos en el asentamiento, cómo tratarlas y cómo evitarlas. Otros afirmaban que el tema inicial debería ser cómo es y cómo debe ser nuestra alimentación e higiene, porque según ellos, allí estaban dos de las

«No se trata de pensar, por ejemplo que con los niños pequeños no pueden tratar de ciertos temas»

principales causas del problema de la salud en el Asentamiento: la alimentación y la falta de higiene. Luego, surgió un tercer grupo que se dio cuenta de que por detrás de estos dos problemas de alimentación y de higiene estaba el problema de la producción: el Asentamiento no producía alimentos suficientes como para garantizar un sustento saludable de los asentados y esto tenía que ver con el hecho de que la mayoría trabajaba de manera individual y no, colectivamente. De ahí, el grupo defendería que el primer tema a ser estudiado debía ser el de la producción colectiva. Discusión va y discusión viene, llegaron a algunas conclusiones en su planeamiento: a) comenzarían con el tema de las dolencias porque eso les permitiría a los niños desenvolverse directamente en la fabricación de remedios caseros, en campañas de prevención, lo que los entusiasmaría bastante y sería inmediatamente útil al Asentamiento; b) comenzando con las dolencias, luego llegarían al estudio de la alimentación y de la higiene porque éstas son parte de su prevención y bien podrían enganchar con el estudio de la producción de estos alimentos. O sea, un tema lleva al otro, principalmente si fue desarrollado a través de actividades prácticas.

3) ¿Cuáles de estos temas ya fueron de alguna forma estudiados por los niños? ¿Cuáles de las características de los series con los cuáles vamos a trabajar? ¿Qué intereses y necesidades específicas tienen los niños en la franja de edad en que se encuentran nuestros alumnos? Si

vamos a trabajar con 1º y 2º serie, por ejemplo, cuáles de estos temas ayudan también al objetivo específico de alfabetizar rápidamente estos niños? No se trata de pensar, por ejemplo que con los niños pequeños no pueden tratar de ciertos temas, como los ligados a la producción o a la política, por ejemplo, de repente puedo dejar para profundizar en esas cuestiones con alumnos de 4º serie y garantizar que los alumnos menores conozcan con detalles la historia del Asentamiento, las características de la tierra, de las plantas, del clima del Asentamiento y cómo influyen la vida, la salud de las personas, etc., etc.

¿Cuánto tiempo trabajar con cada tema? La escuela puede escoger trabajar con grandes temas. Por ejemplo: el trabajo en nuestro Asentamiento o nuestra salud aquí en el Asentamiento. Temas que para ser estudiados tendrán que ser repartidos en cuestiones o subtemas menores. Así, en el tema «Nuestra salud», podemos tratar la cuestión de las condiciones de higiene del asentamiento, la cuestión de la alimentación, de la farmacia que podría ser construida en la escuela, del puesto de salud que no tiene, etc. Esto quiere decir que en torno del tema grande que es la salud en el Asentamiento, la Escuela, podría trabajar de diferentes formas, con muchos contenidos durante dos, tres o hasta cuatro meses, dependiendo del interés de los niños y de los objetivos que se tienen con el estudio del tema. También es posible trabajar con temas menores y en menos tiempo. Ejemplo: el problema de la sequía en nuestra región y cómo esto afecta nuestra vida en el Asentamiento. Este tema podría ser tratado en algunas semanas, dependiendo de hasta dónde quiera abarcar el profesor en su desarrollo. Si fuera un Asentamiento del nordeste, éste es un problema que puede merecer un estudio bastante más profundo que va desde la cuestión del clima hasta las cuestiones políticas que impiden una solución real del problema de la sequía en esta región. Lo importante es garantizar que los temas sean



«Lo importante es garantizar que los temas sean asegurados y que se vinculen uno con otro. Es así que va a darse el CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD y la vinculación entre teoría y práctica»

asegurados y que se vinculen uno con otro. Es así que va a darse el CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD y la vinculación entre teoría y práctica.

3) Definir los objetivos específicos para cada unidad temática

Lo que estamos haciendo aquí es un ejercicio de PLANEAMIENTO. Ya tenemos en claro cuáles son los objetivos de nuestra escuela; ya discutimos con la comunidad cuáles son los temas que vamos a estudiar durante el año con los niños, ya escogimos con qué tema vamos a iniciar. Vamos a suponer que el tema escogido fue «NUESTRA SALUD AQUÍ EN EL ASENTAMIENTO» y que el trabajo será realizado con los niños de entre 7 y 12 años, alumnos de 1º a 4º *série*. ¿Cuál es el próximo paso? Es hora de hacer todo el planeamiento en torno de este tema o como estamos llamándolo aquí, en torno de esta UNIDAD TEMÁTICA. En cuanto no pensamos todo lo que es posible hacer y estudiar en torno de Nuestra Salud, no sabemos exactamente cuánto tiempo pretendemos trabajar con él, si días, semanas o meses. Precisamos primero establecer nuestros OBJETIVOS en relación al tema. O sea, precisamos responder a la pregunta: *¿Para qué estudiar sobre la cuestión de la salud en el asentamiento?* Vamos a estudiar este tema porque en nuestro Asentamiento hay problemas serios en el campo de la salud: muchos niños muriendo, brote de piojos; higiene y alimentación precarias, agua no tratada, falta de asistencia médica: no tenemos puesto de salud, etc.

Para definir el para qué, precisamos tener en cuenta tres cosas básicas:

1) ¿Qué tipo de contribución práctica queremos y podemos dar para solucionar algunos de estos problemas referentes a la salud? Ej.: puede ser nuestro objetivo despertar en los niños el interés en conocer mejor las dolencias que han aparecido en el asentamiento y cómo evitarlas. Mas también puede ser objeto a través de este estudio organizar una campaña para hacer pozos en el asentamiento o incluso hacer una recolección de

los datos sobre salud en el asentamiento para reivindicar, junto a Prefectura, la instalación de un Puesto de Salud. Precisamos tener cuidado para no establecernos con los niños objetivos que son imposibles de alcanzar. Por ej., en este tema tener como objetivo «acabar con las dolencias en el asentamiento», es claro que eso es lo que todos queremos, pero éste no es un objetivo a ser alcanzado apenas a través del trabajo en la escuela. Éste puede ser un objetivo del asentamiento como un todo, mas no es realizable en este corto espacio de tiempo de estudio del tema.

2) ¿Cuáles son las cuestiones principales que vamos a tratar de este

contar y expresarse. El estudio a partir de temas debe tornar más fácil este aprendizaje y jamás dejarlo de lado. Y, de hecho, los temas ayudan. Para un niño que está aprendiendo las primeras letras, por ejemplo, es mucho más fácil escribir sobre los piojos que tiene en la cabeza que sobre las pipas que aparecen diseñadas en las cartillas. Además de eso, si vamos a trabajar con el mismo tema con los niños de *séries* diferentes, precisamos tener cuidado de verificar cuáles objetivos pueden ser comunes para todos, lo mismo que atendidos en series diferentes, y cuáles son propios de cada *série*. Ej., si tenemos como objetivo estudiar el tema Nuestra Salud, proporcionar una experiencia



«Generalmente, las escuelas no hacen nada para vincular el trabajo que los niños realizan y lo que estudian en las salas de aula (...) en nuestra escuela, los niños deben tener la oportunidad de ESTUDIAR a través del TRABAJO»

tema en este momento? El tema salud es bastante grande y tal vez no sea el caso tratar todos los problemas de salud del asentamiento de una sola vez. Porque eso demoraría mucho tiempo (meses) y los niños, principalmente los menores, podrían aburrirse. Es preciso entonces focalizar el trabajo en los problemas que son más serios. Ej., principales dolencias y el tipo de medicinas para tratarlos; prevención de las dolencias a través de higiene y alimentación y atención médica en el asentamiento.

3) ¿Cuáles son los objetivos específicos de las *séries* con las cuales estamos trabajando? No podemos olvidar que, sea cual fuere el tema que estamos estudiando, si estamos con *séries* iniciales nuestros objetivos tienen que mencionar la cuestión de la ALFABETIZACION, o sea, en primer lugar, los niños vienen a la escuela para aprender a leer, escribir,

de organización colectiva del trabajo (los niños tendrán que organizar una investigación sobre salud, tendrán que organizarse para hacer una farmacia en la escuela, etc.), este objetivo es válido para todas las *séries*, teniendo en claro que los niños mayores podrán tener una experiencia más reflexionada y discutida. Y ahí otro objetivo, de aprender a hacer una investigación científica, con relevamientos de datos, con estadísticas, con diseños de gráficos, puede ser propio para 4° *série* y no, para las otras, no quiere decir que los niños de las otras series no ayuden a hacer la investigación. Es sólo que no tienen el mismo objetivo. De cualquier forma, vale el registro sobre la importancia de trabajar con el mismo tema en varias *séries*. No sólo es posible como bastante recomendable. Es la mejor forma de resolver problemas que se dan en el trabajo

con las clases multiseriadas. Permite la ayuda entre los niños, la integración en el planeamiento de varias *séries*, actividades comunes, etc.

Desde la introducción de este texto, estamos afirmando que el TRABAJO DE LOS NIÑOS debe ser parte central en el nuevo currículo que estamos construyendo en nuestras escuelas. Y al final, ¿dónde está la novedad de que los niños trabajen? Acaso ¿no es común en la mayoría de las escuelas rurales que los niños ayuden a cuidar de la huerta o una limpieza de la sala de aula? Y además de eso, ¿los niños ya no trabajan cuando llegan a la casa ayudando a sus padres? Lo que ocurre es que la mayoría de las veces, el trabajo infantil es realizado por necesidad y no, porque se acredite que pueda ser educativo. O sea, los niños ayudan en el trabajo familiar o en el trabajo de

la escuela porque son mano de obra barata y necesaria para garantizar la supervivencia, especialmente de la familia. De modo general, los niños son los ayudantes y no los responsables por las tareas. Esto quiere decir que su experiencia de trabajo es mecánica y muy pocas veces puede disponer de un acompañamiento pedagógico. Generalmente, las escuelas no hacen nada para vincular el trabajo que los niños realizan y lo que estudian en las salas de aula. La diferencia de lo que estamos proponiendo es la siguiente: en nuestra escuela, los niños deben tener la oportunidad de ESTUDIAR a través del TRABAJO; o sea, es preciso hacer una huerta en la escuela para tener mejores alimentos a la hora de la merienda. Vamos entonces a aprovechar este trabajo (que es un trabajo productivo, real y útil para la comunidad) para que los niños: a) tengan amor por el trabajo de la tierra y por querer permanecer trabajando en el Asentamiento; b) aprendan técnicas alternativas de cultivo que ya vayan preparando para ayudar al conjunto del Asentamiento a producir más y con menos gastos. Y si la huerta de la escuela anda bien, ella puede pasar a producir más de lo que vale para la merienda, siendo el excedente de verduras distribuidos entre las familias o vendidos en las ferias de la ciudad ¿por qué no?; c) aprendan a organizarse y a trabajar en conjunto y de modo cooperativo, o sea, aprendan a tomar decisiones de conjunto, a dividir tareas y responsabilidades, a planear y evaluar el trabajo de cada uno, etc.; d) desenvuelvan en la práctica los valores de compañerismo, de solidaridad, de disciplina. Desde ya pensemos ¿y si el grupo en el regadío, deja de regar los canteros recién sembrados porque prefiere jugar a la pelota?; e) tengan una experiencia concreta de relacionar práctica con teoría, facilitando su aprendizaje sobre los temas y contenidos estudiados en las aulas. Así, en cuanto a los niños vayan cultivando la huerta, pueden ir aprendiendo toda la ciencia del desarrollo de las plantas, del tipo de semillas, del suelo, el clima que

permite plantar algunas verduras y otras no; puede ir aprendiendo también cómo es que se mide un cantero, en qué dirección del sol del viento la huerta debe ser hecha, por qué en este verano vino una sequía que casi acabó con la huerta toda, etc., etc. Así, de una manera más bien fácil, es atrayente que los niños vayan produciendo conocimientos que tienen para ellos una utilidad práctica, inmediata y que también ellos van a poder utilizar en cada situación de vida que fue apareciendo...

Más vamos a volver a nuestro planeamiento. Si acreditamos todo lo que fue dicho sobre la importancia educativa del trabajo de los niños, ya desde cuando definimos nuestros objetivos en torno del tema que va a ser estudiado, debemos mencionar algunas experiencias de trabajo.

En nuestro ejercicio, estábamos planeando la unidad sobre «Nuestra Salud aquí en el Asentamiento». Entre nuestros objetivos, llegamos a mencionar «hacer una campaña para la construcción de pozos en nuestro Asentamiento», «reclamo de un puesto de salud». Entonces, precisamos prever con los niños, qué tipo de trabajo puede ser realizado por ellos durante el desarrollo del tema y verificar qué conocimientos van a precisar para realizarlo. En el ejemplo de los pozos, los niños van a hacer falta aprender varios contenidos: lo que es, para qué sirve y lo que acontece con los desechos en un pozo, cómo debe ser hecho, con qué profundidad, en qué dirección, cómo calcular los costos de construcción de un pozo, podrán estudiar -a propósito de los pozos- toda la problemática de saneamiento en el municipio, en el Estado, en el país, etc.

También, dentro de este tema, sería posible que los niños se comprometieran en la construcción de una farmacia de hierbas medicinales o, igualmente, que llegasen a hacer una huerta para cultivar esas plantas. Y así muchas otras cosas. Lo importante es que no sean situaciones artificiales o forzadas de trabajo sino que surjan de la propia necesidad de la escuela o de la comunidad.

«Generalmente, las escuelas no hacen nada para vincular el trabajo que los niños realizan y lo que estudian en las salas de aula. (...) en nuestra escuela, los niños deben tener la oportunidad de ESTUDIAR a través del TRABAJO»

Falta ahora llamar la atención de lo siguiente, en algunas situaciones se parte del estudio del tema y se llega hasta el trabajo práctico. Otras veces, es posible hacer lo contrario, partir del trabajo práctico, o sea, de la práctica, y después llegar al estudio. Algunos ejemplos para clarificar esta diferencia: en el caso del tema «Nuestra Salud», podemos comenzar estudiando sobre la realidad de la salud en el Asentamiento, a investigar en los libros las causas de aparición de los piojos y, a partir de este estudio, desenvolver actividades prácticas de campaña, de fabricación de remedios caseros, etc. Vamos a imaginar ahora que nuestro segundo tema escogido sea el TRABAJO o la PRODUCCION en los asentamientos y que nuestro objetivo principal sea que los niños consigan entender la diferencia entre el trabajo individual y el trabajo colectivo. Consideremos también que los niños están entusiasmados, en pleno trabajo con su huerta y su «farmacia viva» (de hierbas). En este caso, mucho mejor que ir lejos a estudiar lo que es el trabajo colectivo, la escuela puede aprovechar esta experiencia concreta que los niños están haciendo de trabajo en conjunto para estudiar con ellos lo que esto significa, qué problemas están encontrando, etc. No es que se deba quedar en eso, sino que la idea es partir de esta experiencia próxima y viva para los niños y después estudiar el trabajo todo del asentamiento, de otros asentamientos, conocer una cooperativa, etc., etc.

De cualquier modo, lo que debe quedar claro es que cuánto más experiencias prácticas los niños tengan, más sólidos y significativos serán sus aprendizajes y más crítico él se torna. Un niño que sólo aprende (o devora) informaciones de libros o que oye de la profesora no tiene condiciones de poner en duda, confrontar o criticar lo que recibe; acata sumisa y obedientemente el saber. Solamente la práctica permite verificar la verdad de lo que se oye o ve. Fue así, por ejemplo, que cierta vez un grupo de niños asentados comenzó a criar conejos, siguiendo la orientación de un libro de Ciencias

que habían recibido de regalo. Quedaron sorprendidos y enojadas porque su experiencia de creación les mostró que el libro contaba muchas mentiras sobre cómo viven y se reproducen los conejos ¿Cuánta gente tuvo la oportunidad que tuvieron estos niños?

4) Escoger los contenidos que serán desenvueltos a partir del trabajo o del tema

Vamos a recordar la diferencia entre trabajo, tema y contenido:

TRABAJO: los niños están construyendo una farmacia en la Escuela.

TEMA: los principales problemas de salud de nuestro asentamiento.

CONTENIDO: cuidados con el agua. Medidas de longitud. Tipos de alimentos y su importancia. Producción de textos.

O sea: el TRABAJO es la práctica; el TEMA es un asunto ligado directamente a la realidad: es cuando hacemos preguntas para esta realidad; ¿cuáles son los principales problemas de salud de nuestro asentamiento?. Y el CONTENIDO es el conocimiento científico que nos ayuda a realizar el trabajo o a responder a nuestras preguntas sobre nuestra realidad: si estoy poniendo una estantería con estantes para nuestra farmacia es preciso saber, por ejemplo, qué tipo de material es mejor para hacer un estante de remedios, es preciso saber medir para que todos los estantes tengan el mismo tamaño, etc., etc.

Si quiero discutir sobre una mejor alimentación para nuestra comunidad, preciso estudiar qué tipo de alimentos existen; cómo debe ser la composición de estos en los niños, en los adultos; lo que es una vitamina; por qué es importante comer verduras, etc.

En la escuela tradicional, lo que vemos primero es la lista de contenidos que obligatoriamente el profesor debe desarrollar en cada *série*. Hay casos de escuelas rurales, inclusive algunas escuelas de Asentamientos, donde las Secretarías de educación entregan, cada mes, planes listos para los profesores de varias escuelas de su municipio. Todo igual. Es sólo verter en la cabeza de los niños. En estos planes lo que consta es la lista de contenidos por

«Un niño que sólo aprende (o devora) informaciones de libros o que oye de la profesora no tiene condiciones de poner en duda, confrontar o criticar lo que recibe; acata sumisa y obedientemente el saber. Solamente la práctica permite verificar la verdad de lo que se oye o ve»

área (Ciencias, Matemática, Estudios Sociales y Comunicación y Expresión) y el modelo de prueba a ser aplicado al finalizar el mes para ver si los niños consiguieron memorizar todo lo que fue «enseñado». Lo que quieren y precisan los alumnos, eso no importa. La realidad de cada comunidad importa menos todavía. Es exactamente contra este tipo de escuela y currículo impuesto que estamos luchando en nuestros Asentamientos. Porque esa escuela y este currículo no nos ayudan a enfrentar los desafíos de nuestro día a día. No nos dicen nada de cómo RESISTIR Y PRODUCIR en esta tierra que conquistamos con tanta lucha. Por esto, nuestra propuesta quiere cambiar el juego y cambiar la escuela tradicional de desde la punta de la cabeza!!! Nuestra escuela coloca en el centro de las preocupaciones la REALIDAD de nuestras comunidades, sus desafíos, sus necesidades, sus problemas, sus conquistas. Transforma esta realidad en TEMAS GENERADORES y coloca a los niños dentro de las experiencias reales de TRABAJO, de práctica productiva y educativa. Así, ellos pasarán a aprender cosas que no precisan ser memorizadas sólo para escribir en la prueba, aunque sí importantes para la vida de su familia, del Asentamiento, del MST, de los trabajadores en general.

No estamos de ninguna forma ignorando o despreciando los contenidos, la teoría, la ciencia. Muy por el contrario. Estamos colocando los contenidos en su verdadero lugar, como instrumentos para la construcción del conocimiento, de la realidad y no, como fines en sí mismos. Lo que está delante de mí es un saber de memoria, en el pizarrón y no saber usarlo para calcular ¿Cuántos canteros pueden tener nuestra huerta? ¿Qué reclama saber de memoria el pizarrón y no saber usarlo para calcular cuántos canteros puede tener nuestra huerta? Para qué estudiar los puntos cardinales si no fuera para evitar que me pierda cuando entro en aquel camino del Asentamiento o entonces para saber que debo construir mi casa mirando para el Norte para que el sol la ilumine



«Nuestra escuela coloca en el centro de las preocupaciones la REALIDAD de nuestras comunidades, sus desafíos, sus necesidades, sus problemas, sus conquistas. Transforma esta realidad en TEMAS GENERADORES y coloca a los niños dentro de las experiencias reales de TRABAJO, de práctica productiva y educativa»

mejor!!! El hecho es que los niños (también los adultos) aprenden mucho más fácil aquello que necesitan concretamente aprender.

En el planeamiento de las aulas, entonces, el profesor debe tener el cuidado de ir escogiendo los contenidos que van ayudando a los niños a entender mejor un asunto que está estudiando en el trabajo que está haciendo. Puede y hasta es recomendable que la escuela tenga una lista de contenidos mínimos en cada área y para cada *série*. Sólo que en vez de seguir la lista, el profesor va buscando en ella los contenidos que mejor sirven para los objetivos de estudio y de la práctica que los alumnos están realizando.

Veamos cómo eso funciona en el ejercicio completo de planeamiento que estamos haciendo a través del texto.

Vamos a pensar juntos; estamos estudiando el tema «Nuestra Salud aquí en el Asentamiento» y los niños comienzan a hacer su huerta de hierbas medicinales. Quieren tener hierbas para hacer remedios y para montar una «Farmacia Viva» en la escuela. Nuestros alumnos son de 1° a 4° *série* y todos están incluidos en esto. La pregunta es: ¿Qué contenidos podemos prever que son necesarios cuando los niños estén trabajando con la huerta? Precisamos escoger el local y decidir sobre el tamaño; preparar la tierra; cercar el terreno de la huerta; hacer los canteros; hacer una cementera; plantar y trasplantar plantines; cultivar la huerta...

Volvamos a los contenidos. Vamos a pensar en cada área. Comencemos con Ciencias, que parece la más próxima de nuestro asunto y de nuestra huerta. Precisamos estudiar, por ejemplo: composición y tipo de suelo, para decidir sobre el lugar; abonos: importancia y qué tipos existen, cuáles son las ventajas y las desventajas del abono químico y del orgánico para decidir cómo vamos a preparar la tierra. Después viene el desarrollo de las plantas para saber cómo debe ser el cultivo de nuestra huerta. Y de ahí, la gente va vinculando contenidos próximos y también importantes: Ej., tipos de plantas y su uso por el hombre,

plantas y salud del cuerpo humano, etc., etc.

En Matemática, ¿da para buscar algún contenido? Los niños de 1º série pueden, por ejemplo, aprovechar para aprender la noción de tamaño de la huerta, de los canteros, pueden aprender los números contando semillas, plantines, etc., etc. Los de 2º, ya pueden ayudar a calcular los costos que vamos a tener en cada fase de la huerta y también el tiempo que lleva hacer un cantero, o para germinar cada tipo de semilla. Los de 3º y 4º, tal vez, puedan quedar como responsables de los canteros y de la cerca. De ahí, necesariamente, tendrán que aprender a medir tanto los canteros como el área de la huerta para saber cuánta tela u otro material precisa para cercarla.

Estudios Sociales: los niños precisan aprender cómo localizar mejor la huerta de los canteros en relación al viento y al sol. ¿No sería la hora de aprender puntos cardinales? También deberían estudiar el clima de la región para saber qué tipo de hierbas pueden y no pueden plantar, si deben proveer mucho o poco riego, etc. De modo que, ya pueden comparar el clima de esta región con el de aquella de donde vino su familia, antes de ser asentada. Y, de repente, hasta ya entremos en la historia de las familias y de cómo trabajaban la tierra antes. Si tenían huerta, lo que plantaban, ¿por qué ahora es diferente?

Comunicación y expresión: ¿será que puede haber alguna vinculación entre huerta y portugués? No sólo puede sino tiene que tener. No podemos olvidar que uno de los grandes objetivos de la escuela es que los niños aprenden y se comunican: hablando y escribiendo. Entonces, todo lo que acontece en la huerta debe pasar por el cuaderno. El niño debe hacer redacciones, narraciones sobre lo que va aconteciendo con las plantas, debe dibujar, hacer teatro, preparar exposiciones para el país, todo lo que ayude a mejorar su expresión. Igualmente, los niños de primera série deben registrar en el cuaderno lo que el grupo está haciendo. En un comienzo, serán pequeñas frases (La gente hace una cantero bonito). Y, a veces, puede ser

«No podemos establecer rígidamente que algunos contenidos sean para una série y otros, para otra. Depende mucho del desenvolvimiento de los niños y del tipo de experiencias vividas»



la propia profesora quien escriba en el cuaderno de los niños. Lo importante es que ellos se familiaricen con la lengua escrita, gusten de ella, quieran aprender a leer y a escribir todo.

Sólo con unos pocos ejemplos queda fácil de percibir cuántos contenidos es posible estudiar a partir de un trabajo real de los niños quienes acaban estudiando mucho más de lo que tienen en la lista de contenidos. De una cosa se pasa a la otra. La realidad es dinámica y despierta el gusto por el conocimiento.

A veces, los alumnos llegan a dejar al profesor en apuros: en una escuela, cierta vez, los niños de 2º série estaban con su huerta de verduras produciendo muy bien y, entonces, resolvieron revender una parte en la feria de la ciudad. De ahí, pedirán a la profesora que explicase cuánto por ciento ellos podrían vender más barato que los otros feriantes para poder comprar libros para la biblioteca de la escuela. La profesora no imaginaba tener que explicar nociones de porcentajes, lucro y perjuicio para niños tan pequeños. Más, tuvo que hacerlo. Esto también nos muestra que la cuestión de las séries es muy relativa. No podemos establecer rígidamente que algunos contenidos sean para una série y otros, para otra. Depende mucho del desenvolvimiento de los niños y del tipo de experiencias vividas. En el ejemplo, además no tenía cómo negar este conocimiento a aquellos niños. Ellos estaban necesitando, exigiendo. Diferente sería, en el caso de nuestra huerta, que la profesora insistiese en que los niños de primera série aprendiesen a calcular el área del terreno si no saben bien los números. Es una cuestión de sentido común, más que una receta mágica.

5) Pensar cómo pueden ser desarrollados los contenidos en la sala de aula

Los niños están haciendo la huerta. El profesor planeó los contenidos que podrá desarrollar a través del trabajo con los niños. ¿Y ahora?

No podemos imaginar que estos contenidos serán aprendidos de

forma mágica: los niños precisan aprender a medir el área de la huerta, van hasta ella, la profesora da algunas explicaciones en la huerta misma. Ya salen los niños midiendo todo y de cabeza. Si fuese así, tal vez no precisaría existir la escuela, más no es así.

El momento del aula es aquel donde el profesor va a explicar los contenidos y los alumnos van a estudiarlos, hacer ejercicios, escribir, preguntar, errar o acertar. Y eso es tan importante como el momento de la práctica en la huerta. Si no fuera así, no va a haber aprendizaje real. No va a haber producción de conocimiento a partir de la práctica, que es lo que todos esperamos que suceda en nuestra escuela. Es por eso que debemos tener, en nuestro planeamiento, una preocupación especial en relación a cómo hacer este pasaje entre el trabajo de los niños (en la huerta, en la farmacia, en la escuela, en el mini-mercado) y el estudio de los contenidos en la sala de aula. Acostumbramos a decir que el momento de la sala de aula es el momento de la reflexión del conocimiento. O sea, fue dentro de una realidad concreta que surgió la necesidad de estudiar este o aquél contenido. En el aula, la gente trabaja el contenido en varias situaciones para poder entenderlo en toda su complejidad. Hay ejercicios relacionados con otras cosas para que los niños aprendan y fijen este aprendizaje. Después, necesariamente debe haber una vuelta a lo concreto para que los niños sitúen en su práctica aquel contenido, que ya es conocimiento.

Algunos elementos importantes para observar cuando estamos planeando el desenvolvimiento de los contenidos son:

1) La diversificación de las actividades es necesaria: no es porque estemos haciendo una huerta que sólo en ella los niños van a aprender los contenidos que están siendo estudiados. Es fundamental que los niños tengan actividades variadas, estudiando el mismo contenido. Esto facilita la transferencia de conocimientos producidos a través de una práctica para

otras situaciones. Ej., los niños están aprendiendo medidas de longitud para hacer los canteros de la huerta. Eso no quiere decir que ellos sólo midan canteros. Pueden medir la sala de aula, pueden medir su casa, pueden hacerse juegos de niños donde ellos tengan que ejercitar su agilidad en medir y hacer cálculos. El trabajo es la fuente de conocimiento más no es el único instrumento de aprendizaje.

2) No todos los contenidos trabajados tienen que tener relación con el trabajo práctico de los niños. Es por eso que antes hablamos de los TEMAS GENERADORES. En determinados momentos, los niños



«Acostumbramos a decir que el momento de la sala de aula es el momento de la reflexión del conocimiento. O sea, fue dentro de una realidad concreta que surgió la necesidad de estudiar este o aquél contenido. En el aula, la gente trabaja el contenido en varias situaciones para poder entenderlo en toda su complejidad»

pueden estar estudiando temas que no tiene una relación directa con su trabajo práctico. En la época de aniversario del asentamiento pueden y deben estudiar la historia de la lucha por conquistar este asentamiento. En otro momento, pueden estar estudiando sobre los símbolos de la lucha del MST. Cantar sus canciones. Hacer poemas y canciones o pueden estudiar sobre la situación de los indígenas en Brasil. O discutir sobre las próximas elecciones, etc. Y no por eso, la huerta deja de ser cultivada o la farmacia se paró de prestar atención en la escuela.

Lo que no puede suceder es aquello que sucedió el otro día en una Escuela de Asentamiento: los niños estaban construyendo un mini mercado para comercializar el excedente de producción de su huerta y la profesora estaba partiendo de este trabajo para desarrollar todos los contenidos en la sala de aula. Un trabajo muy bonito. Sucedió que durante ese mes que estaba trabajando, hubo una manifestación de protesta de los Sin Tierra: una gran caminata hasta la capital del Estado. Fue un hecho histórico que llamó la atención de todo el país, apareciendo en diarios, TV, etc. Inclusive, algunos compañeros del Asentamiento donde estaba aconteciendo esta experiencia de Escuela también fueron a la

caminata. Y ¿qué es lo que sucedió en la escuela? Simplemente el asunto de la caminata no fue tratado porque la profesora entendía que no tenía relación con el trabajo que los niños estaban haciendo y los iba a dispersar. O sea, en este caso, en nombre del método hubo una alienación de la realidad.

Esta rigidez no puede ser parte de nuestra propuesta. La escuela necesita ser ágil y dinámica, proporcionando múltiples actividades y experiencias al mismo tiempo. En el ejemplo que trajimos, no era el caso de parar con el mini mercado para tratar la caminata sino encontrar un espacio en el planeamiento también para este asunto. Fue lo que hizo otro profesor que aprovechó la caminata de los Sin Tierra para explicar toda la Geografía del trayecto. Estudió con los niños, en el mapa, por donde la caminata iría a pasar, cuáles eran las ciudades, cómo era el relieve, si tendrían que bajar o subir morros, si encontrarían vegetación donde descansar, etc. Y estos niños estaban haciendo una huerta en los días anteriores y habían salido a caminar por el Asentamiento para estudiar los tipos de suelo. En la caminata quedaron curiosos por entender por qué había barrancas. El profesor no tuvo dudas: comenzó a estudiar el relieve del asentamiento con los niños. Y después, vinculó una caminata con otra. Este es el secreto: creatividad y antenas ligadas con la realidad.

7- Prever los recursos y materiales necesarios

Es parte de nuestro Planeamiento prever los recursos que serán necesarios para desarrollar nuestro trabajo. Desde el material hasta las personas que pensamos en invitar para participar de algunas clases o de algunos momentos prácticos del trabajo con los niños. Muchas cosas van a suceder en la hora y van a depender de la agilidad de la escuela incluirlas en la programación. Ej., el profesor está desarrollando con los niños una investigación sobre el uso de hierbas medicinales en el Asentamiento y en esto, un grupo de alumnos descubre un asentado que sabe todo sobre remedios a base



de hierbas y propone al grupo que él venga a la escuela a enseñar a hacer algunos de esos remedios. El profesor ya había pensado en traer un agente de salud para hablar sobre el tema, por lo tanto, resuelve traer a los dos en el mismo día para aprovechar las dos experiencias.

En el planeamiento que estamos haciendo aquí sobre el tema «Nuestra Salud...» necesitamos prever:

- Los materiales necesarios para el tipo de actividad que pretendemos desenvolver: en la huerta (las semillas, las azadas, los regadores, etc.); en la sala de aula (los libros para investigar, letras de los lugares, cartones, calculadoras, etc.);

- Las personas que podrían ayudar en la profundización del estudio: el agrónomo que presta asesoría técnica a los asentados, ¿no podría dar asesoría en la huerta de los niños, explicando un poco más sobre la Ciencia del desenvolvimiento de las plantas saludables? El médico que viene de vez en cuando, ¿no podría ser invitado para hablar para los niños (o para toda la comunidad) sobre prevención de enfermedades? Algunos asentados ¿no podrían ayudar a explicar a los niños cómo se hace un cantero en la huerta, cómo hacen para medir el área de la huerta, la tela?

- El costo que vamos a tener para conseguir estos materiales y traer a estas personas: lo que tenemos que comprar y lo que podrá ser prestado, también lo que será donado. Aquí es fundamental involucrar a los niños. Es una excelente oportunidad de

aprender a calcular los costos, cosa con la cual no estamos muy habituados;

- Las fuentes de recursos: si estamos previendo gastos, ¿dónde vamos a conseguir dinero? ¿Cómo conseguir que nos den las semillas para la huerta? ¿Quién habla con quién?

Esta parte del planeamiento ayuda al profesor y a los niños a que se organicen para no tener que dejar de realizar las actividades por falta de recursos. Es la hora de ejercitar la creatividad y la capacidad de ir hacia la lucha, tanto del profesor cuanto de los alumnos. Si no sucede como aquel profesor que suspendió la huerta que iba a hacer con los niños porque el Asentamiento no tenía dinero para comprar la tela de la cerca de la huerta. Si fuesen ustedes:

¿Cuáles son las alternativas que encontrarían para resolver esta situación?

8- Pensar cómo podrá ser hecha la evaluación

Todo lo que la gente hace, precisa ser evaluado. Evaluar es ir reflexionando sobre el trabajo que hacemos: ¿Estamos consiguiendo responder a nuestros objetivos? ¿Qué imprevistos que acontecieron hasta ahora han estado perjudicando la marcha del trabajo? ¿Qué hechos acontecieron para ayudar a nuestro trabajo? ¿Quién de nosotros no está actuando de manera satisfactoria y por qué? O sea, la evaluación es garantía de avance de nuestra propuesta, a través de la que vamos a conseguir superar las fallas e inventar alternativas para resolver cada problema que surge.

Retomando un ejercicio de planeamiento colectivo, vamos a recordar los pasos que ya fueron dados:

- * Clarificamos con la comunidad los objetivos de nuestra escuela
- * Escogemos temas para estudiar con los chicos
- * Pensamos sobre los objetivos que abordaremos con este tema
- * Definimos el trabajo de los chicos como fuente para el desarrollo de nuestro tema y para el estudio de los contenidos importantes para los años en que están nuestros alumnos

* Escogemos algunos contenidos claves para cada área

* Planeamos cómo desarrollar esos contenidos en el aula partiendo de la experiencia de trabajo de los chicos

* Fijamos una previsión de los recursos que vamos a utilizar en el desarrollo del programa

* Y es el momento en que estamos ahora: pensar cómo será hecha la evaluación de todo este trabajo

En la escuela tradicional, el momento de la evaluación es muy simple: el profesor aplica una prueba para los alumnos, registra la nota en el cuaderno y está hecha la evaluación.

En muchas escuelas que se pretenden progresistas, se encontró



«Todo lo que la gente hace, precisa ser evaluado. Evaluar es ir reflexionando sobre el trabajo que hacemos»

un camino también bastante simple para romper con la evaluación de la escuela tradicional: dejar de hacer pruebas. Cada alumno se da una nota o el profesor inventa una nota para cada alumno, alegando que la nota no es lo más importante.

Lo que acontece tanto en un caso como en el otro, es que no se hace de hecho una evaluación; se confunde evaluación con nota que es apenas un registro en el papel de un resultado que es la última cosa que debe acontecer en un proceso de evaluación.

Es preciso explicar que este tipo de simplificación de la evaluación no combina con la propuesta de educación y escuela que nos proponemos desde una perspectiva democratizadora. Precisamos encontrar una forma de evaluar que nos muestre si nuestro trabajo está o no valiendo la pena y lo que podamos hacer para que la próxima planificación sea mejor que esta.

¿Y cuáles son esos pasos para pensar juntos sobre la evaluación que vamos a proponer a nuestros alumnos? Las preguntas claves que precisamos responder aquí son las siguientes:

- 1- ¿Qué consideramos importante evaluar?
- 2- ¿Cuándo debe ser hecha la evaluación?
- 3- ¿Cómo podemos hacer esta evaluación?
- 4- ¿Quién debe evaluar?

Vamos a reflexionar sobre cada una de ellas:

¿Qué evaluar?

Una cosa ya es cierta: la evaluación no puede darse sólo en torno a los contenidos. Nosotros somos un todo y si nuestra educación parte de la práctica también es en la práctica que debemos evaluar nuestro aprendizaje. O sea, no alcanza saber hacer cuentas en el cuaderno y no conseguir usar estas cuentas para calcular los gastos para abonar

nuestra huerta. No alcanza escribir en la prueba sobre lo que es bueno para acabar con los piojos y tiene la cabeza poblada de ellos. No alcanza saber discursos sobre lo que es la democracia y en la práctica de la escuela no dejar a nadie participar imponiendo siempre sus ideas.

Para decidirnos sobre lo que es importante evaluar, es necesario tener presente lo que los chicos hacen en la escuela y por qué lo hacen: 1. la escuela es el local de trabajo, entonces, este trabajo tiene que ser evaluado en función de los objetivos de él: Ej., si a través del trabajo de la huerta de los chicos estamos queriendo que ellos aprendan técnicas de plantío y colectas adecuadas, que aprendan a trabajar cooperativamente, tomando decisiones colectivas, dividiendo tareas, etc. todo eso debe ser observado en la evaluación, precisamos saber hasta qué punto estos objetivo están siendo atendidos; 2) la escuela es el local de producción de conocimiento. Comenzando con los aprendizajes de leer, escribir y calcular, la evaluación debe dar cuenta de la cantidad de conocimiento sobre la realidad que los chicos están consiguiendo apropiarse y producir; 3) la escuela es el local de desenvolvimiento integral de las personas. Es el trabajo, el estudio; pero también las relaciones entre compañeros, la solidaridad, la convivencia, el compromiso y la alegría en los jóvenes, cómo se tratan chicas y chicos, cómo es la relación entre profesores y alumnos. Estos comportamientos generalmente no aparecen dichos o escritos. Ellos precisan ser observados y merecen ser evaluados.

¿Cuándo evaluar?

Existen, por lo menos, dos momentos donde la evaluación de un trabajo es imprescindible: durante y después.

Durante, quiere decir que debemos encontrar momentos cada día, cada semana para verificar y reflexionar sobre la marcha del trabajo. Identificar problemas y fallas para encontrar salidas inmediatas. ¿De qué le sirve a un chico tener problemas con sus compañeros y sólo ser dicho

estos en el final del año? La evaluación después es aquella que hace una revisión completa sobre todo lo que acontece durante un determinado período de tiempo y prepara el trabajo siguiente para que sea mejor. Sí, en el final de la unidad temática «Nuestra salud....», es importante organizar formas para evaluar, registrar y divulgar todas las dimensiones del trabajo realizado a partir de este tema y de las prácticas realizadas por los chicos: campañas, huerta, etc.

¿Cómo evaluar?

Alguien ya dijo que un buen alumno no es aquel que hace todo lo que el profesor determina sino aquel que piensa sobre lo que estudia y lo que hace. El proceso de evaluación debe ser un momento privilegiado de pararse a pensar, tanto para el profesor como para los alumnos y la comunidad.

Pensemos, entonces, en el planeamiento que estamos haciendo aquí, ¿qué instrumentos podríamos utilizar para la evaluación de esta unidad temática?

Un óptimo instrumento de evaluación es la FICHA DE OBSERVACIÓN que el profesor puede tener de cada alumno. Una hoja de papel o un cuaderno donde va a anotar todo lo que acontecen con cada chico: en las aulas, si algún chico tiene problemas de lectura, de cálculo, no aprende cierto contenido; en el trabajo, cómo están aprendiendo, cómo es la convivencia, si saben trabajar colectivamente, etc.; en los juegos, en las fiestas, si tienen problemas de relación, en qué tipo de actividades se destacan, etc. A través de esta ficha, el profesor va a acompañar el desenvolvimiento colectivo y personal del grupo. Las fichas pueden ser anotadas diariamente.

Otro instrumento podría ser el DIARIO DE LOS CHICOS. Un cuaderno donde los chicos vayan escribiendo diariamente, al final del día, lo que están sintiendo en relación a la escuela y a todo lo que hacen en ella. Si están contentos con el trabajo, si están consiguiendo comprender los contenidos, si están «encontrando» con el profesor, si se sienten cómodos



«Alguien ya dijo que un buen alumno no es aquel que hace todo lo que el profesor determina sino aquel que piensa sobre lo que estudia y lo que hace. El proceso de evaluación debe ser un momento privilegiado de pararse a pensar»

con él, cuáles actividades les llaman más la atención etc. Sería interesante que cada chico tuviese un diario como un cuaderno especial, como un espacio donde puede escribir lo que quiere. Además de ser un óptimo estimulador de la escritura del chico, fortalece al profesor y a los padres, son excelentes elementos para identificar el problema que el trabajo está presentando. El profesor debe leer los diarios de los chicos todos los días. Comentarlos con ellos al día siguiente; aprovechar las sugerencias para mejorar su trabajo.

Los RELATOS de los trabajos realizados por los chicos también son un hecho a evaluar: investigaciones, visitas, trabajos prácticos, todos pueden tener un momento de relato, oral o escrita, que sea de acceso no sólo del profesor sino de todo el grupo y de la comunidad. ¿Por qué no aprovechar una reunión con la comunidad para que los chicos relaten sobre los trabajos que están haciendo en la huerta, en el aula, en el laboratorio? ¿No sería un modo concreto de verificar cuánto están aprendiendo?

Y las pruebas ¿hacerlas o no? Existe toda una polémica sobre eso. Hay quién afirma que la prueba es una característica de la escuela tradicional, representando la cobranza fría y burocrática de los contenidos despejados en la cabeza de los chicos. En muchas escuelas sucede esto. Sólo que el sentido de la prueba depende del contexto y de los objetivos para los que se realiza. Lo que precisamos es desmitificar la idea de prueba o de test. Un test nada más es un momento pre-fijado y planeado donde los chicos tienen que probar de alguna manera lo que están aprendiendo. El resultado de esta prueba aparece a través de un valor que puede ser un número, una letra u otro símbolo cualquiera.

En el caso de nuestra unidad temática «Nuestra salud...», veamos algunos aspectos y situaciones de pruebas que podrían acontecer:

* Todos en la huerta: los chicos hacen preguntas entre ellos sobre las plantas sembradas y el grupo evalúa si las respuestas están correctas; los chicos reciben tablas con tiempos



«Aquí está uno de los puntos clave del proceso de evaluación. En la mayoría de las escuelas, el poder de evaluar está solamente en el profesor. Él evalúa a todos los alumnos más los alumnos no pueden jamás evaluarlo a él»

determinados: medir el área de la sala de aula, calcular el perjuicio de la huerta en función de la última sequía; localizar en el mapa del municipio e identificar lo que está al norte, sur, este, oeste. Todo esto va valiendo puntos.

* Trabajos culturales que estimulen a los chicos a retomar todo lo que aprendieron y a hacer investigaciones: qué grupo consigue más hierbas medicinales y explicar para qué sirven; responder preguntas orales y escritas sobre el tema estudiado.

O sea, en esta propuesta, las pruebas o los test pierden el carácter de amenaza o punición. Su carácter es de comprobación de conocimientos y de estímulo al crecimiento de cada uno y del grupo entero, el impulso a ser cada vez mejor. Con eso, el grupo se enriquece y el proceso educativo avanza.

Otro instrumento de evaluación que no puede dejar de ser usado es LA RUEDA DE DISCUSIÓN LIBRE sobre los problemas de la escuela. Puede ser ronda solo de alumnos; puede ser con el profesor, puede ser una ronda que junte alumnos, profesores y padres. Lo importante es que sea un espacio abierto donde todos puedan expresar lo que están sintiendo, lo que están pensando y lo que están esperando de la escuela. ¿Todos se están desarrollando como deberían? ¿Por qué no conseguimos traer más personas de la comunidad para explicar un tema o trabajo? ¿Cómo se puede hacer para conseguir más libros para la biblioteca o juegos? ¿Cómo hacer para que los papás también consulten la biblioteca?

¿Quién debe evaluar?

Aquí está uno de los puntos clave del proceso de evaluación. En la mayoría de las escuelas, el poder de evaluar está solamente en el profesor. Él evalúa a todos los alumnos más los alumnos no pueden jamás evaluarlo a él. En nuestra propuesta, todo el proceso educativo acontece de modo colectivo. O sea, es el colectivo de la escuela que debe hacer la evaluación. Cada uno con su responsabilidad y capacidad. Así a) cada alumno precisa tener la

oportunidad de evaluar a sí mismo, en varias dimensiones: en el trabajo, en el estudio, en las relaciones; b) los alumnos deben evaluarse entre sí y también evaluar al profesor; c) el profesor precisa autoevaluarse y evaluar a cada alumno y al conjunto de todos los alumnos; d) la comunidad debe evaluar y ser evaluada en sus relaciones con la escuela.

9- Prever el tiempo de duración de este plan

Después de planear todo lo que pretendemos realizar, el cómo y el por qué de las actividades, es preciso prever cuánto tiempo será necesario en función de los objetivos, de las características de los niños, de las series, del interés por el tema. Un plan como este que estuvimos ejercitando aquí, podría ser desenvuelto en uno, dos o tres meses. Todo depende del proceso de trabajo a ser desenvuelto y de la capacidad de planeamiento y, al mismo tiempo, de la flexibilidad de cada escuela. Hay veces que sucede que un tema que pensábamos trabajar en un mes despierta tanto interés en los niños o en la comunidad que lo prolongamos para más días o meses. Lo importante es que la escuela tenga siempre una previsión del tiempo, aunque provisoria y flexible.

Tenemos nuestro plan. Ahora sólo hay que preocuparse de los posibles cambios. un plan nos sirve para orientar nuestra acción. Después de hecho es lo contrario a la acción, va orientando la ejecución del plan y va tornando el trabajo cada vez más vivo, dinámico y participativo.

Llamada Final

Después de todo el trabajo que realizamos a través de este texto, quedan algunos desafíos que merecen atención:

-Precisamos conseguir recrear esta propuesta con nuestra creatividad, osadía, capacidad de lucha. Muchas dificultades pueden surgir. Si creemos en la fuerza de nuestros propósitos como en la fuerza de la tierra que conquistamos, encontraremos la mejor forma de hacer que esta propuesta acontezca en la práctica.

-Precisamos crear nuestro colectivo de planeamiento: con otros



«Precisamos conseguir recrear esta propuesta con nuestra creatividad, osadía, capacidad de lucha. Muchas dificultades pueden surgir»

profesores, Asentamientos y alumnos. Este mismo plan que utilizamos aquí puede ser usado para hacer los planes de aula de cada semana. Otras unidades temáticas van a surgir, otras experiencias de trabajo de los niños pueden ser creadas y cambiadas inclusive de una escuela para otra, de un Asentamiento para otro. Por eso, la importancia para el profesor es no trabajar solo.

-Precisamos comprender y vivir tan intensamente esta propuesta que podamos traer junto a otros compañeros, inclusive que podamos trazar junto a otros compañeros, inclusive fuera de los Asentamientos, para trabajar y discutir este nuevo hecho de aprender y enseñar. Debemos tener argumentos suficientes para explicar todo eso para otros profesores, para los directores de nuestras Escuelas, para las Secretarías de Educación, etc. Es siempre bueno recordar que el mayor argumento es la PRACTICA Y LA REFLEXION permanente sobre ella.

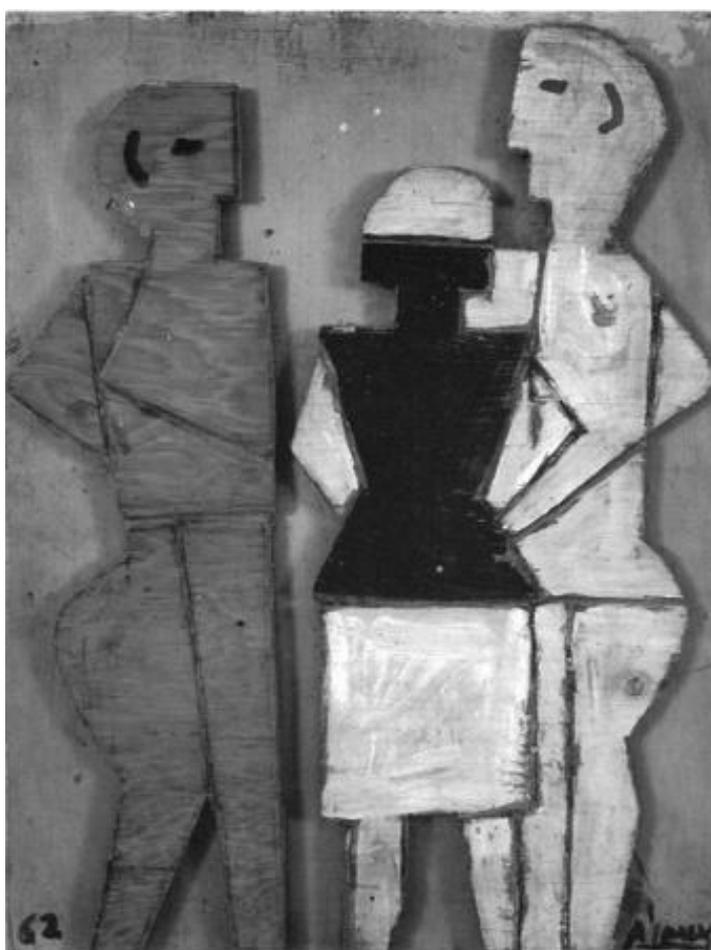
-Precisamos organizar cursos de capacitación para profundizar y discutir esta propuesta. Lo nuevo no nace espontáneamente. Tenemos que prepararnos, educarnos para construirlo. Pueden ser encuentros por Región, Estado, Asentamiento. Lo importante es multiplicar los espacios de circulación, divulgación, estudio y discusión de este material y de nuestra práctica.

-Precisamos trabajar por el fortalecimiento de nuestra organización en cuanto Sector de Educación en cuanto asentados, en cuanto MST. Y es en la organización que nos alimentaremos para llevar adelante esta propuesta.

«¡El desafío es esa gran construcción que nosotros sólo conquistaremos haciendo la revolución. Ocupar, resistir y producir también en educación!».

Relato de una experiencia: Preocupadas y ocupadas en el tratamiento de las violencias de género y el maltrato infantil en la formación docente

ARIAS, Daniela; KATZ, Mónica y
ZURBRIGGEN, Ruth
(IFD N° 12 y N° 9)



En el presente artículo relatamos una experiencia de extensión y perfeccionamiento docente realizada con el formato de Curso-Taller, en el marco de las tareas del Departamento de Extensión del IFD N° 12 durante los años 2007 y 2008. La temática refiere al problema de la violencia de género o sexista y maltrato infantil.

Este curso-taller surge a partir de la inquietud de un grupo de profesoras de primer año que divisa y recibe constantemente relatos de alumnas que padecieron situaciones de violencia de género y maltrato infantil. En la fundamentación del Proyecto decíamos: *Cotidianamente en la institución nos encontramos que nuestras/os estudiantes refieren a distintas situaciones de violencia, vividas en su experiencia de vida (padecidas durante la infancia y/o en la vida adulta que transitan). Un problema que percibimos es la constante naturalización de estas situaciones con la consecuente sensación de que "sobre eso nada se puede hacer". Expresiones tales como: "siempre fue así, el varón siempre hizo estas cosas", "capaz me lo merezco", "algo habré hecho para que se enoje"; "un chirlo nunca está de más", "que tanto puede hacer una cachetada", "hoy en día los chicos tienen mucha libertad", "ahora con ese tema de los derechos no tienen límites", entre otros.*

Frente a esto, como formadoras de formadoras/es nos preguntamos qué espacios podemos generar desde la institución para abordar esta temática de manera teórica, sistemática y con ámbitos de reflexión. Es así, como nos animamos a presentar

«Cotidianamente en la institución nos encontramos que nuestras/os estudiantes refieren a distintas situaciones de violencia, vividas en su experiencia de vida (padecidas durante la infancia y/o en la vida adulta que transitan). Un problema que percibimos es la constante naturalización de estas situaciones con la consecuente sensación de que sobre eso nada se puede hacer»

este plan de trabajo, intentando brindar algún tipo de respuesta que esté a nuestro alcance y que permita iniciar un camino que visibilice y aborde esta problemática.

Es sabido el altísimo porcentaje de estudiantes mujeres que concurren a IFDs.

Algunas de las situaciones que nos preocupaban y *preocupan* están relacionadas con sus relatos y conversaciones mantenidas de forma “informal” con profesoras, bibliotecarias y personal del establecimiento; en ellas revelan grados alarmantes de naturalización de situaciones de violencia. Situaciones que de manera “personal” sufren cotidianamente, todas ellas futuras docentes que serán parte de la construcción de sentidos, producción y reproducción de estereotipos de género de niñas y niños con quienes interactuarán (ya lo hacen en muchos casos) en pocos años.

Por otro lado, y relacionado con lo dicho anteriormente, nos preocupan expresiones planteadas en distintas clases y en espacios de Trabajo de Campo, por parte de estudiantes, que -de alguna manera u otra- naturalizan situaciones de maltrato infantil: “la falta de límites de los niños y niñas hace que no respeten a nadie”; “yo no sé qué hacer cuando se porta mal y entonces le pego”, “ahora hay que tener cuidado porque rápidamente te hablan de los derechos”, por lo cual y directamente aparejado con estos comentarios sobreviene cierta queja ante la existencia del reconocimiento en leyes de la niñez como sujeto de derecho. Pareciera que este reconocimiento viene a generar en niños y niñas una idea de que todo lo pueden y que las personas adultas “ya no los controlan”. De allí que buscamos también comenzar a desarmar y poner en foco la arquitectura de matrices que hacen visualizar los cambios producidos en la infancia como descontextualizados de los cambios sociales más generales y el consentimiento de formas más o menos solapadas de maltrato.

Apuntes a modo de marco teórico

La violencia en sus diferentes manifestaciones es un tema que nos

atraviesa a todas y todos. Tanto mujeres como varones suelen ser objeto y sujeto de violencias, aunque la situación de subordinación social de las mujeres favorece que éstas se transformen, con mucha mayor frecuencia, en las destinatarias de violencias estructurales y coyunturales¹.

Algunas definiciones de violencia de género refieren que:

* “La violencia de género es todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual y psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”. (Organización de las Naciones Unidas, 1993).

* “La violencia contra la mujer es cualquier acción o conducta, basada en su género, que causare muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”. (Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belén Do Para, OEA, 1994).

La violencia contra las mujeres no es una película de terror, sino una realidad social. Adherimos al planteo de la abogada Susana Cisneros (2005) quien advierte que si la sociedad tuviera una actitud más activa, informada, sensibilizada y menos discriminatoria ayudaría a prevenir la violencia hacia las mujeres, en todas sus manifestaciones.

La psiquiatra y feminista Franca Ongaro Basaglia (2004), nos invita a pensar que si la relación entre hombre y mujer es la primera relación natural, también ha sido la primera contradicción natural resuelta en términos de poder, esto se constituye en la matriz de cualquier otra sucesiva división utilizada con fines de subordinación.

Abrir los ojos (mejor: mirar de otra manera) puede ser una experiencia difícil: podría, por ejemplo, obligar a nombrar nuevamente aquello que los años han enseñado a reconocer como un paisaje habitual, esperable, familiar. Podría pasar que allí donde suele depositarse lo confiable aparezca, apenas (o hábilmente, de acuerdo con



«si la sociedad tuviera una actitud más activa, informada, sensibilizada y menos discriminatoria ayudaría a prevenir la violencia hacia las mujeres, en todas sus manifestaciones»



el caso) disimulado, el retrato de lo que se creía lejano y ajeno. Son riesgos de la naturalización.

Hay todo un mundo con un entorno de violencias asimiladas como naturales (peor: como no violencias), que reside en distintos espacios de convivencia, sean estos públicos o privados. Beatriz Ruffa y Silvia Chejter (2005) afirman que la potencia de la violencia de género, sexista, reside precisamente en su naturalidad, que de tan instalada termina por dar visos “de derecho adquirido a quien lo ejerce”. Estas autoras señalan que es un tipo de violencia social que asume diferentes formas: física, psicológica, sexual, etc. Alertan sin embargo que se trata de una violencia que tiene una direccionalidad y una clara intencionalidad: promover o sostener las jerarquías entre los sexos.

En líneas generales, sostenemos que el maltrato infantil es toda conducta que, por acción u omisión, produce daño físico y/o psíquico en una persona menor de 18 años, afectando el desarrollo de su personalidad. Esta conducta es intencional y reiterada. El maltrato se produce cuando la salud física, emocional o la seguridad de un niño o niña están en peligro por acciones o negligencias de las personas encargadas de su cuidado. También son formas de maltrato las inequidades y omisiones que en materia de derechos son producidas por el Estado y sus políticas. Se produce porque la niñez por su vulnerabilidad

y dependencia del adulto/a es la destinataria más frecuente del maltrato.

Existen tipificaciones en relación al maltrato infantil, puede hablarse de maltrato físico, psicológico, abuso sexual hasta negligencia y abandono.

Parte del sentido común hegemónico supone que las situaciones de violencia y maltrato serían propias de sectores sociales empobrecidos, tienden a asociarse con la pobreza económica. Las investigaciones, estudios y estadísticas desmienten ampliamente estas concepciones.

Descripción de la experiencia

Las/os destinatarias/os fueron exclusivamente alumnas/os ingresantes a la formación docente ya que por la respuesta a la primer convocatoria de inscripción se cubrieron todas las vacantes y no se pudo extender la participación a docentes en servicio.

Nuestra intención ha sido – y sigue siendo–:

* Propiciar un espacio de reflexión y debate sobre las formas de violencia cotidianas que se ejercen especialmente contra mujeres, niños y niñas

«Parte del sentido común hegemónico supone que las situaciones de violencia y maltrato serían propias de sectores sociales empobrecidos, tienden a asociarse con la pobreza económica. Las investigaciones, estudios y estadísticas desmienten ampliamente estas concepciones»

para iniciar un tránsito de desarticulación de sus matrices fundantes;

* Articular un lugar de encuentro que posibilite la focalización de situaciones de maltrato infantil y sus consecuencias inmediatas y mediatas para promover nuevas miradas sobre esta temática;

* Dar a conocer las leyes con que cuenta la provincia en relación a estos temas para ofrecer herramientas conceptuales y prácticas sobre dónde acudir y cómo realizar las denuncias correspondientes.

El curso – taller contó con el desarrollo de cinco a seis encuentros.

Los contenidos abordados fueron:

* *La violencia de género y el maltrato infantil: conceptos y manifestaciones*

* *La violencia familiar (principales víctimas), la violencia contra las mujeres, el maltrato infantil como problemas sociales. Estereotipos sexistas. Círculo de la violencia*

* *Mitos sociales y culturales que sostienen la violencia sexista y el maltrato infantil.*

* *Indicadores de violencia de género y de maltrato infantil.*

* *El niño como sujeto de derechos. Convención Internacional de los Derechos del Niño.*

* *La protección integral de los Derechos del Niño y Niñas*

* *Marco Legal: Ley Pcial. 2212, Ley Pcial. 2302 y la Resolución 144/07 del CPE². Denuncias. Medidas cautelares. Reserva de identidad.*

Las estrategias metodológicas desplegadas se basaron en el intercambio y discusión de experiencias vividas y/o relatadas, y su abordaje a partir del análisis teórico-conceptual. Así se empiezan a poner en tensión las experiencias con las concepciones teóricas y se intentó develar y conocer, a partir de su análisis, desde dónde se construyen, apuntando a la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

De este modo se trabajó a partir de:

* *Abordaje de situaciones vivenciales*

* *Presentación de enfoques teóricos tanto de las docentes coordinadoras responsables del curso como de las coordinadoras invitadas.*

* *Lectura y análisis de bibliografía.*

* *Análisis de películas y relatos escritos testimoniales.*

* *Trabajo con otros materiales didácticos (cartillas, gráficos, etc.) que permitan la construcción de marcos teóricos referenciales.*

* *Información y análisis de las Leyes provinciales 2302 y 2212*

* *Presentación de información acerca de cómo actuar, a qué instituciones acudir y qué pasos seguir frente a la detección de situaciones de violencia y maltrato.*

Cabe destacar la participación de las Coordinadoras invitadas de otras instituciones, a saber: Marcela Llorente y Paola Gordo pertenecientes al Servicio 102 del Hospital Castro Rendón; Angélica Riquelme y Viviana Menichetti (actualmente ambas integrando el Consejo de las Mujeres) y Marina Pacheco del Servicio de Violencia Familiar.

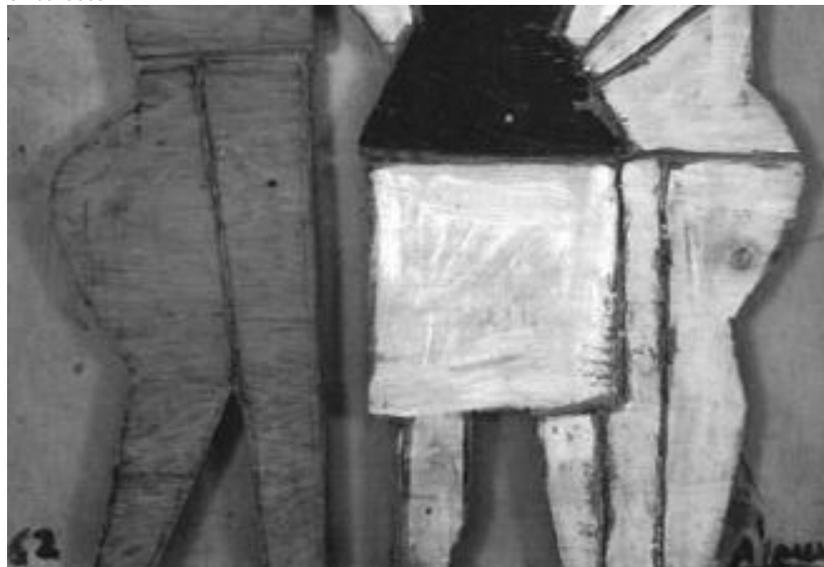
Consultadas/os las y los estudiantes sobre la participación de especialistas, mencionan como destacable su presencia ya que les impactó el conocimiento que demos-

traban tener sobre las problemáticas planteadas, no sólo el abordaje teórico sino fundamentalmente la experiencia en la intervención y resolución de casos. Asimismo, destacan la importancia de ponerse en contacto, a partir de la presencia de estas profesionales, con las normativas vigentes en los planos internacional, nacional y provincial (Declaración Universal de los Derechos del Niño[a], Declaración Universal de los Derechos Humanos, Ley 2212, Ley 2302, etc.) tanto como las normativas emanadas del CPE (Res 144/07) que refieren directamente al desempeño de la institución escolar ante situaciones de maltrato infantil.

Primeros análisis:³ el trabajo con las subjetividades

En relación a ese anhelo que se convirtió en el motor de esta experiencia, encontramos en las reflexiones finales de las y los participantes motivos personales para inscribirse en este curso-taller. Cuando indagamos sobre sus motivaciones la gran mayoría expresó que lo hizo por interés en la temática, sobre todo pensando en su futura profesión. En un número menor, pero significativamente destacable, algunas alumnas refieren haberse inscripto por sus propias experiencias, en busca de ayuda, explicaciones, apoyo, etc.:

"Lo que me motivó a inscribirme a este taller fue mi propia historia (abuso por parte de un pariente) poder entender qué se puede hacer ante esto"



«Porque siendo niña sufrí maltrato en mi casa y pienso que alguna de mis maestras tendría que haberme ayudado y no hacer como que no pasaba nada, como hicieron»

“Porque siendo niña sufrí maltrato en mi casa y pienso que alguna de mis maestras tendría que haberme ayudado y no hacer como que no pasaba nada, como hicieron”

“Lo que más me motivó a seguir este taller fue las diferentes situaciones de violencia y maltrato que viví desde niña en mi familia de parte de mi padre, también cuando me junté con mi esposo. Los primeros meses fueron muy difíciles y recibía maltrato de parte de él. Ya no quería seguir siempre en la misma, me cansé de esa clase de situaciones.”

“Tengo que confesar que las respuestas que buscaba encontrar eran buscadas por mí, por mis secuelas más específicamente, dado que hasta los tres años padecí maltrato verbal, físico y abandono por parte de mis padres.”

Los propósitos presentados en el proyecto remiten al interés en correr velos, visualizar lo invisible, allí donde las situaciones aparecen como “normales” o “comunes”, tanto que llegan a verse “naturales”, es decir, desnaturalizar la realidad. Las palabras de las y los asistentes demuestran los efectos de esta tarea:

“Hoy gracias al taller me siento mejor y conozco cosas que antes no veía.”

“Lo que más me motivó fue el hecho de ver si este taller me servía para romper con algunas actitudes que mi madre tuvo conmigo, y yo tengo y sé que no son buenas.”

“Creo que todas en algún momento hemos sido maltratadas, pero en mi caso no lo veía”

Es destacable la sensación de las asistentes de poder romper con algunas de las situaciones vividas por ellas o por sus afectos cercanos (amigas/os, parientes, vecinas) a partir de poseer nuevos conocimientos como leyes que las amparan, recomendaciones sobre pasos a seguir en casos de violencia y/o maltrato, grupos de apoyo y resolución de casos similares.

Así vislumbramos lo que llamamos situaciones que contribuyen al denominado empoderamiento de las sujetas. Según sus palabras:

“Hoy, y luego de charlar con psicólogos particulares y el taller ahora realizado, encaro situaciones que anteriormente me costaba enfrentar. Alcancé mi objetivo.”

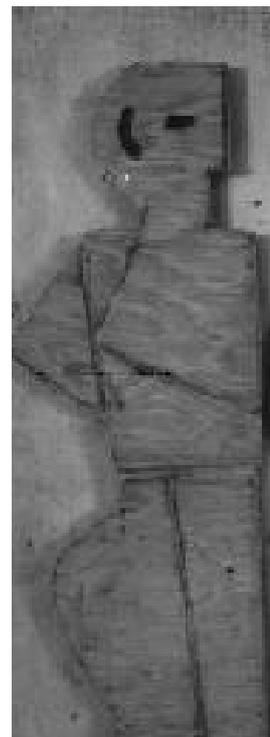
“Hoy me cuido mucho más, me valoro y eso hace que me respeten.”

“Salí adelante y pude sobrellevar esta situación, es por eso que cuando me enteré del taller no tuve dudas en anotarme.”

Algunas consideraciones finales

Nos parece importante realizar el cierre a partir de algunas consideraciones que orientaron esta propuesta y que sirven de guía para futuras experiencias similares:

* Destacar que la detección y la necesidad de abordar estas temáticas surgen en las instancias formativas de grado (módulos). Esta primera respuesta que intentamos dar responde a la necesidad de articulación entre las acciones de extensión y grado y la necesaria e inevitable retroalimentación entre ambas. A su vez esta relación se enmarca en las líneas institucionales que orientan nuestra práctica docente en el IFD. En este sentido, creemos que estamos en un momento crucial de discusión del sentido de la Formación Docente, impulsado por la tarea de transformación curricular, momento que nos convoca a pensar las múltiples relaciones



«Es destacable la sensación de las asistentes de poder romper con algunas de las situaciones vividas por ellas o por sus afectos cercanos (amigas/os, parientes, vecinas) a partir de poseer nuevos conocimientos como leyes que las amparan, recomendaciones sobre pasos a seguir en casos de violencia y/o maltrato, grupos de apoyo y resolución de casos similares»

entre las funciones de grado, extensión e investigación.

* Insistir en la necesidad de que estos temas y/o problemáticas deben ser abordadas en el transcurso de la formación. En este sentido la experiencia aquí relatada resulta un aporte altamente significativo para profundizar el reclamo correspondiente a las autoridades del CPE en cuanto a la aplicación efectiva de la Ley 2360 del año 2001, la cual constituye un agregado a la Ley Provincial 2212. Plantea –entre otras cosas- que: “*El Consejo Provincial de Educación incorporará a la currícula de los Institutos de Formación Docente, una materia destinada a capacitar a los[as] alumnos[as] de los mismos en al problemática de violencia familiar*” (artículo 5º, Ley 2360). Nos entusiasma lo que puede generarse en relación a la creación de la Comisión Sectorial para el diseño del Programa para la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) que actualmente está funcionando, con la participación de una docente que es parte de esta experiencia. Asimismo, será también necesario mantenernos alertas para exigir el cumplimiento de lo que resulte de la propuesta en los años próximos.

* Resaltar que este tipo de propuesta fue muy valorada por las/os otras/os docentes, ya que las/os alumnas/os hacían mención a sus temáticas en los módulos y en la instancia de trabajo de campo.

* Remarcar que las/os docentes de segundo y tercer año recibieron con satisfacción el dictado del curso taller ya que consideran muy necesario el abordaje de estos temas en el transcurso de la formación inicial para que cuando las alumnas/os comiencen a realizar sus prácticas tengan información analizada sobre esta temática.

* Mencionar que se quisieron inscribir alumnas/os de segundo y tercer año y dada la cantidad de vacantes no lo pudieron hacer, sin embargo realizaron un fuerte reclamo por la necesidad de información que tienen en relación a estas temáticas; cuestión que quizás podría abordarse en seminarios específicos y/o en algunos de los talleres curriculares previstos (de acordarse institucionalmente).



* Señalar que en el año lectivo 2008, se volvió a dictar el Curso-Taller para estudiantes ingresantes; también se organizó y se dictó el Nivel II -destinado a las/os que habían participado en el 2007 del Nivel I- y a la vez se está replicando en el IFD 9 de la ciudad de Centenario (donde dos de las profesoras coordinadoras también trabajamos).

A modo de cierre –que será la apertura para nuevas experiencias- queremos transmitir, en nuestra asunción como sujetas sexuadas y de género, dispuestas a “entrar enteras al aula” como insiste la pedagoga negra Bell Hooks, que cada encuentro representó un desafío emocional que movilizó nuestros sentires, emociones y conocimientos con la perspectiva de que la tarea de enseñar nos compromete ética y políticamente en tanto es una práctica humana y social. Invitamos y apostamos a que los nuevos diseños curriculares incorpo-

ren estas experiencias como prácticas que efectivamente se desarrollan en la Formación docente.

¹ Vaya como dato escalofriante que en Argentina –según un relevamiento hecho por Amnistía Internacional en su Informe 2008 (de enero a marzo)- se registra 1 feminicidio cada 2,5 días. Feminicidio refiere al asesinato de mujeres, en razón de su condición de género. Debe ser comprendido entonces, en su contexto amplio de relaciones de dominio y control masculino sobre las mujeres.

² Destacamos que en el año 2007 fue aprobada esta resolución en el ámbito del CPE. La misma ofrece importante información y marco teórico en relación a situaciones de maltrato infantil. Constituye una valiosa herramienta acerca de cómo actuar desde las instituciones educativas. Lamentablemente es todavía incipiente su conocimiento entre las trabajadoras y trabajadores de la educación.

³ Vamos a profundizar y ampliar el análisis de este apartado en un próximo artículo.

Bibliografía

Alonso, Graciela y Raúl Díaz, *Hacia una Pedagogía de las experiencias de las mujeres*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2002.

Barcaglione, Gabriela; Silvia Chejter y otras, *Femicidios e impunidad*, Buenos Aires, Centro de Encuentros Cultura y Mujer (Cecym), 2005.

Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002

Giberti Eva, *La familia, a pesar de todo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.

Velásquez Susana, *Violencias cotidianas, violencia de género*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

El movimiento feminista y la violencia contra las mujeres: apuntes históricos (1)

Según la historiadora Ana de Miguel (2005), en el siglo XIX aparecen las primeras denuncias que señalan al matrimonio como un espacio peligroso para las mujeres.

En 1825, los cooperativistas William Thompson y Anna Wheeler publican una obra titulada «La demanda de la mitad de la raza humana», allí se compara la situación de las mujeres con la esclavitud, considerando que viven aisladas, en estado de indefensión y sometidas a los deseos y voluntad de sus esposos. La propia Wheeler sufrió 12 años de malos tratos hasta que logró huir a Francia con sus hijas.

Flora Tristán, una de las precursoras del feminismo socialista, sufrió malos tratos y sobrevivió al intento de asesinato por parte de su marido. En su célebre obra «Unión Obrera» de 1843 Tristán describe las condiciones de vida del proletariado francés de la época y no duda en argumentar que la desigualdad sexual produce violencia en el hogar.

En la década de 1850 se realizaron en Gran Bretaña varias reformas sociales que, junto con el aumento de oportunidades en la educación, señalaron los inicios de una nueva actitud hacia las mujeres que iba a otorgarles mayores libertades. Por ejemplo,

en 1852 una ley del parlamento puso fin al derecho del marido a obligar a su mujer a cohabitar con él al dictar auto de habeas corpus contra cualquiera que le diera refugio y en 1857 fue promulgada la primera ley de divorcio (antes éste sólo era posible a través del costoso proceso de obtener un acta privada del Parlamento). Sin embargo, esta ley que permitía al marido divorciarse de su mujer por adulterio, le exigía a ella probar que él era culpable de violación, abusos, malos tratos o abandono y un marido todavía tenía derecho a secuestrar y encerrar a su mujer (hasta una nueva modificación legal en 1891).

En 1860, la feminista de origen anglo-irlandés Frances Power Cobbe y sus colaboradoras, que trabajaban en escuelas dirigidas por feministas y destinadas a niñas y niños de clase trabajadora adquirieron una importante cantidad de conocimientos y de experiencias sobre los hombres violentos, sobre la manera de enfrentarse a ellos, y sobre el trato que éstos daban a sus mujeres e hijas/os. En la década de 1870 Cobbe y se equipo se dedicaron a recabar nutrida información sobre la violencia masculina y la desprotección de las mujeres casadas, escribieron artículos y discursos, algunos publicados en medios de comunicación influyentes. Así comienzan pequeños grupos de personas sensibilizadas a trabajar

para modificar la situación, redactando y publicando un proyecto de ley que instituía mandatos de separación para las esposas de maridos violentos. Al tiempo, encontraron un patrocinador interesado en la Cámara de los Comunes y se presentó un proyecto de ley al respecto. Sin embargo, hubo que esperar hasta 1923 para que en Gran Bretaña se logre la igualdad en las causas de divorcio para ambos sexos y hasta 1925 no se logró el reconocimiento del derecho de las madres a la custodia de sus hijas/os.

Así pues, las feministas del siglo XIX y la denominada «primera ola del feminismo» (1850-1950) ya consideraban la «brutalidad masculina» como una cuestión candente e iniciaron la lucha por el reconocimiento de este problema, por la instauración de reformas legales, incluyendo la legalización de la separación y el divorcio, y por el establecimiento de medidas de apoyo para la víctimas (De Miguel, 2005; Vives, Martín y Frau, 2005). No obstante, sus reivindicaciones se centraron básicamente en luchar por mejorar otros aspectos de la condición femenina (como los derechos civiles, y muy particularmente el derecho al voto, o a la educación) y sus acciones, más o menos puntuales, en relación con la violencia constituyen tan sólo ejemplos excepcionales que, aunque suponen un precedente, no modificaron sustancialmente la consideración de este problema o su tratamiento.

Son las feministas del siglo XX y, especialmente, el movimiento de liberación de las mujeres, iniciado en la década de 1960, las que ampliaron su campo de denuncia centrándose en nuevos aspectos de la condición femenina, entre ellos, en la violencia contra las mujeres, primero en la violencia de tipo sexual y después en la que ocurría al interior de las parejas.

Como señala Ana de Miguel (2005), dos obras clásicas de esa época, «*Política sexual*», de Kate Millet escrita en 1969, y «*Contra nuestra voluntad: hombres, mujeres y violación*», de Susan Brownmiller escrita en 1975, favorecen de modo claro a cambiar la consideración de la violencia contra las mujeres de problema personal a problema social estructural cuyo origen está en el patriarcado y cuya finalidad es mantener la situación de desigualdad.

Entre los hitos importantes a destacar en esta nueva etapa está también la reunión denominada «Tribunal Internacional de Delitos Contra la Mujer» (inaugurado el 8 de marzo de 1976 en Bruselas), concebida a imagen de grandes procesos (como el de Nuremberg) y como opuesta al Congreso de Naciones Unidas de 1975 en Ciudad de México. Este «Tribunal»,

al que asistieron más de 2000 mujeres de 40 países, discutió múltiples temas y, entre ellos, la mutilación genital, el abuso infantil y la violación. Se concluyó que, aunque la violación sea un acto individual de violencia masculina, supone una forma de perpetuar el poder de los hombres sobre las mujeres y se propusieron diferentes formas de acción, incluyendo manifestaciones masivas, discusiones en las que se animaba a hablar con toda claridad sobre los temas, creación de organismos de ayuda a las víctimas y cambios en la legislación sobre el tema. Durante los meses siguientes estas acciones comenzaron a desarrollarse en Italia, Alemania occidental, Gran Bretaña o Francia no sólo en lo relativo a los cambios legislativos, sino también en cuanto a la concienciación popular sobre la gravedad de la violencia contra las mujeres y de la impunidad que gozaban esos delitos.

En esta línea, cabe señalar que en la década de 1970 la violencia contra las mujeres en la pareja comenzó a denunciarse de forma específica como problema y nació en Inglaterra el denominado movimiento de mujeres maltratadas, con el establecimiento en 1971 de la primera casa de refugio, en 1974 se abre la segunda Holanda y proceso que continúa luego en Estados Unidos.

A partir de la segunda mitad de la década de 1980 la atención general comenzó a dirigirse hacia estas cuestiones cuando las feministas europeas comenzaron a presionar a los gobiernos para que reformaran las leyes sobre violencia contra las mujeres y para que crearan y/o ampliaran las redes de lugares de refugio y los mecanismos de atención a las víctimas.

En el caso del acoso sexual en el ámbito laboral, fueron las feministas estadounidenses quienes a mediados de la década de 1970 acuñaron el término (/sexual harassment/), denunciando la existencia de chantajes sexuales en el ámbito laboral que eran considerados comúnmente como conducta «normal» y logrando el establecimiento de la primera legislación contra el acoso sexual en el trabajo en la segunda mitad de esta década. Posteriormente, estas experiencias se trasladaron a otros países abordando en cada caso el problema en consonancia con la tradición jurídica del país. Así, por ejemplo, en el caso de Gran Bretaña, y como señalan el tratamiento del acoso sexual como problema social data de 1986 y se debe a la actuación del sindicato National Association of Local Government Officers/ (NALGO). Desde este espacio se toman estudios y escritos producidos por feministas referidos a la temática y se publicó en 1981 un primer estudio propio sobre el tema. Junto a la cobertura

mediática de estas cuestiones y la actividad que continuaba desarrollando la NALGO, se desarrolló una «Campaña por la Igualdad de remuneraciones y oportunidades» que difundió consejos prácticos sobre las medidas que podían tomar las mujeres en relación a los hombres acosadores en sus trabajos.

En términos generales podemos decir que, desde el «redescubrimiento» de la violencia contra las mujeres como problema, en la década de 1960, hasta nuestros días, esta cuestión tiende a abordarse desde distintos sectores y organismos, aunque falta un largo camino para andar en pos del logro de políticas públicas y medidas efectivas para un abordaje integral de la problemática.

En nuestro país fue el asesinato de Alicia Muñoz a manos de su ex - marido Carlos Monzón, ocurrido en febrero de 1988, el hito que puso en la arena social y política la existencia de la violencia de género. En ese entonces en nuestro país no existía aún un marco legal específico para tipificar, investigar y castigar estas violencias. La mirada predominante diría por entonces que se trataba de un asunto del orden de lo privado, es decir, un problema entre Muñoz y Monzón. Y si bien la realidad sigue mostrando cómo esos argumentos anidan aún en diversos ámbitos, los reclamos y la organización de las mujeres han contribuido (y contribuyen) sustancialmente en la sensibilización y en la puesta en circulación de nuevos sentidos.

Escribe la periodista Soledad Vallejos, en un análisis sobre esta temática: «A la luz de las revelaciones de la investigación, la conmoción fue contundente: a nivel nacional se triplicaron los pedidos de auxilio de mujeres víctimas de violencia y algo similar ocurrió con las denuncias policiales; se comenzaron a diseñar protocolos de atención y capacitación para miembros de la policía y la Justicia; la provincia de Buenos Aires inauguró las Comisarías de la Mujer; en diarios y revistas se multiplicaron las notas sobre ‘la mujer golpeada’, que –constantemente– se esmeraban en desmontar la presunción de que las víctimas no permanecen al lado de sus victimarios porque sienten placer con la violencia, un mito que todavía puede escucharse como broma en las mañanas tan pobladas de señores graciosos de la radio» (Suplemento Las 12, 18-02-08).

(1) Síntesis elaborada en base a artículo de Ferrer Pérez, Victoria y Bosch Fiol, Esperanza: «El papel del movimiento feminista en la consideración social de la violencia de contra las mujeres: el caso de España», *Revista de Estudios Feministas Labrys*, N° 10, Dossier, España.

¿Escuelas inclusoras o expulsoras? Los procesos educativos en contextos de diversidad cultural y des

Una comunidad educativa pluricultural

A continuación nos proponemos analizar la situación de la enseñanza intercultural en la ciudad de Neuquén, centrándonos en la interacción de docentes criollos e infantes gitanos y criollos. El análisis se focalizará en los procesos pedagógicos escolares, desarrollados en contexto institucionales, ya que en estos espacios se ponen de manifiesto relaciones de los sujetos -docentes y estudiantes- entre sí, y de los sujetos con los conocimientos escolares (Achilli, 1996: 26). La indagación se establecerá en dos dimensiones, sin duda vinculadas entre sí, a la denominada áulica (microcontexto) y otra de carácter institucional (macrocontexto). El universo de análisis está compuesto por tres escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, que fueron estudiadas durante el período 1996-2006.

Las escuelas neuquinas son espacios concretos de relaciones interculturales, y en ellos se encuentran estudiantes provenientes de países limítrofes como Chile y Bolivia, de otras provincias argentinas y de localidades neuquinas más pequeñas y rurales; inclusive grupos locales con ciertos aspectos culturales específicos, como los mapuches y gitanos. Estos espacios -a la vez- están atravesados por situaciones de desigualdad social que afectan tanto a los sujetos escolares como a las institu-



José Gurvich

ciones en sus interacciones cotidianas. Las docentes también evidencian orígenes diversos y están inmersas en relaciones interculturales a partir de su propia definición identitaria. Muchas veces en la misma institución pude encontrar a estas actoras, siendo partícipes de diferentes clivajes.

Entre estos clivajes pueden reconocerse las diversas identidades generadas a partir de modelos de carácter *formativo-profesional*. Algunas docentes lograron su formación profesional como Maestras Normales - con las características intrínsecas de este modelo pedagógico-; otras se formaron como Profesoras de Enseñanza Primaria e Inicial. Finalmente,

«Las escuelas neuquinas son espacios concretos de relaciones interculturales, y en ellos se encuentran estudiantes provenientes de países limítrofes como Chile y Bolivia, de otras provincias argentinas y de localidades neuquinas más pequeñas y rurales; inclusive grupos locales con ciertos aspectos culturales específicos, como los mapuches y gitanos»

se encuentra a docentes de áreas especiales como Plástica, Música y Educación Física, que estudiaron en instituciones con perfiles específicos. Las *identidades regionales* constituyen otro elemento de heterogeneidad: algunas maestras provienen de la región, pero muchas migraron de diversas provincias del país.

La *situación socioeconómica* también constituye otra marca diferenciadora. Si bien todas son trabajadoras asalariadas en el ámbito público provincial, algunas cuentan con un buen pasar económico, poseen vivienda y vehículo propio. El salario percibido por su trabajo profesional es un ingreso de carácter complementario en su economía familiar. Esta situación contrasta con las docentes que alquilan una vivienda, se trasladan en colectivo, bicicleta o a pie por carecer de transporte automotor y además constituyen el único o principal soporte económico de su grupo familiar¹. Como corolario destacamos las diferencias de *carácter etario*. En los grupos docentes se encuentran al menos dos generaciones. Muchas maestras son jóvenes de poco más de veinte años que contrastan con sus colegas de treinta, cuarenta o cincuenta años.

A pesar de las diferencias señaladas, estas docentes conciben a la educación de acuerdo a un imaginario social compartido. Como apunta Liliana Sinisi, gran parte del imaginario social de la sociedad nacional, al menos en las educadoras, educadores y la sociedad letrada concebía a la escuela como un vehículo homogeneizador de las diferencias tanto culturales como sociales, aunque esta imagen se encuentra actualmente cuestionada por el aumento de representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión/exclusión con relación a la alteridad (Sinisi, 2007: 203).

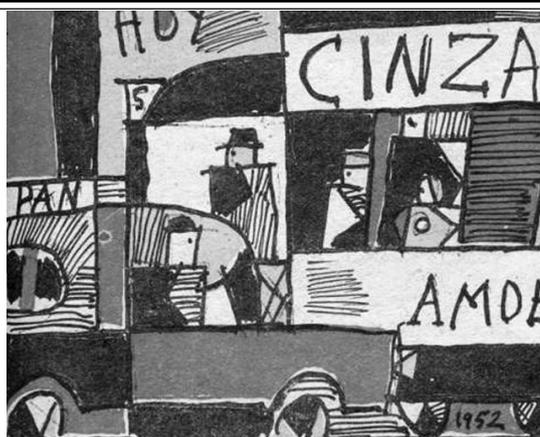
En el trabajo de campo realizado, se pudo constatar que, tanto las prácticas como los discursos producidos desde esta perspectiva ambigua, son perceptibles en las unidades educativas estudiadas. Las interacciones cotidianas entre docentes criollos y sus familias evidencian cierto grado de intercambios permanentes y recí-

procos, pues si bien las instituciones escolares sufren el impacto de estos sujetos con pautas culturales y sociales diferentes, también las familias gitanas reciben - y aceptan- instancias provenientes del sistema escolar.

Una estrategia para abordar al objeto de investigación sugerido proviene de vincular a la diversidad cultural y la desigualdad social como determinantes en el entramado de la relación escuela y familia en contextos pluriculturales de pobreza urbana. Desde este enfoque, la vida escolar se impregna, y hasta se mimetiza, con determinadas características del contexto sociocultural. Las particularidades que conlleva «ser niño» en un contexto de pobreza, los usos y costumbres familiares, las estrategias organizativas de las familias, los conflictos y las prácticas comunitarias permean e inciden en los procesos escolares en permanentes zonas de entrecruzamiento (Achilli, 1996: 59). También la cotidianeidad familiar incorpora aspectos de la normatividad, hábitos, jerarquizaciones, que han pertenecido, o pertenecen, al mundo escolar.

Una docente de la Escuela N° 67 contaba que al comienzo del cursado algunas madres gitanas con hijas e hijos en Primer Grado llegan tarde o ingresan vehementemente al aula, pero después de un tiempo: «han aprendido ciertas cosas o han empezado a respetar ciertas cosas que golpear la puerta antes de entrar, las mamás que si llegan tarde ¡una disculpa ante la llegada tarde! Que hay horarios, que hay que respetar, de a poco han ido entendiendo los papás y las mamás -tiene que venir más temprano-, -hay un horario de iniciación sería bueno que estuviera- y no he tenido problemas salvo ciertas invasiones... ¿no?»

En poco tiempo, las mamás gitanas y otros miembros de la familia internalizan algunas normas como la puntualidad en el ingreso, solicitar permiso al ingresar al aula y mantener silencio en ciertos rituales como el



«Una estrategia para abordar al objeto de investigación sugerido proviene de vincular a la diversidad cultural y la desigualdad social como determinantes en el entramado de la relación escuela y familia en contextos pluriculturales de pobreza urbana. Desde este enfoque, la vida escolar se impregna, y hasta se mimetiza, con determinadas características del contexto sociocultural»

izamiento de las banderas o los actos patrios. Desde esta perspectiva se plantea un análisis relacional de las experiencias formativas como conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño al interior de particulares modalidades institucionales -escolar, familiar- que van condicionando el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo las apropiaciones -cognitivas y normativas- que realiza. Por lo tanto, estos procesos de retroalimentación entre el mundo escolar y el familiar se analizan como campo de mediación que pone de relieve los condicionamientos que en cada espacio limitan y/o potencian las experiencias formativas de niñas y niños.

Escuelas inclusoras, escuelas expulsoras...

Las principales categorías de análisis a utilizar son las de *escuela inclusora* y *escuela expulsora*, siempre referidas a nuestro objeto de estudio. Estas categorías fueron construidas para intentar explicar las diferencias en las estrategias de inclusión/exclusión implementadas por cada institución educativa, tanto en un sentido consciente como inconsciente, con el alumnado gitano. Las mismas corren el riesgo de ser consideradas simplificadoras, ya que ninguna escuela es totalmente expulsora ni totalmente inclusora.

El universo de análisis estuvo focalizado en tres escuelas primarias que también tienen salas de educación inicial. Las tres escuelas pertenecen al ámbito público provincial y se encuentran ubicadas en la zona Este de la ciudad, el espacio ciudadano que presenta los asentamientos cingáros más antiguos de la urbe.

La Escuela N° 67, denominada Martín Guerrico comenzó a funcionar en marzo de 1974, se encuentra ubicada en el barrio Mariano Moreno y es conocida por vecinas y vecinos, las propias docentes y algunas familias cingaras como la *escuela de los gitanos*. La misma funciona en doble turno y cuenta con un alumnado cercano a los 500 estudiantes, de los cuales la mitad concurren en el turno tarde.² La institución cuenta con cier-



«Después de este tránsito escolar los procesos de escolarización continuaron como práctica y también una elección transgeneracional: Ahora vienen los hermanos de los hermanos porque los papás han venido a la escuela»

ta tradición en establecer y mantener vínculos con las familias gitanas de la zona -y esto no es un dato menor- ya que la escuela se encuentra próxima al área gitana por excelencia de la ciudad. Este espacio urbano se ubica entre las calles Primeros Pobladores e Independencia y se encuentra con una gran población de ese origen. Se desconoce la fecha exacta de la fundación de esta institución, que antes pertenecía al ámbito nacional, aunque se sabe que surge de una reubicación de una escuela existente en la localidad de Choroy Mallín.³

De acuerdo a las evidencias constatadas, esta escuela fue la primera en recibir masivamente a alumnas y alumnos gitanos. La maestra Y. C., quien ingresó a trabajar en la misma en el año 80, recuerda que los primeros alumnos gitanos: «Habían (en la escuela) pero... de los que vivían en carpa, todavía estaban en carpa». Estos primeros estudiantes provenían de familias gitanas que todavía carecían de viviendas estables y que por «presiones externas» comenzaban a abandonar su vida trashumante. Después de este tránsito escolar los procesos de escolarización continuaron como práctica y también una elección transgeneracional: «Ahora

vienen los hermanos de los hermanos porque los papás han venido a la escuela».

Pudimos constatar que en las instituciones educativas analizadas las familias gitanas que escolarizan a sus hijas e hijos lo hacen generalmente en el turno tarde. Las causas de esta elección -según las docentes entrevistadas- se originan en la costumbre cingara de levantarse tarde, pero también para evitar exponer a las niñas y niños a los rigores del clima invernal. La proximidad poblacional gitana, entre otras cuestiones, determina la inclusión de estas familias en el radio escolar, como bien señala entre risas la vice-directora: «sí, estamos rodeados, la escuela está rodeada. Fíjate Primeros Pobladores, tenés acá, Independencia, de Primeros Pobladores esa que va acá también hay casas gitanas, acá atrás también tenés un galpón, antes de Jaguar en la esquina también hay gitanos y esos vienen todos a la escuela». Consideramos que muchas familias gitanas eligen esta escuela porque confían en la misma -o al menos no desconfían tanto en comparación con otras escuelas-, ya que también vienen estudiantes de otros sectores de la ciudad, más alejados, o sea de extra-radio como se denomina en la jerga escolar.

Para el año 2006, las estadísticas eran las siguientes: la matrícula global ascendía a 459 estudiantes, repartidos en cantidades similares en los turnos matutino y vespertino; de ese universo 36 estudiantes pertenecían a la comunidad gitana, de los cuales 5 concurrían al turno mañana y 31 al de la tarde. En el turno mañana no se registraba inscripción gitana en las salas de nivel inicial, concurrían 2, a primero A y 3, al B y un estudiante a séptimo A en el turno vespertino. La mayoría del estudiantado gitano cursaba en el turno tarde con la siguientes distribución: 4 en las salas de nivel inicial, 3 en primer grado C, 10 en segundo grado B y 5 en segundo grado C, 5 en tercer grado C, 1 en cuarto

grado B, 1 en quinto grado C y 2 en sexto C. En síntesis, para los años escolares de 2005 y 2006 las estadísticas del porcentaje de estudiantes de origen cingaro son similares.

Sin embargo, esta enumeración estadística opaca una situación problemática y de decisión escolar adoptada por las autoridades de la escuela. Para el año 2006, se decidió colocar tres de los cursos de primer grado en el turno matutino cuando en años anteriores predominaba la relación inversa: un curso de primero a la mañana y dos, a la tarde. Los primeros grados, denominados A y B, se establecieron a la mañana y el C siguió permaneciendo al turno vespertino. No nos quedan claras las finalidades

«las entrevistadas argumentaron que 'las familias gitanas sólo quieren enviar a sus hijos a la tarde'. Otra docente apuntó que las mismas 'no se sacrifican como las familias nuestras'»



de este cambio, ya que el personal directivo y algunas docentes al ser indagadas sobre las causas del mismo argumentaban que esto se debía a «querer romper la rutina» o «dar nuevas expectativas al personal docente». ⁴ Sí son evidentes los resultados: de 4 estudiantes gitanos que concurrían al 1º A abandonaron 2 así como 7 de los 9 que concurrían al primero B. Al indagarse sobre las causas de este alto nivel de deserción, las entrevistadas argumentaron que «las familias gitanas sólo quieren enviar a sus hijos a la tarde». Otra docente apuntó que las mismas «no se sacrifican como las familias nuestras».

La mayoría de la población escolar corresponde a un sector



Es importante
apuntar que esta institución evidencia
un serio problema
de matriculación escolar,
tanto en la inscripción
a n u a l ,

como en la
permanencia del
estudiantado. En el año

socioeconómico de clase
baja donde se percibe la presencia de estudiantes provenientes de hogares de familias desocupadas o sub-ocupadas, cuyos miembros adultos y adultas reciben un subsidio estatal o trabajan en oficios manuales de baja remuneración: las madres en el servicio doméstico y los padres en trabajos temporarios. También se registran varios casos de familias monoparentales, con hijas e hijos a cargo de la progenitora.

Algunas familias gitanas como los Costich, quizás, sean el grupo de mejor posición económica de esta comunidad escolar, pertenecen a un sector medio, situación que se constata por la indumentaria y equipamiento escolar de los niños – mochilas, calzado y ropas de buena calidad- como por los vehículos y la calidad de las viviendas del grupo familiar.⁵ Estas niñas y niños provienen de un grupo de patrifamilias con los siguientes apellidos: Costich - con todas sus variantes como Costichi o Custichi-, Brunengo, Juan, Castillo, López y otros menos comunes como Silveira Marques, De La Cruz y Matlaszuk. En varios casos, se encuentran infantes que son parientes entre sí, por ejemplo, los Costich son primos de los Castillo.

2006, su cuerpo directivo consideraba que: *«la escuela es de tránsito, ya que tiene un problema endémico de matrícula porque el radio escolar es de una población envejecida, pero que vienen muchos chicos de familias que alquilan en la zona (...) que muchas veces se mudan en un tiempo corto o mediano, lo que produce mucha movilidad habitacional y laboral. También vienen niños del barrio Confluencia - cuya escuela está desbordada- y otros que son nietos de familias del barrio. Además se encuentra alumnado proveniente de Chile, Bolivia y de otras localidades neuquinas y rionegrinas (...) El alto nivel de deserción escolar es común en estudiantes criollos y gitanos».*⁶

La Escuela N° 118, denominada República de Italia, fue fundada en el año 1959. La misma se encuentra ubicada en la calle Independencia, en el barrio Villa Farrell. Presenta características socioeconómicas diferentes a la anterior, aunque se encuentra a pocas cuadras de la misma. Su alumnado proviene de la clase media, a veces clase media baja. Esta unidad educativa es considerada como una escuela exigente en el ambiente docente. Quizás se trate más de una ilu-

«El alto nivel de deserción escolar es común en estudiantes criollos y gitanos»



sión biográfica construida por las docentes y la comunidad escolar de la institución (Bourdieu, 1997: 78 - 80), pero la circulación y permanencia de esta representación aparece como un dato muy fuerte en nuestro trabajo de campo. Podría afirmarse que esta institución es percibida por parte de la comunidad escolar –al menos un sector de madres y padres– como una escuela que facilita herramientas para garantizar el ascenso social de clase media baja a clase media.

Si bien la escuela tiene un radio determinado, muchos estudiantes que concurren a la misma provienen de barrios alejados como la Cuenca 15, MUDON, Santa Genoveva y Provincias Unidas. La mayoría del alumnado es de origen neuquino y algunos provienen de provincias como Córdoba, Buenos Aires y Capital Federal, unos pocos son de nacionalidad chilena y solamente 7 estudiantes de origen gitano. El personal de secretaría y las autoridades de la institución comentan que la matrícula de estudiantes gitanos históricamente ha sido mínima aunque hay una tendencia a su crecimiento en los últimos años. Durante el año 2004 la escuela tenía una matrícula global de 500 estudiantes, repartidos equitativamente en los dos turnos. Ningún infante GITANO concurría en el turno mañana y 7 asistían en el turno vespertino: 1 en sala de nivel inicial, 1 en primer grado, 2 en segundo, 1 en cuarto y 2 en quinto. En realidad, se trataba de dos grupos de hermanos

de familias que viven en cercanías de la institución.⁷

La institución contaba en el año 2006 con una población escolar de aproximadamente 500 estudiantes, de los cuales 249

concurrían en el turno tarde. El grupo de estudiantes sólo concurría en el horario vespertino con un número de 7, aunque dos abandonaron durante el período escolar: 2 en las salas de nivel inicial, 1 en segundo grado B y otro en segundo grado C, 1 en tercer grado C, otra en cuarto grado B, 1 en quinto C y otro en sexto.

Esta escuela históricamente fue percibida por docentes, supervisores y asistentes sociales como una *institución expulsora* de niñas y niños gitanos. En algunos de sus comentarios se plantea que la institución ni siquiera permitía la inscripción de este grupo sociocultural, para lo cual -la Dirección- utilizaba diversas estrategias de exclusión. Una muy recordada era el ofrecimiento -a las familias gitanas- de bancos solamente en el turno mañana, a sabiendas que el alumnado gitano sólo concurre en el turno vespertino; otra estrategia consistía en sugerir su traslado a la escuela N° 67 a la que presentaba como menos rigurosa.

La Directora a cargo durante los años 2004-2005 y docente en la institución desde 1983, reflexiona sobre esta escuela, a la que considera autoritaria: «con «tradición milica» y muy exigente. Que la presencia de los alumnos gitanos en la institución es reciente, no más de 3 ó 4 años». Al ser indagada por las razones de esta tardía y dificultosa inclusión de este alumnado, explica que los *chicos gitanos* no ingresaban porque no reunían los requisitos demandados por



la escuela, principalmente porque tenían sobre edad, situación agravada con la gran demanda de matrícula que existía del resto de la comunidad escolar. Además, considera que el aumento del ingreso de alumnado gitano se produce porque los criterios de inscripción son determinados por Supervisión Escolar y no por la escuela. Si bien la unidad educativa también selecciona en base a criterios comunes, los supervisores implementan la medida de inscribir allí a algunos niños y niñas gitanas que viven en cercanías de la escuela; sumado al hecho que actualmente existen más vacantes para el ingreso de población escolar. Finalmente la Directora sugiere que la propia colectividad gitana -o una parte de la misma- está gestionando en los últimos tiempos por enviar a sus hijas e hijos a esta escuela, *luchando* para conseguir y conservar esta inclusión. En este sentido, menciona que en una tertulia escolar de tiempo atrás un niño gitano le comentó: - «*Mí quiere venir a tu escuela*».

No obstante, considera que la escuela es poco apropiada para el alumnado gitano debido a su alto nivel de exigencia de conocimiento formal escolar. Estas causales más otros como el escaso seguimiento y apoyo escolar de la mayoría de las familias gitanas dificulta la contención y promoción de estos alumnos. Por ejemplo, se da el caso de los hermanos C.,

que si repiten pueden llegar a abandonar y continuar con su trabajo, lavando parabrisas y coches en la zona. Además menciona el caso de S, niña que tiene un serio problema de visión -miopía- y que la familia informada por la institución de esta situación no ha tomado ninguna medida para subsanar el problema visual y ante la insistencia del personal directivo, la mamá planteó que el próximo año la niña abandona la escuela. Por contraste, destaca otros casos como la familia de E. que muestra buena predisposición, a pesar de sus resistencias a pagar la cuota de Cooperadora y los materiales escolares solicitados. También la familia de E. C. evidencia mucho compromiso y colaboración con la educación formal de su hijo.

La última de las escuelas estudiadas es la N° 56 y se denomina *Provincia de Río Negro*. Se encuentra ubicada en el Barrio Belgrano, en la calle Libertad 325. Esta institución, como tantas otras de la provincia, en sus orígenes perteneció a la jurisdicción nacional y se desconoce la fecha exacta de su fundación, aunque se sabe que anteriormente funcionó en el interior, en una localidad llamada Paraje Atreuco del Departamento de Junín de los Andes, y que en al año 1971 fue «clausurada por despoblación escolar», para luego ser reubicada en la ciudad de Neuquén, en su actual emplazamiento. En esta nueva etapa que comenzaría en marzo de 1973 la institución asciende de categoría, pasando a revestir la condición de Primera Categoría Grupo A y comenzó a funcionar en un edificio donado por el gobierno nacional. Esta institución fue transferida al ámbito provincial en julio del año 1978.⁸

Para el año escolar de 2004 contaba con una población escolar total de 644 estudiantes (Gambero y Pérez, 2004: 11), aunque la información proveniente de la institución refiere una matrícula global de 660 estudiantes, 21 de origen gitano. En esta escuela se encuentran divididos los grados por turnos: a la mañana funcionan dos salas de nivel inicial -sin alumnado gitano- y los grados de 4° a 7° de acuerdo a las estadísticas institucionales durante el año 2006 la matrícula global de la escuela fue de

«la Directora (...) considera que la escuela es poco apropiada para el alumnado gitano debido a su alto nivel de exigencia de conocimiento formal escolar. Estas causales más otros como el escaso seguimiento y apoyo escolar de la mayoría de las familias gitanas dificulta la contención y promoción de estos alumnos»

670 estudiantes, de los cuales 330 concurren en el turno vespertino y con un alumnado gitano de 32 estudiantes, de los cuales 4 concurrían al turno mañana y el resto a la tarde. Ningún alumno o alumna de este origen terminó el ciclo primario durante ese año. El turno mañana sólo cuenta con tres hermanos gitanos de apellido G. C., dos concurrían a diferentes cursos de cuarto grado (Rojo y Verde) donde también concurría otro niño gitano que abandonó a mediados del año escolar. El hermano mayor del grupo concurría a sexto grado Rojo. En el turno vespertino, también con dos salas de nivel inicial y los grados de 1º a 3º, concurren más estudiantes gitanos: 8 en Nivel Inicial (6 en Sala A y 2 en Sala B), 7 en primer grado (1 en Curso Rojo, 2 en Curso Amarillo, 4 en Curso Azul), 8 en segundo grado (2 en Curso Rojo, 1 en Curso Amarillo, 3 en Curso Verde y 2 en Curso Azul) y 5 en tercer grado (1 en Curso Rojo, 1 en Curso Amarillo, 3 en Curso Azul).

Para el año 2007 se constata una presencia gitana de 25 estudiantes: 2 en el mañana y 23 en el turno tarde, en una matrícula escolar global de 630 estudiantes, lo que constituye el 4 % del total. Si desglosamos los datos encontramos 4 en nivel inicial, 9 en primer grado, 5 en segundo grado, también 5 en tercero y solamente 1 solo alumno para cuarto, 1 para quinto, 1 para sexto y 1 para séptimo. Los apellidos de este alumnado son García Costello, Costich, Costello, Chury, Miguel, Castillo, Azúa y Yanko⁹.

La presencia de alumnado gitano ha sido constante desde la inauguración de la escuela, según nuestra narradora C., actual vice-directora y con una trayectoria de quince años en la escuela. La directiva comenta que uno de los rasgos salientes de estos grupos escolares era la escolarización incompleta, no avanzando más allá de 4º grado, principalmente las niñas. Menciona que no han existido conflictos entre docentes y el alumnado gitano, ni tampoco entre los propios niños gitanos ni con los niños criollos, y enfatiza que «ellos, los alumnos gitanos, han sido considerados alumnos de nuestra escuela sin hacer ningún tipo de diferencias». Tam-



bién recuerda que le han comentado situaciones, «donde jóvenes gitanos invadían la escuela cuando no había paredón y tenían problemas con los vecinos».¹⁰ Con respecto a la relación con las familias gitanas, nos informa que ha sido siempre aceptable, aunque su participación en la vida institucional es escasa.

Una docente de la escuela con muchos años en la institución informa que si bien los alumnos gitanos concurren desde los comienzos de la escuela, «en el año 1988 hubo una gran matrícula que se mantuvo varios años» y que varios alumnos gitanos terminaron la escuela, por ejemplo, Cristián C. y de otra familia también C. terminaron todos los varones: A., L., J. y un primo llamado N., aunque destaca que una niña de este grupo familiar dejó incompletos sus estudios.

Esta escuela es la única que planteó en términos de debate institucional la problemática del alumnado gitano. Algunas referencias a este debate aparecen en el diagnóstico de la población escolar: «Históricamente la escuela contaba con alta población de origen gitano, («La escuela de los gitanos») quienes presentaban las siguientes características: sin continuidad tanto en la asistencia diaria como a lo largo del ciclo escolar, dificultades de aprendizaje por su entorno cultural y por la escasa estimulación del hogar. Actualmente, la población gitana disminuyó considerablemente, pero las características se mantienen hasta los días de hoy especialmente las niñas, que no superan el primer ciclo».¹¹

En este mismo informe se destaca que el resto de la población, entiéndase criollos o no gitanos, es de clase media baja, con dificultades eco-

«los alumnos gitanos, han sido considerados alumnos de nuestra escuela sin hacer ningún tipo de diferencias»

nómicas, con un alto índice de desocupación: «se observa un cierto grado de agresividad, tanto en la escuela como en el hogar, dificultades de integración en el jardín y al 1º grado de la escuela, falta de contención en el hogar, niños de padres separados que permanecen mucho tiempo solos, con responsabilidades mayores a sus edades o en la calle. Esta escuela se caracteriza por la gran cantidad de alumnos integrados con necesidades educativas especiales, con muy poca ayuda de parte del hogar». Como ya hemos observado en las otras escuelas analizadas, los y las estudiantes gitanos concurren en el horario de la tarde, tanto en el nivel inicial como a los grados de primaria. Se encuentran varias alumnas y alumnos inscriptos en el curso de nivel inicial. P., una de las maestras entrevistadas cuenta de algunos conflictos existentes entre grupos de padres y madres criollos con estudiantes gitanos apreciación que se contrapone a la ausencia de conflictos sugerida por el cuerpo directivo¹². La docente plantea una visión más conflictiva sobre la cuestión, a la vez contradictoria a imagen armónica sostenida por las autoridades de la institución.

Otros interdictos al Proyecto Institucional aparecen en un informe elaborado por dos estudiantes de magisterio, que a la vez eran madres de alumnos de la escuela. En el mismo, se cuestiona al diagnóstico institucional, en donde se explica el fracaso escolar de los estudiantes gitanos por el medio social y cultural del cual provenían, «los que colocan todo el peso de la responsabilidad en el medio social, hablan de un aprendizaje desfavorable por factores socioculturales». La autora considera responsable de este fracaso, «no sólo lo que clásicamente se considera el medio, sino también la imposibilidad de la escuela de adaptarse a las diversidades culturales de la población que debe atender» (Canillas, 2000: 1).

De acuerdo a las estadísticas de la escuela en la última década, con la excepción de los últimos tres años, en esta institución se ha producido un descenso de la población escolar de origen gitano, quizás originada por

el envejecimiento de las familias gitanas de la zona. Sin embargo, durante el 2006 la población del alumnado gitano aumentó, lo que podría entenderse como un reflejo de la presencia de familias gitanas más jóvenes en la zona -por ende con una mayor tasa de natalidad-. Algunos de estos grupos familiares son de reciente radicación en el barrio, por ejemplo los Azúa y los Yanko, otras familias son descendientes de las ya radicadas en décadas anteriores como los Costich y los Castillo.

Conclusión

Como habíamos explicitado al comienzo del artículo, nuestro abordaje se proyecta en un interjuego entre dos dimensiones vinculadas entre sí, la denominada áulica o microcontexto y la de carácter institucional o macrocontexto. Por lo expuesto anteriormente, considero arriesgado establecer una conclusión convincente sobre el fracaso o éxito del alumnado gitano en las escuelas neuquinas. Principalmente porque las visiones sobre educación provienen de valoraciones tan diferentes de acuerdo a los actores involucrados: las docentes neuquinas y las familias gitanas.

Al comparar la cultura escolar de cada una de estas instituciones, como bien enfatizamos anteriormente, que las mismas comparten el denominador común de pertenecer al nivel primario provincial público, ubicadas en zonas similares y cercanas entre sí, encontramos, además, sensibles diferencias. La escuela N° 67, se caracteriza por ser una institución que endémicamente ha tenido problemas de matrícula, lo que ha obligado a sus autoridades y al personal docente a aceptar y conservar a todo el alumnado inscripto, más allá de sus características. Su cuerpo docente y directivo cuentan con la experiencia de trabajo durante más de una década con niños y niñas provenientes del Hogar Yungay. Una institución especializada en la contención y reinserción familiar de menores en situación de riesgo. Además, concurren a la escuela niños y niñas de familias migrantes de Chile, Bolivia y otras provincias, a otros provenientes de hogares monoparentales y/o de fami-



«nuestro abordaje se proyecta en un interjuego entre dos dimensiones vinculadas entre sí, la denominada áulica o microcontexto y la de carácter institucional o macrocontexto»

lias con adultos desocupados, sin olvidar a niños y niñas provenientes de las tomas.

La institución ha privilegiado la tarea de enseñanza y de retención escolar, por lo que se intenta mantener una matrícula escolar constante en lugar de seleccionar a sujetos educativos. Esto ha construido una *cultura de la flexibilidad* que se manifiesta en las siguientes instancias: mayor tolerancia a las inasistencias del alumnado; al ingreso de estudiantes con sobreedad o carentes del nivel inicial, al desarrollo de una escolarización con una gestión familiar muchas veces diferente a la de otras escuelas, a actitudes y prácticas sociales de otras culturas, al escaso pago de las cuotas de Cooperadora y de emolumentos para materiales didácticos o viajes de estudio, etc. En síntesis, una mayor tolerancia con estudiantes y familias con otras pautas sociales. Si a esto le agregamos, que en la cotidianeidad escolar, principalmente en el turno tarde, el alumnado gitano se encuentra en una interacción equilibrada con sus compañeros y compañeras de origen criollo. Los niños y niñas gitanas no se perciben como una minoría, ni en el grado, ni en los juegos del patio, ya que en todas las actividades escolares, tanto del currículum oculto como del explícito, se encuentran en una interacción permanente y equilibrada con infantes criollos pero también con los de origen rom, estos últimos más que conocidos, ya pueden ser parientes y/o compañeros de juegos.

En la escuela N° 56, si bien no se perciben acciones explícitas de exclusión de parte de los agentes educativos, tampoco se manifiestan estrategias activas de inclusión. La situación bilingüe de parte de ese alumnado por lo general termina con el niño o niña con una maestra recuperadora, quién intenta corregir sus dificultades de alfabetización. Ayuda por demás pertinente, pero que sin duda puede estigmatizar al estudiante que la recibe. Como bien señala Liliana Sinisi, el hecho de ser considerados algunos niños como deficientes lingüísticos «produce de forma paradójica que esto se homologue a una situación de *discapacidad intelectual*» (Sinisi,

2007: 223). Si a esta situación le sumamos un clima más rígido en las relaciones interpersonales, sin obviar el hecho que el estudiantado cingaro es minoritario y se encuentra fragmentado en varios grados. Esta situación produce una *inclusión condicionada*, donde el estudiante gitano es más callado e introvertido y con menos predisposición al aprendizaje. Apunta Mara Canillas, que el rechazo que sufre el alumnado gitano se traduce en un desinterés de los mismos por el aprendizaje: «además los contenidos a aprender no están relacionados con la realidad que ellos viven a diario. Otra consecuencia es el aislamiento. Estos chicos son muy tímidos y les cuesta bastante integrarse, incluso en los juegos, con otros chicos. A veces, cuando lo hacen, actúan ejerciendo violencia o rechazándolos» (Canillas, 2000: 3).

Las y los estudiantes gitanos sienten el peso de la cultura hegemónica, ante lo que responden ocultando algunos rasgos de su cultura familiar. Por ejemplo, estos infantes eliminan el uso del idioma en los espacios escolares, evitan las modalidades de su cultura en el trato con personas adultas. En síntesis, niñas y niños gitanos intentan ocultar o diluir los rasgos de su cultura familiar para evitar la marcación cultural. Esta situación de autorrepresión cultural en grupo de estudiantes influye para que el mismo se sienta inseguro en su interacción escolar, inclusive que perciban que para aprender los contenidos escolares impues-

«Las y los estudiantes gitanos sienten el peso de la cultura hegemónica, ante lo que responden ocultando algunos rasgos de su cultura familiar»



tos por la institución escolar, es necesario relegar sus elementos identitarios gitanos.

La escuela N° 118, se caracteriza por pretender sostener un nivel de exigencia, cierta matriz educativa rígida pero eficiente para garantizar el ascenso social. Esta institución presenta características bastante diferentes a las analizadas anteriormente, en relación a lo socioeconómico, institucional, etc. por más que se encuentra a pocas cuadras de la N° 67 y la 56. Sus alumnos provienen de sectores de una clase media, a veces clase media baja, y es considerada por su comunidad escolar como una escuela exigente. Es una institución a la que en su relación con la población gitana la podemos considerar como expulsora, de acuerdo a las representaciones de las familias gitanas y de otras docentes. Por ejemplo, de los siete estudiantes gitanos que concurren a la misma durante el año escolar 2004, la niña R. P. M. promocionó al curso siguiente, otras niña del último año de nivel inicial ingresó al primer grado de la primaria, su hermana E. pasó de 2° a 3° grado, aunque ya era remitente en ese grado, S. C. pasó de 5° a 6 grado. El resto del alumnado gitano repitió.

Sin dudas, las demandas institucionales son fuertes, podríamos sintetizarlas en: asistencia rigurosa, puntualidad estricta para el ingreso y el resto de la rutina escolar, el pago íntegro y puntual de la Cooperadora, la permanente provisión de material didáctico y el aporte de dinero para viajes escolares y otras actividades, estipendios a cargo de la familia del alumno. El no cumplimiento de alguno o de varios de estos requisitos, situación bastante común en la mayoría de los estudiantes gitanos genera malestar institucional, principalmente en la maestras a cargo del grado y del personal directivo. Si a esta situación le sumamos que los niños y niñas gitanos son pocos, por lo general dispersos en grados en donde predominan compañeros y compañeras pertenecientes a la cultura hegemónica, que además manifiestan hacia los primeros, permanentes actitudes de rechazo y discriminación. Otro dato, no menor, que re-

levamos en el trabajo de campo, es que encontramos, que algunas docentes ya a mediados del año escolar, que además de plantear las dificultades de aprendizaje de algún alumno gitano, ya tenían la certeza de su repetencia de grado del mismo, actitud que Graciela Frigerio define como *biografía social e intelectual anticipada* (Sinisi, 2007:211).

Quizás sea inadecuado hablar del fracaso de los individuos ya que el alumnado gitano ha demostrado que en un contexto pedagógico medianamente favorable, realizan procesos de enseñanza- aprendizaje tan positivos como el alumnado criollo. Entonces podría pensarse en un fracaso del sistema escolar que no garantiza el ingreso masivo de la infancia gitana ni tampoco una retención a largo plazo de este alumnado. Esta afirmación podría sustentarse en el hecho que si bien algunas familias gitanas envían a sus niños y niñas a las escuelas, aunque concurren en períodos truncados. Sin olvidar, que otras directamente no los envían.

Si me ubico desde la lógica de la cultura hegemónica, para la cual la escolarización deseada es completar el ciclo escolar básico, debería pensar en diversos niveles de responsa-

«Los niños y niñas gitanas no se perciben como una minoría, ni en el grado, ni en los juegos del patio, ya que en todas las actividades escolares, tanto del currículum oculto como del explícito, se encuentran en una interacción permanente y equilibrada»



bilidad en el fracaso escolar de la niñez gitana. En primer lugar, del sistema social y de los diversos organismos estatales que carecen de políticas activas de inclusión para amplios sectores de la población de las clases populares, sean estos criollos, gitanos, bolivianos o mapuches. A continuación, destacó las responsabilidades de las instituciones escolares. Si bien algunas de ellas han desarrollado estrategias de interacción, en general de se trata de acciones concretas, sin planificación institucional. Casi siempre sostenidas por la voluntad de docentes sensibles y flexibles.

Desde otra perspectiva, más clasi-
sista al estilo Hoggart, no habría tal fracaso ya que no puede cuestionarse el abandono o deserción de los miembros de un grupo que no le atribuyen un valor práctico significativo al conocimiento escolar formal. Sin embargo, tendría que matizar esta afirmación. En primer lugar, porque no todas las familias gitanas pertenecen a un mismo sector social, aunque la mayoría se ubica en la clase baja otras pertenecen a la clase media. En segundo término, las familias gitanas que escolarizan sus infantes no rechazan toda la oferta escolar. Estas son conscientes de apropiarse de un bagaje instrumental que les resulta interesante para mantener y reproducir su forma de vida.

Para ir concluyendo tendría que considerar la perspectiva gitana, para quienes la escuela solo aporta un bagaje importante, pero no determinante en su inserción laboral y ciudadana. Entonces, de acuerdo a esta visión, el fracaso del proceso educati-

vo de niños y niñas gitanas se produce cuando estas/os no alcanzan el umbral establecido por las demandas de sus familias.

¹ Se registran casos de casos de maestras jóvenes que, ante la difícil situación de fungir como cabeza de familia, con un salario bajo en una ciudad de altos alquileres, han optado por participar en las tomas (el gobierno municipal las denomina asentamientos ilegales) de terrenos baldíos.

² Durante los años 2005 y 2006 la cantidad del alumnado fue similar. Datos apor-

tados por la vice-directora Y. C., entrevista realizada el 17/08/04 en

la Escuela N° 67 de la ciudad de Neuquén.

³ *Libro Histórico de la Escuela N° 67*, Tomo 1, página 3.

⁴ IE N° 34.

⁵ Sin embargo estos datos deben ser tomados con cautela, ya que si bien existen algunas familias gitanas que poseen una casa grande y lujosa, con más de una veintena de automotores aparcados en su patio, es difícil evaluar el capital circulante, ya que algunos coches son propios y otros se encuentran en consignación para su venta.

⁶ IE N° 34.

⁷ Informe estadístico elaborado en base a información proporcionada por la institución y IE N° 6 y N° 10.

⁸ En *Libro Histórico de la Escuela N° 56*, Tomo 1, p. 67.

⁹ Datos aportados por equipo directivo de la escuela N° 56, el 14/11/06.

¹⁰ Datos de un Informe escrito elaborado por C. A. y A. L., en abril del 2005.

¹¹ «Diagnóstico de la Población Escolar», en *Proyecto Educativo Institucional de la Escuela N° 56*, Neuquén, 2004.

¹² P. cuenta que a principios de año (2004) se concretó en la escuela una reunión de padres y madres debido al que les generaba la presencia de un alumno gitano, al que querían excluir del grado. Los argumentos utilizados por los mismos eran la sobreedad, que según P. era relativo ya que el alumno en cuestión tiene 11 años y sus compañeros 9 o 10, y la no pertenencia al grupo ya que los niños del grado venían juntos desde Jardín de Infantes. En su opinión, a los padres y madres criollas, en el fondo les molestaba que en un grado de «rubios y prolijitos» hubiera un gitano. La actitud de todas las maestras de los tres cursos de cuarto grado del Turno Tarde fue de rechazar esta demanda. El estudiante gitano pudo cursar y terminar el grado sin problemas, promocionando a quinto grado. IE N° 11.

Bibliografía

Achilli, Elena Libia, *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens, 1996.

Bourdieu, Pierre, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997.

Canillas, Mara, *Los gitanos. Factores socio-económicos-culturales. Escuela y diversidad cultural*, Neuquén, Profesorado en Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente N° 6, 2000 (Inédito)

Gamero, Juan Carlos y Pérez, Daniel 2004 *Relevamiento de alumnos con graves dificultades de aprendizaje, de socialización y/o vulnerabilidad* (Neuquén: Consejo Provincial de Educación).

Sinisi, Liliana, Sara Pallma y María Montesinos, «La diversidad cultural en la mira Un análisis desde la Antropología y la Educación», *Revista Publicar en Antropología*, La Plata, Equipo NAYA, 2007.

Denuncia y denuncia

en la educación

LAS ÚNICAS COSAS NECESARIAS

-Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades.

No planteéis otra cosa y arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada. De acuerdo con esta norma educo yo a mis hijos, y de acuerdo con esta norma hago educar a estos muchachos. ¡Ateneos a las realidades, caballero!

La escena tenía lugar en la sala abovedada, lisa, desnuda y monótona de una escuela, y el índice, rígido, del que hablaba, ponía énfasis en sus advertencias, subrayando cada frase con una línea trazada sobre la manga del maestro. Contribuía a aumentar el énfasis la frente del orador, perpendicular como un muro; servían a este muro de base las cejas, en tanto que los ojos hallaban cómodo refugio en dos oscuras cuevas del sótano sobre el que el muro proyectaba sus sombras. Contribuía a aumentar el énfasis la boca del orador, rasgada, de labios finos, apretada. Contribuía a aumentar el énfasis la voz del orador, inflexible, seca, dictatorial. Contribuía a aumentar el énfasis el cabello, erizado en los bordes de la ancha calva, como bosque de abetos que resguardase del viento su brillante superficie, llena de verrugas, parecidas a la costra de una tarta de ciruelas, que daban la impresión de que las realidades almacenadas en su interior no tenían cabida suficiente. La apostura rígida, la americana rígida, las piernas rígidas, los hombros rígidos..., hasta su misma corbata, habituada a agarrarle por el cuello con un apretón descompuesto, lo mismo que una realidad brutal, todo contribuía a aumentar el énfasis.

-En la vida, caballero, lo único que necesitamos son realidades, ¡nada más que realidades!

El orador, el maestro de escuela y la otra persona que se hallaba presente se hicieron atrás un poco y pasearon la mirada por el plano inclinado en el que se ofrecían en aquel instante, bien ordenados, los pequeños recipientes, las cabecitas que esperaban que se vertiese dentro de ellas el chorro de las realidades, para llenarlas hasta los mismos bordes.

Dickens, Charles (1812-1870), «La siembra» en *Tiempos Difíciles*