



MODOS DE VER (Y DE CONDUCIR)

UNA ESCUELA EN CONTEXTOS DE POBREZA

SILVIA FINOCCHIO

2006

ÍNDICE

Introducción

1. Miradas, pensamientos y sensibilidades del director

- 1.1. Pedagogía y pobreza
- 1.2. Pedagogía y Educación Popular
- 1.3. Pedagogía, igualdad y diversidad

2. El director y la escuela

- 2.1. El contexto de la escuela
- 2.2. La identidad de la escuela
- 2.3. La enseñanza en la escuela
- 2.4. Las rutinas de la escuela
- 2.5. La autoridad del director en la escuela

3. El director y los docentes

- 3.1. La preocupación por lo común
- 3.2. La atención al diseño de lo escolar
- 3.3. El fortalecimiento de los docentes
- 3.4. Autoridad del director y de los docentes

4. El director y las familias

- 4.1. Vida familiar, pobreza, cultura y escuela
- 4.2. Encuentros y desencuentros con las familias
- 4.3. El trabajo pedagógico con las familias pobres
- 4.4. Autoridad pedagógica y autoridad familiar

5. El director y los alumnos

- 5.1. La mirada del director sobre sus alumnos
- 5.2. El director, las rutinas de la escuela, la enseñanza y los alumnos
- 5.3. Autoridad del director frente a los alumnos

Introducción

La expresión “modos de ver” nos permite introducir algunas imágenes de las escuelas latinoamericanas en relación con dos cuestiones sobre las que nos interesa profundizar: los modos de pensar la escuela y los modos de imaginarla. Si las dejamos, las imágenes educativas pueden devolvernos una pregunta que apunta al corazón de la reflexión pedagógica: ¿qué estamos dispuestos a ver y por qué? Y, en este sentido, las imágenes pueden ayudarnos a revisar los propios modos de observar y de reflexionar sobre la escuela y, también, ofrecernos pistas para encontrar algo diferente que aporte desde la conducción a su reinención cotidiana.

Si mirar para ejercer el control del orden es algo habitual en la tarea de quienes rigen una institución, la reflexión a partir de la observación de imágenes que aludan a cómo se habita la escuela no es algo que los directores suelen hacer con frecuencia. Por eso, vamos a trabajar a lo largo de este documento con imágenes vinculadas a escuelas que desarrollan su tarea en contextos de pobreza, para pensar sobre ellas y sobre el papel que les cabe a sus directores en la trama actual de las instituciones sociales y culturales. Estas imágenes serán las que alienten y anuden nuestras preguntas y nuestros argumentos en los diferentes apartados que a continuación presentaremos.

Desde la filosofía política y la pedagogía hasta el marketing intentaron acercar a maestros y profesores distintas maneras de concebir el trabajo de los directores, y en particular, la tarea educativa en contextos de pobreza. A esas **ideas y concepciones** nos referiremos en el primer apartado, sabiendo que ellas construyeron los sentidos que inspiraron la institución de la escuela en Latinoamérica y que son referencia para quienes las conducen hoy.

En segundo lugar, haremos hincapié en **la institución**, en la escuela, en particular en la construcción de su identidad y en la enseñanza que ofrece, reconociendo el papel de los directores en esa tarea, en particular, en contextos de pobreza. Ideas y prácticas que intentan enfrentar el estigma de la pobreza desde diferentes ángulos de la tarea escolar será el foco de la reflexión en este apartado.

En tercer lugar, trataremos la cuestión de **los docentes** en la escuela y reflexionaremos sobre qué les cabe a los directores en su relación con ellos. El trabajo sobre la formación y sobre el fortalecimiento de la tarea de los docentes será el eje del apartado, reconociendo que en el tejido institucional la naturaleza de la relación entre directivos y docentes resulta clave.

En cuarto lugar, propondremos pensar la relación de la escuela con **las familias** pobres y la tarea del directivo en esa trama. Los encuentros y desencuentros entre las familias y la escuela están signados por la historia, pero también por las particularidades sociales y culturales de las familias de la escuela en cada contexto. A esas particularidades nos referiremos en este apartado y, en especial, a los modos en que el director lee los problemas que rodean a las familias y establece vínculos con ellas.

Finalmente, el director y su mirada, su palabra, su presencia, su semblante ante los ojos de **los alumnos** constituyen el centro de la reflexión del último apartado. Desigualdad, discriminación, exclusión y dolor forman parte de la vida de niños y jóvenes en contextos de pobreza. El director y sus interacciones con los alumnos en relación con su educación y sus vidas será el eje de la reflexión pedagógica del último apartado.

En síntesis, las imágenes pueden enriquecer la mirada pedagógica sobre la escuela y la tarea de quienes intentan llevarla a un buen puerto si en los “modos de ver” se implican al mismo tiempo modos productivos de pensarla y de imaginarla. A través de imágenes, entonces, intentaremos realizar cinco recorridos —que corresponden a cinco apartados— por la tarea del director de una escuela en contextos de pobreza.

1. Miradas, pensamientos y sensibilidades del director



1.1. Pedagogía y pobreza

El pensador suizo **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) solicitó ante el zar ruso Alejandro, en Basilea, la liberación de los siervos en su país. El zar respondió sonriendo: “El primer ejemplo de un maestro pidiendo al jefe de un Estado que se “autolimita”, no es realidad para imitar”. Esta escena citada por Marcelo Caruso (2001) nos ubica ante un pedagogo preocupado por la marginalidad social que instaló como imperativo de la pedagogía la prioridad de atender a los niños procedentes de familias pobres.

Pestalozzi no fue sólo un hombre de la Ilustración inquieto como tal por la vida en comunidad, sino también un auténtico pionero de la pedagogía social (Quintana Cabanas, 1997) que entendió a la educación como acción central para superar la marginación social y el abandono de niños procedentes de familias desfavorecidas. En su obra —la más difundida es *Leonardo y Gertrudis*—, Pestalozzi hizo hincapié en a quiénes había que educar y para qué, aportando un conjunto de ideas pedagógicas enfocadas hacia la mejora de la situación social de los pobres. Su fórmula fue la educación de la mente, de la mano y del corazón, una educación equilibrada y completa a partir de los sentidos, que se oponía a la educación habitual de su época a la que consideraba unilateral y libresca. Para Pestalozzi, una persona educada era la que podía practicar el rezar, el pensar y el trabajar.

El canto del Cisne (Pestalozzi, 2003), publicado en 1823, fue su última obra escrita. Allí expuso su doctrina pedagógica referida a la denominada por él “educación elemental” y sostuvo que la educación debía adaptarse a las circunstancias de cada niño. En este sentido, postulaba una educación concreta y sensitiva para las clases trabajadoras frente a la educación abstracta y literaria de las clases burguesas. Además, proponía una estrecha articulación entre la educación y el trabajo para la formación de niños pobres. El saber sería el instrumento de humanización por excelencia (Soetard, 1997) y permitiría instrumentar a los pobres para la puesta en acción de la libertad. Pero, apasionado cristiano, Pestalozzi no se entregaba del todo a la racionalidad y a la técnica. Consideraba que mientras los niños trabajaban en los talleres podían ser educados en ideas y sentimientos. La noción pestalozziana de “educar al niño para la pobreza” era una idea pragmática que implicaba oponer la educación a la opresión y la explotación y encaminarla hacia la libertad, entendiendo que ella “se mantiene y vive en la seguridad del equilibrio de las relaciones familiares y de las profesiones” (citado en Quintana Cabanas, 1997: 557). A esa seguridad era la que su pedagogía intentaba aportar.

Según Violeta Nuñez (1999), el objetivo de Pestalozzi era que los pobres pudieran vivir dignamente su pobreza. Desde entonces, la Educación Popular o básica llevaría la marca pestalozziana que mantiene a los sectores sociales en su condición produciendo “sujetos disciplinados conforme el destino social que se les adjudica” (Nuñez, 1999: 73). En relación con el carácter altamente estructurado de sus propuestas educativas que enseñaban a los alumnos a conducirse a sí mismos, Dussel y Caruso (1999:119) sostienen que “el método pestalozziano parece ser una de las grandes formulaciones del gobierno del aula contemporánea”.

Las mencionadas críticas oponen la moralización y autocontrol de la pedagogía pestalozziana a la idea de transmisión, que implica el pasaje de bienes culturales concebidos como herramientas intelectuales y afectivas, aceptando la libertad de cada uno a decidir cuándo y cómo utilizarlos.

Pestalozzi tuvo una gran repercusión en su época y posteriormente. Sus escuelas para niños pobres fueron visitadas por educadores de Europa y de América, y sus ideas se constituyeron en uno de los cimientos del saber pedagógico común que nutrió la formación docente y las prácticas educativas del siglo XIX.

En el marco de los grandes debates por la pobreza de las primeras décadas del siglo XIX que alentaron la producción intelectual de liberales, conservadores y socialistas; en tiempos en los que se hizo evidente para todos que el nuevo orden económico capitalista había destruido y pulverizado la urdimbre social hasta sus últimos átomos (Polanyi, 1992); cuando la literatura se hacía eco de los gritos de dolor que suponía el vagabundeo de pobres que habían migrado desconcertados del campo a la ciudad en busca de alguna alternativa y los niños eran una fuerza de trabajo importante en las minas y en la fábricas; y, finalmente, cuando se comenzó a entender que la educación no traería más reclamos de movilidad social (Cipolla, 1970) sino orden y prosperidad, otra propuesta para la educación de los pobres centrada en la utilización del ayudante alumno se hizo escuchar con fuerza.

Se trataba del **método mutuo**, que postulaba una serie de pasos ordenados para un amplio espacio del aula con cientos de alumnos divididos en clases (filas de diez alumnos), en cuyos extremos se ubicaban los monitores (alumnos aventajados) que verificaban el cumplimiento de los pasos, daban consignas de trabajo y cuidaban la

disciplina del grupo. El maestro, ubicado en el frente, impartía las instrucciones generales a los monitores localizados en el extremo de cada clase (fila de alumnos) por medio de carteles y silbatos. Cada aproximadamente quince minutos los alumnos rotaban de actividad y cambiaban de grupo, en función del nivel que tenían. Los más adelantados se ubicaban en las primeras filas y los más atrasados, en el fondo. El método se completaba con un sistema de castigos y premios, básicamente, carteles al mérito.

Frente a la inquietud de los filántropos de la época preocupados por la educación de los niños pobres, el método mutuo se presentaba como ventajoso porque permitía alfabetizar a muchos niños en poco tiempo y a un bajo costo. Desde Gran Bretaña, el método se expandió rápidamente por diversos lugares del mundo y Simón Bolívar llegó a oficializarlo para la Gran Colombia. Sin embargo, las críticas referidas, entre otras cuestiones, a que no educaba suficientemente el alma y que sólo era apropiado para la enseñanza de la lectura y la escritura, llevaron a que el método mutuo fuera abandonado a mediados del siglo XIX. Algunos interpretaron que el poder distribuido entre docentes y alumnos aventajados probablemente fuera menos atractivo para los enseñantes que el destacado lugar asignado en el **método simultáneo** —el docente en el centro enseñando al mismo tiempo a todos los alumnos— y que, probablemente, por este motivo el método propuesto por Comenio en el siglo XVII terminaría triunfando (Querrien, 1979).

Si la perspectiva de Pestalozzi apuntaba a la formación del carácter y a la moralización, otra perspectiva se opondría a ella, la spenceriana, haciendo de la instrucción una cuestión ligada a la ciencia y entendiendo a la ciencia como fundamento y guía de la actividad educativa. Esta perspectiva tuvo gran influencia en la educación moderna hasta hoy, instalando en el terreno educativo a la ciencia como sinónimo de civilización y de cultura. Intentando convertirse en estímulo para la producción y para la modernización, el ensayo de **Herbert Spencer** *Educación física, intelectual y moral*, publicado en 1861, abogaba por prestar más atención a la ciencia, aspecto que consideraba no suficientemente contemplado en la pedagogía de entonces. De este modo, se instaló una tendencia que no asoció tanto a la educación con la regeneración moral sino con la promoción de la cultura, la ciencia y la técnica, sobre la base de un conocimiento también científico, la pedagogía, tal como había sido planteado por el pedagogo Herbart (1776-1841) décadas atrás.

Durante la conformación de los sistemas educativos nacionales en Europa, los discursos sobre la función social de la educación que instituyeron la escuela universal, obligatoria, gratuita, laica y a cargo del Estado entretejieron las ideas de Pestalozzi, de Spencer y de sus seguidores ignorando sus diferencias. Así, se argumentaba sobre la necesidad de extender la cultura letrada y de brindar herramientas intelectuales para la vida ciudadana. Pero, también se sostenía desde la beneficencia o el asistencialismo la importancia de los fines moralizantes, que reducían la tarea educativa a una forma de control bajo la fórmula del buen o del mal camino.

Entrado el siglo XX, la pretensión de neutralidad de la escuela y su supuesto principio igualitario fueron puestos en cuestión. Conocidas son las críticas de quienes plantearon que al organizar sus prácticas institucionales y curriculares a través de pautas culturales de la clase media la escuela excluía sistemáticamente a los sectores que no participaban de la cultura predominante y reproducía el orden social. Según el sociólogo francés **Pierre Bourdieu** (1994), estudioso de los modos en que la cultura y la educación reproducen la sociedad, son los hábitos los que llevan a la exclusión de los hijos de familias desfavorecidas. Para **Basil Bernstein** (1993), sociólogo británico, serán los

diferentes códigos lingüísticos de las clases medias y las clases trabajadoras la principal causante de las desigualdades sociales y culturales.

Por su parte, otros autores como **Henry Giroux** (1997) y **Paulo Freire** (1970), si bien compartieron que la escuela no es igualitaria, entendieron que tampoco es una maquinaria cuya única alternativa es la reproducción de las desigualdades. Desde la perspectiva de Giroux, las instituciones constituyen espacios de acción de diferentes agentes sociales, que intervienen en su accionar movidos por diversas perspectivas —clase, género, origen étnico, entre otras—, condicionando e incluso modificando la dinámica escolar. Desde la perspectiva de Freire (1993), el diálogo problematizador en el aula será la actividad que acorte distancias entre educador y educando y que convierta a la educación en humanista y humanizante. Rechazando la idea de transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural o manipulación, propuso que la producción de conocimientos produzca transformación en el mundo y, así, la educación se vincule con la acción.

Trasladada a la escuela, esta mirada supuso que más allá de reconocer que la escuela no logra preservarse del todo de las desigualdades sociales, la institución educativa tiene márgenes que le permiten a sus integrantes, si se lo proponen, gestar experiencias curriculares, institucionales y culturales más justas en relación con el sistema dominante. La institución escolar puede constituir un espacio en el cual los docentes y los alumnos disputen por la construcción de significados en relación con el mundo y por la definición del sentido de la práctica pedagógica con mayores horizontes de igualdad.

Hoy solemos escuchar en diferentes espacios educativos sugerentes reflexiones a partir de las ideas de **Hanna Arendt** acerca de la educación:

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable: También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos para renovar un mundo en común.” (Hanna Arendt, 1954: 208)

Estas palabras aluden a la educación como un proceso de transmisión, de pasaje, de legado a las jóvenes generaciones. Intentando escapar de fórmulas mecánicas, este posición destaca cuanto de empeño, felicidad, trabajo, responsabilidad y humanidad hay en ese pasaje, porque se trata de provocar en el otro el deseo de saber, de contagiar el disfrute que supone aquello que se enseña, de confiar en que los jóvenes harán un buen uso y sacarán provecho de lo legado y de entender que el trabajo de enseñar y el esfuerzo por aprender permitirán a quienes siguen en la trama de las generaciones ingresar al mundo mejor equipados.

Esto supone, por tanto, alejar a la educación de los libretos preestablecidos y de los parámetros a la medida de la cultura de proveniencia, tal como plantearon algunos de los sociólogos mencionados. Implica, también, abrir la educación a las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural, valorando el aporte de todos los sujetos. Conlleva, además, a la transmisión de contenidos valiosos que amplíen los márgenes de libertad de todos y cada uno para realizarse en el tiempo. Desde esta posición, Patricia

Redondo expresa que el trabajo de muchos de quienes enseñan en contextos de pobreza suele desplegarse entre el desasosiego y la obstinación (Redondo, 2004). A estas particularidades del pensamiento y de las sensibilidades de algunos directivos aludiremos en próximos apartados; en principio, en el referido a educación, igualdad y diversidad.

Pero antes de cerrar éste, cabe observar la imagen del niño indígena escribiendo en su cuaderno y preguntarnos por los argumentos que sostienen los discursos y las prácticas de los directivos de las escuelas frente al problema de la pobreza hoy. Si bien es posible reconocer cambios en los preceptos pedagógicos relacionados con la educación en situaciones de pobreza a lo largo del tiempo, estos se rearticulan en contextos escolares específicos. Y entonces, será posible percibir la convivencia de propuestas pedagógicas diversas. Así, pensando en los discursos y en las prácticas podrán reconocerse modelos pestalozzianos, spencerianos, frerianos, arendtianos, entre otros, probablemente combinados entre sí a partir de un sentido práctico que entrelaza experiencias y acciones concebidas como válidas para prestar atención al problema de la desigualdad desde la educación.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cuáles son los discursos que pautan los modos de pensar la relación entre educación y pobreza en su escuela?*

2. *¿Cómo argumentaría a favor de la institución escolar en relación con los problemas de la pobreza?*

1.2. Pedagogía y Educación Popular

Fue en los años sesenta, en el contexto de la revolución cubana, el auge de la teoría de la dependencia, la difusión de la teoría de la liberación, la consolidación del pensamiento latinoamericano y tercermundista y la introducción de la investigación-acción en el campo de las ciencias sociales que la vieja idea ilustrada de Educación Popular se redefinió cobrando un signo latinoamericanista y emergiendo como un pensamiento dispuesto a confrontar en el campo educativo (Mejía y Award, 2004). Desde entonces, la *Educación Popular* se fue constituyendo como tradición educativa en América Latina, reconociendo en Paulo Freire a uno de sus más importantes representantes.

Históricamente se definió en términos pedagógicos por su intencionalidad transformadora y por su trabajo con un grupo social definido: los más pobres, los excluidos y los discriminados. Distantes de las acciones destinadas a una población meta o a un objetivo de trabajo, en las propuestas de *Educación Popular* estos sectores fueron considerados como un grupo con el cual se intentaba construir una propuesta ética, política y pedagógica, trabajando desde sus necesidades y sus formas de ver y entender su realidad y escribiendo con ellos un modo de ver la vida y construyendo una sociedad diferente, una propuesta para su futuro.

La pedagogía de la Educación Popular surgió desde sus impulsores como un proyecto para construir una sociedad nueva, que incluyera, que generara igualdad de oportunidades, así como también que distribuyera los beneficios económicos y sociales que fuera capaz de producir. La *Educación Popular* aspiró siempre a un proceso educativo que no solo desarrolla las potencialidades y capacidades de los involucrados, sino que los hace participe de su cambio personal, para luego lograr un cambio colectivo y social.

Estos dos planos mencionados, el personal y el social, se desarrollaron en diferentes esferas de acción: la individual, la institucional, la barrial o comunitaria y la social o colectiva. La propuesta consistía en que en cada una de estas esferas los sujetos fueran ganando espacios de responsabilidad vital y ciudadana, ya que cada uno no sólo se educa para sí, sino que lo hace para el beneficio del grupo. Así, la *Educación Popular* se instaló como una pedagogía con un fuerte sentido de la construcción del bien común en beneficio de todos los involucrados.

Con respecto al sujeto, se apuntaba a su capacidad de desarrollo, al fortalecimiento de su creencia en sí mismo y en su capacidad transformadora así como en el logro de su autonomía. El punto de partida, como planteaba Freire, era el de hombres y mujeres en "su mundo", siendo en última instancia el primer e inevitable rostro del mundo mismo desde el que se asumía un nivel de comprensión más crítica del funcionamiento de la sociedad y de su lugar en ella.

Desde la perspectiva de la *Educación Popular*, estos nuevos sujetos serían capaces de ser activos transformadores de su entorno y no sólo quienes padecen las realidades que les toca vivir. Es decir, personas que podrían desarrollarse en lo personal y como ciudadano de una localidad o de un país.

Con respecto a la esfera institucional, la *Educación Popular* pensó en hombres y mujeres concretos y en instituciones que llevaran adelante la labor de estos sujetos. Estos centros educativos, comunitarios o de salud fueron concebidos como microsistemas de convivencia democrática, de inclusión, de diálogo, de negociación y de derechos y deberes.

Por su parte, el barrio o comunidad fue la unidad de trabajo por excelencia, en donde cada uno de los protagonistas definía su entorno vital y su sentido de existencia, en donde se brindaban las posibilidades de desarrollarse y en donde se vivían las penurias de la exclusión, donde se tejían vínculos de amistad y solidaridad, donde se rivalizaba con el otro por la sobrevivencia cotidiana.

Lo que se buscaba a través de la acción formativa en los barrios era pasar de vivir todos juntos a estar en comunidades de vida, comunidades que enlazaran la participación democrática, la búsqueda de saberes, el diálogo, el trabajo y el aprendizaje compartido. Un espacio en donde todos aprenden y aprenden todos, dirá Pérez Esclarín (2003).

Con una perspectiva comunitaria y social, cuando la *Educación Popular* proponía crear hombres y mujeres nuevos para transformar la sociedad, planteaba objetivos altamente ambiciosos pero necesarios para sostener un horizonte de utopía y dar sentido a la acción educativa. Frente a las injusticias cotidianas en vidas concretas y en barrios concretos, para la *Educación Popular* buscar un cambio social no constituía una utopía sino una necesidad. Pero, el cambio social se orientaba a la sociedad toda y no a la

pequeña comunidad, siendo el horizonte de la acción educativa la construcción del bien común y el beneficio colectivo en una sociedad diferente.

Por lo antedicho, la *Educación Popular* se configuró como una pedagogía humanizante y humanizadora, que trabajaba con y desde las personas para su desarrollo, su encuentro, su liberación y su transformación. Personas que se encontrarían como iguales, que se escucharían, que dialogarían y buscarían un futuro y una sociedad diferente para todos.

Sin embargo, mas allá de sus ricos aportes y profundos sentidos, según Marco Raúl Mejía y Myriam Awad (2004), el desarrollo a lo largo de cuarenta años de la *Educación Popular* en América Latina enfrentó el problema de limitar su acción al sentido común, el espontaneísmo y el empirismo. Según palabras de los propios autores, las restricciones fueron: “no pasar de lo que cada uno sabe, entiende y hace”, “improvisar todas las acciones haciendo lo que en cada momento se iba ocurriendo” y condicionar “cualquier elemento o acción a la práctica” (Mejía y Awad, 2004: 52-53).

En un nuevo contexto en América Latina — de posneoliberalismo, dirán algunos— el enorme desafío de inclusión y cohesión social plantea a la *Educación Popular* la necesidad/oportunidad de repensar su tradición así como de proponer alternativas para un renovado escenario.

En este sentido, algunas preguntas e inquietudes se le pueden plantear a la *Educación Popular* desde la imagen inicial de un niño indígena aprendiendo en la escuela: ¿Qué aportará la *Educación Popular* a su educación en el nuevo siglo? ¿Qué hará más humana la tarea educativa que encaren los maestros hoy? ¿Cómo recrearán las ideas de la *Educación Popular* los directivos en sus escuelas? Están invitados a tomar la palabra.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. ¿Cómo se plasman los principios de la *Educación Popular* en la escuela a su cargo?
2. ¿Qué argumentos aportaría a favor de la *Educación Popular* hoy?

1.3. Educación, igualdad, diversidad

En un reciente trabajo, Francois Dubet (2005) se plantea ¿qué es una escuela justa? Allí introduce algunas reflexiones conocidas y otras novedosas. Hasta mediados del siglo XX, en Europa, el elitismo republicano permitió que los hijos de familias bien dotadas tuvieran una trayectoria escolar exitosa en tanto lograban entrar y terminar el

colegio secundario así como asegurarse el camino posterior. En ese sistema, sin dudas, las desigualdades sociales eran la principal causa de las desigualdades escolares.

Desde los años sesenta, la escuela elitista republicana europea comenzó a criticarse en nombre de la **igualdad de oportunidades** que, en tanto política educativa se tradujo en el acceso de todos a una educación secundaria obligatoria y en becas que compensarían las desigualdades sociales. Así, el elitismo republicano de una escuela secundaria para pocos fue reemplazado por una igualdad de oportunidades que ponía a todos en carrera para ser juzgados por el mérito. América Latina estaba lejos de estos parámetros y la igualdad de oportunidades se tradujo en el esfuerzo por que la educación elemental llegara a todos y que la educación media intentara abrir algo más sus puertas.

Sin embargo, posteriormente, los estudios sociológicos demostraron que si bien las oportunidades educativas se habían ampliado, las desigualdades continuaban: los alumnos procedentes de familias más favorecidas realizaban estudios más largos, prestigiosos y rentables. ¿Por qué? Porque a los niños de grupos favorecidos la cultura escolar les era más familiar que a los niños de grupos desfavorecidos y porque las familias de los grupos favorecidos guiaban más eficazmente a sus hijos hacia el éxito escolar que las familias de los grupos desfavorecidos.

Por tanto, concebir a la igualdad de oportunidades como la posibilidad de acceso a la educación secundaria obligatoria y como disponibilidad de becas para los hijos de familias desfavorecidas no lograba reducir verdaderamente las desigualdades sociales sino sólo lograr que las desigualdades escolares pusieran un velo a las desigualdades sociales. Además, en un sistema que los trata como iguales, quienes fracasan interpretan que ellos mismos son la causa del fracaso, pudiendo tornar a la ficción del mérito (cociente intelectual +esfuerzo) en algo muy cruel. Dice Dubet (2005: 37) “Y no podemos ignorar que las pruebas del mérito, incluso las justas, son de una gran crueldad para los que fracasan, sobre todo porque ese fracaso es necesario para el funcionamiento del mérito y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, nos resultaría muy difícil imaginar un principio de justicia escolar alternativo a la igualdad meritocrática y tan fuerte como ella.”

Esta última expresión apunta a entender que la igualdad de oportunidades sigue siendo un modo crítico de intervención pedagógica y que todavía tiene margen para actuar. Si pensamos en América Latina y las tasas de acceso y egreso de la escuela media, por cierto que es muchísimo lo que resta por hacer a partir de la idea de igualdad de oportunidades concebida en los sesenta.

Sin embargo, para hoy, para el actual contexto, Dubet (2005) propone avanzar a partir de una **igualdad distributiva de oportunidades** que permita construir mayor igualdad y justicia educativa ya que la igualdad de la oferta no alcanza. La igualdad distributiva se inclina por la equidad procurando dar más a quienes menos tienen. Pero, advierte Dubet (2005), esa distribución deberá cuidar de no producir estigmatización o de crear colectivos dependientes. Para ello, para que no terminen encerrando, tendrán que repensarse los sistemas de apoyo escolar, los beneficios a las zonas declaradas prioritarias y los cupos en función del origen de los alumnos, intentando promover mecanismos que al tiempo que construyan una igualdad deseable promuevan la libertad.

Además del mérito y de la igualdad distributiva de oportunidades, otras figuras de la justicia escolar podrían adoptarse. Una de ellas, dice Dubet (2005), es la **igualdad social de oportunidades** entendida como lo común, como aquello que la escuela no

puede dejar de enseñar a nadie, como los contenidos culturales que todos tienen que aprender en la trayectoria que va del nivel inicial a la finalización de la educación secundaria. En este sentido, la preocupación por lo común, por una formación general rica y bien provista desde los primeros años de escolaridad hasta llegar a los dieciocho años constituye un modo de construcción de justicia educativa muy importante.

Finalmente, Dubet propone la **igualdad individual de oportunidades** que supone el reconocimiento de cada niño como sujeto singular, único, irrepetible e igual a los demás, independientemente de sus desempeños y sus resultados. Se trata de una igualdad que protege a los individuos y preserva su subjetividad, intentando evitarles la crueldad y el estigma que devienen de la internalización del fracaso como algo propio. Se trata de un modo de construcción de justicia educativa que procura fortalecer a los alumnos en la imagen de sí mismos, procurando que sean algo más que alumnos, que sean sujetos independientemente de su mérito y de sus diplomas.

Es en esta igualdad individual donde entra a jugar un papel importante el reconocimiento de la diversidad. En efecto, cada uno es diferente a todos los demás pero, en tanto sujeto que se individualiza a partir de la construcción de una identidad propia (y más allá de los méritos, funciones o puestos) es igual a todos. Es en este sentido que Touraine (1998) plantea los conceptos de igualdad y diversidad como términos no antagónicos sino interdependientes, cuya importancia radica en que pueden aportar a la construcción democrática de espacios personales de vida y subjetividad así como de mediaciones sociales y políticas que las protejan.

Cuando Patricia Redondo (2004) alude al trabajo educativo en contextos de pobreza como una tarea que ronda entre el desasosiego y la obstinación se refiere al posicionamiento de muchos educadores frente a las diversas situaciones de dolor que atraviesan a quienes habitan la escuela. Se trata de situaciones a veces muy crueles que se expresan en la corporalidad de una desigualdad material y simbólica que alcanza frecuentemente rangos impiadosos como la muerte de adultos y menores de las familias que asisten a la escuela. Se trata, también, de situaciones a las que en algunas ocasiones la tenacidad y obstinación de los docentes logran traspasar poniendo palabras y deseos en boca de los sujetos y discutiendo el determinismo que define que “a mayor pobreza, mayor empobrecimiento educativo” (Redondo, 2004: 199).

Si bien se pueden encontrar posicionamientos educativos que por acción o inacción conducen a aquello que se entiende como un destino inexorable (entre las que se encuentran los posicionamientos de las escuelas que sólo trabajan para el afecto o la contención), también hay escuelas que ponen a disposición lo común en términos de contenidos culturales y apuntan a fortalecer las identidades de los sujetos con el propósito de que no queden reducidas a la condición de la pobreza.

Para finalizar, nos queda remitirnos a la imagen del niño indígena escribiendo en el cuaderno que inaugura este capítulo y preguntarnos qué supone la igualdad distributiva, social e individual de oportunidades en su educación, según los planteos de Dubet, y cómo un director podría procurar que esas igualdades lo alojen en la escuela. Nos llevan a reflexionar también sobre cómo la igualdad se articula con la diversidad, en términos de Touraine.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo se plasman los principios de igualdad distributiva, social e individual de oportunidades en la escuela a su cargo?*
2. *¿Qué argumentos aportaría a favor de la articulación entre igualdad y diversidad hoy?*

2. El director y la escuela



2.1. El contexto de la escuela

En este apartado, presentamos una serie de datos sobre la realidad social de nuestros países, de la que sabemos porque somos parte de ella, por la información que brindan los medios de comunicación o por nuestras lecturas personales. Esta realidad abruma y muchas veces se hace difícil de sobrellevar. Escuchamos frecuentemente que

algunos evitan la lectura del periódico a la mañana para no iniciar agobiados la jornada o que no escuchan las noticias de la radio o la televisión por la noche porque hacerlo les impide el sueño.

Además de estas caras de la realidad, la reflexión acerca de ella se hace ardua porque a todos nos involucra de algún modo: porque hay un padre, un hermano, esposo o amigo desocupado y desahuciado; porque existen jóvenes de la familia sin empleo o sin entusiasmo por el estudio, o con la sensación de ausencia de futuro; porque vemos numerosas mujeres a nuestro alrededor batallando y lidiando con la crianza de los niños, con el trabajo sin descanso, con conseguir algún alimento para los hijos y con el cuidado o sostén de adultos mayores de la familia que no cuentan con lo mínimo.

Por otra parte, niños y adolescentes con los que trabajamos diariamente en las escuelas exponen ante nosotros durísimas realidades que nos conmueven y nos movilizan. Las escuelas, al igual que la sociedad, no son ajenas a las actitudes discriminatorias, los hechos de violencia, la desigualdad social, la carencia de alimentos o el descuido del respeto a las normas que permiten la convivencia.

Anticipábamos que sería difícil reflexionar sobre estos problemas, no sólo porque nos implican a cada uno de nosotros, sino porque interrogan nuestros valores, concepciones, prejuicios. Además, porque al reconocerlos se nos hace ineludible pensar y dar una respuesta educativa en la que nosotros y la escuela asumamos una posición. Finalmente, porque las decisiones que se tomen no son sólo personales, sino que afectan a todas las personas que forman parte de la institución, en especial, a nuestros alumnos.

Pero más allá de la dificultad, entendemos que es necesario hacer el esfuerzo de poner entre paréntesis nuestras propias circunstancias —y por qué no decirlo, nuestras angustias— para pensar en aquello que le ocurre a quienes hoy están sufriendo seguramente mucho más que nosotros que, por lo pronto, tenemos la posibilidad de pensar, reflexionar y deliberar sobre aquello que acontece, segundo a segundo y en el largo plazo, con la pobreza y la exclusión en nuestras sociedades y, en particular, en nuestras escuelas.

Los datos nos hablan de una desigualdad extrema en el mundo y en América Latina. Nos hablan también de cambios estructurales y de profundas transformaciones sociales que se vienen produciendo en el mundo. La idea es presentar la información más reciente sobre pobreza, desempleo, vulnerabilidad y ponerla en relación con los problemas sociales que afectan, en mayor o menor medida, a las sociedades actuales e irrumpen en las aulas.

Nuestro intento se funda en la convicción de que la escuela puede encontrar senderos, por más que esté desdibujado su sentido y por más que lleve a cabo la tarea de educar al lado de otras referencias y de otros mundos con los que no estaba acostumbrada a compartir su hegemonía en la transmisión cultural, como los medios de comunicación, las culturas infantiles y juveniles, las familias trastocadas, las nuevas religiosidades. En efecto, la institución escolar sigue cumpliendo un papel en la formación de los niños y de los jóvenes en nuestras sociedades y la mayoría de los adultos no hemos propuesto aún el "fin de la escuela", sino que por el contrario cada día le pedimos más a ella.

En el año 2005, según la CEPAL (2005), Confederación Económica para América Latina, la pobreza extrema afectaba a 222 millones de latinoamericanos y caribeños, entre los cuales se encontraban 96 millones cuyas vidas eran menoscabadas por la indigencia, representando casi el 20% de la población. Los datos de la CEPAL confirmaban en forma contundente una tendencia histórica de América Latina: la distribución del ingreso más desigual del planeta, con niveles altos y crecientes de desigualdad.

La pobreza afecta a millones de niños y niñas en la región: el 35% de los pobres en América Latina y el Caribe son niños y niñas menores de 15 años, y casi el 60% de todos los niños y niñas son pobres. Esta cifras suponen que decenas de millones de latinoamericanos residen en viviendas poco apropiadas, carecen o tienen un inadecuado servicio de agua y saneamiento, utilizan combustibles no adecuados, tienen bajos niveles de educación y un deficiente o inexistente acceso a los servicios de salud.

Sin embargo, en el informe de la CEPAL también brindaba algunos datos que indicaban que la desigualdad y la pobreza no es algo natural de América Latina y que puede revertirse: en Chile había disminuido a la mitad la pobreza extrema y las mediciones indicaban que de continuar el avance de los últimos años, la meta probablemente se lograría en Brasil, México, Panamá y Uruguay.

Con respecto al trabajo infantil, según información proporcionada por la OIT, Organización Internacional del Trabajo, uno de cada seis niños de 5 a 17 años realizaba alguna tarea. Se calculaba que en América Latina trabajaban entre 18 y 20 millones de niños. En un país como Brasil, UNICEF estimaba que había 3,8 millones de niños envueltos en trabajos riesgosos. Muchos eran "trabajadores invisibles" en plantaciones, se ocupaban de la basura, o trabajaban en otros lugares donde no eran vistos por el resto de la población. En la Argentina, se estimaba que trabajan casi 2.000.000 de chicos entre 5 y 14 años. Su número había ascendido notablemente en la explosión de pobreza de los '90 y años inmediatos. Entre otras tareas trabajaban en industrias del calzado, el agro, en la fabricación de ladrillos, en el mercado de abasto y en la recolección de residuos.

En América Latina, la pobreza acompaña ciertas transformaciones demográficas: disminución de la fecundidad, aumento de la población adulta mayor, migración, reestructuración de las familias, transformaciones de las condiciones de vida de la juventud entre otros factores de cambio.¹

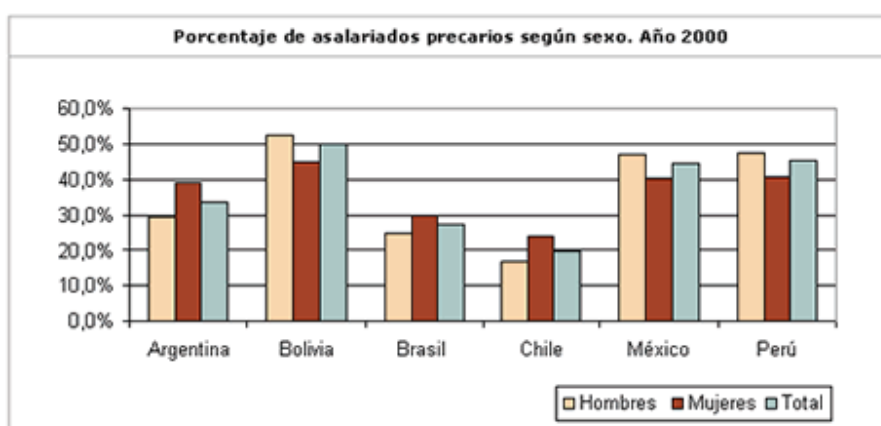
En casi todos los países de la región ha decrecido la tasa de fecundidad, aunque algunos mantienen un alto nivel. La tasa de fecundidad es inferior a los tres hijos por mujer. Sin embargo, al mismo tiempo aparece una preocupación común de orden creciente: la maternidad adolescente: entre un 2 y un 35% de las jóvenes, según el país, tiene su primer hijo antes de cumplir los 20 años.

Por otro lado, ahora la esperanza de vida al nacer es de setenta y dos años. Si se contemplan las profundas y negativas transformaciones de los sistemas de previsión social, la situación de los adultos mayores se plantea como un serio problema puesto que uno de cada cuatro latinoamericanos será adulto mayor en el año 2050.

¹ Algunos de los datos expuestos fueron presentados en la clase N° 13 del Diploma Superior en Currículum y Prácticas escolares de FLACSO Argentina a cargo de Silvia Finocchio y Gabriel Brenner.

En cuanto a los cambios poblacionales, cabe destacar que un signo distintivo de la última década consistió en el aumento inédito de la ola migratoria en América Latina, en tanto en la actualidad más de 20 millones de personas viven fuera de su país de nacimiento.

Por último, el informe de la CEPAL señala la tendencia progresiva en la estructura familiar latinoamericana hacia el aumento de los hogares encabezados por mujeres, especialmente en Bolivia, Costa Rica, Colombia, Honduras, Panamá y República Dominicana. El modelo tradicional de familia nuclear, con padre proveedor, madre ama de casa que no trabaja e hijos, sigue siendo el más frecuente, pero ya no es el modelo de familia predominante en las zonas urbanas de América Latina.



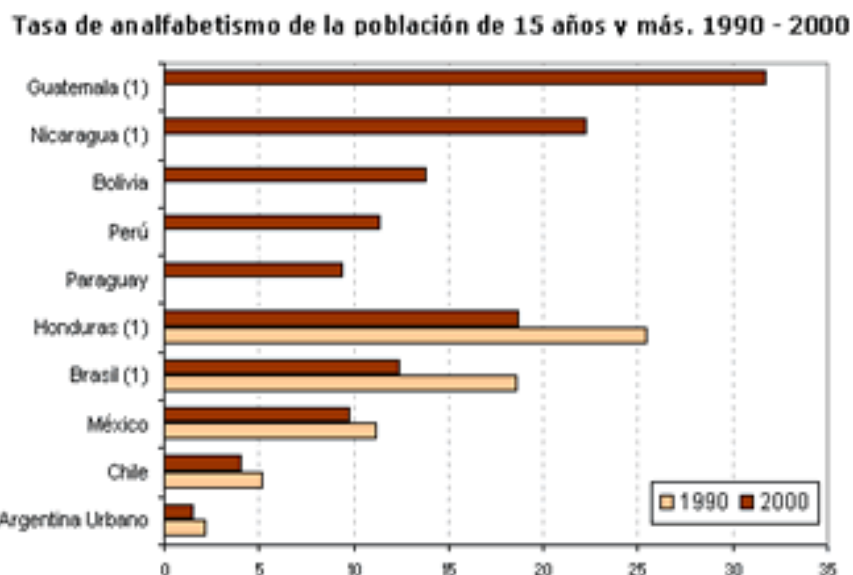
Datos correspondientes al año 2000/ Fuente: Base de datos del SITEAL

Otros dos rasgos de peso permiten dimensionar los problemas que atraviesa la región. Se trata de los nuevos problemas emergentes para los jóvenes. Si bien ellos tienen ahora más acceso a la educación que los adultos, cuentan con menos oportunidades de empleo. Al mismo tiempo que aparecen con un nivel mayor de expectativas de autonomía con respecto a generaciones anteriores, no ingresan a los canales productivos e institucionales para plasmar tales expectativas.

Según fuentes del SITEAL, Sistema de Información de tendencias en América Latina, se ha producido un proceso de precarización del empleo de los jóvenes así como ensanchado las brechas de género en dicho acceso. En el año 2000, el porcentaje de asalariados de 25 años o más que tiene una relación de trabajo precario alcanza al 45% o aún supera este porcentaje (Bolivia, Perú y México). Curiosamente, en estos tres países, la precarización del empleo afecta más a los hombres que a las mujeres. En cambio, en Chile, Brasil y Argentina, donde el porcentaje de asalariados precarios es menor, alcanzando entre el 20% (Chile) y el 33% (Argentina), las más afectadas por la precarización del empleo resultan las mujeres.

El analfabetismo es uno de los indicadores más relevantes que dan cuenta de las condiciones de marginalidad y exclusión política y social de los países de América Latina. Las políticas que se vienen dando en la región han logrado universalizar la cobertura de educación básica, lo cual implica cierta reducción del analfabetismo. Sin embargo, estos

esfuerzos resultan sólo paliativos en un marco de fuertes desigualdades y de acentuación de la fragmentación social.



(1) Datos correspondientes al año 2001 / Fuente: Base de Datos del SITEAL

En todos los países de la región para los que se cuenta con información tanto para comienzos como para fines de la década del '90, la información de las encuestas de hogares indica una reducción de la tasa de analfabetismo. En Argentina, Chile, Brasil y Honduras, la reducción relativa del analfabetismo durante este período fue más acentuada que en México. Este país presentaba a comienzos de la década una situación intermedia –con una tasa de 11,2%- comparada con las situaciones de analfabetismo alto de Brasil y Honduras (18,6% y 25,4% respectivamente) y las de analfabetismo bajo (del orden del 5% o menos) de Argentina y Chile. Sin embargo, el decrecimiento relativo entre inicios y fines de la década fue del 12% en el caso de México, mientras que en el resto de los países fue del 25% o más.

Para el año 2000, entre los países con índices de analfabetismo más alto se encuentran Guatemala –donde casi un tercio de la población mayor de 15 años es analfabeta-, Nicaragua y Honduras. A estos países le siguen Perú, Brasil y Bolivia con tasas entre el 11% y el 14% y, México y Paraguay con tasas del 10%. Los índices más bajos (del 4% o menos) se registran en Chile y en el área urbana de Argentina.

Un rasgo a destacar es la incidencia de la disparidad geográfica en las tasas de analfabetismo en la región. A diferencia de lo que ocurre con otros indicadores educativos como los de cobertura, las disparidades entre áreas urbanas y rurales en el analfabetismo se mantuvieron. Para el año 2000, los países que presentan las disparidades geográficas más altas eran Perú, Bolivia y Chile, donde el índice de analfabetismo rural casi quintuplica al urbano. En México, la relación es de 4 a 1, mientras que en el resto de los países las tasas rurales triplican en forma aproximada a las urbanas.

Existe una fuerte asociación entre las diferencias en la distribución geográfica y aquellas que refieren al género en los países que poseen alta proporción de población indígena (Perú y Bolivia). Chile y Brasil, si bien presentan diferencias de distribución geográfica importantes, muestran mayor igualdad en las condiciones de género.

La imagen de los niños alimentándose de un basural expresa tal vez mejor que los datos expuestos los problemas sociales que viene enfrentando América Latina. Sin embargo, las perspectivas económicas para América Latina son de oportunidad, en un contexto de crecimiento de la economía mundial. El crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) de los países de América Latina y el Caribe en el 2006 mostrará una variación de 4,6%, tasa ligeramente superior a la observada durante el 2005, posibilitando que el producto por habitante registre un aumento por encima del 3% debido a una dinámica de la demanda interna que se mantendrá y a un sector externo que seguirá siendo impulsado por el dinamismo del intercambio comercial mundial liderado por las economías asiáticas. Existirá relativa homogeneidad en las tasas de crecimiento en el 2006 de los países de América Latina, en un rango de entre 3 y 6%, con la excepción de Argentina y Venezuela que crecerán a tasas superiores del 6%. Al igual que en años anteriores, el Cono Sur y la Comunidad Andina son las regiones que muestran una mayor tasa de expansión, 6,9% y 5,7%, respectivamente (CEPAL, 2006).

Como ha venido sucediendo en los últimos años, se espera que el crecimiento de México y América Central durante el 2006 (CEPAL, 2006) se ubique por debajo del crecimiento latinoamericano. Sin embargo, se reduce la brecha y se espera que la subregión crezca en torno al 3,6%.

Sobre la base de lo anterior, existen fundadas expectativas de que se mantenga la positiva evolución de los términos de intercambio, en especial para los países exportadores de petróleo como para los países oferentes de minerales metálicos. Cabe mencionar, que en el caso de América Central y el Caribe, quienes en general son importadores de petróleo, se proyecta una evolución negativa de los términos de intercambio.

La discusión política hoy es si este crecimiento de América Latina redundará en una mejora de los índices de equidad en la región, si tendrá algún impacto sobre el círculo vicioso de la exclusión y la pobreza que caracteriza a la sociedad actual. Algunos consideran que es posible y deseable pero que requiere de una apuesta significativa para modificar los núcleos duros de la desigualdad y asumir el conflicto de la distribución de ingresos en la región, en el marco de una estrategia transformadora.

Leer el contexto hace a la tarea del directivo y a la necesidad de diseñar estrategias para que la escuela sea una oportunidad para quienes asisten a ella. Entre las diversas estrategias se encuentra la construcción de la identidad de la escuela. A ella nos referiremos en el próximo apartado.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Qué aportan estos datos a la lectura del contexto de su escuela?*
2. *¿Cómo se posiciona la escuela frente a ellos?*

2.2. La identidad de la escuela

La identidad de la escuela se relaciona estrechamente con la tarea educativa y con la identidad de los sujetos y, por eso, tiene importancia para un directivo reflexionar sobre ella. Muchas veces, la escuela que se dice pobre, se abona a la construcción de identidades pobres; la escuela que se dice urbano-marginal, promueve la formación de identidades marginales, la escuela que se dice de repetidores, convoca a más repetidores y forja identidades cristalizadas en el fracaso escolar.

La identidad de la escuela no es algo dado sino que es algo que se construye, pero también se trabaja y se cuida, y allí están muy implicadas sus autoridades. Pero reflexionar sobre la identidad de la escuela supone no sólo reconocer que ella se construye y se trabaja sino que conlleva un campo de efectos en los sujetos que la habitan.

En su trabajo sobre políticas de escolarización y construcción del nuevo docente, Thomas Popkewitz (1998) discute lo que él denomina "razonamiento poblacional". Desde su perspectiva, la clasificación y ordenación de la sociedad en poblaciones, por ejemplo cuando se habla de "poblaciones en riesgo", constituyen un modo de construcción social de las personas y, también, un modo de construcción de sí mismo y del otro: yo estoy seguro, el otro está en riesgo. Así mismo, pone en cuestión los "discursos "espaciales" que apuntan a definiciones tales como niñez urbano marginal o rural. Su crítica apunta a los efectos que producen los discursos que clasifican en la identidad de los sujetos, ya que tiende a producirse una convergencia entre el discurso que clasifica y el discurso clasificado: los propios niños terminan reduciendo la imagen de sí mismos a la idea de "población en riesgo", "urbano marginal" o "rural".

Si quienes conducen la escuela consideran que trabajan con poblaciones en riesgo, poblaciones urbano-marginales o poblaciones rurales, lo más probable es que quienes asisten a ella terminen reproduciendo el estereotipo hasta la conformación más íntima de su sensibilidad y su pensamiento. La subordinación y descalificación que se hace de los niños a través de estos discursos suelen dejar en un lugar cómodo a quienes trabajan en estas escuelas, esto es, en el lugar de la redención o la salvación. Sin embargo, ignoran la violencia que supone el discurso clasificador.

Pensando en la identidad de la escuela y el papel de los directivos, tal vez sea oportuno recordar que la escuela no es neutra frente a la desigualdad. Y en este sentido, advertir que si bien es importante abrirse a la comunidad, puede ser poco productivo mimetizarse con ella; que es importante reconocer la cultura de niños y jóvenes pero introduciendo también otras culturas; que hay que reclamar por la justicia educativa y al mismo tiempo intentar construirla creativamente desde adentro de la institución; que trabajar en contextos de pobreza no supone aceptar la legitimidad de la pobreza y que incluir ciertas tareas de asistencia no implica resignar a las buenas prácticas pedagógicas y a la enseñanza.

Pasar de la identidad de la escuela urbano marginal a la escuela que embellece el barrio con sus murales o a la escuela que publica los escritos de los chicos en un

periódico local supone una tarea pedagógica que parte del deseo de quienes la conducen de tornarla en un espacio donde todos pueden aprender. Al decir de Dubet (2005), se trataría de una escuela que trabaja por la igualdad distributiva, social e individual de oportunidades. Al decir de nosotros, en Latinoamérica, se trataría de escuelas que asumen el desafío de que todos aprendan, incluso los niños que viven en basurales, tal como vimos en la imagen que inaugura este capítulo.

Pero, antes de pasar al próximo apartado, la invitación a interrogarnos por la ardua construcción de las diversas igualdades de oportunidades que postula Dubet y por cómo esto impregnaría la identidad de la escuela. También, a preguntarnos por las tareas de un directivo en este sentido.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cuál es la identidad de la escuela a su cargo?*
2. *¿Qué prácticas de escuela se vinculan con esa identidad?*

2.3. La enseñanza en la escuela

La escuela tiene relación con el saber desde que en el siglo XVI se produjo lo que Julia Varela (1995) denomina pedagogización del conocimiento. Acontecida principalmente en los Colegios de los Jesuitas, esta pedagogización tiene efectos hasta hoy. A diferencia de lo que ocurría en la Edad Media, cuando aprendices y maestros trabajaban de un modo colaborativo en las escuelas de oficios para materializar una obra, en los Colegios de los Jesuitas del Renacimiento los maestros se convirtieron en los únicos detentadores del saber y los saberes, además de considerarse pretenciosamente neutrales, se alejaron de los problemas sociales y de la vida diaria. Fruto de este proceso es la escuela obligatoria, según lo señala Durkheim (1982) en una de sus obras sobre la historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas.

Desde fines del siglo XVIII se inició otro proceso que cristaliza en la configuración de las disciplinas escolares como estructuras cerradas y con límites propios, de la mano de la entronización de la razón y de la ciencia en el currículum. Esto dio lugar a que las disciplinas escolares se convirtieran en el centro de la enseñanza. Según Michael Young, el énfasis en lo escrito frente a lo oral, el trabajo individual frente al grupal, la abstracción y compartimentalización del conocimiento independientemente de quien aprende y un currículum reñido con la vida diaria y la experiencia fue el resultado de este desarrollo histórico (citado en Goodson, 1995).

Ambos procesos, el que se inicia en el siglo XVI y el que se inicia en el siglo XVIII, conformaron una mirada sobre el currículo como un baluarte inquebrantable al que no hay mucho para aportar, repensar, revisar, contraproponer, enriquecer o transferir de otro

modo. Establecido no se sabe cómo ni por qué, este currículum terminó pasando por el costado de la vida y la experiencia del director. Pasó, también, por el costado de la vida y la experiencia de los docentes y de los alumnos.

Frente a esta tendencia enciclopedista y alejada de la vida diaria, más recientemente algunos directivos y docentes intentaron cierta renovación, vinculando la enseñanza a lo creativo, lo concreto, lo local y lo práctico. Sin advertir que se privaba a los niños y jóvenes de los sectores populares del acceso a otras culturas y conocimientos que pueden convertirse en herramientas para sus propias vidas, esta enseñanza más renovada le hizo el juego a la desigualdad, ofreciendo una enseñanza pobre a los niños y jóvenes pobres.

En las dos últimas décadas, también ha proliferado una pedagogía psicologizada que analiza cómo inciden los procesos psicológicos en los modos de aprender de los niños, en los contextos de escolarización. A veces, esta tendencia ha dado lugar a la estéril lucha por los métodos ignorando la cultura de quienes aprenden. En otras ocasiones, ha tendido a la clasificación y reclasificación de los alumnos en función de sus niveles cognitivos. Sin embargo, también ha realizado aportes importantes al día a día del aula. Entre ellos, mostrar que los niños piensan y que “su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos.”, dirá Emilia Ferreiro (2001: 12-13).

Otra perspectiva que se ha instalado es pensar en maestros o profesores que transmiten la cultura a niños y jóvenes —no como mera traducción del conocimiento o la escritura de corte académico sino como traspaso de los adultos a las nuevas generaciones— a través de una mediación, en palabras de Michèle Petit (1999) o como iniciación, en términos de Graciela Montes (1999). Según Michèle Petit, antropóloga francesa que trabaja sobre el tema de la lectura entre jóvenes pobres de Latinoamérica, el mediador es una persona que abre espacios para la cultura donde el deseo de hacerlo y cierta libertad tienen un lugar, donde no todo se reduce a necesidades, expectativas u objetivos que son, por cierto, cosas bastantes diferentes al deseo de hacer algo. En este sentido, los contenidos de la enseñanza pueden fluir mejor si se logran trabajar desde inquietudes y que preguntas que también la escuela ayuda a emerger y si se permite a los iniciados construir pasarelas, metáforas, que den cuenta de hallazgos, saberes, relatos, frases, proverbios, que hablen, den sentido a la vida y permitan incluso enfrentar desdichas.

Dado el papel de los mediadores o iniciadores, resultará fundamental que estos puedan revisar su propia relación con los contenidos de la cultura, que puedan trabajar sobre sí mismos la importancia que tiene la propia relación con los diversos saberes y lenguajes. Valorar los textos y las imágenes, los nuevos medios y sus producciones, las ideas y los sentimientos que permiten regresar a su mundo fortalecido, enriquecido y con una mirada más amplia.

Se trata de destacar también que el gusto por la cultura es el resultado de una pasarela, de un encuentro entre el iniciador y el iniciado. Ese encuentro podrá ser la invitación a pasar a otra cosa, a ampliar el propio universo cultural de los alumnos, a no limitarse a “lo que tiene que ver con ellos”, a no reducir al punto de partida. En la película española *La lengua de las mariposas* el maestro iniciador o mediador considera que ya es hora de acercarle a Moncho, su pequeño y frágil alumno lector de “tebeos” (historietas o comics), un libro, y piensa en *La conquista del pan* de Peter Kropotkin, un anarquista al

que él había leído. Sin embargo, luego se arrepiente y le entrega *La isla del tesoro* de Robert Stevenson, una novela juvenil que cuenta las aventuras de Jim Hawkins, un adolescente de trece años, en su viaje a una isla desierta que guarda un secreto tesoro y donde las más increíbles utopías son posibles.

No se trata, en este caso, de recluir a Moncho en un objetivo, competencia o logro sino de brindarle, en palabras de Petit, "*una metáfora de la que extraerá nuevas fuerzas*". La magia imperecedera de *La isla del tesoro* estriba en lo original de los mitos aventureros, en la fascinación que suponen las islas para los hombres y mujeres que no habitan en ellas y que los imaginan como espacios asombrosos, levantados en remotos mares, fuera del tiempo, donde son posibles las ilusiones y donde se guardan los tesoros soñados. La aventura es siempre una búsqueda, un viaje y una iniciación. ¿Qué mejor aventura para Moncho que el viaje a una isla en busca de un tesoro cuya conquista exige vencer numerosos peligros, ejercitar la propia fortaleza y afianzar el vínculo con los compañeros de ruta?

El psicoanalista egipcio Jacques Hassoun (1996), en su obra *Los contrabandistas de la memoria*, comparte su preocupación por los trastornos identitarios que sufren los jóvenes de nuestras sociedades actuales, que oscilan entre el apego a tradiciones agonizantes y la falta de referencias o de nuevas alternativas. Esto nos implica como educadores y nos convoca a pensar en los modos en que transmitimos la cultura. En relación con la transmisión, Hassoun sostiene que transmitir es, para toda sociedad, un imperativo constante, pero propone no transmitir para retornos ridículos o melodramáticos sino para "*desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes*" y permitir a los niños y a los jóvenes "*reencontrar la verdad subjetiva de aquello que verdaderamente contaba para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron y gozaron por un idea*". Reencontrar la "*verdad subjetiva*" sería algo así como la reescritura de un sujeto convocado a tomar la palabra y hacer un uso propio de lo heredado.

Tal vez no se trate tanto o solamente de construir listas de contenidos o libros apropiados para niños o adolescentes que los encierren en supuestos gustos o necesidades, sino de pensar en los modos en que el iniciador o mediador puede invitar a entretener pensamientos valiosos, sentimientos fructíferos y una imaginación vasta a su iniciado. En este sentido, será oportuno que el iniciador se muestre trabajado por los contenidos de la cultura y que apueste al trabajo de los propios alumnos. Como dice el maestro republicano de la película a su alumno: "*Tome, se lo presto. Estoy seguro que le gustará.*"

No hay tiempo que perder, la ocasión única de tener a los chicos en la escuela debe ser aprovechada al máximo, ya que un gran desafío será brindarles la oportunidad de ser, de crecer y de vivir a partir de los contenidos de la cultura que se les enseñen y que ellos puedan aprender. ¿Qué mira el director de una escuela? ¿La planificación? Es importante, está bien, ordena. ¿Los pizarrones escritos por los docentes? Es relevante, es la marca de lo que un docente considera importante. ¿Los cuadernos y carpetas de los alumnos? Es importante, porque habla de aquello que aprovechan y aprenden los chicos.

Pero hay algo más que es la relación de la enseñanza con la vida de todos y cada uno de los alumnos. Pensemos en la imagen que inicia este capítulo. Pensemos en todo lo que un director puede aportar a ella para dar lugar a otras escenas, escenas escolares que en lugar de conmovernos y transmitirnos dolor puedan ser apreciadas, y disfrutadas, también, sobre la base de renovados y más complejos modos de construir la igualdad. Y

en este sentido, tendremos que interrogarnos por cómo mira la enseñanza el director. ¿La reconoce y valora como lo más importante que hace la escuela? ¿Mira cómo enseñan los docentes? ¿Se alegra cuando se enseñan cosas valiosas? ¿Se preocupa cuando la enseñanza es pobre? ¿Se deleita por cómo aprenden los chicos? ¿Se inquieta cuando alguno no aprende?

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Qué principios pedagógicos nutren la enseñanza en la escuela a su cargo?*
2. *¿Qué argumentos aportaría a favor o en contra de esos principios?*

2.4. Las rutinas de la escuela

Gramática de la escuela es un concepto desarrollado por dos investigadores, David Tyack y Larry Cuban (1995), en el estudio de una serie ininterrumpida de reformas educativas impulsadas a lo largo de un extenso período. La gramática de la escuela refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza, adaptar la sucesión de cambios a las exigencias que se derivan de dicha "gramática", y transformarlas.

Este concepto, el de "gramática de la escuela", forma el núcleo duro sobre el que se asienta la cultura escolar y permite entender la mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e invenciones de la vida cotidiana, de prácticas y realidades en su confrontación con las teorías y la legalidad educativa.

Hablar de gramática en esta dirección puede producir un cierto escepticismo sobre las posibilidades de los cambios educativos y sobre el poder de los maestros y profesores para modificar la práctica escolar. Sin embargo, la intención que conlleva este concepto no es esa. Con él se propone brindar un marco explicativo y de análisis para entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio escolar y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Entre las regularidades institucionales que gobiernan la vida de las escuelas se encuentran los rituales. Ir a clase, cumplir horarios, asistir a actos escolares, comer en la escuela, hacer uso y cuidar los diversos materiales escolares, o el recreo y la salida de la escuela forman parte del conjunto de rutinas y rituales cotidianos.

Si bien estos rituales persisten, mucho se habla también de cierta pérdida de eficacia simbólica que llega a desvanecer el orden escolar alcanzando límites no imaginados por los propios adultos. Sin embargo, para que exista la institución será necesario reponer la eficacia de ciertos rituales que a su vez hagan posible la enseñanza.

Reponer la eficacia de las normas y rituales supone cierto convencimiento entre alumnos, padres y docentes de su importancia para cuidar los vínculos, para promover la cohesión y para organizar el trabajo pedagógico de la escuela. Antes que lamentarse por la pérdida de la eficacia simbólica de los rituales, cabe por parte del director repensar los rituales, leerlos en sus cambios y movimientos, en sus eficacias e ineficacias e ir proponiendo la reconstrucción de una trama con sentido para los sujetos que genere condiciones para que la escuela pueda seguir enseñando.

Muchas veces los docentes presentan como dificultad propia de los niños y adolescentes provenientes de familias pobres la atención de las normas propias de la cultura escolar: que los alumnos estén en el aula, que estén en horario, que estén sentados, que sigan con atención la tarea, que traigan sus útiles, que se retiren cuando corresponde, etc. Entendiendo a la cultura escolar como una herramienta para la vida antes que como un corsé, muchos directores suelen observar con preocupación la permisividad absoluta o la rigidez extrema de los docentes. La permisividad deriva del discurso escolar tendiente a la victimización de niños y adolescentes: “pobrecito”, “no puede”, “no le da la cabeza”. La rigidez deviene del discurso escolar tendiente a la culpabilización: “es un inadaptado social”, “no es para esta escuela”, “es un retardado”.

Los rituales contribuyen a la regulación del discurso educativo y al sostenimiento de la función educativa. El niño o el adolescente librado a sí mismo, sin marco ni límite, puede llegar a la violencia directa. Generalmente estas situaciones terminan en exclusiones dentro o fuera del sistema escolar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la más interesante intervención pedagógica será ofrecer un marco que brinde un espacio para el hacer con los contenidos culturales, incluyendo la particularidad de cada sujeto. Los contenidos de la cultura serán los que mediarán entre crudas realidades y la estructura psíquica del sujeto. Y aquí, los formatos escolares podrán ser muy variados aunque siempre con algunos aditamentos: el saber, el deseo del educador de brindar un tiempo, la apuesta por el trabajo educativo del alumno, la autoridad que introduce respeto y límite, la habilidad del educador para que el sujeto pueda entretejer marcas con aquello que se pone a disposición y otorgue su consentimiento.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

- 1. ¿Cuáles son las rutinas más establecidas en la escuela? ¿Cuáles las menos?*
- 2. ¿Qué argumentos aportaría a favor de la institucionalización de nuevos rituales?*

2.5. La autoridad del director en la escuela

En este apartado proponemos pensar en las condiciones que pueden contribuir a la construcción de una autoridad justa y democrática por parte del director. Entre esas condiciones figuran: la disposición a imaginar la escuela, la apertura al saber, la preocupación por el cuidado de los sujetos y la naturaleza del trabajo pedagógico.

Por lo dicho en los apartados anteriores, podemos pensar que dirigir una escuela supone la disposición para **imaginar y soñar** una escuela. Una escuela que conjugue igualdad con diversidad intentando conquistar un poco más de justicia educativa precisa de las ilusiones de un director que abrigue los esfuerzos alrededor del aprendizaje de los chicos.

Si revisamos el espejo de nuestra historia educativa o dejamos hablar a quienes nos precedieron, podremos escuchar que algunos de quienes propusieron los cambios más trascendentes para las escuelas latinoamericanas (Domingo F. Sarmiento, Simón Rodríguez, Paulo Freire) no modificaron procedimientos burocráticos o de gerenciamiento sino que se atrevieron con imaginación a conquistar algún nuevo sentido para ellas. Si bien hoy ya no esperamos saltos de magnitud y apostamos (y valoramos) los pequeños cambios, algo de la preocupación por la construcción de nuevos sentidos está presente.

Esa escuela imaginada invita a un director con actitud — con porte, posicionamiento e intención— dispuesto a encontrar y mantener una buena dirección. Pero, cómo encontrar una orientación, un rumbo. Aquí las recetas mágicas, las programaciones estereotipadas o el simple “paso a paso” no caben. Lo que es bueno en un momento puede desgastarse con el tiempo y dejar de serlo. Una actividad puede hacer sentido durante dos o tres años —por ejemplo, compartir una reflexión todas las mañanas con todos los alumnos de la escuela—, pero luego puede vaciarse. Lo que aquí funciona, en otro lugar puede ser tildado de mala praxis y juzgarse en tal sentido. Entonces, ¿no hay recomendaciones para el ejercicio de la autoridad en la escuela? Tal vez de lo que se trate sea de la combinación de estos dos ingredientes: imaginación y saber.

Saber para interrogarse, esto es, abrirse a leer ciertos problemas: de la vida escolar, de los chicos, de las familias, del trabajo docente, de la enseñanza, de las otras educaciones que compiten con la escuela, de la infraestructura escolar, de la dotación de materiales educativos, de las normas que regulan la institución, de la política educativa, del contexto socio-económico y cultural. Por cierto, se trata de una gran cantidad de problemas —muchos nuevos debido a los cambios sociales, económicos, culturales, familiares— que provocan preguntas sobre lo que se ve cotidianamente y que promueven la búsqueda de saberes y lenguajes que ayuden a entender los escenarios en que se desenvuelve la vida de la escuela. Se trata también de preguntas que llevan a relacionarse con quienes tienen algo para aportar así como a buscar alternativas a los formatos escolares intentando imaginar nuevos senderos educativos.

Para **imaginar** una escuela es necesario apoyarse en cierto saber que fortalezca las ideas. Resulta práctico en materia educativa contar con alguna buena idea. Y, en este sentido, las ideas son “la” intervención pedagógica porque aportan las pistas para la acción concreta. Son, además, los condimentos que definen la identidad de la escuela, aquella que alienta y sostiene a los sujetos. Probablemente a esta altura sea necesario

pensar en la naturaleza de este saber. Y en este sentido, cabrá interrogarse qué aportó la capacitación de directivos orientada predominantemente por perspectivas empresariales que implantaron las temáticas del liderazgo, la gestión, la planificación estratégica de un modo muy poco articulado con la cultura escolar vigente.

Por su parte, la historia más reciente de la educación en América Latina nos habla de la importancia del **cuidado** de los sujetos prestando atención a la gramática y la cultura de la escuela. Ideas bien intencionadas pero difíciles de apropiarse por los docentes o los alumnos suelen tener fecha de vencimiento próxima. Tal vez una de las facetas de asumir el cuidado como tarea del directivo sea introducir algunos nuevos ingredientes con sutileza y delicadeza atendiendo a la cultura de la que participan quienes habitan la escuela sin dejar de tensionar a todos y a cada uno para su crecimiento.

La imaginación, el saber y el cuidado se traducen en el **trabajo** de los directivos. Desde que se crearon las escuelas, siempre hubo en ellas tarea, esfuerzo, trajín y poco margen para el descanso. Por eso, cuando un directivo permite que la pasividad se adueñe de la escuela, pareciera que el derrumbe está cerca o que sólo una apática inercia la sostenga bajo la creencia de que la palabra “escuela” lo puede todo. Interrumpir algo en la historia de lo dado, es el trabajo de la escuela. Y por eso siempre algo de batalla connota, dirá Estanislao Antelo (2003). Esa batalla, ese trajín del directivo lleno de conversaciones y recorridos por la escuela es lo propio del trabajo pedagógico que la imaginación, el saber y el cuidado le requieren.

La imaginación, el saber, el cuidado y el trabajo pedagógico se insertan en tramas de sentido sobre los modos de entender y ejercer la autoridad. Hagamos un poco de historia.

A principios del siglo XX, el sociólogo francés Emile Durkheim (1982) postulaba a la **autoridad educativa como modelo moral, intelectual, físico y social** a imitar por los alumnos a los que había que completar. Esta relación se basaba en el control y oprobio del subordinado que nunca llegaría a ser un igual. Esta idea de “autoridad vitalicia” (Pineau, 2004) se sostuvo durante décadas en los modos en que los directivos ejercieron su tarea en las escuelas. Sin embargo, proveniente de las teorías empresariales otra idea de autoridad vinculada a la agilidad de los negocios se introdujo más recientemente, ofreciendo argumentos para el **ejercicio de la autoridad centrados en el control de calidad, la atención a la demanda, la gestión, los estándares y la evaluación periódica de docentes y de alumnos.**

Por cierto, la imaginación, el saber, el cuidado y el trabajo pedagógico del que hablamos no encastran ajustadamente en estas perspectivas y nos llevan a proponer releer la cita de Hanna Arendt presentada en un apartado anterior:

“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común.” (Hanna Arendt, 1954: 208)

Amor por el mundo, amor por lo joven, transmisión de los contenidos de la cultura, lugar para las jóvenes generaciones, confianza en ellas y habilitación de la renovación del mundo son ideas bastante alejadas de la autoridad omnipotente, autoritaria y racional que planteaba Durkheim o de la autoridad tecnocrática, objetiva y evaluadora de los planteos empresariales.

Tal vez se trate de tiempos de construcción de **nuevas formas de autoridad democrática**. Si seguimos a Arendt, de formas de autoridad que hagan foco en la transmisión y desde allí cuiden a las nuevas generaciones, que no se tienten por la nostalgia sino que se cuestionen su propia autoridad y se abran a lo nuevo, que no se preocupen sólo por afirmarse a sí mismas desde la formalidad sino que hagan un lugar a quienes representan el por venir, y, finalmente, que, tampoco los abandonen como a los niños de la imagen que nos acompañó en este apartado, que no cesen de su función y autoridad como adultos y que estén dispuestos a revisar y aprender todos los días cómo mejor ejercerlas.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo se plasma la idea de autoridad en la escuela a su cargo?*
2. *¿Qué argumentos aportaría a la necesidad de revisar la idea de autoridad?*

3. El director y los docentes



3.1. La preocupación por lo común

En tanto espacio público preocupada por **los modos de inclusión**, la escuela abre sus puertas a esta niña y a todos los chicos para desarrollar un **proyecto en común**. Para la construcción de ese proyecto en común, cuenta con **reglas** que rigen ese espacio público y con **contenidos** que le dan sentido.

Por tanto, en la preocupación por lo común se incluye el **modelo de inclusión** de la escuela, las formas en que permite entrar a todos los chicos, las propuestas que ofrece para hospedarlos, los modos en que intenta que nadie la abandone y que no haya ni uno menos en la escuela. Los niños y jóvenes deben percibir que allí está su lugar, que la escuela es un lugar en el mundo para ellos muy importante en esa etapa de la vida, y que, aunque la lengua o la cultura no sea la más considerada para los docentes o para la institución escolar, nadie está ni debe sentirse excluido. Ese modelo de inclusión supone pensar también en los modos de aprobar a los niños, en las estrategias para evitar la condena del fracaso escolar, en las ayudas que alienten la superación, y lo más

importante, habilitar una trama de sentido pedagógico entre los adultos que evite que alguien desespere cuando un alumno no aprende.

La preocupación por lo común incluye la definición de un **proyecto compartido** con la intención de transmitir ese mundo en común a las generaciones que llegan y de no abandonar ni a los niños ni al mundo, dirá Hanna Arendt. La escuela no abandona ni a los niños ni al mundo cuando es proyecto, cuando hace un lugar al futuro.

Asegurar la continuidad del mundo y poner a los niños al abrigo supone definir los **contenidos de la cultura en común** que hacen al proyecto compartido. Uno de los grandes desafíos de esa cultura en común es que no supongan la negación de las historias personales de quienes llegan. Otro de los desafíos es superar las pedagogías centradas exclusivamente en el interés del niño o del adolescente. En las críticas a las pedagogías centradas en el interés de los sujetos, Philippe Meirieu (1998) aportaba un argumento a favor de la cultura en común:

“Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los “hombrecitos” completamente inermes, incapaces de entender lo que ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas.”

“Porque sería una extraña educación aquella que renunciase de golpe al horizonte posible de una dimensión universal en la que pudiera haber concordancia entre los hombres (...) Enseñar es tratar de comunicar lo más grande y lo más hermoso que los hombres han elaborado pero también es, por definición, tratar de comunicárselo a todos”.

La escuela necesitará también de **reglas en común**, reglas específicas que regulen la vida de la escuela y que hagan al proyecto en común. Para que la escuela sea un espacio público y no la coexistencia facciosa de grupos o clanes se deberá trabajar en instituir las reglas. Si las reglas se diluyen, será necesario construir otras y trabajar por su reinstitucionalización. Ante los frecuentes desbordes en la escuela, el pedagogo francés Philippe Meirieu (2004: 51) otorga un importante papel a las reglas:

“...por el hecho de que los comportamientos provocadores de los “rebeldes” (patotas o manos que destruyen lo público) sean actualmente objeto de una especie de totemización por parte de los publicistas, tampoco hay que autorizarlos, o incluso considerarlos como una forma saludable de emancipación.”

En síntesis, proponemos considerar un modelo de inclusión que contemple las trayectorias escolares, un proyecto compartido que apueste al futuro, unos contenidos valiosos que no rehúsen de las diversas historias y unas reglas que cuiden a todos y a cada uno como ejes de la preocupación por lo común de todo directivo hoy. Podemos imaginar que la niña y la docente de la foto lo valorarían.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo se plantea la preocupación por lo común en la escuela a su cargo?*
2. *¿Qué argumentos aportaría para revisar lo común en su escuela?*

3.2. La atención al diseño de lo escolar

La lógica del planeamiento educativo y de la programación de la enseñanza reconoce sus antecedentes en **las ideas del positivismo** de fines del siglo XIX y de principios del siglo XX que, a través de una reducción biológica y psicológica de la didáctica, brindaba una rígida definición de las tareas de los docentes y una también cerrada definición de los tiempos escolares y de las tareas escolares instaurando un severo control de los sistemas educativos.

Posteriormente llegaron **los escritos de Ralph Tyler**, un teórico del currículum que a finales de los años cuarenta definió en los Estados Unidos un modelo de programación que permitía estipular objetivos generales y específicos a partir de tres fuentes: sujeto, contexto, y disciplina. Esta perspectiva derivó en diversos modelos —modelos sistémicos, modelos taxonómicos, modelos tecnológicos, etc— que compartieron como línea fundamental una metodología para la formulación de objetivos.

A este paradigma se lo reconoce como “racionalista”, porque considera que la razón anticipada tiene la facultad de controlar todas las variables, o “técnico”, porque pauta la enseñanza en una serie de pasos programables. Otra de las características de este paradigma es que divide un contexto de concepción y un contexto de ejecución, otorgando gran importancia a la separación de ambos momentos.

Por supuesto, luego aparecieron **las corrientes teóricas que reaccionaron** contra este modelo. A partir de los años setenta en los países anglosajones y a partir de los ochenta en España y América Latina —, se produjo un movimiento que reaccionó contra la concepción de la planificación y que incluye diversas concepciones: la práctica de la acción, la planificación como proceso y el docente como investigador de su propia práctica.

Desde entonces, la gestión institucional se tornó más compleja como efecto de estos nuevos modos de programación escolar: nuevas competencias, mecanismos institucionales y disposiciones personales fueron requeridas en el marco de una programación abierta y flexible (Palamidessi, 2001).

¿Qué función cumple realmente la planificación hoy en día en nuestras escuelas?
¿En algún momento de nuestra vida profesional se nos hizo presente la pregunta por la función de la planificación y por su sentido productivo?

Este modelo ha sido cuestionado por llevar adelante un doble reduccionismo: por un lado, porque reduce la enseñanza a la tarea de definir objetivos precisos y mensurables y, por otro, porque supone que es posible prever todas las variables limitando al mínimo los factores aleatorios del cotidiano escolar. En el primer caso, la reducción consiste en presumir que, una vez definidos los objetivos, la tarea de la enseñanza será limitarse a seleccionar los medios adecuados para alcanzarlos, mientras que la didáctica, por su parte, se circunscribirá a identificar cuáles son esos medios. En el segundo caso, el presupuesto es que es posible y deseable reducir el proceso educativo a lo que la razón es capaz de anticipar. Aquí las dificultades son complejas, porque —presentando solamente dos de ellas— el proceso de aprendizaje está plagado de “imprevistos”, y porque los aprendizajes de los alumnos en una organización como la escuela no se reducen a los del trabajo escolar en sentido estricto (Novoa, 2002).

Para evitar reduccionismos, tal vez sea interesante acudir a **los modos de pensar de los arquitectos** y aprender cómo ellos organizan la tarea, con buenas ideas y diseños —las dos cosas son infaltables—, para realizar la obra: que hay muchos métodos y no sólo un camino, que es posible una pluralidad de propuestas o diseños sin dependencia lineal de causas, que es dable una proliferación de efectos intelectuales, emocionales, éticos y estéticos para aquello que esbozamos, que un orden es uno de los posibles órdenes aunque no necesariamente el más interesante, que si bien no sabemos adónde vamos será necesario decidir algún recorrido en un intento de acertar en imaginar una razón, una forma de vida que se atreva a saltar la cárcel de la experiencia ya vivida, del lenguaje o de la razón pobres, planos y uniformes para todos (Veca, 1983).

Podemos pensar que en la foto algo del diseño pedagógico de la escuela estuvo presente, pero, también, una tierna mirada de la niña a su docente que traduce un imprevisto encuentro.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo se plantea la preocupación por lo particular o contingente en la escuela a su cargo?*
2. *¿Qué otros modos de atender a lo particular o contingente propondría?*

3.3. El fortalecimiento de los docentes

Los docentes en las escuelas entrelazan el pasado, el presente y el futuro de la propia vida con la de los niños o los jóvenes en un relato construido para esos alumnos. La relación entre experiencia y expectativa se plasma en el día a día de la escuela a partir del vínculo que entablan docentes y alumnos en una tenaz lucha contra los terrenos pantanosos del saber y de los sentimientos en contextos de pobreza.

En efecto, la enseñanza trata de palabras que sostienen la lucha y que inscriben a los alumnos en relatos donde tienen lugar diversas voces —pero en especial la del docente— que trae una historia y la pone cuidadosamente a disposición en una íntima conversación con sus alumnos en el aula. ¿Por qué no pensar que esta misma relación se pueda establecer entre director y docente?

Muchas preguntas de las prácticas pedagógicas —cuándo aprenden realmente los alumnos, por qué algunos son agresivos, cómo evaluarlos— no se resuelven necesariamente con un buen conocimiento de la disciplina ni con el mero reagrupamiento de bancos. Probablemente a esta altura compartamos que un cambio de miradas modifica efectivamente las prácticas y que algunos problemas que el maestro o profesor vivencia en el aula encuentran un cauce no en la discusión sobre los métodos “tradicional” o “constructivista” sino en la resignificación de la propia historia de vida y de las relaciones que se sostienen con los alumnos a través de su trabajo en el aula. Es en este cambio de mirada en el cual puede operar la formación. Pero para una mirada se necesitan más de dos ojos. Y es aquí donde probablemente los ojos del director tengan algo para aportar a los docentes.

Pensando en estos términos, el vacío de la formación ha sido grande. Y la sensación de que falta algo, y la queja instalada, y el no sentir reconocimiento por el esfuerzo realizado suman gestos y frases de docentes cuyo significado da cuenta de un lugar que no entusiasma. Y es allí donde el director corre el riesgo de aparecer distante de la vida y del trabajo del docente convalidando el aplanamiento de las prácticas. El riesgo es también que el “yo personal” y el “yo profesional” queden disociados y que la formación abone sólo a la suma de puntos para la carrera profesional a través de cursos de capacitación, sin enriquecer las prácticas compartidas. Dicen Mónica Thurler y Philippe Perrenoud, (1994):

“Como todo sistema vivo, la escuela aprende de acuerdo con la experiencia. Más la experiencia humana nunca es puro inmediatismo, es siempre construcción de sentido, reflexión, ordenación y proyección en función antes que de una reflexión solitaria de una interacción con los más próximos.” (Traducción propia)

Retomamos entonces algunas preguntas: ¿Qué lugar le cabe al director en la relación escuela/docentes, formación/capacitación? ¿Se trata de “bajar” obligaciones de formación y nada más? ¿Se trata de confrontar lo que hacen los docentes con los propios modos de ver la escuela por parte del directivo? ¿Se trata de darle centralidad y provocar el debate alrededor de lo que rige a todos? ¿Se trata sólo de alentar a que asistan a cursos o contratar servicios de formación continua para los equipos docentes?

Pensar en cada una de estas opciones nos dará pistas para pensar en la relación directivos-docentes-formación. Hay modos de encarar la relación directivo-docente como una formación que ofrece la posibilidad de captar la expectativa, la inquietud, la experiencia y su transmisión ante cada acontecimiento educativo. Se trata de una **formación situada**, que toma aquello que se produce en el territorio escolar como centro de su reflexión. El papel de esos pequeños pero fundamentales espacios de formación dependerá en alguna medida de la posición que adopte quien tenga en sus manos la tarea de conducir la escuela, abriendo o no la posibilidad de que alguna expectativa o inquietud del docente llegue a expresarse y que una nueva práctica llegue a plasmarse como resultado de esa conversación. Luego de esa conversación podrán venir otras

instancias de formación en la escuela o fuera de ella, pero para el crecimiento de la escuela es fundamental que la conversación entre directivo y docente tenga un lugar.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

3. *¿Cómo se plantea la preocupación por el fortalecimiento de los docentes en la escuela a su cargo?*
4. *¿Qué argumentos aportaría pensar en los modos de fortalecer a los docentes de su escuela?*

3.4. Autoridad del director y de los docentes

Es una buena autoridad la del que sabe, organiza, cuida y trabaja. Es una buena autoridad la que habilita a que otros ejerzan su autoridad. El punto es qué se mira o se pide para habilitarla. Y aquí llegan las diversas perspectivas. Según Pablo Pineau (2004), uno puede encontrar en la escuela la autorización académica, la autorización psicológica y la autorización institucional.

La **autorización académica** deriva del saber de los especialistas, del saber experto. Probablemente, la “actualización en contenidos” sea el modo de autorización más frecuente. Así, podemos encontrar a veces al directivo en situación de determinar los “saberes erróneos y obsoletos que deben ser quitados de la escuela o los conocimientos “de punta” y las nuevas teorías que deben ser incluidos en el armado de un cierto canon escolar de saberes y experiencias validados por la Academia” (Pineau, 2004). Encontramos también a directivos que autorizan a los docentes en función de su saber acerca de las disciplinas abordadas en el aula.

La **autorización psicológica** no hace foco en los conocimientos sino en los alumnos a los cuales se les va a enseñar. Así, el director autoriza a quien “responde al nivel evolutivo de los alumnos, a sus intereses y gustos, a la cercanía respecto de sus mundos y prácticas, o a la utilidad y aplicación que puedan darle. La psicologización de la pedagogía a lo largo del siglo XX fue la base del fortalecimiento de esta posición” (Pineau, 2004). Se trata también del que decide quién va a gabinete, quién repite o quien tiene que asistir a aulas especiales.

La **autorización institucional** deriva de los acuerdos y compromisos entre quienes están involucrados en la vida de escuela. Se trata de un acuerdo entre las posiciones de directivos, docentes, familias y alumnos y que, por tanto, resulta del propio accionar. En los últimos tiempos, la materialización formal de esta concertación se da a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional). El PEI establece lo consensuado y permitido. El directivo autoriza y el docente sólo se autoriza a partir del PEI. Así se

construye una autoridad a escala de la escuela. Ya no son los discursos externos a ella, académicos o psicológicos los que la especifican.

Sin embargo, tal vez otras formas de autoridad haya que aprender a valorar más. Dice George Steiner (2004: 27) en sus *Lecciones de maestros*:

“Es frecuente que permanezcan en el anonimato: aislados maestros y maestras de escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino. Prestándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos.”

Si reconocemos que muchos de quienes trabajan en escuelas intentan cotidianamente despertar dones, poner obsesiones en el camino, prestar libros y se quedan después de clase dispuestos a que chicos que viven en barrios muy pobres vayan a buscarlos para que los ayuden en la tarea y, también, los amparen frente a cuestiones dolorosas que a veces los atemorizan o inquietan, tal vez **otros modos de autorización** tengan que ser considerados.

Pablo Pineau (2004), en la reflexión sobre los modos de autorización, incluye:

“(…) la mejor forma de autorización es la que se desprende de creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas. Así, si en la primera clase es lícito que el docente determine qué enseñar en uso de su autoridad pedagógica, debe ser un fuerte objetivo que a lo largo del desarrollo del curso se expliquen los porqués, y a su vez aceptar que los alumnos pueden comprenderlos pero no necesariamente compartílos. Y que también, en este último caso, no necesariamente el docente debe modificarlos”.

Antes de cerrar, cabe introducir la cuestión de la **autorización en los equipos de trabajo**. En un equipo de trabajo pueden tener lugar la escucha, la acogida, la participación, el diálogo, la sinceridad y otros elementos que favorecen el bienestar y compromiso, si todos logran sentirse seguros frente al grupo y la tarea a encarar. El equipo, en tanto espacio donde se construye conjuntamente una visión común, permite asumir la responsabilidad de todas las actividades que se desarrollan a partir de estilos de actuar compartidos. Entonces, armar equipos de trabajo podrá ser también entendido como un modo de habilitar autoridad en otros, democratizando la mirada y la perspectiva escolar.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

- 1. ¿Cómo se plantea la autorización de los docentes en la escuela a su cargo?*
- 2. ¿Qué otros modos de autorizar a los docentes de su escuela propondría?*

4. El director y las familias



4.1. Vida familiar, pobreza, cultura y escuela

Dice Zygmunt Bauman (2003: 142):

La guetificación es paralela a y complementa la criminalización de la pobreza; existe un continuo intercambio de población entre los guetos y las cárceles, cada uno de los cuales sirve como una enorme y creciente fuente de abastecimiento para la otra. Los guetos y las prisiones son las dos variedades de la estrategia de “atar a los indeseables al terreno”, del confinamiento y la inmovilización.

La guetificación y la criminalización son sólo algunos de los padecimientos de las familias pobres. Muchos hombres o jóvenes son discriminados por la policía por solo vivir en barriadas como la que vemos en la imagen, por ser gente humilde o por la apariencia. También se discrimina en la escuela, dónde los chicos sienten que compañeros y maestros los aíslan por la vivienda o el lugar donde viven por más que ellos también vivan en la zona. Por su parte, también discriminan los dos itinerarios de las mujeres de las

familias pobres: las que trabajan todo el día, mujeres solas y sostén del hogar, y las que están circunscriptas al circuito de la casa.

Cuando vemos cómo los jóvenes de Centroamérica, unidos a las “maras”, pandillas identificadas al robo y a las drogas, son asesinados en grupo sin haber conocido otra posibilidad de estar en el mundo; cuando vemos niños de las favelas vender drogas para poder sobrevivir; cuando vemos padres y madres prostituir a sus hijas para poder tener algo de dinero, vemos allí **la cara más agresiva de la pobreza**; cuando vemos miles de latinoamericanos que no tienen agua potable en sus barrios y en sus hogares, que tampoco tienen recolección de basura y viven a expensas de contaminación y enfermedades, vemos **la cara más lastimosa de la pobreza**; cuando vemos niños que no cubren sus necesidades básicas de salud, alimentación y educación nos referimos a **la cara más reproductora de la pobreza**.

Frente a este panorama, a veces parece imposible pensar que puede haber un futuro mejor para quienes viven y crecen en esas condiciones. Sin embargo, es también allí donde la actividad de la escuela parece cobrar mayores dimensiones, porque es un punto de partida y el único puente hacia otras lecturas y otras experiencias de vida. La escuela se vuelve la única escapatoria de una dura realidad al ofrecer otras historias donde las ilusiones son posibles y donde se encuentran metáforas de las que extraer sueños y renovadas fuerzas para abrir puertas y salir al mundo. Así, este impulso convierte a la escuela en un lugar de vida, ofreciendo un clima y saberes para el desarrollo a quienes asisten a ella.

Al mirar las escuelas, su edificio, su construcción, por imponente o por precaria, se tiene una primera aproximación de lo que sucede dentro de ella. Si entramos, el edificio hablará a través de su distribución, sus paredes, sus muebles acerca de las personas que lo transitaron y que lo transitan, de los alumnos como de los docentes, qué les importa y qué dejan de lado, de lo que es prioritario y lo que no lo es. Esto se ve tanto por el trabajo realizado y jerarquizado, como por el abandono y el descuido, indicando en qué condiciones transcurren la vida y las rutinas diarias de esa institución.

La escuela como lugar de vida dice de lugares y su forma de habitarlos, de las relaciones que se dan en él y de la forma de vincularse entre quienes viven en ella, porque vivir no es sólo comer y dormir en un lugar determinado, sino desarrollarse en un espacio y un tiempo, implicándose vitalmente en lo común de un proyecto.

La escuela como un lugar de vida también habla de los límites, fronteras que hay en una institución y del nivel de apertura y permeabilidad hacia la comunidad y el contexto donde se ubica. En ese espacio estructural y social las personas viven y desarrollan gran parte de su vida profesional, pero también de su vida personal. Esta relación se desarrolla sobretudo con los niños y jóvenes que crecen y se forman en él, en gran parte de su vida, preparándose para el futuro.

Por eso no vemos a la escuela solamente como un espacio de instrucción y formación, porque por allí también transcurre la vida. En la escuela los docentes empiezan su profesión, pero también comparten otras experiencias cuando se casan, tienen hijos, mueren seres queridos o cuando discuten con sus compañeros y se ríen con sus alumnos. Los niños tienen nuevas experiencias, son contenidos en situaciones dolorosas, juegan, inventan, aprenden a compartir y a pedir ayuda. Lo que pasa y las

diferentes opiniones sobre lo que pasa son parte de la vida, como de la formación de personas, y en tanto espacio vital cabe abordarlo y asumirlo.

En la escuela no sólo se enseña y se aprende sino también se vive y se crece. Esto es tan válido para los alumnos como para los que en ella trabajan y para la comunidad que la rodea. Si la vida pasa por la escuela, será preocupación del directivo pensar en las **lecciones de humanidad** que habría que instaurar para el desarrollo pleno de los sujetos que creen en el proyecto, lo asumen y lo definen desde esa vitalidad, desde el afecto y el saber compartido.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo es la vida de la mayoría de las familias de la escuela?*
2. *¿Qué argumentos aportaría a la necesidad de pensar en el papel de la escuela frente a la realidad familiar?*

4.2. Encuentros y desencuentros con las familias

Los **desencuentros** de las familias con la escuela se dan generalmente porque aquellas abandonan, discriminan o descuidan a los chicos. Muchas veces los chicos dicen en el aula que los padres están resignados por la vida y se descargan con ellos o cuentan que son muchos hermanos y que las familias no cuentan con dinero. Esto vuelve sobre la escuela que se ve más exigida: construir un espacio de confianza, un lugar libre de intimidaciones, un ámbito de contención y de cuidado, un tiempo de enseñanza, una entrega para educarlos y acompañarlos en el esfuerzo de cada uno por liberarse de aquello que viene dado.

Los **encuentros** sólo son posibles a partir de la decisión de trabajar más con las familias desde la escuela. Avanzar por esa senda no es sencillo. Tampoco hay fórmulas simples.

Muchas veces las familias cierran las ventanas, prejuzgan y niegan lo que les duele o les es difícil cambiar. Sin embargo, si se pone entre paréntesis el discurso del gobierno o de la clase media alrededor de la "seguridad" y se deja escuchar otra voz que surja de los mismos padres: ¿qué podemos hacer nosotros? ¿Pensamos como vecinos que podemos hacer algo? ¿Esto es así o podemos buscarle una respuesta, o varias entre todos? ¿Qué podemos aportar? ¿Cómo, con quiénes, desde dónde? El trabajo entre padres y educadores puede ser una oportunidad no sólo para superar recelos entre ambos sino para fortalecer la confianza mutua en la responsabilidad compartida de educar.

A veces sentimos que se ha logrado en parte nuestro propósito: que las familias respeten y cuiden más a los chicos. Es cierto también que a veces eso dura muy poco, y

es cierto también que a veces lo recuerdan y lo vuelven a poner en práctica. En este sentido, creemos que es importante considerar el valor de ciertas experiencias acotadas, aún anticipando su relativa perdurabilidad. Esto es, sabiendo que tal vez el efecto sea por sólo dos o tres semanas y luego todo parezca volver a como estaba antes. Finalmente, preguntas, respuestas, pensamientos, miradas y sonrisas cómplices pasaran a formar parte de los vínculos entre los chicos, sus familias y la escuela porque el trabajo conjunto dejó en ellos una huella.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo se plantean los desencuentros con las familias de la escuela?*
2. *¿Qué otros modos de encuentro con las familias de la escuela serían posibles o deseables?*

4.3. El trabajo pedagógico con las familias pobres

Del apartado anterior se deriva la necesidad de pensar en un trabajo pedagógico con las familias de la escuela. Probablemente se trate de salir del diagnóstico de “los chicos con problemas”, de “las familias que no se ocupan”, “del padre carente de método para educar a sus hijos” porque el que usaron sus padres ya no se estila, o del llanto del maestro porque los padres “no están de verdad”. Probablemente, se trate también de avanzar en un lenguaje común entre familia y escuela. Y, en este trabajo muchos temas se podrán incluir: integración social, apoyo escolar, materiales educativos, autonomía, alimentación, vestimenta, trabajo, género, sexo, entre otros.

Esto lleva a pensar en la escuela como un **Centro Educativo Comunitario**, promoviendo la integración de la escuela con las fuerzas vivas locales para formar una comunidad educativa, en el que se promuevan diversos programas educativos y de desarrollo social para los padres y demás miembros de la comunidad.

Esta transformación implica un largo proceso que tiene que ver con la misma selección de los contenidos que se van a trabajar en el aula, con la función que cumplen los padres en la escuela, con las actividades especiales, con la organización de cooperativas de consumo, madres voluntarias, comunidades religiosas de base, centros culturales, organizaciones deportivas, etc. La escuela se irá así transformando en un centro comunitario de producción cultural, de organización de la comunidad y, también, en un espacio para enfrentar y resolver solidariamente los problemas que afectan a las comunidades (Orbegozo, 1999).

Y, para ello no alcanzará con una sensibilización o una detección de problemas o acciones acerca de la comunidad, sino que las escuelas tendrán que afrontar los temas y

generar un plan de trabajo que permita enseñar y aprender a todos. Al escuchar y al decir, al proponer para algo cambiar, la relación entre familia y escuela dará lugar a la conversación en lugar de sólo pedir, mandar u ordenar. En fin, para no enfrentarse, la escuela y la familia tendrán que aprender a encontrarse.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *Cómo se plantea el trabajo pedagógico con las familias en su escuela?*
2. *¿Cómo se puede sostener una propuesta pedagógica con familias de contextos vulnerables?*

4.4. La importancia de la autoridad escolar y la autoridad familiar

¿Un mundo sin adultos?, ¿derechos de los chicos para que luchen y los defiendan solos? En un pequeño libro, Philippe Meirieu (2004) invita a pensar en las implicancias de la Convención Internacional de los Derechos del Niño para la educación y se plantea si la relación entre el maestro y los derechos del niño no es la historia de un malentendido. Nosotros creemos que esta relación también refiere a la del conjunto de los adultos, en particular, a las autoridades familiares.

La tensión expuesta por Meirieu alude a la libertad del niño y a la autoridad del adulto: ¿cómo cuidar, proteger, educar y, al mismo tiempo, reconocerle al niño el derecho a la libertad de expresión o considerarlo un ser responsable, algo que, por cierto, todavía no es? Frente a esta aparente discordancia, el riesgo que advierte Meirieu es que los adultos traten a los niños como si fueran personas mayores y se releven de su principal obligación que es la de educar. Si se reconoce el derecho a la educación como primer derecho, se reconocerá al niño plenamente como sujeto, pero que necesita de un adulto que lo eduque para llegar a convertirse más adelante en ciudadano:

“Finalmente, los derechos del niños nos han llevado al núcleo mismo de las cuestiones vivas de la educación..., al encuentro del niño, al encuentro de un “sujeto” ya plenamente “sujeto” y al que, sin embargo, no se puede considerar “ciudadano” antes de que haya llegado a la mayoría de edad. Ya sujeto y de pleno derecho, sujeto que existe y que resiste al poder que yo intento ejercer sobre él; sujeto que por sí mismo puede moverse por unos aprendizajes y decidir crecer, resistir a cualquier forma de dominio y acceder al pensamiento crítico ...Pero un sujeto que únicamente puede hacer por sí solo aquello que nosotros sabemos hacer con él, en unas condiciones que nosotros decidimos, en unas condiciones educativas cuya responsabilidad asumimos plena y completamente. En este punto la autoridad del adulto no solo no queda abolida, sino que precisamente ocurre lo

contrario: se halla en el propio corazón del contexto: es cuando la autoridad cumple verdaderamente su función, la cual autoriza...Autoriza al otro a crecer y a reivindicarse, un día, como ciudadano pleno de derecho.” Philippe Meirieu (2004: 41-42)

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

- 1. En relación con lo planteado por Meirieu, cómo se ejerce la autoridad en las familias y en la escuela?*
- 2. ¿Qué argumentos aportaría a la necesidad de repensar la autoridad familiar y escolar y de vincular a ambas?*

5. El director y los alumnos



5.1. La mirada del director sobre sus alumnos

*"Todos los días güeveando en esa esquina
Tomando porquerías para sentirte bien
Las alegrías que alguna vez tuviste
Se fueron por el caño y nadie te avivó
Tan sólo ella te vuela la cabeza, te vuelca la cerveza
Y te cura el corazón
Con ese humo, ese maldito humo
Transforma en esperanza Tu desesperación [...]"
Yo Te Quiero Dar, **La Mosca***

Los cambios en el mundo de los jóvenes se reflejan en los modos de apropiación del espacio urbano. Cuando hablamos del "mundo de los jóvenes" lo hacemos en plural, ya que consideramos que no existe una única juventud sino un mundo heterogéneo de jóvenes con algunas prácticas compartidas.

Con respecto a **los espacios**, los jóvenes como grupo social son quienes estrechan lazos más fuertes con el territorio y, en particular, con la ciudad. Esta estrecha vinculación entre territorios y juventud se traduce en la falta de espacios privados propios de los jóvenes, tal como se expresa en la letra de la canción de La Mosca. Los espacios propiamente juveniles han quedado reducidos a las instituciones educativas del siglo XIX. Por tanto, en los tiempos de ocio y en el tiempo libre de los jóvenes se disputan la apropiación de los espacios públicos como las esquinas de las calles, llenando a estos de contenido simbólico y conjugando en ellos tanto una identificación singular como un modo de relación con los adultos o con otros jóvenes.

Así, si bien la oferta de lugares y, en especial, la oferta nocturna se ha incrementado, los jóvenes manifiestan no terminar de sentirse a gusto con esa oferta que se vive y se entiende como homogénea, siempre con las mismas caras, siempre la misma mezcla de músicas que no logra construir un estilo y proveer de identidad a los jóvenes. En este sentido, los lugares de las salidas nocturnas tienden a parecerse o a subsumirse en esa lógica que al priorizar la circulación, la comunicación y el consumo termina con la posibilidad de apropiación de ese espacio.

En el marco de una creciente globalización, los jóvenes se diferencian de un "otro" y definen sus identidades a partir de producciones y consumos culturales que servirán para definir fronteras y resignificar diversos espacios urbanos que les permitan encontrarse a sí mismos y construir sus identidades.

Hablar de una cierta crisis de la capacidad de identificarse con los lugares es hablar de la cuestión de las identidades, en tanto lo diferente se instala como algo que produce miedo social, miedo a lo diferente.

Toda construcción de sentido y de identidad es relacional, esto es, se construye por diferenciación con lo que se identifica como "lo otro". Las respuestas que los jóvenes dan a la cuestión de las identidades se verifica en el surgimiento y la consolidación de las llamadas "tribus urbanas" u otras formas identificatorias que surgen.

Con respecto a **los tiempos** de los jóvenes, existe un sentido común que dice que los alumnos de nuestras escuelas son apáticos, abúlicos y aburridos. Probablemente se aluda así al tiempo de los jóvenes de los sectores populares marcado por la letanía y la fragmentación, por la espera, la esquina y el sentarse a fumar. Pero, también se dice que los niños no pueden permanecer quietos, que siempre están en el pasaje al acto, en la inmediatez. Probablemente se aluda así a los jóvenes de clase media con vidas signadas por la televisión e Internet.

Enseñar supone atender alguna inquietud, decir a nuestros alumnos algo acerca de quiénes son, brindar la oportunidad de enriquecer la sensibilidad y el pensamiento al mismo tiempo, hacer lugar a la voluntad frente a la apatía y la depresión, permitiendo salirse de los límites que impone el grupo tribal y abriéndose a lo posible, a una distinción. Sobre los alumnos, los desamarrados de hoy, y el papel de la escuela, dice Estanislao Antelo (2001):

“Desenchufar Internet, restringir los horarios y contenidos del consumo televisivo, elaborar Leyes Secas, advertir que el camino de la droga es la muerte, condenar el aborto, volver a las bases y tradiciones, rescatar la familia de las garras de Cronos. Porque ese es el asunto. Todo esta queja va muy rápido. Voy a establecer un puñado de hipótesis.

Los jóvenes ontológicamente curiosos, están solos. Que están solos quiere decir que el lazo que solía unirlos a la herencia generacional, se deshilvana, se deshilacha, y eso que llamamos sociedad muestra sus hilachas. Que están solos quiere decir que el tejido social se agujerea y que nuestras adultas máquinas de zurcir, no funcionan debidamente. Que están solos quiere decir que hemos decidido espantarnos, asustarnos y abandonar por cobardía la tarea de estar ahí, cerca de ellos, haciendo algo con el tiempo. Porque el tiempo sabemos que pasa. En mi país cuando el susto y el escándalo de la vida adulta que nada comprende, sucede, los jóvenes usan la siguiente expresión: no pasa nada.”

Por otra parte, las imágenes del tiempo fragmentado como las del televidente que hace zapping o la del cazador furtivo de Internet expresan nuevas experiencias del tiempo que se han vuelto fugitivas, evanescentes, inenarrables. Es esa precipitación la que comprime la experiencia del presente de tal modo que el sujeto no tiene nada para decir, ya que todo es proclive al olvido. De este modo se generan nuevas experiencias que borran la tradicional noción de “tiempo cronológico, sucesivo” y aparece el “tiempo simultáneo” asociado a la movilidad permanente y la ubicuidad que generan los medios de transporte y los medios de comunicación. Ese “tiempo efímero” determina nuevas formas de relación entre los grupos y su identidad, configurando nuevas formas de socializar juvenil determinadas por la velocidad, el nomadismo, la errancia, lo efímero.

En Historia del siglo XX, Eric Hobsbawm (1995) plantea el caso de esta manera:

“La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven.”

La cuestión del "presente permanente" explica por qué muchos adolescentes y jóvenes se quedan detenidos en los fumaderos de droga en las villas o barrios visibilizados como los "otros", los diferentes o extraños, "los nuevos bárbaros", los portadores de una apariencia "sospechosa", los que amenazan con su presencia el orden: jóvenes, negros, pobres, drogadictos, que en tanto representación del mal se convierten en los chivos expiatorios de un difuso malestar. Frente al derrumbe de sentido de las instituciones del siglo XX, transmitir contenidos de la cultura, transmitir un límite, transmitir la memoria de la lectura y la escritura y, al mismo tiempo, hacerle lugar a lo nuevo, a lo sutil, a lo ligero del arte, por ejemplo, como atributos del movimiento y del pensamiento creativo, se presenta como fundamental para el contacto entre generaciones. Porque es responsabilidad de la escuela, dirá Meirieu, hacer entrar a los niños y jóvenes al mundo, a la ley, a lo posible, a la voluntad y a la política. Convertir a la cultura escolar en una herramienta de diálogo entre generaciones permitirá metabolizar la violencia. Según el psicoanalista egipcio Jacques Hassoun (1996), los seres humanos:

"somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) situada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores."

Sin ese pasaje, no hay mediación entre vida y sujeto. Tampoco hay ocasión para la construcción creativa de nuevas referencias entre personas.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

- 1. ¿Cómo se plantean los vínculos con el tiempo y el espacio en la cultura de los alumnos de la escuela?*
- 3. ¿Qué lugar ocupa la transmisión en su escuela?*

5.1. El director en la escuela: las rutinas, la enseñanza y los alumnos

En la escuela de la modernidad la transmisión del patrimonio, del saber y de la experiencia era una práctica posible gracias a la existencia de tiempos largos, de tiempos regulares y de la autoridad del pasado, de la experiencia. Al mismo tiempo, en la medida en que el futuro era predecible, la transmisión de un saber y de una experiencia tenía un alto valor simbólico entre las generaciones, entre padres e hijos, entre maestros y alumnos.

Desde que la escuela moderna se organizó, se habló del **tiempo escolar** desde una perspectiva económica, al igual que ocurría con el espacio. Así como se intentaba "ganar espacio", se procuraba "no perder tiempo" y, en consecuencia, se los aprovechaba al máximo para producir.

Desde el origen de la escuela moderna, el año y la jornada escolar están minuciosamente reglamentados. Se premia la asistencia y la puntualidad y se sanciona la impuntualidad. En una sociedad que trata despectivamente el ocio, la idea de vagancia llegaba a la escuela al mismo tiempo que a la fábrica.

En el siglo XVII, el método de enseñanza individual, esto es, un maestro atendiendo a un alumno por vez mientras los otros revoloteaban, había comenzado a ser considerado pernicioso por la pérdida de tiempo que producía para los alumnos y los escasos resultados que se alcanzaban; y que por esa razón el pedagogo Comenio inventó otro modo de enseñar centrado en la regulación del tiempo, bajo las premisas de la gradualidad y la simultaneidad, en el que el trabajo escolar estuviera distribuido para "cada año, cada mes, cada día y aún cada hora".

Por esto, a la escuela no se puede ir en cualquier época del año, cualquier día o en cualquier momento. La escuela nació con horarios así como con aulas. Y también con ritmos minuciosamente predeterminados: 8:45, entrada del maestro; 8:56, entrada de los niños y oración; 9:00, entrada en el aula; 9:04, dictado; 9:08, fin del dictado; 9:12, primera lección.

A diferencia de esta situación, en las sociedades actuales ha variado la institución social del tiempo. Pasamos de los tiempos regulares, sucesivos y lineales a los tiempos instantáneos, evanescentes y alterados.

Entre la disposición absoluta y su libre arbitrio, la escuela plantea hoy una gama referida al tiempo en la que se cruzan saberes y sujetos. Por eso, la reflexión sobre el tiempo está en el tapete a la hora de pensar el trabajo escolar. Creemos que no se trata de pasar de una educación sellada por la intención pedagógica de no perder tiempo a una educación veloz signada por la tecnología en el marco de un proceso de globalización, sino de admitir que nos encontramos frente a una educación que atiende simultáneamente a diferentes tiempos: el tiempo de la política, el tiempo de la economía, el tiempo de la tecnología y el tiempo de la cultura. También, de pensar que la escuela está cruzada no solo por los tiempos sociales sino por los tiempos subjetivos antes mencionados de los alumnos y que también a ellos la enseñanza debe considerar. Finalmente, debemos preguntarnos si todo ello no supone un tratamiento diferente de los tiempos escolares. ¿Qué estamos proponiendo? Lo que sugerimos es pensar creativamente cómo se pueden atender mejor los rituales, la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia reconociendo la diversidad de los tiempos que tantas veces negamos en nombre de nuestra representación newtoniana del mismo.

Con respecto al **espacio escolar**, Jaime Trilla (1999) sostiene que lo que distingue a la escuela no son sus funciones sino sus modos de hacer. En este sentido, Comenio decía que la escuela era un "educatorio común" y que el **escenario colectivo** abrigaba la posibilidad de la ejemplaridad, la emulación y la ayuda mutua. La situación colectiva era recomendada también por una cuestión de economía educativa, dado que permite enseñar a muchos a la vez.

Otro de los modos propios de la escuela es el **aislamiento**. Recorriendo las consideraciones formuladas, podemos advertir que las "invenciones" de la infancia, de los saberes elementales y de la escuela como espacio social están íntimamente relacionadas, y que el encierro es consustancial a todas ellas. Al respecto, dice Phillippe Ariés (1996: 26):

"A partir de un determinado período (...), en cualquier caso a partir de finales del siglo XVII de una manera definitiva e imperativa, se produce un cambio considerable en el estudio de las costumbres que he analizado. Cambio que puede percibirse a través de dos aproximaciones distintas. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización."

Siguiendo a Ariés, podemos afirmar que **la escuela moderna define dónde se debe aprender y dónde se puede enseñar.**

Ahora bien, si visitáramos alguno de los primeros templos calvinistas de Lyon o de Ginebra es muy probable que lo confundiéramos con un aula del siglo XVI ó XVII. Bancos y un lugar en el frente para el pastor, en un ambiente despojado —sin altar, mesa de comunión ni imágenes— integran el cuadro que asemeja el templo protestante al aula moderna. En efecto, las tradiciones religiosas aportaron un modelo espacial para organizar el gobierno de un grupo numeroso de alumnos.

Dicen Alvarez Uría y Varela (1991) que las nuevas instituciones cerradas que emergen a partir del siglo XVI (colegios, escuelas, albergues, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales, seminarios) encaran un modelo ordenador que se asienta en la tradición conventual. Es cierto que entre el encierro moral de los niños nobles y la reclusión de los niños pobres, expósitos, huérfanos o desamparados hay una amplia gradación que refiere a valoraciones sociales. Sin embargo, esta idea de matices en el encierro es sugerente para el estudio de la propia historia de las escuelas y para el análisis de los espacios sociales que constituyen las escuelas en nuestro medio.

Con respecto al aislamiento, señala Jaume Trilla (1991) que la vocación de apartarse está relacionada con el rechazo a lo coetáneo y con la idea de que la escuela debe atender a un tiempo pasado o al futuro. Por el contrario, cuando hay admisión del presente —que puede ser para la crítica— la escuela rompe el aislamiento, se inmiscuye en su entorno intentando introducir la realidad en la escuela o llevar la escuela a la realidad.

La **escuela que se aísla vinculándose con el pasado** es la que tiende a inculcar el patrimonio cultural que se supone no aprensible en la cotidianeidad. Los tradicionales colegios de internados que brindan formación humanista pueden mencionarse como ejemplo.

La **escuela que se aísla relacionándose con el futuro** es la que con sentido progresista intenta recrear en su interior una imagen del porvenir. Algunas escuelas o centros tecnológicos con conexión a canales de televisión y que exploraron los nuevos lenguajes audiovisuales siguieron esta tendencia.

La **escuela que trae el afuera hacia dentro** es la que introduce en ella "las cosas" de la vida para darles sentido, desestimando de algún modo los aprendizajes

alcanzados por medio de representaciones, símbolos o signos. Así, también promovidos por el movimiento de la Escuela Nueva, la huerta, el laboratorio, el taller o el museo son intentos de introducir la realidad en la escuela.

La **escuela que sale hacia fuera** y se introduce en la realidad es aquella que llega a escolarizar la empresa (pasantías laborales), la calle (escuchar *cassettes* para aprender idiomas), la casa (a través del uso de medios electrónicos o del correo postal). También es aquella que va hacia fuera dando lugar a las "clase-paseo" y a las "escuelas callejeras".

El espacio no es solo arquitectura, ambientes funcionales o un ámbito donde se desarrollan las prácticas educativas. El espacio "produce", dirá Alfredo Veiga-Neto (2000). El espacio de la escuela transmite gran parte del pensamiento moderno y la producción cultural.

Por su parte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están **reconfigurando los "modos de estar juntos"** a partir de las transformaciones de nuestra percepción del espacio, profundizando el desanclaje que produce la modernidad por relación al lugar, desterritorialización de los mapas mentales y de las formas de percibir lo próximo y lo lejano. Paradójicamente, en esta nueva espacialidad no son los viajes los que abren más eficazmente al mundo sino la televisión y las computadoras instaladas en el hogar.

Visualizar la permanencia del ideal de aislamiento y su pérdida de eficacia en el tiempo permite entender que el espacio de la escuela es un discurso que instituye en lo cotidiano con un sistema pedagógico de orden, disciplina y control. Permite identificar también los cambios pedagógicos que la gramática de la escuela ha ido adoptando y adecuando a lo largo del tiempo. Por último, invita a imaginar formas y a pensar contenidos asociados con ellas. Si de lo que se trata es de componer sentidos para los rituales y para la enseñanza, estos deberán tomar en cuenta creativamente los espacios de la sociedad, de los jóvenes y de la escuela hoy a través de una mirada temporal diferente.

Volviendo a la imagen que nos acompaña en este tramo visualizamos a estos niños en la precariedad de sus ropas y de su barrio, nos preguntamos qué prácticas tenemos que construir para darles una respuesta.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

- 1. ¿Cómo se plantean los rituales y la enseñanza desde las coordenadas de tiempo y espacio en su escuela?*
- 2. ¿Qué ideas o sugerencias podría aportar en este sentido?*

5.2. Autoridad del director frente a los alumnos

Por más que los jóvenes rechacen o se rebelen a lo que les ha sido legado, esto no excluye que su vida no sea deudora de ese conjunto de bienes culturales atesorado que constituyen el patrimonio de quienes los han precedido y que comprende desde las costumbres más básicas como la alimentación o la vestimenta a los ideales más sublimes como la filosofía o la literatura.

También sabemos que la transmisión tiene una temporalidad compleja, que es un movimiento multidireccional que articula de muy diversos modos el pasado, el presente y el futuro y que vincula a los adultos con los más jóvenes generaciones de muy diversas maneras (Dussel, 2001). No se trata solo de un movimiento lineal y descendente, es algo más complejo, sutil y variado.

Contra este interesante y rico proceso atenta la cultura juvenil, que desautoriza la palabra de los mayores así como el quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. A este proceso contribuyen las tecnologías de transmisión como la televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales que permitieron poner en circulación una gran cantidad de información como pocas veces antes en la historia (Dussel, 2001).

En este marco, el sólo pensar en el disfrute en tiempo presente de los jóvenes de clase media, así como el creer que la vida no vale nada de los jóvenes pobres, señalan a todo director de escuela la falta de referencias, esto es, explicaciones, ideas, palabras, cultura. Es probable que en las diversas modernidades que nos tocan vivir, en este andar a tientas frente a los quiebres, haya caídas. Sin embargo, la responsabilidad ineludible frente a las jóvenes generaciones nos obligará a revisar y buscar referencias, abrigos para los chicos, al tiempo que nos preguntamos por el sentido del drama humano. Drama que no es ajeno a la vida de las escuelas, pero que al reconocerlo se contribuye a transitar un camino más interesante.

Por eso, advertimos que las perspectivas nostálgicas o impotentes — “haga lo que haga no servirá de nada”— son incompatibles con la responsabilidad adulta que supone que lo que hagamos o dejemos de hacer importa. Mucho importa el posicionamiento del director y la tarea pedagógica que despliegue ante los alumnos, en particular, en la medida en que abonan al diálogo y a la intercomprensión entre hombres y mujeres, entre culturas y entre generaciones.

Preguntas para la reflexión individual o colectiva:

1. *¿Cómo conciben la posición y la tarea del directivo frente a los alumnos?*
2. *¿Qué podría enriquecer la autoridad del director frente a los alumnos?*

Bibliografía citada

- Alvarez Uría, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Antelo E. (2001) *Pedagógicas*. (mimeo)
- Antelo, Estanislao (2003) "Tarea es lo que hay", en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia, *Enseñar Hoy*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ariés, Philipe (1996) *La infancia en el Antiguo Régimen*. Barcelona, Taurus.
- Arendt, Hanna (1954) *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1996.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno de España Editores-Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Bernstein Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno.
- Caruso, Marcelo (2001) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva." En Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.
- CEPAL (2005) *Panorama de América Latina*. Naciones Unidas. www.eclac.cl
- CEPAL (2006) *América Latina y el Caribe: proyecciones 2006-2007*. Naciones Unidas. www.eclac.cl
- Cipolla, Carlo (1970) *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel.
- Dubet, Francois *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, Emile (1982) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones La Piqueta.

- Durkheim, Emile (1984) [1911] *Educación y Sociología*. México, Colofón.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, Inés (2001) La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Giroux, Henry (1994) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo Veintiuno.
- Goodson, Ivor (1995) *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Ferreiro, Emilia (2001) "Leer y escribir en un mundo cambiante" en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE.
- Freire, Paulo (1993) (1967) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.
- Hassoun, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Hobsbawn, E (1995) *Historia del siglo XX*. Madrid, Crítica.
- Mejía, Raúl y Award, Myriam (2004) *Educación Popular hoy. En tiempos de la Globalización*. Buenos Aires, e.d.b.
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Meirieu, Philippe (2004) *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2004): *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona.
- Novoa, Antonio (2002) "A formação continua entre a pessoa – professor e a organização – escola", en *Formação de Professores e Tráballo Pedagógico*. Lisboa, Educa.
- Núñez, Violeta (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- Orbegozo, Jesús (1999) Documento "Fe y Alegría" Un movimiento de Educación Popular Integral. Caracas.
- Palamidessi, Mariano (2001) "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental", en *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV, Nº 9, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica / Laborde Editor.
- Perez Esclarín, Antonio. (2003) *La educación popular y su pedagogía*. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Caracas

Petit, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Pestalozzi, Johann Heinrich (2003) *El canto del cisne*. Barcelona, Laertes. (Publicado en 1823)

Pineau, Pablo (2004) "Autoridad y autorización docente", Clase de la *Especialización en Currículum y prácticas escolares*. FLACSO, Buenos Aires.

Polanyi, Karl (1992) *La gran transformación*. México, FCE.

Popkewitz, Thomas (1998) *La conquista del alma infantil*. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona, Ediciones Pomares.

Querrien, Anne (1979) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.

Quintana Cabanas, José María (1997) "La educación social en Pestalozzi", en Ruiz Berrio, Julio y otros, *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Ediciones Endimiión.

Redondo, Patricia (2003). "Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.", en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia, *Enseñar Hoy*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.

Steiner, George (2004). *Lecciones de maestros*. México, Ediciones Siruela – Fondo de Cultura Económica.

Soetard, Michel (1997) "Claves del ideario pedagógico pestalozziano", en Ruiz Berrio, Julio y otros, *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Ediciones Endimiión.

Thurler, Mónica y Perrenoud, Philippe (1994) *A escola e a mudança*. Escolar Editora, Lisboa.

Trilla, Jaume. (1999) *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes.

Touraine, Alain (1998) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tyack, David y Cuban, Larry (1995) *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma, Harvard University Press.

Varela, Julia (1995) "El estatuto del saber pedagógico", en AAVV *Volver a pensar la educación vol 2*. Mdrid, Morata.

Veca, Salvador (1983) "Modos de la razón", en *Crisis de la razón. Nuevos modos de relación entre saber y actividades humanas*. México, Siglo XXI.

Veiga-Neto, A. (2000) "Espacios que producen", en Gvirtz, S. *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana.