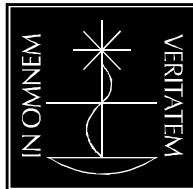


Krínein

Revista de educación

NUMERO 3 - AÑO 2007

UNIVERSIDAD CATOLICA



DE SANTA FE

Krínein

Revista de educación

Director

Carlos Raúl Cantero
(Universidad Católica de Santa Fe)

Comité Académico

Alfonso López Quintás (Real Academia Española de Ciencias Morales y Políticas); Rosario Mazzeo (Istituto L'Aurora Bachelet di Milano); José Luis García Garrido (UNED, España); Néstor D. Roselli (CONICET, UNR); Margarita Schweizer (Universidad Católica de Santa Fe); María Ángeles Sagastizábal (CONICET, UNR); Emilio Tenti Fanfani (CONICET, IPE - UNESCO/UBA).

Secretario de redacción

Juan Carlos Pablo Ballesteros
Traducciones de inglés: Perla Hassan
Revisión de textos: Rocío Gómez

Arbitraje

Los miembros del Comité Académico cumplen las funciones de árbitros de los trabajos presentados.

***KRÍNEIN* es una publicación anual
de la Facultad de Humanidades
de la Universidad Católica de Santa Fe.**

Krínain / Kit, Irene; España, Sergio y Labate, Hugo
Vol. 3 - Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe, 2007.
Libro: 232 p.; 22x15 cm.

ISSN 1850-3217

© 2007 by Universidad Católica de Santa Fe

Reservados todos los derechos.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, almacenada en un sistema de informática o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación y otros métodos sin previo y expreso permiso del titular del copyright.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISSN 1850-3217

Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de 2007, en los Talleres Gráficos de Imprenta Lux S. A. Hipólito Irigoyen 2463 - Santa Fe - Argentina

Correspondencia y canje a:

KRÍNEIN. Revista de Educación. Juan Carlos Pablo Ballesteros.
Facultad de Humanidades, Universidad Católica de Santa Fe.
Echagüe 7151, S3004JBS, Santa Fe, República Argentina.

E-mail: krinein@ucsf.edu.ar

ÍNDICE

ARTICULOS

Irene Kit, Sergio España y Hugo Labate

Propuestas educativas para la disminución
de las desigualdades en
los itinerarios escolares de la población de 6 a 14 años7

Andrés López Pell y A. Kasanew

Relaciones entre conocimiento y creatividad 83

Andrea Pacífico

La defensa de una tesis: cierre y nuevas aperturas 113

Verónica Sejas

Las prácticas de residencia en la formación docente inicial 141

NOTAS Y COMENTARIOS

Franco Nembrini

El valor educativo de la divina comedia..... 179

RECENSIONES 199

**PROPUESTAS EDUCATIVAS
PARA LA DISMINUCIÓN
DE LAS DESIGUALDADES EN
LOS ITINERARIOS ESCOLARES
DE LA POBLACIÓN
DE 6 A 14 AÑOS**

Irene Kit, Sergio España y Hugo Labate
Asociación Educación para todos *

Resumen

Este artículo propone un conjunto de acciones dirigidas a la ampliación de las oportunidades educativas y la protección de los itinerarios escolares de la población de 6 a 14 años, en el tramo de la actual Educación General Básica (o equivalentes). La selección y articulación de las propuestas se ha regido por los siguientes criterios:

- Una propuesta didáctica e institucional integrada, desde las perspectivas de los niños, niñas y púberes.*

*Asistentes colaboradores: Cecilia L'Avena, Paula Giovagnoli y Martín Scasso.

- *Gradualidad y sencillez*
- *Plasticidad para su implementación en diversos escenarios*
- *Factibilidad técnica.*
- *Sustentabilidad financiera de corto y mediano plazo,*

Palabras Clave: ampliación de oportunidades educativas- calidad- equidad- escolarización.

Abstract

This article proposes a set of actions directed to extension of the educational opportunities and the protection of the school itineraries of the population between 6 to 14 years, in the section of the present General Basic Education (or equivalent). The selection and link of the proposals have been governed by the following criteria:

- *An integrated didactic and institutional proposal, from the standpoint of children, and pre-adolescents*
- *Gradualism and simplicity.*
- *Plasticity for its implementation in diverse scenes*
- *Technical Feasibility*
- *Short and medium term financial Sustention*

Key words: extension of educative opportunities, quality, fairness, schooling.

1. Presentación general

Las fortalezas de la sociedad argentina, especialmente su elevada confianza y valoración de la escuela; y las del sistema

educativo encargado de la educación básica (baste señalar la gran capilaridad y la altísima proporción de docentes titulados) son una base firme sobre la cual proponer alternativas concretas de superación de los problemas existentes, y así alcanzar una meta imprescindible para la Argentina de hoy, de cara al futuro: el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad escolar para todos los niños, niñas y púberes, transitando un itinerario escolar sin quiebres ni demoras, con experiencias de aprendizaje significativas, en un ambiente institucional promotor de sus capacidades y atento a sus necesidades, y en un entramado vincular que promueva la solidaridad entre pares y una relación de respeto recíproco con los adultos. Esta meta es necesariamente, un esfuerzo colectivo de la sociedad, de los gobiernos, y de los profesionales de la educación, que expresa un real compromiso con el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia.

Este artículo propone un conjunto de acciones dirigidas a la ampliación de las oportunidades educativas y la protección de los itinerarios escolares de la población de 6 a 14 años, en el tramo de la actual Educación General Básica (o equivalentes). La selección y articulación de estas propuestas se ha regido por los siguientes criterios:

- Preocupación central por una propuesta didáctica e institucional integrada, desde las perspectivas de los niños, niñas y púberes.
- Gradualidad y sencillez, para permitir los procesos de apropiación e involucramiento de docentes, familias, equipos técnicos y funcionariado.
- Plasticidad para su implementación en distintos escenarios de aplicación de la estructura de ciclos y niveles vigente, así como para los ámbitos rural o urbano.

- Factibilidad técnica, en el sentido de apoyarse en las competencias profesionales de los docentes que hoy se desempeñan en el sistema educativo, con el refuerzo de los dispositivos de capacitación que pudieran corresponder.
- Sustentabilidad financiera de corto y mediano plazo, en tanto la regulación paulatina del flujo de matrícula (con una sustancial disminución de la cantidad de matrícula en el primer ciclo derivada de la reducción del fracaso escolar, y un incremento en la cantidad de matrícula del tercer ciclo derivada del incremento de la tasa de completamiento del segundo ciclo) permitirá aplicar un mecanismo de reasignación de docentes hacia el tercer ciclo, mediando la participación voluntaria en un circuito intensivo de formación complementaria.

La Ley de Financiamiento Educativo como oportunidad histórica

La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 permite contar con los recursos necesarios para desarrollar acciones sustantivas y contundentes para la superación del fracaso escolar en la educación obligatoria. El artículo 2° establece los grandes objetivos de política educativa nacional para el próximo quinquenio. Los incisos b) y c) refieren directamente a los ejes planteados en este documento: garantizar la educación obligatoria, y establecer mecanismos de compensación que garanticen las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. El inciso f) alienta a la implementación de acciones pedagógicas y organizacionales orientadas a la calidad y la equidad, procuran-

do especialmente que todos los alumnos alcancen saberes prioritarios.

Dentro del incremento del financiamiento educativo a ser regulado por esta ley, se incluyen dos componentes que posibilitarían concretar una sustancial reducción del fracaso escolar, fijando mecanismos estables en el tiempo para evitar su reaparición. Estos componentes se regulan en el artículo 11º, que define al Consejo Federal de Educación como el ámbito de concertación de políticas y programas orientados al logro de los objetivos establecidos en el artículo 2º; y en el artículo 5º, último párrafo, que fija que el incremento de la inversión provincial debe destinarse a las remuneraciones docentes, a la adecuación de las plantas funcionales de las instituciones y a la capacitación profesional. Es por ello que en las propuestas que se enumeran a continuación se parte del supuesto de la razonabilidad que la situación impone y que hará posible contar con recursos para la designación de personal docente adicional, especialmente en las escuelas en las que se concentra la matrícula en situación de pobreza, así como para acciones de capacitación.

Por lo tanto, el escenario plantea una coyuntura excepcional para combinar el establecimiento de metas ambiciosas pero factibles, la articulación de las fuerzas y capacidades de las comunidades educativas, el desarrollo de propuestas técnicas específicas, con el financiamiento adecuado para su implementación.

Reconstrucción del sentido y valor de la educación básica

La creación de un ambiente propicio para la aplicación de programas específicos, integrales y sistemáticos para la amplia-

ción de las oportunidades educativas de la población en la Educación General Básica, se basa en tres componentes: i) el liderazgo técnico y político de las gestiones educativas; ii) el desarrollo de propuestas conceptuales y metodológicas; iii) una estrategia de movilización y sensibilización específica, con una concepción amplia y compleja de la comunicación.

En la agenda de la comunicación social y el debate educativo, hoy ocupan un lugar destacado los problemas de la educación secundaria; por ejemplo, año a año se actualiza el debate sobre la calidad de los aprendizajes en este nivel cuando se difunden los resultados de los exámenes de ingreso a ciertas universidades nacionales emblemáticas. Asimismo, la ampliación reciente de la cobertura de la educación inicial obligatoria junto con la prioridad puesta en incrementar sustancialmente la oferta de los tramos previos (salas de 3 y 4 años), reinstala vez tras vez en la opinión pública la relevancia de este nivel educativo. Por contrario, la educación básica, especialmente en los grados que corresponden a la escuela primaria, a la par de su mayor consolidación, adolece de una especie de invisibilidad. Incluso al analizar los procesos de implementación de la estructura de la Ley Federal de Educación, se advierte que, más allá de la relevante formulación de los Contenidos Básicos Comunes, las acciones específicas destinadas a este nivel educativo fueron fragmentarias. La representación implícita que puede deducirse de esta escasa atención es que la escuela “primaria” ya es un logro consolidado en la Argentina, cosa que contradicen los datos de la realidad.

Resulta imprescindible revertir esta relativa ausencia de “la escuela” en la conciencia pública, en primer lugar con un contundente mensaje de valoración de la escuela básica, de sus

docentes, y la expectativa de buenos resultados de aprendizaje para todos sus alumnos. Desde el Estado, desde los medios de comunicación, desde la academia, debe recuperarse y actualizarse la mística que hizo de la educación básica una herramienta crucial para lograr altos niveles de desarrollo humano en la Argentina, para rescatar su valor como base sólida donde pueden fundarse no sólo trayectos escolares satisfactorios, sino también procesos de construcción de ciudadanía, de desarrollo de la comunidad y, fundamentalmente, el despliegue firme de las capacidades personales.

Mayor calidad para aumentar la equidad

Algunas visiones de las metas educativas deseables tienden a ver como opuestas a la calidad y la equidad, o al menos, se las entiende como dos dimensiones muy diferentes. Se llega incluso a supeditar factores que hacen a la equidad, como el incremento de la cobertura, a la mejora de la calidad *de los resultados*. Sin embargo, la cobertura depende de la continuidad de los alumnos en el sistema, y ésta se apoya en la calidad *de las oportunidades educativas* que les toquen en suerte.

Los análisis de los resultados de los operativos de evaluación, tanto nacionales como internacionales, muestran un dato fundamental para entender la calidad educativa en Argentina: la alta dispersión en los resultados¹. Los bajos promedios nacionales, que tanto preocupan, son el producto de muy bajos resulta-

¹ República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2001). *Informe Nacional Pisa*. Y República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2000). Informe de Resultados de Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad.

dos en un sector bien definido de la población, y no de una falencia pareja del conjunto. Así como hay un porcentaje pequeño de alumnos con conocimientos de real excelencia, hay otros que evidencian rendimientos comparables a los de alumnos de países más atrasados. Están los pocos que “aprenden mucho” y los muchos que —a lo sumo— apenas “van a la escuela”. En consecuencia, la mejora del promedio que arrojan los operativos de evaluación requiere lograr importantes progresos en la franja de peores resultados, en la que predomina la población más pobre. Se expresa así en el plano educativo el fenómeno que los economistas han bautizado “Belindia”, que remite a encontrar en un mismo país sectores con indicadores de ingresos semejantes a los de Bélgica y sectores con valores de ingreso próximos a los de la India. Resulta interesante la analogía, dado que en el plano del desarrollo económico ha quedado demostrado que la teoría del derrame no se verifica en los hechos, sino que por contrario, la inequidad hace no sustentable el crecimiento del producto bruto interno de un país. Algo similar ocurre en el plano educativo: no puede esperarse que el mejoramiento de la calidad medida en función de promedios devengue en mayores oportunidades educativas para los más pobres. Y tampoco puede esperarse que la calidad mejore sin que los más pobres dispongan de mejores oportunidades educativas.

Es necesario pues ver estos fenómenos como dos caras de la misma moneda, y pensar en acciones para salir del círculo vicioso de *pobreza - mala calidad - fracaso escolar - abandono*, construyendo un círculo virtuoso de *apoyo a escuelas más pobres para la calidad de enseñanza - mayor promoción - mejores resultados*. En este nuevo paradigma, la calidad de la enseñanza es el factor clave para mejorar la equidad. Esto es posible y veri-

ficable en la Argentina, a poco que se abandone la mirada de los promedios nacionales y se exploren datos estratificados: hay escuelas de similar contexto y recursos que obtienen resultados muy diferentes; los alumnos repitentes obtienen resultados peores que sus compañeros de grado; las provincias con mayor exclusión no obtienen mejores resultados.

Esto significa que el principal instrumento para mejorar la calidad y la equidad es el mismo: la mejora de las propuestas de enseñanza de las escuelas a las que concurren los niños más pobres. Y esa mejora debe incluir propuestas didácticas e institucionales excelentes junto con recursos materiales y humanos extraordinarios, en relación con la media del sistema, y un acompañamiento muy cercano en la gestión cotidiana, con instrumentos de información que permitan actuar de manera eficaz y oportuna. La mejora debe basarse en acciones pedagógicas, que incluya componentes asistenciales como soporte material, registrando como dato insoslayable las desigualdades de punto de partida de los alumnos, para brindar los recursos –técnicos y materiales– necesarios, con la finalidad de que los más pobres tengan acceso a los aprendizajes.

Esta orientación se inscribe en la Declaración Mundial de Educación para Todos, que resaltó que los Estados deben evitar la desescolarización temprana y la baja calidad de los aprendizajes que brindan las escuelas que atienden a los sectores sociales más pobres. La misma Declaración recomendó a los países y a los organismos de cooperación financiera la ejecución de acciones compensatorias de las desigualdades sociales, para que todos los niños pudieran acceder a una educación de calidad. Así, en los Objetivos, Artículo 1, inciso 1, se afirma: “*Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprove-*

*char las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas)”*² Conviene recordar la prioridad asignada aquí a la lectura y a la escritura, para que la escuela vuelva a concentrar su atención en dichas capacidades.

Concentrarse en mejorar la calidad de las propuestas de enseñanza implica luchar contra ciertas representaciones arraigadas en el sistema educativo, muchas veces reforzadas por estudios econométricos que registran parcialmente datos de la realidad dejando de lado otra información lamentablemente no cuantificada que no se toma en cuenta para interpretar los procesos. Estas representaciones desvinculan la continuidad de los alumnos dentro del sistema, de la calidad de la educación que reciben. Se da por cierto el supuesto de que la repitencia y el abandono son productos directos de la pobreza, y no de la disfuncionalidad de la propuesta pedagógica para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos pobres. Se pretende que el abandono es una decisión tomada con racionalidad plena, en función de los costos de oportunidad, con un padre que le dice al hijo “Decidí que no vayas más a la escuela”, ignorando que el abandono es producto acumulativo de pequeñas resignaciones cotidianas de alumnos que cargan con la frustración de no aprender, la vergüenza de no saber, y la tristeza de no importarle a nadie. Por ejemplo, al fin del primer año de escuela media, la mayoría de los alumnos que abandonan lo hace sólo para no en-

² Cfr PNUD- UNESCO- UNICEF- Banco Mundial, “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, Jomtien, Tailandia, 1990.

frentar el costo emocional que significa presentarse a dar las 6 ó 7 materias que se llevan a examen.

Integración de perspectivas en el diseño y la gestión de programas educativos para el logro efectivo de la educación obligatoria

El debate analítico de los últimos años ha tendido a enfrentar las acciones focalizadas o selectivas con las acciones y programas universales. Un problema tan complejo y enraizado como es el fracaso escolar, con su enorme impacto en la infancia en situación de pobreza, requiere una trama de intervenciones, y gestionarlas con perspectivas de complementación y de dinamismo evolutivo es el desafío para los responsables políticos y los ejecutores técnicos a cargo de la conducción y gestión de los sistemas educativos en Argentina.

Las evidencias de información presentadas en este trabajo muestran que las acciones universales de mejoramiento de la calidad pueden lograr mejoras generales que, si bien son valiosas, no ayudan a superar las desigualdades previas. Es frecuente que el diseño de estas acciones se base en un “alumno promedio”, sin tomar en cuenta las desigualdades de origen para sobreasignar recursos creando oportunidades educativas ampliadas para los sectores más desfavorecidos. Este “alumno promedio”, suele parecerse bastante a un niño, adolescente o joven proveniente de un sector económica y socioculturalmente superior al promedio de los alumnos reales. La falta de registro de cuáles son los alumnos reales lleva a la extendida naturalización del fracaso escolar por la vía de su imputación a déficits socioculturales o

cognitivos del alumno. Esto incide fuertemente en un abordaje del mejoramiento de la calidad educativa que, en la práctica cotidiana de las aulas y bajo el amparo del imperativo de “exigencia” y “excelencia”, retacea la diversificación e intensificación de las propuestas de enseñanza destinadas a quienes más lo necesitan.

A su vez, las lecciones aprendidas de los programas selectivos o focalizados desarrollados en la región, muestran la importancia de proteger ciertas condiciones: evitar la estigmatización de las personas e instituciones y garantizar que la cobertura se corresponde con el tamaño de la necesidad (lo cual evita la “competencia” entre pobres para acceder a programas “microfocalizados”).

La segmentación de la oferta educativa así como la segregación espacial urbana, hace que en un número determinado de escuelas se concentre una proporción muy significativa de niños y púberes pobres. Hacer base en estas escuelas para garantizar la ampliación de oportunidades educativas para los más pobres, les permitirá contar con recursos técnicos, humanos y materiales especialmente “sobreasignados”, conforme lo posibilitará la próxima Ley de Financiamiento Educativo. Asimismo se podrán optimizar las vinculaciones con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de y en la comunidad de referencia de la escuela, para participar en la trama de prestaciones asistenciales necesarias para la población, y promover la convergencia de ámbitos y propuestas locales de ampliación de las oportunidades de desarrollo infantil y puberal: deporte, expresión artística, recreación.

Otro debate abierto en relación con este punto, refiere a los criterios utilizados hasta la fecha para la identificación de es-

cuelas para su inclusión en programas específicos de protección de los itinerarios educativos. Centralmente hay dos tipos de criterios: i) los que reflejan niveles de rendimiento escolar y ii) los que refieren a las características sociales, culturales o económicas de la matrícula. En el caso de los criterios basados en niveles de rendimiento, se combinan la selección de indicadores (tales como la repitencia o sobreedad) y los resultados de los Operativos de Evaluación de la Calidad³. En el caso de la caracterización de la condición de la matrícula, los criterios pueden ser de localización (escuelas rurales en provincias en las que la ruralidad es una aproximación fina a la situación de pobreza), de régimen de la escuela (escuelas con internado), o de tipo de población (escuelas de adultos, poblaciones aborígenes, escuelas de educación especial, población urbana en situación de extrema pobreza). Cada tipo de criterio aporta ciertos elementos y cuenta con limitaciones. En el caso de los criterios de rendimiento, las escuelas en situación crítica de repitencia, por ejemplo, pueden dar casi con certeza una aproximación a una matrícula compuesta de población pobre, pero no da la certeza de evitar errores tales como dejar afuera a escuelas que atienden a población en situación de pobreza con buenas propuestas pedagógicas. En el caso de los criterios de caracterización de la matrícula, salvo algunos casos bien especificados, el principal problema es la falta de información actualizada y pertinente de la situación de la matrícula, por lo que se incrementa la posibilidad de solicitudes discrecionales de incorporación. De todas maneras, la orientación central debe priorizar la captación del perfil socioeconómi-

³ En el año 2000 dicho operativo fue censal tanto en la finalización del nivel medio (como lo venía siendo desde 1997) como en la finalización del 6º año de EGB, lo cual permite tener información cualitativa de casi la totalidad de las escuelas del país.

co de la matrícula, como criterio central de asignación de recursos para la protección de itinerarios escolares.

2. Presentación de la propuesta pedagógica

Criterios pedagógicos para el logro de la educación básica universal y oportuna

La definición de criterios pedagógicos que orienten las acciones destinadas a favorecer las oportunidades educativas para los niños y púberes se basan en tres ejes principales:

- La centralidad de los aprendizajes personal y socialmente relevantes siguiendo la definición de necesidades básicas de aprendizaje, que implica consolidar un dominio fluido de competencias más que una memorización circunstancial de saberes.
- La intensificación del tiempo dedicado a la enseñanza y al aprendizaje aún en situaciones muy adversas, otorgando intencionalidad y significatividad pedagógica a la mayor parte de las acciones que los alumnos desarrollan en la escuela y también a las que desarrollan fuera de ella.
- La diversificación de las experiencias de aprendizajes que permitan enriquecer los itinerarios escolares de los alumnos, diversificación que incluye:
 - La interacción permanente e intencional con objetos culturales variados (a los que muchas veces sus condiciones de vida no les permiten acceder).
 - La puesta en acción de desempeños en diferentes contextos y con diversos códigos, con finalidad educativa.

- La multiplicación de los ámbitos y los actores con los que los alumnos pueden desarrollar experiencias de aprendizaje.
- La realización de propuestas integrales en las que se puedan articular distintas experiencias y actividades que de otra manera quedan fragmentadas.

Una diversidad de estrategias

Pensar la escolaridad desde la perspectiva del niño y del púber, implica una evolución en la responsabilidad de todos los integrantes del sistema educativo para tender a una integración y convergencia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos dentro de los distintos ámbitos en los que aprenden, tales como la escuela, el aula, el hogar. Asimismo es necesario establecer coherencia entre cada uno de los años y ciclos escolares por los que transitan los alumnos considerando las necesidades que se les plantean. Un simple ejercicio de imaginación, situándose en el lugar del niño o del púber, y haciendo el recorrido escolar, permitiría registrar gran cantidad de mensajes contrapuestos, de pérdidas de energía, de vacíos en el tiempo de aprendizaje, de desconexión y fragmentación del mundo adulto que debe protegerlo en su desarrollo⁴. Si bien esta acción un tanto caleidoscópica de la escuela, alcanza su punto más crítico en la escuela media, acelerada por la gran cantidad de espacios curriculares y de profesores, también en los primeros grados de la escuela no

⁴ Cfr. Kessler, G. *La Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Ed. IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2002. Y Torres, Rosa María. “Repetición escolar: Falla del alumno o falla del sistema”. En: *Education News No 12*. Nueva York, UNICEF, 1995.

es infrecuente que un docente tome la decisión de que algunos niños repitan el grado sólo para que el docente del grado siguiente no lo critique.

Encarar sostenidamente la superación del fracaso escolar, y el logro efectivo de itinerarios educativos oportunos para todos los niños y jóvenes, para toda la escolaridad obligatoria, obliga a pensar un amplio repertorio de estrategias, que combinen de distintas maneras componentes preventivos y componentes paliativos.⁵ Desde la perspectiva de los alumnos, las estrategias paliativas son aquellas dirigidas a reparar las consecuencias cognitivas y socioafectivas derivadas de una situación de alteración en el itinerario escolar (repetencia, abandono, reinscripción, u otras). Un nivel “máximo” de estas acciones podría llevar a la superación total o parcial de la sobreedad. Las estrategias preventivas son aquellas que se activan ante grupos que corren el riesgo de afrontar una situación de alteración en su itinerario escolar, con el propósito de evitar que se defina negativamente la situación. A su vez, cada una de estas tipologías puede aplicarse a grupos focalizados (de alumnos, de grados, de ciclo) o encuadrarse “ambientalmente” en toda la escuela. La diferencia en esta dimensión se refiere a los niveles y a las intensidades, no a la dirección o al criterio de base. De lo contrario se caería en la dispersión de esfuerzos o en la estigmatización de los grupos de atención priorizada.

⁵ C.R.E.S.A.S. (1982) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Ed Kapeluz, Buenos Aires, 1982. Y Torres, Rosa María. *12 tesis para el cambio educativo*. Buenos Aires: Ed. Fe y Alegría, Buenos Aires, 2005.

Propuesta de categorización de estrategias para la superación del fracaso escolar

Categorización de estrategias		<i>Ámbito de acción</i>		<i>Alcance</i>
		Estrategias pedagógicas	Estrategias institucionales	
<i>Propósito</i>	Estrategias Preventivas			Priorizado
	Estrategias Paliativas			Ambiental
Con el soporte y encuadre de las políticas y programas a nivel del sistema				

Una conclusión evidente a partir de la información presentada hasta aquí es que toda la matrícula que asiste a la escuela en situación de sobreedad es una población de riesgo que debe ser especialmente atendida, hasta garantizar que concluye, como mínimo, su educación obligatoria. Y no tendría sentido este esfuerzo si no se comenzara en paralelo con acciones que reduzcan drásticamente la cantidad de alumnos que fracasan por primera vez y por lo tanto pierden la condición de edad teórica. Las acciones paliativas y preventivas en el momento inicial son dos áreas de trabajo que atienden a una misma preocupación; sin embargo, es de esperar que progresivamente, en la medida en que las propuestas universales y las propuestas selectivas de mejoramiento de las oportunidades educativas de calidad se integren y maduren; y que las acciones preventivas se vayan instituyendo como partes intrínsecas de las prácticas de enseñanza, las medidas paliativas tenderán a desaparecer o minimizarse, por “falta de destinatarios”.

Líneas de fuerza para cada ciclo

Sobre la base del diagnóstico presentado, se presentan a continuación los énfasis y urgencias de las acciones a encarar varían según el ciclo de la educación obligatoria, en la situación actual:

1. Para el primer ciclo: prevenir el primer fracaso escolar, eliminando la repitencia en primer grado, a través de propuestas de intensificación de la alfabetización inicial y de acompañamiento individualizado para la promoción entre grados del ciclo.
2. Para el segundo ciclo:
 - paliar los efectos del fracaso escolar acumulado, orga-

- nizando propuestas de aceleración de la promoción,
- disponer la concentración de oportunidades de despliegue de las capacidades de estos alumnos, directamente vinculadas a la escolaridad (producción escrita, resolución de problemas, organización y metodología del estudio) o a otras esferas complementarias de los niños (expresión artística, deportes, hobbies, actividades culturales)
3. Para el tercer ciclo:
- desarrollar propuestas preventivas del fracaso escolar en la transición, tutelando especialmente a los que ingresan con riesgo;
 - aplicar propuestas innovadoras para acercar oportunidades educativas a quienes hayan sido alejados del sistema, que se adecuen a su situación de vida y a la vez cumplan con criterios de prestigio académico y simbólico.

Un tema crucial, que puede constituirse en un analizador institucional que catalice modificaciones en las prácticas cotidianas y que atraviesa todos los niveles educativos es la necesidad de eliminar las prácticas discriminatorias al interior de la escuela. Esto significa revisar políticas de constitución de grados que homogeneizan a los alumnos en función del nivel de logro que se espera que tengan, para decidir la configuración de los grupos clase y la asignación de maestros a los grados con intencionalidad pedagógica inclusiva. Otro tanto puede decirse de la organización de equipos de profesores y preceptores en las propuestas dirigidas a los púberes.

3. Estrategias para la protección de los itinerarios escolares en los distintos ciclos de la escolaridad

3.1 PRIMER CICLO:

Garantizar una alfabetización inicial sólida, sin discontinuidades.

Se busca proteger el itinerario escolar minimizando el fracaso en EGB1, que se manifiesta como repetición y la consiguiente sobreedad. La raíz pedagógica de este fracaso suele residir en prácticas fallidas de alfabetización inicial y de enseñanza de los contenidos de matemática básica. La raíz institucional es el mecanismo inercial de la repetición.

Consideraciones generales

El *fracaso temprano, en primer grado*, es una situación grave, que puede ser sustantivamente reducida con los actuales recursos que cuenta el sistema educativo. Este fracaso puede medirse a través de la tasa de no promoción al finalizar el ciclo lectivo o del abandono durante el año escolar, y explica el 27% del fracaso total en EGB 1y2.

Esta disrupción impacta fuertemente en la subjetividad del niño que inicia su infancia intermedia ⁶ En esta etapa se consolida la autoestima, sobre la base de poder realizar actividades relevantes y valoradas por el mundo adulto, y que demues-

⁶ Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman, San Francisco, 1967.

tren la capacidad de hacer del niño.

La repetición, medida generalizada utilizada en el sistema educativo ante alumnos que no evidencian los logros esperados, se “explica” en el caso del primer grado como resultante de la falta de logros en la alfabetización inicial.

La repetición no nivela a futuro los aprendizajes de los chicos, por el contrario, sistemáticamente predice peores resultados que los que alcanzarán sus compañeros no repitentes, controlando otros factores personales⁷.

Es posible reducir drásticamente o eliminar la repitencia en primer y segundo grado. Para ello es necesario 1) enriquecer las actuales propuestas de enseñanza de la alfabetización inicial y de la matemática básica; 2) debatir a fondo la naturalización y valorización de la repitencia que está instalada en la comunidad docente. La Ley de Financiamiento Educativo permitirá contar con los adicionales para cargos docentes complementarios que pudieran necesitarse para realizar acciones de apoyo a los niños de 1° y 2° grado en situación de riesgo pedagógico.

La regularización del flujo de matrícula en EGB1 y 2, permite planificar ordenadamente la recepción de esos alumnos en la EGB3, liberando cargos docentes y espacios hoy destinados a atender a los repitentes.

Presentación de las estrategias

A continuación se presenta una nómina sintética de estrategias vinculadas a la creación general de condiciones para que el inicio de la escolaridad básica de *todos los niños*, especial-

⁷ Torres “Repetición escolar...” op. cit.

mente de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza, sea una base sólida y significativa para su escolarización completa. Posteriormente, se detallará una propuesta integral para la eliminación de la repitencia.

- Uso de metodologías de enseñanza de la alfabetización que sean eficaces aún para niños que no han tenido experiencias de prealfabetización.

La alfabetización como proceso escolar tiene que ser sistemática y para eso la escuela, ha de proponer determinados contenidos y formas del hacer de modo cuidadosamente secuenciado en el tiempo y precisamente articulado. Frecuentemente, los docentes consideran que ya han puesto en práctica algunos procedimientos de guía para la comprensión lectora y la producción escrita y que su reiteración puede fatigar a los alumnos. Sin embargo, la apropiación de estrategias de lectura y escritura es un proceso recursivo, es decir, repetido con varios textos del mismo tipo, y espiralado, es decir, puesto en juego con otros textos que a la vez repiten características y rasgos de modelos anteriores, pero además van planteando paulatinamente otras dificultades porque son más extensos, más complejos y más específicos. Esta doble condición de proceso recursivo y espiralado debe ser comprendida por los docentes y también por los alumnos, a fin de que mantengan actualizado el contrato pedagógico que rige el proyecto de comprender lo que se lee y escribir de manera que se entienda.⁸

⁸ Braslavsky, B.P. “Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial”. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año IV (N° 11, diciembre) págs. 11-28. 1992 Y Ferreiro, E. *La alfabetización de niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador, Instituto FRONESIS. 1993.

- Uso de metodologías de enseñanza de la matemática que den cuenta del saber matemático previo de los alumnos y se centren en la resolución de problemas.

Como regla general, el conocimiento matemático que se enseña en las aulas se presenta alejado del significado y de las condiciones de producción y aplicación de dicho conocimiento, y por ello es muy difícil que los alumnos puedan adquirir un adecuado sentido matemático, lo que los lleva a diferenciar la matemática “de la escuela”, que se aprende para aprobar (o no se aprende y se fracasa) y la matemática “de la vida”. La enseñanza de la matemática ganaría en significatividad si incorporase elementos de la práctica cotidiana a sus actividades típicas, “más formales”.⁹

Aprender matemática es construir el sentido de los conocimientos, y son los problemas y la reflexión en torno a éstos lo que permite que los conocimientos matemáticos se impregnen de sentido al aparecer como herramientas para poder resolverlos. Entonces resulta fundamental plantear buenos problemas, que propongan un grado de desafío adecuado, que permitan la elaboración de diversos procedimientos y formas de representación, que favorezcan el intercambio de opiniones, la confrontación, selección y optimización de estrategias.

- Uso de metodologías de enseñanza destinadas a grupos con diversidad de ritmos de aprendizaje.

⁹ Carraher, Terezinha, y otros, *En la vida diez, en la escuela cero*, Ed. Siglo XXI, México 1991.

Que los grupos de niños tengan ritmos desparejos de aprendizaje es lo normal, dado que no es esperable ni tampoco deseable una homogeneidad entre los alumnos. Por lo tanto, las buenas propuestas didácticas se enfrentan a esa diversidad de ritmo proponiendo tareas que en un principio pueden ser más intensas o más largas para los niños que avanzan más rápidamente, sin por eso empobrecer la propuesta de tarea que se le da a otros niños.

La enseñanza se beneficia de secuencias de actividades que incluyan tareas adicionales o de intensificación para algunos niños, que puedan realizarse con menos grado de supervisión docente, y que le permitan al maestro o maestra concentrar esfuerzos con los niños que más lo necesitan.

- Seguimiento de los alumnos detectando necesidades de intervención y apoyo escolar. Uso de la información de rendimiento escolar para diseñar acciones oportunas.

Desarrollar herramientas sencillas de gestión aplicables en cada escuela, que permitan sistematizar la información disponible sobre los itinerarios escolares de los alumnos (asistencia, rendimiento de los aprendizajes), con diferentes niveles de agregación, como insumo para planificar y monitorear acciones que protejan la calidad y continuidad de dichos itinerarios. Para esto se requiere promover una mayor utilización y sistematización de los soportes informativos habituales de la escuela (registro de clase, boletines, legajos) así como otros instrumentos que incorporen usos sencillos de las herramientas informáticas. El director tiene que estar en condiciones de revisar la información que se genera en su escuela y observar tendencias, debilidades y for-

talezas, y puntos críticos para reorientar la tarea de los docentes a su cargo.

- Apoyo escolar, en particular recuperando alumnos de baja asistencia.

Los alumnos en ocasiones necesitan un programa de trabajo que los ponga en un ambiente facilitador para profundizar en las tareas escolares específicas. Dentro del uso de los recursos existentes, es posible hacer uso de los márgenes de autonomía que competen a las instituciones escolares para introducir modificaciones organizativas y didácticas que permitan instalar procesos de acompañamiento y asistencia a los alumnos, de monitoreo de tales procesos y de sus resultados, para que todos los niños puedan lograr éxito en su aprendizaje. Por ejemplo:

- * Implementación de instancias de apoyo escolar durante todo el año, reorganizando los grupos de clase para que los maestros puedan concentrar esfuerzos con los alumnos de mayor nivel de dificultad.
- * Implementación de instancias suplementarias de apoyo escolar en los meses de diciembre y febrero-marzo, para los alumnos que necesiten mayor exposición a la lengua oral y escrita.

- Acuerdos institucionales sobre pautas de evaluación en el primer ciclo.

Esto significa disponer de criterios claros a la hora de tomar las decisiones vinculadas con la promoción. En la mayoría de las veces, esta decisión es tomada en forma solitaria por el docente de grado; en las situaciones más favorables hay participación del equipo directivo y/o del equipo del ciclo de la institución. Se trata de que esta decisión se base en criterios compartidos acerca de lo que se considera logros de aprendizaje deseables en cada año y de revisar fuertemente los enfoques e instrumentos de evaluación, que muchas veces pueden ser más determinantes de las decisiones de promoción o repitencia que los aprendizajes realmente logrados por los alumnos.

- Revisión de las normas de promoción para permitir procesos de promoción ciclada.

Se requiere brindar un margen de autonomía a los equipos institucionales complementando dicha autonomía con instancias de acompañamiento y asesoramiento, a los fines de instalar en las escuelas procesos de promoción por ciclo, que no signifiquen una simple promoción automática entre los grados con acumulación de los repitentes en los años que cierran cada ciclo. Para eso es necesario ayudar a directivos y docentes a analizar alternativas, a evaluar fundamentos y consecuencias de cada una y a tomar decisiones fundamentadas. Sin embargo, en muchos casos se necesitarán acciones y decisiones previas por parte de las autoridades jurisdiccionales; un ejemplo paradigmático es el de la normativa: cuando ésta aparezca como aspecto obstaculizador

de la protección de los itinerarios escolares, deberán ponerse en juego decisiones de macropolítica. Muchas prácticas pedagógicas, ya sea porque son diferentes o porque necesitan de innovaciones curriculares y organizacionales, no están resueltas en las normativas vigentes por ausencia o por obsolescencia. En estos casos, habrá que estudiar las posibilidades y necesidades de flexibilización o modificación de la normativa vigente, o bien de elaboración de otra nueva.¹⁰

- Revisión de estrategias para la asignación de docentes a las secciones de grado.

Analizar los modos en que se realiza la gestión de los recursos humanos, los criterios de selección y asignación para la distribución de docentes en los distintos cursos, teniendo en cuenta fundamentalmente sus consecuencias para el proceso de aprendizaje de los niños, puesto que muchas veces se detectan prácticas contraproducentes por ejemplo cuando se asignan al primer grado los docentes más jóvenes e inexpertos o aquéllos que tienen una pertenencia transitoria a la institución, sobre todo donde la asignación de cargos suele hacerse comenzando por la preferencia del docente con más antigüedad, que no elige primer grado por las dificultades que conlleva.

Sería posible asimismo analizar la conveniencia de alternativas de asignación de los docentes, que permitan que un docente acompañe a un mismo grupo durante el primero y segundo año de la EGB, e incluso durante todo el Primer Ciclo, o bien que cada docente se especialice en la enseñanza de uno de los

¹⁰ Cfr. Farías, M. *Promoción Asistida*, UNICEF, Buenos Aires ,2003.

grados y, junto con el docente de tercero, conformen el equipo de ciclo, para realizar en forma conjunta la planificación del proceso de enseñanza y el seguimiento de los alumnos. El trabajo frecuente en equipo de ciclo es fundamental, ya que integra individualidades, busca consensos, organiza prioridades, diferencias y urgencias.

- Inclusión de nuevos cargos docentes con la función específica de realizar apoyo escolar.

El análisis de la planta funcional de la escuela permite identificar qué otro personal de la escuela, que no está frente a alumnos, puede desarrollar tareas de apoyo a la alfabetización, favoreciendo la instalación de un clima alfabetizador y acompañando el proceso de aprendizaje de los niños, por ejemplo, maestros en tareas pasivas, maestros auxiliares, miembros de gabinete si los hubiere, bibliotecarios, etc.

Asimismo la promoción de redes de participación con Institutos de Formación Docente, o con organizaciones de la sociedad civil permite el acercamiento a la escuela de voluntarios que pueden colaborar en acciones de apoyo y asistencia.

- Acciones comunicacionales destinadas a cuestionar las representaciones sobre el fracaso escolar y sus causas.

Es frecuente encontrar interpretaciones sobre el fracaso escolar que ponen el acento en las carencias de los alumnos, e incluso en un poco justificable “retraso madurativo”, y desde ellas se suele defender la práctica de repetir el grado como una medida que podría reparar supuestos “déficits” previos dando

una nueva oportunidad al alumno, aunque los datos analizados anteriormente muestran que en vez de ayudar a la mejora, la repetición en los primeros grados deja una marca difícil de superar. Es necesario desnaturalizar el fracaso escolar cuestionando estas representaciones con lo que muestran los datos, y difundiendo la opinión de los expertos al respecto, a través de múltiples acciones de difusión destinadas a diferentes audiencias: padres, docentes, futuros docentes, la comunidad académica.¹¹ Estos mensajes pueden también plantearse en debates públicos que faciliten el ejercicio del pensamiento crítico alrededor de esta temática.

Varias de estas acciones se pueden llevar a cabo en forma coordinada, constituyendo una propuesta de intervención que a continuación se describe en forma detallada.

Propuesta Integrada para la Reducción de la Repitencia en el Primer Ciclo de la EGB.

Caracterización

La perspectiva del ciclo resulta útil para proponerse procesos de mediano plazo que favorezcan la continuidad de la experiencia escolar de los niños, la cual les permitirá conquistar crecientes capacidades para moverse con mayor autonomía en la escuela y para aprender. Por eso se propone prestar atención al Primer Ciclo de la EGB en su conjunto, con acciones que permi-

¹¹ Cfr. C.R.E.S.A.S. *El fracaso escolar no es una fatalidad*, Kapeluz, Buenos Aires, 1982.

tan la superación de la repitencia y la mejora del aprendizaje de la Lengua y la Matemática, por considerar de fundamental importancia que los niños puedan dar con solidez sus primeros pasos escolares, sin interrupción de su itinerario educativo en esta etapa crítica.

Un planteo ciclado de la alfabetización evita el fracaso a muchos niños en su primer año de escolarización, considerando que alfabetizarse es iniciar un proceso continuo que se prolonga a lo largo de los años y reconociendo las desiguales condiciones de partida de los alumnos en el momento de ingresar a la escolaridad obligatoria.¹²

Se habla aquí de *alfabetización en sentido amplio*, teniendo en cuenta que este proceso significa trabajar conocimientos, procedimientos y actitudes que, nos permiten comprender nuestro mundo y actuar en consecuencia. Por eso, el enfoque de esta propuesta procura introducir a los niños en la palabra dicha, escrita y leída, así como en la estructuración del espacio y la construcción del número, evitando tanto como se pueda la fragmentación del conocimiento.

Esta propuesta cifra sus esfuerzos en la disminución de la repitencia por considerarla una de las dimensiones del fracaso escolar que mayor incidencia tiene sobre las restantes. Por eso procura instalar un proceso de promoción asistida de los niños dentro del Primer Ciclo, de manera que la decisión de hacer repetir el grado sea realmente una medida excepcional.

¹² Cfr. Wagner, D.A. *Alfabetización: Construir el futuro*. París: IBE-UNESCO. París 1998 Braslavsky, B.P. "Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial". En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año IV (N° 11, diciembre) págs. 11-28.1992. Ferreiro, E. *La alfabetización de niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador, Instituto Fronesis, 1993.

La propuesta se basa en desarrollar tres ejes centrales:

- Mejora de las propuestas de enseñanza ofrecidas a los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, que se hagan cargo de la desigualdad inicial con que llegan a la escuela, y les permitan sólidos aprendizajes de Lengua y Matemática.
- Reacomodamiento de la organización escolar para orientarla a la retención, evitando la repitencia en el primer ciclo.
- Instalación de prácticas de gestión de la información y la comunicación sobre los rendimientos escolares, para facilitar la reflexión y la toma de decisiones.

La propuesta incluye dos tipos de estrategias:

a) En la escuela: Las que son necesarias realizar desde la escuela, desde la participación y compromiso de los distintos actores.

b) Para la escuela: Las que tiene que realizar el estado, a través de sus funcionarios y técnicos para apoyar y acompañar a la escuela en el desarrollo de los cambios esperados.

En relación con las estrategias *en la escuela*, la intervención que se propone apunta a:

- La innovación en las propuestas de enseñanza, para que conduzcan efectivamente a los aprendizajes esperados.
- El enriquecimiento de las estrategias de gestión y organización institucional que permitan acompañar los cambios en los procesos de enseñanza,
- La instalación de prácticas de gestión de la información que permitan un seguimiento nominal de los alumnos, un buen uso de la información disponible y una efectiva comunicación con el entorno,

En relación con las estrategias *para la escuela*, la intervención que se propone apunta a:

- Proporcionar a las escuelas los instrumentos necesarios (normativas, recursos, soluciones técnicas, etc.) que les permitan encarar con autonomía las decisiones que conduzcan a los resultados esperados.
- Generar una trama de acompañamiento macroinstitucional a las escuelas.
- Generar nuevas estrategias de gestión de la información de nivel provincial, que permitan ir monitoreando los logros de los alumnos en tiempos oportunos.
- Releva datos nominales de alumnos, secciones, docentes y directivos, en particular los que corresponden al rendimiento escolar de los alumnos y a sus itinerarios educativos, y elaborar reportes de análisis y reflexión a partir de los datos estadísticos, remitidos a cada una de las escuelas en tiempo oportuno, para propiciar el uso efectivo de la información como herramienta de trabajo.

El proceso de instalación de esta propuesta puede transitar en una serie de etapas:

- i) Elaboración de las definiciones principales en torno a las acciones a encarar: constitución del equipo provincial, listado de escuelas candidatas, elaboración del Plan de Acción, costeo y asignación de recursos.
- ii) Selección de escuelas estatales que cuenten con los ciclos EGB/Primaria 1 y 2 que atiendan mayoritariamente matrícula en situación de pobreza. Dichas escuelas serán seleccionadas entre aquéllas que cuenten con bajas tasas de promoción de sus alumnos.
- iii) Implementación del dispositivo, consistente en:
 - organización de una trama de instancias de apoyo directo a las escuelas, y de intercambio entre escuelas, y elaboración/revisión/ajuste de la normativa pertinente, especialmente de promoción,
 - acciones de capacitación directiva y docente en la implementación de estrategias de enseñanza de la lecto-escritura y la matemática,
 - encuentros de trabajo con supervisores y directivos sobre cuestiones de gestión institucional,
 - construcción y administración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes básicos vinculados con la alfabetización y las herramientas matemáticas básicas,
 - talleres de trabajo con docentes de primero y segundo año, para recabar criterios y enfoques vinculados con la alfabetización en lengua y matemática que afectan las decisiones de promoción de los alumnos,

- difusión a los padres y a organizaciones de la comunidad.
- iv) Luego de un ciclo de aplicación de la propuesta, se analizarán los datos surgidos de la experiencia para revisar las acciones implementadas y redirigirlas para corregir las dificultades observadas, evaluar la ampliación del programa a otras escuelas, etcétera.

Constitución del equipo provincial

La máxima autoridad educativa de cada provincia debe tener intervención directa para asegurar una gestión rápida y eficiente y una fluida toma de decisiones que dé legitimidad normativa a las acciones que se encaren. Es fundamental, asimismo, la participación de los más altos funcionarios provinciales, entre ellos, el/la Director/a de EGB/ Primaria, sus equipos técnicos y los supervisores, los equipos de planeamiento y/o gestión curricular y todos los que en la provincia estén trabajando en proyectos de prevención o atención del fracaso escolar en el primer ciclo de la EGB/Primaria. Esto favorecerá la convergencia de las acciones y la coherencia ideológica a la vez que permitirá concentrar esfuerzos y agilizar acciones y decisiones.

No obstante la participación privilegiada de estos actores, es fundamental constituir un equipo ad hoc que se ocupe específicamente de la gestión de las acciones vinculadas con esta propuesta y que, en lo posible, dependa de la Dirección de EGB/Primaria o directamente de la máxima autoridad provincial. El equipo provincial necesita contar entre sus perfiles con:

Un responsable del Proyecto	con experiencia en la coordinación de proyectos educativos destinados a sectores sociales pobres.
Un especialista en Lengua, Un especialista en Matemática,	con experiencia en gestión curricular y en capacitación, centrada en la enseñanza de la alfabetización inicial en el primer ciclo de la EGB/Primaria, preferiblemente que haya trabajado con instituciones que atienden poblaciones de sectores sociales pobres y vulnerables.
Un gestor de la información	que domine herramientas informáticas básicas que le permitan captar y distribuir información y gerenciar la aplicación de instrumentos de recopilación de datos.
Facilitadores / capacitadores	que se apropien de los fundamentos teóricos de la propuesta y puedan trabajar en el asesoramiento a los docentes en la mejora de sus intervenciones didácticas.

A los fines de conformar estos equipos, cabe recordar que en todas las provincias suele haber recursos humanos ya capacitados (o que puedan serlo rápidamente) para encarar acciones de asistencia técnica, capacitación y acompañamiento a las escuelas en acciones de gestión y organización institucional y en el desa-

rrollo de propuestas didácticas para una mejor enseñanza de la alfabetización inicial. Entre estos equipos podemos mencionar los de asesores de las distintas direcciones ministeriales, los equipos específicos de gestión institucional, gestión curricular y capacitación, los gabinetes psicopedagógicos, los propios supervisores, los directivos y docentes de IFD y, en algunos casos, docentes de universidades nacionales, y docentes de EGB/ Primaria reconocidos por el éxito de sus prácticas alfabetizadoras.

También en las escuelas hay personal que puede apoyar las acciones de la propuesta: docentes en tareas pasivas, bibliotecarios, auxiliares, miembros de cooperadora, integrantes de instituciones de la comunidad que interactúan en forma permanente o periódica con la escuela. Una vez identificados, se trata de convocarlos para armar una trama de apoyo sistemática y continua.

Las acciones de asistencia a los alumnos en condición de riesgo pedagógico, pueden implementarse a través de docentes de apoyo que roten entre las escuelas, trabajando en contraturno, de manera que un mismo docente puede atender a los alumnos en riesgo provenientes de varias secciones de grado.

Acciones específicas incluidas en la propuesta

- Realización de instancias de capacitación directiva y docente para la implementación de estrategias de enseñanza de la lectoescritura y la matemática, con la participación de expertos externos o locales, espacios de trabajo institucional y de intercambios con colegas, para plantear los ejes de trabajo en el aula, y en la gestión institucional, para implementar, seguir y evaluar la propuesta.

- Construcción de instrumentos de evaluación diagnóstica y final, como dispositivo que releva sistemática y organizadamente la información, a fin de permitir modificar y reconducir los procesos de los aprendizajes básicos vinculados con la alfabetización inicial en lengua y matemática, para ser administrados a los alumnos.
- Elaboración de materiales impresos y en otros soportes, dirigidos a los distintos actores (docentes, alumnos, directivos, autoridades).
- Encuentros de trabajo con supervisores y directivos para replantear el aprovechamiento de los márgenes de autonomía de las instituciones escolares, en la toma de decisiones vinculadas con la asignación de docentes a los distintos grados, la organización de los grupos de alumnos, el uso de los tiempos y los espacios, etc.
- Organización de una trama de instancias de apoyo directo a las escuelas, y de intercambio entre escuelas, a cargo de equipos técnicos, supervisores, IFD, etc., según se considere pertinente en cada provincia.
- Visitas de seguimiento a las escuelas, a efectos de resolver dudas y dificultades y de reorganizar acciones potenciando la implementación del proyecto.
- Revisión y ajuste de la normativa necesaria para enmarcar todas las acciones que sean requeridas para el logro de los objetivos propuestos (por ejemplo, protección de las plantas funcionales de las escuelas, nuevas pautas de promoción, etc.)
- Profundización del conocimiento de experiencias positivas de escuelas que alcanzan buenos logros, y recono-

cimiento a sus directivos y docentes.

- Profundización del vínculo entre las escuelas y los IFD en sus funciones de extensión e investigación, en torno a la problemática de la repitencia.
- Captación y procesamiento de datos de monitoreo (asistencia escolar, calificaciones, horas de clase, horas de tareas de apoyo escolar, resultados de las evaluaciones administradas a los alumnos, legajos de seguimiento nominal de alumnos y docentes participantes, etc.)
- Formulación y aplicación de un esquema de estímulos y reconocimientos a los docentes y directivos que se comprometan con el mejoramiento de los niveles de promoción y logros de aprendizaje de los alumnos.
- Activación del trabajo en redes integrales locales a partir de la estructuración de actividades de apoyo escolar y enriquecimiento cultural para los alumnos.

Estimación de los costos

En general, las acciones enunciadas requieren un nivel modesto de presupuestación, y buena parte de los recursos ya existen disponibles en las provincias.

- La elaboración de normativas provinciales, orientaciones para el trabajo en las escuelas, guías con estrategias didácticas, instrumentos de evaluación, instrumentos para la recolección de datos, requieren la multiplicación de material impreso, y a nivel de las escuelas, algún costo de fotocopiado.
- La construcción de bases de datos con información sobre escuelas, docentes participantes e historial educati-

vo (legajo) nominal de todos los alumnos de primer ciclo de EGB/Primaria de las escuelas participantes requiere un nivel razonable de equipamiento informático en los Ministerios provinciales, y la asignación de personal capacitado, como el que suelen disponer las direcciones de estadística provinciales. Asimismo, se debe considerar el costo de los *data-entry* y el de la impresión de informes.

- La producción de afiches, cortos radiales y televisivos, gacetillas y otras estrategias de comunicación para instalar en la comunidad una preocupación prioritaria por la mejora en los procesos de alfabetización y por la disminución de la repitencia significan un costo moderado en función del importante impacto.
- La realización de los encuentros de capacitación docente y directiva, las visitas de monitoreo y asesoramiento pedagógico a docentes y directivos requiere hacer frente a los gastos de organización de los eventos, el honorario de los capacitadores (si son expertos externos), el traslado de los capacitadores o facilitadores, y la distribución de los materiales, que en general puede cubrirse con recursos disponibles. Muchas de estas acciones pueden financiarse con recursos provenientes de los Planes Globales de Capacitación.

Medidas complementarias

Es altamente probable que una propuesta que apela fuertemente a la intervención en la organización y la gestión institucional y en las prácticas de enseñanza, requiera una modifica-

ción de la normativa vigente, de modo que se configure un marco que dé protección y legitimidad a las acciones que se encaren. Dada la índole de la propuesta, una de las primeras cuestiones a revisar es la normativa vinculada con la evaluación y la promoción en el primer ciclo de la EGB/Primaria. A este respecto la propuesta implica incorporar la figura de la *promoción directa y asistida de primero a segundo, y de segundo a tercer año de la EGB/Primaria*, con instancias de recuperación y de intensificación de la enseñanza en contraturno y en períodos fuera del ciclo lectivo, para los alumnos en riesgo.

Otro aspecto a considerar en la modificación normativa es la protección de las plantas de las escuelas y el establecimiento de los márgenes de autonomía institucional requeridos para la asignación de docentes a los distintos grados, la distribución de los grupos de alumnos y otras cuestiones de organización y gestión de la vida institucional.

Fundamentos teóricos de la propuesta de superación de la repitencia

LA DECISIÓN DE HACER REPETIR PRIMER AÑO, EN GENERAL ES CONSECUENCIA DIRECTA DE PROCESOS INCONCLUSOS DE ALFABETIZACIÓN, QUE LOS DOCENTES CONSIDERAN FALLIDOS POR EL LADO DEL ALUMNO.

Desde su concepción como ciclo, la EGB 1 está pensada como una unidad, para alfabetizar a los niños con respeto por la diversidad y los ritmos de aprendizaje. Sin embargo, en la

práctica, sigue pesando la estructura graduada de la escolaridad, lo que implica que para “pasar a segundo” suele requerirse al alumno un dominio de la lectura y la escritura. Cada escuela y a veces cada maestro cree tener claro en qué consiste este dominio, pero:

- Los especialistas en alfabetización no han establecido de manera taxativa y universal qué nivel de lectoescritura debe dominar el alumno al final del primer año,
- Estos expertos consideran que la alfabetización inicial se cumple en un plazo VARIABLE que lleva por lo menos dos años completos, y que no puede preverse el momento exacto en que el niño “arranca”.

Además hay que tener en cuenta que las prácticas alfabetizadoras no producen buenos resultados cuando se parte de la idea ingenua de que la lengua escrita es una continuación de la lengua oral, y que es algo “fácil” y “natural” de aprender, y por lo tanto

- No se toma la enseñanza *sistemática* de la lengua escrita como factor decisivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Se considera que para aprender a leer y escribir es suficiente con saber las letras y unas pocas palabras.

Trabajar de esta manera no motiva a los alumnos ni permite la alfabetización de los niños más pobres, que no han recibido estimulación a la lectoescritura en su medio familiar, estimulación que debe reponer la escuela. Estos niños necesitan desarrollar un acercamiento al valor de la lectoescritura.

- Explicándoles qué son y para qué sirven la lectura y la escritura.
- Ampliando su cultura con abundantes y variadas lecturas.
- Enseñándoles a través del ejemplo y la práctica cómo se lee y se escribe.

LA DECISIÓN DE HACER REPETIR EN *SEGUNDO Y TERCER AÑO* COMIENZA A INCLUIR UN COMPONENTE LIGADO A LOS APRENDIZAJES DE *MATEMÁTICA* CONSIDERADOS COMO FALLIDOS.

De todos los criterios posibles para promover estos grados, los aprendizajes esperados en matemática suelen acotarse fuertemente al dominio de determinados procedimientos de cálculo. Así, para pasar a 2° grado normalmente se exige el uso correcto de los algoritmos de suma y resta, y para pasar a 3° se pide el uso correcto del algoritmo de multiplicación.

Las prácticas de enseñanza de la matemática no producen buenos resultados cuando:

- Se considera que en cada grado se debe aprender hasta cierto número.
- Se enseña primero cada dígito, luego la decena, luego la “familia” del 10, la del 20, etc.
- Se supone que para poder operar matemáticamente es necesario conocer el valor posicional de los números.
- Se entiende que “saber” una operación es poder aplicar el algoritmo específico.

Este énfasis en la apropiación de saberes “mecánicos” no aprovecha el saber matemático que los niños ya traen a la escuela, y así es como se intenta enseñar procedimientos de cálculo sin construir los conceptos que los fundamentan.

En este tipo de enfoque de la enseñanza de la matemática, no se trabaja con verdaderos problemas:

- Permitiendo a los chicos explorar soluciones alternativas.
- Discutiendo entre compañeros las diferentes estrategias.
- Seleccionando las maneras de resolver más adecuadas.

La propuesta de lengua:

i) Toma el *texto* como marco para el avance en la lectura y el posicionamiento de los niños como sujetos de cultura y verdaderos lectores.

ii) Propone la *palabra* como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético de escritura.

iii) Esta opción didáctica requiere una cuidadosa *secuenciación de actividades*, organizada en tareas sucesivas, que representan una unidad de aprendizaje para el alumno y de enseñanza para el docente. En el trabajo con cada tarea se focaliza un contenido y se desemboca en una producción. Esto implica sesiones intensivas de trabajo, adecuadas a las posibilidades de atención de los niños. Las tareas se organizan en secuencias recursivas para formar un lector exitoso: cada secuencia se inicia con el abordaje de un texto como totalidad, con fuerte mediación del docente entre aquél y el contexto cultural al que pertenece. Las primeras tareas tienen como foco el texto completo y van acotando la mirada en torno de unidades menores: la oración y la palabra. El trabajo intensivo con la palabra apunta al aprendi-

zaje del principio alfabético del sistema y a la temprana construcción de la ortografía a partir del desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica.

La propuesta de matemática:

i) Toma como aspectos fundamentales de la enseñanza la *construcción de los conceptos antes que la operatoria*, la resignificación de los mismos al aplicarlos a situaciones nuevas y la validación de las producciones.

ii) Concibe el aprendizaje como una construcción propia de cada uno de los niños, dentro de una propuesta de trabajo colaborativo.

iii) Intenta favorecer el avance desde el conocimiento cotidiano hacia el conocimiento científico.

iv) Considera la *resolución de problemas* como el eje de trabajo, que lleva a los alumnos a la elaboración de diversos procedimientos y formas de representación, la justificación de los mismos, la automatización de esos procedimientos y la aplicación de los mismos en otros contextos. Los problemas implican desafíos que ponen a prueba nuestros saberes y nuestra capacidad de interpretación, detectando la información relevante, relacionando, operando, anticipando, organizando y validando los procedimientos. A los fines didácticos, un buen problema propone un grado de desafío adecuado, permite el despliegue de distintas estrategias de resolución y pone en juego distintos conceptos. El trabajo colaborativo con problemas permite desarrollar procedimientos valiosos para el aprendizaje de la matemática, como conjeturar, modelizar, discutir, ejemplificar, criticar, comunicar.

LA REPITENCIA EN LA ESCUELA NO SUELE SER TOMADA COMO SIGNO DE ALARMA POR LA GESTIÓN INSTITUCIONAL, NI SE DESARROLLAN ACCIONES PARA PREVENIRLA.

Suele no detectarse en las escuelas la existencia de:

- Acuerdos explícitos sobre contenidos, evaluación y metodología en cada ciclo.
- Acciones específicas para detectar niños que muestran dificultades de aprendizaje.
- Acciones específicas para acompañar, sostener y reforzar los aprendizajes de los niños con dificultades, desde la escuela y con participación de las familias.
- Pautas de asignación de recursos y de organización escolar que discriminen positivamente a los niños en situación de riesgo pedagógico.

La propuesta de gestión institucional

i) Toma como aspectos fundamentales la eliminación de la arbitrariedad en las decisiones que llevan a repetir el grado, propiciando momentos para la reflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza y sus criterios de evaluación.

ii) Procura ayudar a instalar en las escuelas acciones de apoyo escolar conducidas por los propios docentes del establecimiento, a partir de buscar alternativas que liberen tiempos internos del directivo y los docentes.

iii) Busca fortalecer prácticas de formación de redes comunitarias para la captación de recursos materiales y apoyo humano que colaboren con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

iv) Lleva a buscar alternativas de asignación de docentes y de armado de las secciones a partir de criterios sustantivos que favorezcan la asignación y retención de los docentes más capacitados para la enseñanza en este nivel.

v) Procura revisar situaciones de discriminación que desfavorecen a los alumnos con dificultades, por ejemplo en el armado de los grupos de clase.

vi) Atiende la capacitación de los directivos en la interpretación y el uso de los datos estadísticos que produce su escuela.

3.2. SEGUNDO CICLO:

*Ayudar a recuperar el tiempo perdido –
Enriquecer los aprendizajes*

Dentro de las acciones paliativas, se procura regularizar los itinerarios escolares perturbados, que se manifiestan como sobreedad. Asimismo, la instalación en este ciclo de una propuesta de enseñanza rica y desafiante para los alumnos, que instale hábitos de estudio y que les abra horizontes al mundo social y natural permite prevenir el fracaso en la entrada a la EGB3/Escuela Media.

Consideraciones generales

Los fracasos en el primer y segundo grado generan una sobreacumulación de matrícula. Con el paso de los años, al reiterarse los fracasos, aparece la sobreedad avanzada, que afecta al 12% de los chicos de 9-11 años. Comienza a los 12 años el abandono del sistema educativo, protagonizado por quienes acumulan fracasos en el sistema.

Este es un problema grave de equidad social: mientras que a los 9-11 el 10% de los no pobres asiste en situación de sobreedad, para los pobres es el 20% y para los indigentes el 30%. Por ese motivo, la población con sobreedad avanzada en el segundo ciclo que hoy asiste a la escuela, es un grupo que ya mismo debiera ser especialmente atendido y acompañado hasta garantizar que complete como mínimo la educación obligatoria.

Los fracasos en la entrada a la EGB3 dan cuenta asimismo de que no se han construido estrategias de estudio y aprendizaje a lo largo de la propuesta pedagógica de la EGB2. Estas son competencias que se construyen lentamente y requieren acciones coherentes de las instituciones educativas.

Por otra parte, en el caso de la población pobre la escuela es prácticamente la única ventana al mundo más amplio que tienen los niños. Algunas propuestas de enseñanza demasiado “localistas”, que suelen fundamentarse en la importancia de entender el contexto cercano, terminan resultando limitativas para el desarrollo cognitivo de los niños, que necesitan ponerse en contacto en este ciclo con mundos diversos y alejados de su experiencia cotidiana para prepararse para un mundo cada vez más globalizado.

Presentación de las estrategias

Se desarrollan a continuación algunas líneas de acción posible para la intervención en el Segundo Ciclo:

- Uso de metodologías de enseñanza de la alfabetización avanzada que permitan desarrollar competencias de lectura de textos con finalidad de aprendizaje, y de producción de textos con finalidades comunicativas propias de las distintas áreas curriculares.

La dificultad de la lectura escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y a medida que aumenta la complejidad de lo escrito, consiste en hacer que los chicos lean textos para los que todavía no son muy cultos, donde son como extranjeros en territorio desconocido, como ocurre con los textos de Ciencias Sociales o de Ciencias Naturales.¹³ Lo mismo sucede con la escritura: no basta componer las palabras para escribir, hay que idear el texto, verificar su escritura, controlarlo. Hay una poderosa interrelación entre el habla, la lectura y la escritura, que puede capitalizarse para lograr aprendizajes de calidad. Al hablar sobre lo que saben y no saben acerca de un tema sobre el que luego van a leer y/o escribir, los alumnos activan su pensamiento, exponen los propios procesos de inferencia y se enriquecen con el intercambio en el aula. El docente los ayuda a sistematizar en el pizarrón y los cuadernos las “palabras clave”. Luego recuperan esas palabras en el texto propio, confirman o modifican lo que pensaban sobre su significado siempre con la guía y el andamiaje del docente hasta que aprenden a hacerlo solos, pero volviendo al andamiaje docente cuando el texto es nuevo.

- Uso de metodologías de enseñanza de matemática que se centren en la resolución de problemas y en la adquisición de conceptos matemáticos.

La ampliación del campo numérico para incluir las fracciones y los números reales en esta etapa necesita un abordaje en el cual el tratamiento de estos números y las operaciones en que

¹³ Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1999.

participan tengan sentido dentro de problemas que los alumnos puedan resolver. Asimismo, el trabajo matemático sobre magnitudes, la medición y el desarrollo del pensamiento geométrico son campos fértiles para el desarrollo de una mirada de la matemática que no se centre sólo en el número y las operaciones.

- Seguimiento de los alumnos detectando necesidades de intervención y de apoyo escolar para la construcción de hábitos de estudio.

El apoyo en esta etapa puede fomentar el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Si bien a veces será preciso acompañarlos en los temas “más difíciles”, este es también un tiempo de apoyarlos en un sentido más general para el desarrollo *consciente* de hábitos de estudio y producción escolar que les faciliten la posterior inserción en la EGB3.

- Recuperación de la sobreedad a través de propuestas que permitan adelantar de grado en escuelas de verano o durante el año: “*Tres en dos*”.

Se plantea la posibilidad de ofrecer espacios de enseñanza para que los niños que transitan el segundo ciclo con sobreedad puedan recuperar el tiempo perdido. Una posibilidad es estructurar espacios de aceleración de los aprendizajes, como pueden ser horarios a contraturno o procesos de estudio en los períodos de vacaciones, con supervisión de docentes de apoyo. Complementariamente con el punto anterior, se requieren acciones a nivel provincial para autorizar la promoción acelerada de los alumnos con sobreedad.

- Acuerdos institucionales sobre contenidos y pautas de evaluación en el segundo ciclo.

Acordar criterios de secuenciación de los contenidos es vital en este ciclo ya que en la mayoría de las veces, esta decisión es tomada en forma individual por el docente de grado, con poca referencia a las normas curriculares y más apoyo en la propuesta que ofrecen los textos escolares comerciales. Esto conduce a repetición de actividades y reiteración de contenidos, sin profundización de los mismos de un año al siguiente, porque los textos que prefiere un docente de 4° grado no necesariamente tienen una selección de contenidos distinta que los textos que prefiere el docente de 5° o de 6°. Para generar aprendizajes de complejidad creciente, se requiere establecer acuerdos al interior del ciclo sobre enfoques, contenidos, actividades, materiales didácticos, que le den al niño que transita esta etapa la necesaria coherencia.

- Grupos escolares de conformación flexible para facilitar tareas de enseñanza diversificadas.

En este ciclo, además del tiempo principal dedicado al grupo clase, existe la posibilidad de reconfigurar los grupos para tareas específicas. Por ejemplo, los alumnos de 4° y 5° pueden trabajar juntos una vez por semana, bajo la supervisión de uno de los dos docentes, para buscar información sobre un tema de estudio compartido, mientras que el otro docente trabaja reforzando los aprendizajes de alumnos repitentes que opten por recuperar el retraso.

3.3. TERCER CICLO

No dejar caer a los alumnos

Acomodar el modelo a los chicos y no los chicos al modelo

Se busca proteger la transición al régimen secundario y la conservación de los chicos en situación de aprendizaje, minimizando las posibilidades de fracaso inicial y las dificultades que trae la adaptación a nuevas modalidades de estudio.

La raíz pedagógica de este segundo quiebre es la escasa consideración integrada del alumno como un sujeto único inserto en un grupo determinado, y la fragmentación del conocimiento entre las disciplinas, con la consiguiente pérdida del foco y la concentración.

La raíz institucional se halla en el mecanismo inercial de aprobación de los años por materias, y el molde congénito “selectivo” de la escuela media. Superar este quiebre y promover la evolución hacia un nivel educativo estructurado a favorecer el logro de la obligatoriedad escolar, cuya responsabilidad no quede adscripta al alumno, sino que sea un esfuerzo colectivo, es un proceso largo y complejo, que debe ser especialmente conducido y alentado para poder imbuir de esta nueva misión a todo el cuerpo docente y directivo.

Adicionalmente, promover la reinserción de alumnos en la escolaridad obligatoria significa abrir perspectivas a dispositivos que garanticen los saberes necesarios, que sean flexibles en su estructura, pero que reúnan el prestigio simbólico de “ir a la escuela”.

Consideraciones generales

Recapitulando la información presentada anteriormente, este segundo quiebre en los itinerarios escolares tiene su expresión más dramática en la no promoción al finalizar el ciclo lectivo o al abandono durante el año escolar, así como en el abandono, que se produce en ocasiones al final del ciclo lectivo (antes de presentarse a exámenes, o ante la situación de tener que repetir.)

- En octavo grado, el 23,9 % de los alumnos fracasa durante el año escolar (abandona o no promueve).
- De ellos, sólo el 40% se reinscribe al año siguiente para recursar el grado y continuar estudiando.
- Este nivel de fracaso desciende levemente en los años siguientes, pero se mantiene, respectivamente, en torno al 20 y 30% respectivamente.

Los púberes transitan una etapa subjetivamente compleja, en la cual construyen la identidad personal que internamente consideran deseable para sí mismos, e inician los proyectos personales que la pueden concretar.¹⁴ El cambio drástico de la experiencia escolar comparada con la del nivel educativo previo, impacta en este proceso: para el y la púber es un enorme desafío ejercer un nuevo rol en una nueva institución, y los primeros pasos dejan huellas profundas. Para evitar el fracaso en el primer año de acceso al nivel, las formas en las cuales se transita el cambio, la gradualidad de los cambios, su fundamentación, la

¹⁴ Cfr. Aberastury, Arminda. *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*, Ed. Paidós. Buenos Aires.1991.Y Blos, Peter. *Psicoanálisis de la adolescencia* Ed. Mortiz.México 1989.

posibilidad de recorridos alternativos, deben ser soportes. Si se llega al abandono de la escuela, eso redundará en un corte abrupto con un ámbito necesario de identificación personal y social.¹⁵

La ampliación de la obligatoriedad escolar ha resultado en una masiva incorporación al sistema educativo de los púberes que hasta hace pocos años no aspiraban a la escuela media. Esto ha complejizado enormemente la dinámica escolar, con pocas provisiones de apoyo a los docentes para atenderla y al mismo tiempo ha puesto de manifiesto ciertas resistencias internas a esta incorporación.

El sistema educativo en su conjunto (incluyendo a los expertos) ha fracasado hasta ahora en organizar una propuesta organizativa que contenga a los púberes. La preocupación por el alto nivel de fracaso en los primeros años de la escuela media, antes de los procesos de reforma de la década de los 90, ocupaba un lugar central en los debates tanto parlamentarios como académicos, políticos y sociales. Debe recordarse que en 1991, el 21% de la población de 14 años, el 38% de la población de 15 años y el 42% de la población de 16 años *estaba desescolarizada*. La aprobación de los contenidos curriculares y las propuestas de organización institucional por parte del Consejo Federal de Educación, fueron un intento, insatisfactorio en sus resultados, para superar los obstáculos detectados. En términos generales se ha visto que las jurisdicciones que han implementado dispositivos más o menos generalizados de integración de instituciones de EGB completa, han visto crecer la retención de la matrícula hasta el final de la educación obligatoria. Pero a la vez se

¹⁵ Cfr. Kessler, G. (2002). *La Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

“percibe” un deterioro de los resultados de aprendizaje que, por diversos motivos (no todos de índole pedagógica), ha derivado en una invalidación global de la propuesta antes que en la búsqueda de acciones que permitan complementar y mejorar las condiciones de enseñanza.

Por su parte, las jurisdicciones que han secundarizado la EGB3 completa, han agregado un año de fracaso escolar, incrementando la repitencia en 7º grado, y disminuyendo su tasa de egreso. Las jurisdicciones que mantienen la anterior escuela media tampoco han disminuido sus índices de fracaso en el nivel, con la excepción de Ciudad de Buenos Aires, que cuenta con un perfil poblacional por sobre el estándar en relación con el resto del país, alta inversión por alumno y un 45.3 de matrícula para este nivel que pertenece al sector privado.

La resolución integral de la propuesta curricular en la escuela media, es un proceso aún en marcha, y que incluye decisiones complejas sobre el perfil de los docentes, la organización de su dedicación, los contenidos, las metodologías de evaluación. Todo ello excede el marco de referencia de esta propuesta. Lo que se propone poner de relieve aquí es que, cualquiera sea la estructura curricular e incluso el ámbito de funcionamiento, los púberes deben ser acompañados en esta transición, en forma muy particular y responsable por parte de la sociedad adulta, especialmente cuando son púberes que arrastran fracasos de años previos de su itinerario escolar, y cuando viven en situación de pobreza o indigencia. Se tiene suficiente información acerca de la labilidad de la incorporación escolar en estas condiciones, como para que se pueda soslayar el cuidado personal por estos jóvenes.

La Ley de Financiamiento Educativo, abre una perspectiva

interesante para financiar la creación de espacios curriculares y de cargos docentes que acompañen la transición a la escuela media o EGB3, con los siguientes propósitos: 1) ampliar el repertorio de estrategias de que dispone el alumno para encarar el aprendizaje de tan diversas disciplinas, para organizar su tiempo de estudio y preparación de tareas, para afrontar su inserción institucional, 2) apoyar los procesos de organización del grupo clase como ámbito de pertenencia y referencia cooperativa y solidaria entre pares, 3) apuntalar el conocimiento y utilización de las capacidades personales para la apropiación del conocimiento; 4) impulsar la organización de actividades surgidas del interés de los chicos y protagonizadas por ellos, vinculadas a las distintas áreas curriculares, para que vayan “probándose” en distintos roles, fortaleciendo su identidad personal y la cooperación grupal. Los espacios curriculares de orientación y tutoría previstos en la estructura de la Educación General Básica, posibilitan incluir este accionar enteramente dentro de la propuesta pedagógica que se ofrece al púber. Muchas jurisdicciones no pudieron incorporar este espacio por falta de recursos; o en su defecto, se lo utilizó para asignar docentes que hubieran quedado en disponibilidad, pero sin garantizar adecuadamente que contaran con el perfil adecuado para esta tarea.

La formulación de pautas de organización propias del tercer ciclo de la EGB o primeros años de la escuela media, es una deuda pendiente. El proceso masivo de reinserción de púberes en este nivel, puso en crisis la estructura de recepción; y la reacción natural de las instituciones educativas tiende a refugiarse en un pasado supuestamente mejor, sin incluir en el análisis de los supuestos mejores resultados de la estructura previa el altísimo nivel de selectividad social que tuvo hasta hace pocos años la

escuela secundaria. Por lo tanto, sin caer en el simplismo de la “primarización” o “secundarización”, es necesario tener la mayor apertura mental, sensibilidad humana y saber técnico para estructurar un ambiente organizacional y pedagógico que sea adecuadamente evolutivo para los púberes, que les permita hacer base firme en las capacidades y saberes consolidados en el nivel previo, y que les amplíe también sus capacidades y saberes a lo largo del ciclo, para garantizar la continuidad de los estudios. Un intento de resolución en ese sentido fue la integración de áreas curriculares, que aún no ha sido evaluada adecuadamente pero que cayó en el desprestigio originado por el descontento docente que trajo su aplicación. En la dirección contraria, la multiplicación de espacios curriculares ha aumentado el fracaso temprano dentro del nivel. Es una tarea pendiente el encuentro de una zona de equilibrio que posibilite el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, dado que ésta expresa el *mínimo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* que se consideran *indispensables* para la inserción social y el desarrollo personal, y el sistema educativo debe partir del supuesto que absolutamente *todas las personas pueden acceder a esos contenidos*, en la medida en que participen de propuestas adecuadas a sus recorridos previos y sus necesidades. Si hacen falta más horas de clase u horas complementarias para los alumnos que lo necesiten, o ajustes en los momentos y sistemas de promoción, es el sistema el que debe defender y promover el logro de la obligatoriedad. De lo contrario se caerá en lo que en el ámbito organizacional se llama “inversión de responsabilidad de producto”, expresado en la frase “tráigame un problema para mi solución”. En el ámbito educativo, lamentablemente, suele escucharse la frase “yo ya lo enseñé”, con lo cual queda depositado

en el alumno el ciento por ciento de la responsabilidad de haber aprendido (o no).

Presentación de las estrategias para el cumplimiento de la obligatoriedad

Una propuesta de reestructuración curricular y organizativa para este nivel excede el marco de este artículo, cuya preocupación central es la desigualdad de las oportunidades educativas y su impacto en los itinerarios escolares. Sin embargo, se identificarán aquí ciertas prácticas escolares significativas y factibles en diversos escenarios curriculares y organizacionales, que permitirán alcanzar resultados esperanzadores para evitar o atenuar este segundo quiebre de itinerarios escolares, *mientras los alumnos aún asisten a la escuela*.

Las propuestas se han categorizado en dos bloques: las destinadas a proteger los itinerarios escolares y las destinadas a promover la identidad, los proyectos personales y la vinculación entre pares y con los adultos

En cuanto a las estrategias para la protección de los itinerarios escolares, se enumeran las siguientes:

- Implementación efectiva de los espacios curriculares de orientación y tutoría.

La vinculación personal con los púberes que ingresan a la escuela en este ciclo es un factor que garantiza la atención de problemáticas individuales, y la detección temprana de dificultades con la adaptación a una nueva metodología de enseñanza.

Además de disponer de la figura del tutor u orientador, se requiere además asignar un tiempo específico a su tarea, que no interfiera con el tiempo de aprendizaje de los alumnos en los demás espacios curriculares.

- Seguimiento de los alumnos en su proceso de adaptación y de adquisición de estrategias de estudio.

Los docentes no deben dar por supuesto que sus alumnos “ya saben estudiar”. Acceder a los contenidos específicos de una disciplina precisa de un acercamiento a las maneras de pensar y producir conocimiento en esa disciplina¹⁶ Por ese motivo, es importante como parte de la enseñanza que el docente, además de poner a los alumnos en contacto con los contenidos, modelice y enseñe las estrategias para apropiarse de los mismos.

- Establecimiento de un contrato pedagógico claro basado en el desarrollo de competencias acordadas por la escuela como prioritarias.

Los jóvenes necesitan poder concentrar sus esfuerzos en el desarrollo de algunas competencias reconocibles, con valor simbólico para ellos y para la sociedad.¹⁷ Por ejemplo, la comprensión lectora o el trabajo en equipo pueden ser el foco de trabajo de todo el año, en forma transversal a las diferentes asigna-

¹⁶ Cfr. Stone Wiske Martha. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Ed Paidós. Buenos Aires. 1999.

¹⁷ Cfr. Rychen, D.S. y Tiana, A. *Developing Key competencies in education: some lessons from international and national experience*. París: IBE-UNESCO. París. 2004.

turas. La adopción de ese foco de trabajo como meta institucional, y el alineamiento de las actividades de enseñanza de todos los docentes, permite que los alumnos aumenten la percepción de esa meta y puedan dirigir sus esfuerzos a alcanzarla.

- Introducción de sistemas de promoción acumulativa.

La pérdida de la condición de regularidad o la repetición de un año por superarse el número de materias “previas” representa una barrera que lleva a muchos jóvenes a desertar de la escuela. La instalación de un régimen de promoción desvinculado de la acreditación de los espacios curriculares permitiría al joven estabilizar su pertenencia a un grupo, en tanto que la certificación del completamiento de la escolaridad requeriría reunir la totalidad de las acreditaciones, sin límite de tiempo.

- Acciones para dar mayor coherencia y convergencia a la experiencia educativa de los alumnos.

Dentro de cada institución educativa, los acuerdos entre los docentes para aplicar pautas comunes de promoción, de trabajos prácticos, de exposiciones orales, de trabajos en grupos de alumnos, de tareas para el hogar, de exámenes de fin de año, deben ser decisiones colectivas marcadas por una coherencia institucional. No hay argumentos, ni presupuestarios, ni laborales, de infraestructura, ni socioeconómicos, que imposibiliten crear este marco común para las experiencias educativas de los alumnos, y comunicarlo expresamente a los alumnos. Además, es deseable que ese conjunto de pautas tenga un desarrollo evolutivo a lo largo del ciclo, estableciendo un recorrido de complejidad y autonomía crecientes.

- También es necesario mostrar en forma visible a los alum-

nos que los adultos de la escuela trabajan como grupo responsable por los jóvenes. Las experiencias desarrolladas en torno a la constitución de equipos docentes dentro de la escuela secundaria (priorizando la asignación de los docentes en grupos estables, de modo tal de generar estabilidad tanto para los profesores como para los alumnos) son altamente promisorias. Donde ello no es posible o está en camino, sería relevante que por lo menos una o dos veces por año *todos los adultos* que tienen a cargo distintas funciones con cada sección, se presenten en forma conjunta planteando el progreso, los próximos desafíos, las necesidades y las formas de apoyo recíproco que pueden darse los alumnos.

Entre las estrategias tendientes a promover la identidad, los proyectos personales y la vinculación entre pares y con los adultos se pueden mencionar.

- Trabajar por el mutuo conocimiento y aprecio entre los miembros de la escuela.

Para este fin, se puede instalar una pauta sostenida de encuestas de opinión entre los miembros de la escuela sobre distintos temas de interés (más externos a la escuela, o más internos, según sea la situación); procesar los datos y darlos a conocer, utilizar el deporte y la expresión artística como instancia de encuentro entre distintos miembros de la escuela (concursos de dibujo, campeonatos con equipos mixtos entre alumnos de distintos años, con preceptores y profesores), disponer actividades de recepción de los alumnos que ingresan al primer año, para conocer la escuela, sus pautas y las situaciones de aprendizaje que atravesarán; comprometer a alumnos de ciclos superiores para que se constituyan en referencia para los más chicos; darle algu-

na identidad exclusiva a cada año de la secundaria asignándoles una responsabilidad propia (por ejemplo, a primer año le corresponde ambientar y decorar cierto espacio; segundo año organiza las actividades deportivas; tercer año, prepara los actos escolares, etcétera.)

- Promover un clima institucional dialógico, cooperativo y solidario.

Establecer la comunicación con los jóvenes y entre ellos es una inversión del tiempo de los adultos que trae enormes beneficios. Para no dejar la resolución de los múltiples conflictos interpersonales y con la institución, hasta la aparición de la emergencia, conviene desarrollar desde las primeras semanas de clase una rutina de comunicación estable (una hora semanal, proponiendo incluso a los alumnos tomar parte del recreo para ello) para intercambiar percepciones sobre el devenir del tiempo de clase y del grupo, con lo que se genera un ambiente distinto, fluido, fértil para encarar problemas cuando aún no tienen dimensión crítica. A su vez es crucial desarrollar conversaciones para instalar la preocupación colectiva por los resultados educativos de todos los alumnos del grupo clase, problematizando y tematizando su abordaje y resolución.

- Desarrollo de actividades electivas y plurianuales.

Para acompañar al púber en el proceso de reflexión sobre su identidad, y el reconocimiento de sus preferencias y capacidades, adquiere relevancia estructurar acciones en el seno de la institución y del grupo clase, sobre las cuales los alumnos pue-

dan ejercer márgenes de decisión y que se proyecten en un mediano plazo. Si bien no necesariamente se trata de espacios curriculares acreditables, la participación en estas actividades puede ser merituada conceptualmente, introduciendo incentivos para que los alumnos inicien ese recorrido.

- Fortalecimiento de los grupos a través de espacios de actividades juveniles.

Los espacios de actividades juveniles, en sus diferentes formatos, propician la consolidación del grupo de referencia, a través del desarrollo de actividades cocurriculares o extracurriculares, que permitan a los jóvenes mostrar sus competencias en otras áreas además de las específicamente académicas, y representan para ellos un espacio de construcción de una autoimagen positiva.

El desafío de la reinserción

El abandono de la escuela sin completar la educación obligatoria por parte de los adolescentes pobres, por su magnitud y por la gravedad de su impacto, interpela las decisiones políticas y las capacidades técnicas de formulación de una propuesta superadora.

Diversas razones confluyen en la desescolarización de los adolescentes:

- fracasos escolares acumulados de estos alumnos (por ingreso tardío, reinscripciones, inasistencias reiteradas, repitencia) que los llevan a una sobreedad significativa en relación con su grupo clase.

- la búsqueda de complementos de los ingresos familiares, monetarios o en especie, que pone a los menores en situación de changueo o servicio doméstico.
- la creciente divergencia entre la propuesta estandarizada de la escuela y las particularidades de vida de estos adolescentes y jóvenes.
- cierto desinterés o imposibilidad familiar para sostener el esfuerzo económico, organizativo y material de la escolaridad obligatoria de sus hijos.

Como parte de las representaciones sobre estos procesos, suele decirse que los jóvenes dejan la escuela porque van a trabajar. A pesar de lo malo de la situación, ojalá fuera así. Pero en realidad, las estadísticas de desempleo juvenil son alarmantes. Muchos dejan la escuela detrás de alguna oferta laboral poco precisa o directamente engañosa, por muy bajos salarios, y con altísima precariedad. Estos trabajos al poco tiempo suelen disolverse, dejando al joven sin trabajo y sin escuela.

Sean cuales fueren las causas, algunos de estos jóvenes que abandonan la escuela han dejado ya en los últimos años de la escuela primaria; Entre los que han concluido este nivel e intentaron iniciar la escuela secundaria, hay algunos que fracasaron y otros que directamente ni lo intentaron. Estos jóvenes se encuentran “desajustados” en relación con la oferta “común”. Por su parte, la educación para jóvenes y adultos suele imponer una edad mínima de acceso superior a los 18 años para cursar la Escuela Media, (con lo cual muchos de estos jóvenes están en un “bache”) y se exige tener más de 14 años para la primaria de adultos. Lamentablemente para estos jóvenes la gran mayoría de la oferta disponible en la educación de jóvenes y adultos tiene

una modalidad muy estructurada, con fuertes analogías organizativas con el sistema educativo que ya los expulsó.

La ruptura de la secuencia de escolarización tiene grandes impactos personales, familiares, laborales y sociales. La autoestima se deteriora, el sueño de un proyecto propio se ve truncado, el tiempo libre se transforma en una condena o en malgasto; las ya de por sí complicadas vías de inserción laboral, se estrechan o derivan en puestos de bajísima calificación y fácil reemplazo, la participación ciudadana se restringe o se canaliza sólo en protesta. Así, cuando los jóvenes de sectores pobres pierden la pertenencia escolar, en un momento en que necesitan múltiples apoyos para construir el proyecto personal, creyendo que es posible y bueno luchar para una vida mejor, se incrementan notablemente los riesgos de marginalidad y expulsión.

Dado que atender la heterogeneidad de perfiles de esta población requiere encontrar múltiples maneras de asegurar la escolaridad obligatoria, se deben elaborar alternativas que amplíen el repertorio de modelos posibles de escolarización, no oponiéndose ni a la educación común ni a la oferta de educación de adultos. Este es otro ejemplo de acciones paliativas, cuyo desideratum justamente es ir desapareciendo, en la medida en que las acciones generales de mejoramiento del sistema educativo y las protecciones especiales para la población en riesgo minimicen la dimensión del abandono de púberes y adolescentes.

Presentación de una propuesta para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad

El propósito general de esta propuesta para que los jóvenes retomen su itinerario educativo es ofrecer una oportunidad

innovadora para completar la escolaridad obligatoria a los adolescentes y jóvenes que hayan interrumpido sus estudios. El núcleo de esta oportunidad es la organización de un espacio educativo no graduado, con rasgos no formales, organizado en torno a proyectos, que los alumnos pueden ir recorriendo a su ritmo hasta completar los logros previstos para poder *certificar la escolaridad obligatoria*.

Se propone entonces pensar y concretar un proyecto que tenga potencialidad (por su tipo de organización y sus costos) de convertirse en una oportunidad ampliable al tamaño de la necesidad. Un modelo de organización que no sea tan vertical como la estructura de una escuela (completamente central), ni tan horizontal como las escuelas autogestionadas o cooperativas. Se trata de presentar una alternativa para inducir a una comunidad a apoyar y protagonizar una oportunidad educativa para los jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social.

Por eso la propuesta intenta combinar flexibilidad curricular con pertenencia institucional y grupal; diversidad de itinerarios personales con metas colectivas; experiencias personales, grupales y de vinculación con la comunidad; desarrollos pedagógicos exigentes para que los chicos puedan aprender “verdaderamente”.

Los destinatarios de esta propuesta serían, por ejemplo los púberes desescolarizados de más de 12 años, que no hubieran pasado de 5º grado o los adolescentes de más de 15 años, que no hubieran pasado de 7º grado/1er año.

Una propuesta pedagógica institucional adecuada a esta situación podría basarse en las siguientes premisas:

- Satisfacer para estos jóvenes la necesidad “inclusión

institucional” y de disponer de un espacio de libertad y flexibilidad para participar.

- Dar sostén al grupo de pares como escenario de aprendizaje cooperativo, generando un compromiso grupal y personal.
- Constituir a los adultos de la institución y de otras organizaciones comprometidas, en una trama responsable por el aprendizaje de estos alumnos, de modo tal que perciban que la educación de los jóvenes es una ocupación de toda una comunidad adulta.
- Conformar un enfoque pedagógico centrado en competencias, en la producción personal y grupal, en la permanente reflexión, crítica y propuesta en torno a lo que se aprende.
- Posibilitar el uso intensivo de recursos didácticos, tecnológicos, bibliográficos y todo tipo de productos culturales vigentes en la sociedad de referencia.
- Promover la interacción de los jóvenes, con intencionalidad pedagógica, con la mayor diversidad de roles, personas y organizaciones.
- Estructurar la participación de los jóvenes en el gobierno de la institución, y estimular la convocatoria desde la comunidad y sus organizaciones.

Algunas características de la organización institucional y pedagógica a construir

Se propone un modelo de organización institucional “desafiante”, con niveles de participación y flexibilidad, que esté a medias entre lo formal y lo no formal, con un tiempo escolar

anual extendido; y un tiempo semanal flexible, posibilitando itinerarios personales de aprendizaje.

La convocatoria a los jóvenes es la fase crucial. Requiere relevar desde la escuela, desde las asociaciones, desde las iglesias, dónde están los posibles destinatarios *e ir a buscarlos*. En ese contacto, habrá que dar tiempo para que conozcan la propuesta, y puedan cultivar la motivación y convicción interior que les permita vencer visiones negativas sobre sus posibilidades. Parte misma de la propuesta educativa, dirigida a sus necesidades y capacidades como adolescente es justamente ayudarlos a seleccionar y priorizar el camino que quieren hacer dentro de un esquema flexible de “correlatividades”. En ese contacto previo, es posible acumular información para el armado de grupos ad hoc de alumnos, que les de un sentido de apoyo mutuo.

Las metodologías de trabajo pueden aprovechar los antecedentes en la pedagogía de alternancia: armado de un plan de búsqueda, visita a las familias, tesis integradora. Esto permite mantener ciertas ritualidades propias del ámbito escolar, proteger la calidad de los aprendizajes y maximizar la flexibilidad

Para concretar una propuesta de este tipo, el sistema educativo debe aprender a gestionar la articulación de esfuerzos y convocatorias desde varios niveles de la comunidad, para lograr que los alumnos accedan al logro del cumplimiento de su escolaridad obligatoria. Sólo a través de la gestión conjunta de las entidades y organizaciones preocupadas y ocupadas por los adolescentes y jóvenes de la comunidad será posible:

- ofrecer las condiciones institucionales y de red de personas: espacio físico; equipo docente y de conducción; equipo de orientadores; “monitores” para grupos de estudio; equipamiento bibliográfico, tecnológico.

- estructurar una trama de cuidado para convocar, motivar y cuidar a los jóvenes que se incorporen, y ofrecer variados modelos de identificación adulta.
- Viabilizar y participar de una red de de protección integral de derechos (salud, recreación, asistencia social, accesoria legal) y para ampliar los espacios de socialización de los jóvenes: deportes, expresión artística, actividades de reflexión.
- Posibilitar una vinculación general con el mundo del trabajo.

4. LAS ALTERNATIVAS Y PERSPECTIVAS DE POLÍTICAS SOCIALES INTEGRADAS CON PARTICIPACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los directivos y docentes de las escuelas, especialmente aquellas que concentran una gran proporción de alumnos y alumnas en situación de pobreza, se enfrentan cotidianamente con demandas, muchas de ellas no específicas en relación con su función, pero que en virtud del compromiso personal que está en la base de la relación pedagógica, es insoslayable conocer y escuchar. Mucho se ha escrito sobre la escuela como una institución que aportó sustantivamente a atenuar los efectos de la dramática crisis desatada en Argentina a fines del año 2001.

Todas las acciones pedagógicas y organizacionales aquí presentadas, enfatizan el rol profesional de los docentes y directivos. Pero para poder concretarlas es imprescindible resolver la tensión que se vive en cada escuela al tomar contacto con las situaciones particulares, muchas veces dramáticas, de sus alumnos.

Dado que el sistema educativo es un sistema específico, pero a su vez involucrado dentro de conjunto de sistemas de prestaciones sociales, en este apartado se presentan alternativas y perspectivas de políticas desde la gestión social integral, con vinculación al sistema educativo. La acción del Estado para la gestión social, entendida en un sentido amplio, abarca las definiciones políticas, las asignaciones presupuestarias y las propuestas de programas de distintos ámbitos de la responsabilidad gubernamental: la educación, la salud, la asistencia social, la protección de la familia.

Centralmente, se propone una metodología orientada a la nominalización y articulación de prestaciones con base en la escuela. Para ello se distinguen los conceptos de la escuela como *responsable* de las prestaciones educativas y la escuela como *sede* de prestaciones para la infancia.

Pensando en la cobertura de la población, en Argentina el sistema escolar es la red más capilar de instituciones sociales, especialmente cuando nos referimos a la escuela de EGB/ Primaria. La escuela es la *institución efectora*, como *responsabilidad exclusiva* de una prestación social de tipo generalizado: el acceso a la escolaridad y al aprendizaje como oportunidad para toda la población.

Sobre ese tendido capilar y exhaustivo del sistema educativo, se ha venido superponiendo una variedad de prestaciones sociales. La copa de leche y las comidas en la escuela, que permiten mejorar los niveles de nutrición de los niños, han multiplicado su valor en el marco de la reciente crisis socioeconómica. Pero esta no es una prestación educativa sino netamente asis-

tencial; ocurre en la escuela porque ése es el lugar en donde es posible encontrar sistemáticamente a los niños destinatarios, unido a la innegable capacidad organizativa permanente del sistema educativo. Lamentablemente, la forma en que están organizados estos servicios en la mayor parte de las escuelas redundan en una reducción del tiempo de clase y, sobre todo, significa una sobrecarga para los directivos y los docentes que opera en perjuicio de su posibilidad de dedicarse a las funciones pedagógicas, y por lo tanto en detrimento de los aprendizajes de los alumnos.

La escuela es el ámbito de máxima cobertura y cotidianeidad para la población, y además, la población está nominalizada unívocamente: cada alumno en una escuela. La escuela puede, entonces, ser la *sede* de distintas prestaciones y apoyos para infancia que tengan la pretensión de ser exhaustivas en su cobertura, ya sea universales, como la promoción de la salud y la protección de los derechos, o selectivas, como prestaciones nutricionales, de registración personal, de lucha contra el trabajo infantil. El ser *sede* de una prestación y no *responsable* de la misma, implica que tanto el presupuesto como las responsabilidades organizativas y administrativas para esas prestaciones, *no corresponden al ámbito educativo ni al tiempo escolar de clase de los alumnos*.

Los ministerios y organismos de salud, de promoción social, de trabajo, de derechos humanos, podrían aprovechar la identificación nominal de los niños y jóvenes para promover la vinculación entre organizaciones, de modo tal que la población infantil y adolescente que asiste a una determinada lista de escuelas, sea responsable de una lista identificada de instituciones y personas.

Para la escuela es una función más adecuada ser la sede de prestaciones sociales dirigidas a la infancia que responsabilizarse por las mismas como efectora. El hecho de ser sede, implica reconocer el enorme valor del contacto cotidiano y prolongado por varios años, con la población infantil. Implica que la escuela, en tanto unidad del sistema educativo, brinda su espacio físico y la vinculación con la población, pero no debe cargar con la responsabilidad presupuestaria ni funcional de esas prestaciones, lo que significaría una delegación en el área de educación de responsabilidades que competen a otros sectores del Estado. En ese sentido, una tendencia auspiciosa que se va imponiendo en el ámbito nacional y en muchas provincias, es considerar los servicios de nutrición en las escuelas como área de competencia y de financiamiento de las áreas de desarrollo humano o asistencia social. La Ley 25.724, que crea el Programa Nacional de Nutrición y Alimentación (conocido popularmente como “el hambre más urgente”) resultó un punto de inflexión en este asunto.

La revitalización de los programas de salud escolar, los operativos de documentación, el control del trabajo infantil, la protección integral de derechos de la infancia y adolescencia, encuentran todas un canal privilegiado de vinculación a través de la escuela. El hecho que la población infantil esté nominalizada, es decir inequívocamente vinculada con una escuela y solo con una a la vez, permite organizar una cobertura masiva y precisa para esas otras prestaciones sociales. Por lo tanto, las instituciones locales responsables por la salud, la registración de las personas, la protección de los derechos, etc., pueden recibir una asignación clara, explícita y ordenada de las instituciones escolares en las que deben cubrir necesidades de la población. Incluso, en algunas escuelas que concentran la atención de niños en

situación de indigencia, podrían hacerse presentes en un espacio físico y un horario conocidos. Complementariamente, los directivos y docentes de las escuelas tienen que disponer de información precisa sobre la nómina de centros de salud, de organismos de protección de derechos, de oficinas de documentación que corresponden a su área, y merecen ser atendidos como portavoces de las necesidades de los niños.

Pese a las emergencias, o justamente debido a ellas, es necesario tener como prioridad cuál es la función de la escuela, en general y en particular al atender a la población en situación de pobreza, y cuál es el rol que puede asumir en las emergencias sin perder de vista su responsabilidad exclusiva. Para la población más pobre *la escuela es la única oportunidad, el único espacio donde los niños y jóvenes pueden adquirir los conocimientos necesarios para una inserción social y productiva significativa, así como para desplegar sus potencialidades personales*¹⁸. Por diversas características de la situación de vida, los pobres en general no tienen opciones para elegir la escuela donde envían a sus hijos: por lo tanto todas las escuelas que atienden a esta población tienen que garantizar una educación de calidad, todas tienen que ser buenas escuelas, todas deben ser acompañadas y fortalecidas. Eso significa, entre otras cosas, que los directivos y docentes tienen que tener su tiempo dedicado a la enseñanza y no a la asistencia social. Pero eso no significa que estos niños y adolescentes no tengan acceso regular y fluido a la asistencia social. Esta combinación de responsabilidades, espe-

¹⁸ Los hijos de familias en situación más favorecida, tienen sus oportunidades educativas ampliadas por las interacciones con diversos bienes culturales, por más posibilidades de elegir la escuela donde cursan sus estudios, por el capital cultural de sus padres y los amigos de sus padres.

cialmente para la infancia y la adolescencia más empobrecida, es crucial para construir las condiciones de una escolaridad prolongada y exitosa. Hace varios años ya, que los estudios de la CEPAL han fijado los 12 años de escolaridad aprobados como el mínimo que otorga chances de salir de la situación de pobreza. Y los datos nos revelan que los niños y jóvenes en situación de pobreza o de indigencia, están aun lejos de esa meta.

Un complemento especial entre políticas sociales y políticas educativas, se da a través de los programas de transferencias de ingreso. En Argentina, los programas de transferencias de ingreso familiar (Programa de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, y Programa Familias) o estudiantil (Programa *Nacional de Becas y Programa Todos a Estudiar*) incorporan criterios de condicionalidad vinculados a la matriculación de los niños y adolescentes.

Asimismo la asistencia regular a la escuela de los niños en la edad / tramos obligatorios, ha estado incorporada en diversas políticas de asignación de ingresos: desde los subsidios por escolaridad para los trabajadores asalariados, hasta en los programas de transferencia de ingresos vinculados a la situación de emergencia (JJHD y Programa Familias), e incluso está en la base de una propuesta de universalización de ingresos en función de la cantidad de niños. Lamentablemente, el control de la asistencia suele quedarse en un nivel muy formal: basta con la certificación de matriculación inicial en la escuela. Los dispositivos de control de la permanencia y cumplimiento de la regularidad, son prácticamente inexistentes. Una estrategia promisorio para superar esta debilidad es el sistema previsto de control para la nueva fase del Programa Familias. Avanzar hacia el control de la regularidad de la asistencia implicaría escuchar la demanda

enfáticamente formulada por los docentes: las inasistencias prolongadas y crónicas, frecuentemente asociadas a su vez con situaciones de vulneración de los derechos de la infancia, como son el trabajo infantil doméstico o callejero.

Pero siempre existe un riesgo implícito en estas propuestas: dar por suficiente el efecto en el mejoramiento de las oportunidades educativas de los más pobres a través de la resolución (total o parcial) de sus ingresos, y no abogar a favor de acciones específicas de mejoramiento de la calidad educativa a la que acceden los pobres. Propuesta educativa que les debe posibilitar completar su escolaridad en el tiempo previsto, dominando saberes relevantes.

5. PALABRAS FINALES

El panorama trazado hasta aquí puede provocar una reacción paralizante ante la vastedad de los problemas y la sensación de dificultad que transmite. En varias oportunidades se ha tratado de revertir los indicadores, con escaso éxito y con las secuelas del desaliento y la impotencia. ¿Es realmente imposible de derrotar este mal que se manifiesta en las decenas de miles de niños y púberes con trayectorias educativas quebrantadas? El abanico de propuestas planteadas en este capítulo nos permite creer que es posible desarrollar estrategias exitosas para enfrentarlo. Pero además vale la pena destacar que la educación argentina se halla ante un momento esperanzador, uno de cuyos emblemas mayores es la Ley de Financiamiento Educativo, que crea un escenario más favorable por razones tanto subjetivas como objetivas. Las razones objetivas, obviamente, tienen que ver con la disponibilidad de recursos que permitan financiar

programas y acciones ad hoc. Las condiciones subjetivas están dadas por la posibilidad de tener un clima más armónico por el lado de los sectores docentes. Asimismo, el consenso que se está logrando será una buena base para sumar voluntades, incluyendo el trabajo de acuerdos para articular acciones entre el nivel nacional y las provincias.

Es de esperar que esas condiciones permitan pasar de la potencialidad a la acción, y que los argentinos no volvamos a estancarnos en debates inútiles. Baste recordar que en la última mitad del siglo pasado se ha discutido incansablemente en nuestro país en torno de antinomias diversas: educación libre o laica, conductismo o constructivismo, centralismo o transferencia, financiamiento de la oferta o de la demanda. Mientras los expertos y los técnicos debatían estas cuestiones, cientos de miles de alumnos sufrían en silencio una postergación inadmisible de su derecho educativo, con consecuencias difíciles de remontar. Ellos merecen que se intente canalizar tanta energía desperdiciada en antinomias en acciones que tiendan a revertir esta situación, porque es su derecho, y porque redundará en beneficio de todos.

RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO Y CREATIVIDAD

Andrés López Pell y A. Kasanew
Universidad Católica de Santa Fe ¹

Resumen

Un aspecto importante de la concepción popular de la creatividad es que el acto creador se produciría cuando súbitamente aparece la solución del problema a resolver. El objetivo de este trabajo es analizar el rol del conocimiento previo en el proceso creativo. El problema a tratar será entonces, en qué casos la experiencia previa estorba y en cuáles es necesaria para la resolución creativa de problemas.

Palabras claves: *creatividad, conocimiento, tensión, solución de problemas.*

¹ En colaboración con los siguientes alumnos de la Licenciatura en Psicología de la UCSF: Fossatti, M. B.; Legé, L.; Rodríguez, E.; Sasia, V.; Fernández, M. S. y Brasca, L.

Abstract

An important aspect of the traditional conception of creativity is that the creative act takes place when the solution to a problematic situation suddenly appears. The aim of this work is to analyse the role of previous knowledge in the creative process. The discussion theme will be In which cases does previous experience hinder the creative solution to problems?, and in which ones is it necessary?.

Key words: *creativity, knowledge, tension, Problem solving.*

La creatividad, según Csikszentmihalyi² es una idea, acción, producto nuevo o valioso que produce un cambio en algún aspecto de la cultura. La característica común del acto creativo es que enriquece la vida haciéndola más interesante, y de allí su valor desde una perspectiva psicológica por las implicaciones que tiene en la salud del sujeto.

Un componente importante de la investigación en creatividad ha sido el desarrollo de teorías relacionadas a los mecanismos que subyacen el pensamiento creativo. Las teorías modernas del pensamiento creativo han avanzado desde muchos puntos de vista diferentes, entre ellos se encuentra el enfoque psicométrico Guilford³; los que surgieron por interés clínico, tal

² Csikszentmihalyi, M. *Creatividad, El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós. Barcelona: 1998.

³ Guilford, J. P. Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. Año 1950.

como el enfoque de Eysenck⁴. Otros enfoques se ha desarrollado a partir de distintas y antagónicas propuestas teóricas, entre ellos se encuentran el de la Gestalt (e.g. Wertheimer⁵), también desde la teoría asociacionista (e.g. Mednick⁶), desde la teoría de la evolución (e.g. Campbell⁷; Simonton⁸); perspectivas socio-psicológicas como la de Amabile⁹, la perspectiva de la inversión propuesta por Sternberg & Lubart¹⁰ y también desde la ciencia cognitiva moderna (e.g. Martindale¹¹; Hofstadter¹²). A pesar de ciertas coincidencias que varias visiones teóricas propuestas aparentan en la superficie, ante un profundo análisis se ahondan las diferencias en lo que respecta a la relación entre conocimiento y creatividad entre cada una de ellas. Es por esto que el objetivo de este trabajo será el de realizar un análisis crítico de las tres diferentes posturas que dan cuenta de la relación entre conocimiento previo y creatividad.

⁴ Eysenck, H. J. Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4,147-178. Año 1993.

⁵ Wertheimer, M. *Productive thinking*. University Chicago Press. Chicago:1982.

⁶ Mednick, S.A. *Remote Associates Test*. Boston: Houghton Mifflin, 1967.

⁷ Campbell, D. T. Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67, 380-400. Año 1960.

⁸ Simonton, D. K. Creativity, leadership, and chance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of creativity: Current psychological perspectives*. MIT Press. Cambridge, Ma: 1988.

Simonton, D. K. Foresight in insight? A Darwinian answer. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight*. MIT Press. Cambridge, MA: 1995.

⁹ Amabile, T. *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag. N Y: 1983.

¹⁰ Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. An investment perspective on creative insight. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight*. MIT Press. Cambridge, MA: 1995.

¹¹ Martindale, C. Creativity and connectionism. In S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach*. MIT Press. Cambridge, MA: 1995.

¹² Hofstadter, D. R. *The Copycat Project: An experiment in Nondeterministic and Creative Analogies*. MIT A.I. Lab. Memo 75. Cambridge, MA: 1984.

Primer Postura: el asociacionismo

A principios del siglo XX, la teoría psicológica predominante respecto al conocimiento previo era el asociacionismo. Esta teoría mantenía que la resolución de problemas nuevos era resultado de la transferencia de asociaciones, desde situaciones antiguas a la nueva. Fundamentalmente, en la concepción de Watson¹³ se admite que la solución de un nuevo problema se produce a causa de que la nueva situación es semejante, en algún aspecto cuya importancia es crítica, a otra situación que la precedió. A causa de tal semejanza, las antiguas asociaciones son transferidas, o generalizadas, a la situación nueva, y el nuevo problema queda resuelto. Según tal punto de vista, si una situación nueva no fuera similar a alguna ya experimentada, lo único que el organismo podría hacer es actuar al *azar*. Como ejemplo de esta presunta aleatoriedad, Watson, sostenía extremadamente que el poeta que compone un poema es como un mono que fuera pulsando al azar las teclas de una maquina de escribir y computiera una palabra por accidente. Como argumentación experimental de estas ideas se encuentran los experimentos de Thorndike¹⁴, que consistieron en colocar gatos en situaciones nuevas, en las cuales, para lograr alcanzar el alimento tenían que actuar de una determinada forma -podría decirse que los gatos tenían que resolver un problema para recibir comida-. En una de tales situaciones, se colocaba a un animal hambriento en una jaula pequeña, desde la cual, podía ver comida situada en el exterior. El animal tenía que aprender a tirar de un cordel para abrir la

¹³ Watson, J. R. (1958). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁴ Thorndike, E. L. *Animal intelligence*. Macmillan. NY: 1911.

puerta de la jaula. En otra situación, el animal tenía que apartar hacia un lado una barra situada en el centro de la jaula, a fin de disparar un mecanismo de apertura. Thorndike, descubrió que los animales sólo muy gradualmente aprendían lo que tenían que hacer para salir de la jaula. No mostraban inteligencia ni capacidad de razonamiento, y actuaban esencialmente a base de tanteos, hasta adquirir la experiencia necesaria. Solamente así fueron los gatos capaces de responder eficientemente. Thorndike, concluyó que la adquisición de la experiencia relevante al caso tiene importancia crucial para la resolución de problemas, y que tal experiencia es adquirida y utilizada a pequeñas dosis cada vez. De esta manera, el conocimiento se iba acumulando por asociación de lo más simple a lo más complejo. Y al cabo de sucesivos intentos por ensayo y error, se llegaba a la respuesta correcta por aprendizaje. Este es un aprendizaje mecánico porque la incorporación de nueva información en la estructura cognoscitiva del sujeto se logra sin que se establezca ninguna relación con los conceptos o proposiciones ya existentes en ella, en cuyo caso, dicha información es almacenada de manera arbitraria sin que haya interacción conceptual, solo hay asociación por contigüidad, espacialidad y temporalidad. Esto provoca que al evocar o recordar información almacenada de este modo se recuerde toda la cadena asociativa o el procedimiento completo que se aprendió en su momento. Por ejemplo, si se aprendió un poema memorizándolo, al evocarlo vendrán a la memoria las estrofas completas desde el principio.

Weisberg¹⁵, argumenta que lo que diferencia a las perso-

¹⁵ Weisberg, R. W. *Creativity: Understanding innovation, problem solving, science, invention, and the arts*. Wiley & Sons. Hoboken, NJ: 2006.

nas creativas de las no creativas, dada una igualdad de condiciones en el resto de los factores relevantes, puede que sea el que se disponga o no de conocimiento suficiente. Postula que no hace falta plantear ningún proceso exótico, que los individuos creativos no difieren de los no creativos en ninguna cosa importante más que en el conocimiento del que disponen. Reconoce la posibilidad de que haya personas con mucho conocimiento y que no sean creativas, sostiene la hipótesis que el conocimiento es necesario pero no suficiente.

El jazz es, quizás, el más abierto y libre de los géneros musicales. Aprender a improvisar en Jazz pareciera ser una actividad en la cual descansar o apoyarse en lo que se hizo previamente no sería conducente. No obstante, también, en este dominio las habilidades creativas parecen surgir solo después de una profunda inmersión en lo hecho previamente, en lo que Weisberg denomina *práctica deliberada*. Diversos estudios encontraron (e.g. Berliner¹⁶; Kernfeld¹⁷; Owens¹⁸) que el resultado de esta práctica sería la adquisición de una serie de fórmulas o patrones que incluyen combinaciones de notas musicales que van en grupos de dos o tres hasta series que incluyen doce notas que son utilizadas en los solos de jazz. De esta forma, la habilidad del famoso músico de jazz Charlie Parker para tocar fluidamente y sin repetición, es atribuida por los analistas a su amplio y bien aprendido repertorio de fórmulas (e.g. Kernfeld; Owens). A la velocidad en que Parker tocaba, se argumenta que hubiera sido

¹⁶ Berliner, P. F. *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. University of Chicago Press. Chicago: 1994.

¹⁷ Kernfeld, B. *What to listen for in jazz* Yale University Press. New Haven, CT: 1995.

¹⁸ Owens, T. *Behop: The music and its players*. Oxford University Press. NY: 1995.

imposible componer nueva música de la nada; uno debería poseer piezas pre-compuestas para utilizar. Cuantas más fórmulas se tenga, menor chance de repetir la combinación de éstas.

Johnson-Laird¹⁹ ha desarrollado un modelo computacional de improvisación de Jazz basado en heurísticos. Esto es, una serie de reglas informales que pueden ser utilizadas para producir improvisaciones. Johnson-Laird parte de la idea de que los músicos de Jazz comienzan imitando el trabajo de otros. En el análisis de este autor, un aspecto crucial en el desarrollo de un músico de Jazz es que sobre la base de esta imitación el músico debe desarrollar una habilidad de improvisación que pueda realizarse eficientemente en tiempo real, ya que el Jazz no brinda oportunidad de revisión. Desde el punto de vista de Johnson-Lair, estas habilidades suponen la abstracción, por parte del músico, de ciertos principios de improvisación a partir de los modelos internalizados. Los principios son utilizados para elegir notas a ser tocadas en diversos momentos de la ejecución, basados en parte en la estructura armónica de la pieza que se está ejecutando y en parte, en lo que el músico ya ha tocado anteriormente. Autores como Kulkari & Simon²⁰ han postulado que los descubrimientos científicos pueden ser analizados en términos de heurísticos, algunos de los cuales se desarrollan solo a partir de la inmersión en un ámbito determinado, permitiendo luego por medio de esta vía la obtención de logros creativos.

Para explicar los mecanismos que priman en el pensa-

¹⁹ Johnson-Laird, P. N. Freedom and constraint in creativity. In R. J. Sternberg (Ed), *The nature of creativity: Current psychological perspectives* (pp. 202-219). Cambridge University Press. Cambridge: 1988.

²⁰ Kulkarni, D., & Simon, H.A. The processes of scientific discovery: The strategy of experimentation. *Cognitive Science*, 12, 139-175. 1988.

miento creativo Weisberg²¹ destaca la importancia de la solución de problemas basados en el pensamiento analógico. En sintonía con la postura asociacionista utiliza el viejo argumento Polya²² quién sostiene que ante un nuevo problema se trata de encontrar algún problema familiar, que ya sabe como resolverlo y que sea análogo al nuevo problema que se está enfrentando, porque la estrategia que fue utilizada anteriormente puede ser útil ahora. En este caso, se está transfiriendo el método de solución del viejo problema al nuevo, que es análogo al anterior; por lo tanto, esta situación se llama transferencia analógica. Resolver un problema a través de la transferencia analógica es un ejemplo de continuidad del pasado. Cuando se usa una situación familiar como base para entender una nueva que es análoga a la misma, la situación familiar es llamada *base* y la nueva es el *objetivo*. Se puede decir que el objetivo puede ser entendido usando la base, o que ésta se extiende, o se transfiere al objetivo. Psicólogos cognitivos que estudian el pensamiento analógico han clasificado las analogías según la similitud existente entre la información del problema base y la información del problema a resolver (e.g., Dunbar²³). Dunbar, clasifica a las analogías como locales, regionales y remotas. Sin embargo, se puede reconocer la existencia de tres obstáculos potenciales en la transferencia analógica. En primer lugar, al no haber resuelto un problema anterior relacionado al nuevo, no se tendría el conocimiento rele-

²¹ Weisberg, R. W. *Creativity: Understanding innovation, problem solving, science, invention, and the arts*. Wiley & Sons. Hoboken, NJ: 2006.

²² Polya, M. G. *How to solve it* (2nd ed.). Princeton University Press. Princeton, NJ: 1957.

²³ Dunbar, K. How scientists really reason: Scientific reasoning in real-world laboratories. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 365-395). MIT Press. Cambridge, MA: 1995.

vante para resolver este último. En segundo lugar, cuando la persona posee conocimientos que podrían ser aplicados o transferidos a nuevos problemas, pero no se percata de estos, la información está guardada en la memoria pero no lo está de manera accesible durante la solución del problema Tulving & Pearlstone²⁴. Por último, puede ocurrir que, aún cuando la persona tenga de manera accesible los conocimientos base, no llegue a la resolución del problema ya que es incapaz de conectar los conceptos análogos de los dos problemas.

Segunda Postura: La fijación como limitante

Desde una óptica sumamente diferente a la del asociacionismo, se plantea que el conocimiento previo puede dejar la mente fijada a un determinado modo de ver las cosas y no permite que se perciba con mayor amplitud la situación problemática. Este punto de vista fue alentado por los trabajos de los psicólogos de la Gestalt, iniciados en 1930 aproximadamente. Se conceptualiza la concepción ¡ajá!, la cual se define como un sentimiento de repentina inspiración o percatación, partiendo de algunos de los primeros estudios gestaltistas que trataron de captar el fenómeno en la solución creativa de problemas. Se adujo que el pensamiento creativo, o pensamiento productivo, como los gestálticos lo llamaron, suponía trascender de la experiencia previa que se tuviera, y comportaba la resolución de cada problema como un experimento independiente. Estos psicólogos deseaban demostrar que es posible resolver problemas para los

²⁴ Tulving, E. & Pearlstone, Z. Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 5, 381-391. Año 1966.

cuales no se tienen conocimientos específicos ni experiencia previa, sin más que examinar en que consiste la verdadera dificultad y de que forma superarla. No es preciso actuar al azar cuando la situación es enteramente nueva. Gestalt significa, en alemán, forma, estructura; el nombre refleja el interés de los psicólogos por las formas perceptuales, que son aquellos factores que determinan las formas que se percibe cuando se mira alrededor. Ellos pensaban que la resolución de problemas y el pensamiento creativo estaban fuertemente relacionados con la percepción. En su análisis de la resolución de problemas, la psicología gestaltista distinguía entre *pensamiento reproductivo* -comporta simplemente la reproducción o invocación de experiencias pasadas- del *pensamiento productivo* -supone la creación de algo verdaderamente nuevo-.

Wolfgang Köhler²⁵, uno de los autores más destacados del movimiento gestáltico, estudió la resolución de problemas en una colonia de chimpancés. Se propuso demostrar que los animales podían exhibir inteligencia en la resolución de problemas nuevos, y que no estaban limitados a las asociaciones previamente adquiridas sobre situaciones similares. En una oportunidad, Köhler, colocó un plátano cerca de una jaula, fuera del alcance de un mono. También fuera de la jaula, pero justo delante y al alcance del mono, se encontraban unos palos que podrían servir como rastrillo. Köhler, opinaba que si el animal dispusiera de todos los elementos necesarios para resolver la situación, podría hallar por sí solo una solución, a pesar de carecer de la experiencia previa necesaria. A diferencia de Thorndike, Köhler disponía frente a los animales todos los elementos necesarios pa-

²⁵ Köhler, W. *The mentality of apes*. Liverght. NY: 1976.

ra resolver el problema -dentro del campo visual-. Según esta teoría, si la situación está correctamente planteada, las cosas encajan y “se ve” la solución del problema. La idea de que la solución se ve es importante, porque se pone el acento en la importancia que, para el pensamiento, tienen los procesos perceptuales. Dándole gran importancia a la percepción de la situación, los gestálticos, sostenían la hipótesis que si el palo se encuentra en el campo visual del animal, mientras este busca el modo de alcanzar el plátano, la longitud visible del palo hará que el animal se percate de que puede servirle como medio para prolongar su brazo. Köhler encontró que algunos de sus monos hacían cosas como juntar los palos para hacer una vara más larga para arrastrar hacia la jaula el plátano situado fuera de ella. En otra condición experimental similar uno de los monos apiló varias cajas, formando una especie de escalera, para llegar a alcanzar un plátano colgado del techo de la jaula. Se creyó en ese momento que los animales encontraban estas soluciones debido a la forma en que percibían la situación y se daba por hecho que no dependía de experiencia previa.

Otro ejemplo es el de Max Wertheimer, líder y fundador del movimiento gestáltico. Los trabajos de Wertheimer, contribuyeron mucho a concretar la idea de que la experiencia previa no es, en realidad, necesaria para el pensamiento creativo, y más todavía, de que puede incluso estorbarlo. En la producción de una solución original, la capacidad para razonar tiene un papel más importante que la experiencia previa. Wertheimer, consideraba que una fuerte dependencia de la experiencia previa podría resultar un estorbo para la solución creativa de problemas. Para romper con la experiencia anterior y producir soluciones verdaderamente originales, es preciso analizar las dificultades especí-

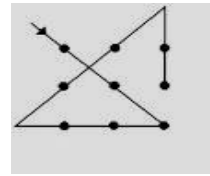
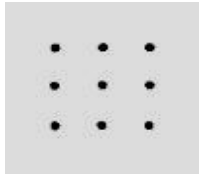
ficas del problema que se tenga entre manos, y si se alcanza a llenar mentalmente las lagunas del problema, la solución encarará por sí sola. Wertheimer, propuso problemas a niños de escuela, con objeto de estudiar cual era la importancia de la experiencia previa en la resolución de problemas. En uno de estos, empezó por enseñar a los niños a determinar el área de un rectángulo llenándolo con cuadraditos y contando el número de éstos. En cuanto supieron hacerlo, se les dificultó el problema, y se les pidió que hallasen el área de un paralelogramo. Ante la nueva figura, algunos niños abandonaron sin intentarlo y otros pidieron ayuda al maestro. Otros generaron soluciones verdaderamente creativas, cortaron las caras diagonales del paralelogramo y las unieron entre si transformando toda la superficie del paralelogramo en un rectángulo y de esta manera lo pudieron llenar con los cuadraditos. Para esta solución utilizaron elementos como unas tijeras que no se poseían en el set experimental, y resolvieron el problema de la medida de la superficie del paralelogramo. Cabe destacar que el uso de la tijera es parte del conocimiento previo de los niños, pero se podría decir que se le dio un uso novedoso. Para explicar el origen de las soluciones, como las observadas por Köhler y Wertheimer, los psicólogos Gestálticos partieron de la idea de la existencia de importantes semejanzas entre la solución creativa de problemas y la percepción. Normalmente se ve un problema con una orientación específica, sin embargo si se continúa mirando, el problema o la situación pueden invertir súbitamente la orientación. Es ahí cuando se da la percatación del cambio perceptual y brotaría la solución. Esta modificación de la percepción es conocida como *reestructuraciónEspontánea* o *insight* por dos razones. Primero, la nueva visión de la situación indica que la propia percepción

ha sido reestructurada. Y segundo, se considera que esta reestructuración se produce independientemente de las propias experiencias. Los psicólogos de la Gestalt afirman que en la resolución de problemas se puede producir una reestructuración espontánea similar. La persona que trata de resolver un problema ve, de pronto, de una forma nueva la situación problemática y, esta percepción, puede ir acompañada de un sentimiento de ¡ajá!. Según la teoría de la Gestalt, en ciertas circunstancias una situación problemática podría experimentar la reestructuración espontánea, lo cual provoca la aparición súbita de un nuevo tipo de solución y, con ella, una reacción ¡ajá!. De acuerdo con esta teoría, si se es capaz de resolver un problema, para producir una solución no se requiere un conocimiento especial. Todo cuanto hace falta es que tal persona examine la situación de la forma correcta. Evidentemente, los psicólogos de la Gestalt reconocían que la resolución de problemas no se produce con absoluta independencia de la experiencia previa.

Ahora bien, en la solución creativa de problemas, la incapacidad para producir una solución de nuevo tipo se debe, habitualmente, a que las personas se apegan al cambio trillado que les ha creado la experiencia previa. En ocasiones la persona puede quedar *fijada* en la experiencia anterior, tratando erróneamente de basarse en ella, a pesar de no ser en realidad relevante al caso. Esta ciega dependencia de la experiencia previa puede ser tan fuerte que se sea incapaz de resolver lo que no sería más que un sencillo problema si se limitara a abrir los ojos y a mirarlo. Según Wertheimer, la totalidad de la vida puede considerarse que es instrucción, y los modos habituales de hacer las cosas pueden trabar una nueva resolución cuando surge un problema distinto. Según la concepción de la Gestalt, esta incapaci-

dad para enfocar cada problema con el carácter de situación única es la causa que, con mucha frecuencia, impide a la gente poner de manifiesto su creatividad.

A lo largo de los años, los psicólogos gestálticos han analizado cierto número de otros problemas que se admite, ponen de manifiesto la importancia general que para la resolución de problemas tiene la noción de fijación. Tales problemas se llaman *problemas de idea feliz* o *de insight*, porque se piensa que para resolverlos se requiere una súbita reestructuración del problema que está acompañada por la sensación de un súbito relámpago de inspiración. Los psicólogos de la Gestalt, que estudiaron la resolución de problemas, dedicaron mucho tiempo a poner en manifiesto los efectos negativos producidos por la fijación en la experiencia anterior. Para Wertheimer, cuando los sujetos resuelven previamente una serie de problemas en los cuales se repite varias veces una solución sencilla en los primeros problemas, es posible que tengan dificultades con los que se les presenten más tarde. Estas dificultades pueden ser de dos tipos, en un primer caso, al fundarse en su experiencia previa, dan soluciones complicadas a problemas que admitirían soluciones más sencillas, desperdiciando así tiempo y esfuerzo. Y en segundo caso pueden, en ocasiones, tratar de seguir aplicando el método que anteriormente tuvo éxito, a pesar de no ser ya adecuado, y encontrarse por ello incapaces de resolver problemas que individuos sin experiencia resolverían fácilmente. Las situaciones de este tipo se denominan fijaciones en una determinada técnica de resolución de problemas. El más conocido de estos problemas es el de los nueve puntos. A continuación se exhibe el problema con su correspondiente consigna y solución.



Consigna: se deben conectar los nueve puntos con cuatro líneas rectas, sin levantar el lápiz del papel.

Según la teoría de la Gestalt el problema de los nueve puntos, es en realidad muy sencillo. La razón de por qué casi todo el mundo fracasa al resolverlo reside en que su experiencia previa les estorba por llevarles a tomarse determinadas *presunciones tácitas* acerca del problema. La gente da por supuesto que las rectas que han de dibujar tienen que permanecer dentro del cuadrado definido por los puntos, a pesar de que en ningún momento se dice en el problema que las rectas tengan limitación alguna. Es la fijación en el cuadro definido por los puntos, consecuencia, presumiblemente, de la experiencia previa, lo que hace imposible resolver el problema. Si se alcanzase a romper esta fijación y se analizase el problema directamente, a partir de sus datos, la solución sería trivialmente fácil.

Robertson²⁶ menciona el fenómeno de *Einstellung*, en el cual afirma que cuando se dan fijaciones funcionales, estas impiden ver la solución de un problema. Por ejemplo, aprender que una herramienta como una pinza es utilizada para sostener algo con mucha fuerza, puede impedir que uno vea que esa herra-

²⁶ Robertson, S. I. *Problem solving*. Psychology Press Taylor & Francis Group. UK: 2001.

mienta puede ser utilizada como peso de péndulo. Lo que se aprende en un contexto impide que se resuelva un problema en otro contexto utilizando la misma herramienta.

Tercer Postura:

la tensión entre conocimiento y creatividad

Dado que el pensamiento creativo por definición va más allá del conocimiento, implícita o explícitamente, se asume la existencia de una tensión entre conocimiento y creatividad. Autores como Simonton²⁷ sostienen que el conocimiento puede aportar los elementos básicos, los bloques sobre los que se construyen nuevas ideas; pero para que estos bloques estén disponibles, el cimiento que mantiene las ideas previas juntas no debe ser demasiado fuerte. Por lo tanto, mientras es universalmente conocido que se debe tener conocimientos en un campo determinado si se quiere producir algo nuevo dentro del mismo, también es ampliamente supuesto que demasiada experiencia puede dejar a la persona estancada, no pudiendo ir más allá de respuestas estereotipadas. En esta línea, Simonton, ha sugerido que los individuos más creativos históricamente han sido aquellos que se han educado moderadamente en sus disciplinas; aquellos que no tienen ni la mayor ni la menor educación. Este autor ha analizado la relación existente entre logros creativos destacados y el nivel formal de educación. Analizó la vida de más de 300 individuos eminentes, nacidos entre 1450 y 1850. Algunas de las personas incluidas en el estudio fueron Galileo, Mozart, Leonar-

²⁷ Simonton, D. K. *Genius, creativity, and leadership*. University Press. Cambridge: 1984.

do, Beethoven y Rembrandt. En su estudio, Simonton, determinó el nivel de educación formal que cada individuo había alcanzado y también marcó el nivel de eminencia que cada uno había logrado, basándose en la cantidad de tiempo dedicado a los trabajos realizados. Encontró que la relación entre eminencia y educación formal era curvilínea, con forma de U invertida, con el pico de eminencia teniendo lugar a mitad de camino del entrenamiento previo a la graduación. Esto llevó a Simonton a afirmar: que más años de entrenamientos estaban asociados con niveles de eminencia menores, y argumentó que niveles superiores de conocimientos tienen un efecto negativo sobre la creatividad. Por su parte, Sternberg & Lubart²⁸ plantean que, para ser creativo en una disciplina formal, es preciso saber algo acerca de esa disciplina. El conocimiento fomenta la creatividad en distintos aspectos. En primer lugar, el conocimiento ayuda a que una persona produzca una obra que es innovadora en un dominio particular, mientras que el ignorante corre el peligro de reinventar la rueda. En segundo lugar, el conocimiento fomenta la creatividad ya que ayuda a una persona a ir contracorriente. En tercer lugar, el conocimiento ayuda la producción de un trabajo de alta calidad, que es tomado en consideración en los juicios que se expresan acerca de la creatividad. En cuarto lugar, el conocimiento puede permitir que una persona concentre los recursos mentales en las nuevas ideas y no en las que son básicas. Y finalmente, el saber puede ayudar a que una persona observe y utilice los acontecimientos fortuitos como una fuente de ideas creativas. Para Sternberg & Lubart, como fundamento para pen-

²⁸ Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. *La creatividad en una cultura conformista*. Paidós. Barcelona: 1997.

sar de modo idóneo en una disciplina, no hay más sustituto que el conocimiento.

El valor de saber el contenido en relación al pensamiento de orden superior fue observado experimentalmente por primera vez en los jugadores de ajedrez por Allen Newell & Herbert Simon²⁹. A los maestros del ajedrez y a los novatos se les mostraron modelos de piezas en una pizarra y se les pidió que memorizaran esos modelos. Ciertamente, casi nadie los memorizó íntegramente a la primera vez que las vieron, y de este modo, fue necesario pasarles varias veces y de diferentes formas los modelos a los participantes. El hallazgo básico al que se llegó fue claro y nítido: si se le daban a los expertos y a los novatos modelos para que los memorizaran, y estos modelos eran configuraciones de piezas procedentes de los juegos reales, los expertos eran muy superiores a los novatos a la hora de aprender las posiciones de las nuevas piezas. Sin embargo, si a los dos grupos se les daban piezas azarosamente dispuestas en el tablero de ajedrez - combinaciones de piezas que no tenían sentido en términos de un juego cualquiera de ajedrez que se hubiera jugado alguna vez-, los expertos no eran mejores que los novatos en el aprendizaje de las configuraciones azarosas. Este experimento clásico sugiere que una de las principales cosas que distingue a los expertos de los novatos es el saber como se puede apuntar a su pensamiento.

Sternberg & Lubart, plantean que el saber es provechoso para una realización de alta calidad, inclusive para la realización creativa; pero más importante que la cantidad de conocimiento,

²⁹ Newell, A. & Simon, H. *Human problem solving*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J: 1972.

lo es que el conocimiento se almacene de un modo utilizable. Una cosa es saber los hechos, y otra, ser capaz de utilizarlo. Aunque el saber puede acarrear a diferentes respuestas mediadas por el pensamiento, para estos autores el saber también puede tener un alto costo. Según Sternberg & Lubart, cuando se está muy versado en alguna cosa, ese mismo saber interfiere en la capacidad de ver las cosas bajo un nuevo ángulo. Por consiguiente, consideran que la abundancia del conocimiento previo, algunas veces, puede interferir en la creatividad en vez de facilitarla. Frensch & Sternberg³⁰, intentaron demostrar en condiciones controladas que el hecho de ser un experto puede realmente ser perjudicial bajo determinadas condiciones. Sus experimentos se desarrollaron con expertos jugadores de bridge y con novatos que jugaban sus partidas de bridge contra un ordenador. Dado que los ordenadores pueden programarse para jugar bastante bien, no es un desafío intentar enfrentar a uno en este tipo de juegos. En uno de sus experimentos, tanto los expertos como los principiantes jugaban al bridge contra un ordenador. Sin que ello sorprendiera a nadie, los expertos jugaban mejor contra el ordenador que los principiantes. Pero el tema no es meramente si los expertos jugaban mejor al bridge que los principiantes, sino más bien cuales eran los efectos del saber sobre como juega la gente. Además de las condiciones de juego convencionales, había otras dos condiciones más, impuestas al juego. Primero, condición de cambio estructural superficial en las reglas del juego. A este tipo de cambios los denominaron estructurales superficiales, porque alteran solo los aspectos más superficia-

³⁰ French, P. A. & Sternberg, R. J.: "*Expertise and intelligent thinking: When is it worse to know better?*". In Sternberg (edición a cargo de) *advances in the psychology of human intelligence*, vol. 5, Hillsdale, NJ., Erlbaum, 1989, pags. 157-158.

les del juego. Segundo, una condición de cambio estructural en profundidad. Las nuevas condiciones del juego en el cambio superficial podían hacerse corresponder de manera biunívoca con las antiguas condiciones. Nada que fuera fundamental en el juego había cambiado. Cuando los jugadores se veían sometidos a este tipo de alteración estructural superficial, los costos de esta modificación repercutían en su juego de manera momentánea, pero se recuperaban rápidamente. Todo lo que tenían que hacer era aprender el nuevo orden o nombres de los colores. En cambio, en la condición de cambio estructural en profundidad, se notaban las diferencias. En el caso de los principiantes, el cambio no establecía gran diferencia. No desbarataba sus complejas estrategias de juego, porque sencillamente, no tenían ninguna. Pero un experto jugador que había desarrollado este tipo de estrategias tenía más posibilidades de que esos cambios profundos estructurales las desbarataran hasta tal punto que ya no las podía utilizar. Los resultados fueron tal como se habían predicho: los jugadores expertos se veían más perjudicados por el cambio estructural profundo que los principiantes. Aunque los expertos finalmente acaban recuperándose, les resultaba difícil. Por consiguiente, su destreza dependía de su adaptación a las nuevas reglas. Este fenómeno se pone de manifiesto también en la vida cotidiana. A menudo las personas que han permanecido en un dominio por más tiempo encuentran más difícil adaptarse a los cambios que se den en ese ámbito. A veces, ni siquiera son conscientes de los cambios. Pero otras veces lo son y simplemente lo que no quieren es adaptarse. El saber acumulado, por consiguiente, puede convertirse en un obstáculo para la creatividad ulterior. Cuando la gente se acostumbra a pensar en un problema de un determinado modo, a menudo son reticentes a pen-

sarlo de otro. Una consecuencia de este punto de vista, es que no siempre es el experto de renombre mundial el que tiene las mejores ideas. A veces, se trata de una persona que es relativamente nueva en un ámbito, y que es capaz de pensar siguiendo nuevos modos de considerar las cosas. A menudo, las personas que menos ciegas son a las nuevas posibilidades, son aquellas que menos, y no más, saben en un ámbito dado.

Análisis crítico acerca de las tres posturas

Luego de haber realizado una descripción de cada una de las tres posturas acerca de la influencia del conocimiento previo en la creatividad, se considera pertinente resaltar las críticas que se han desarrollado acerca de las mismas.

A modo de crítica a la primera postura, la cual plantea que el conocimiento previo es fundamental para la elaboración de un trabajo creativo, los psicólogos de la Gestalt dedicaron mucho tiempo a poner de manifiesto los efectos negativos producidos por la fijación en la experiencia anterior. En un experimento realizado por Wertheimer³¹ se utilizó una serie de ocho problemas que, en apariencia, eran muy similares, pero en la serie existían tres clases distintas de problemas. Los cinco primeros problemas se resolvían todos mediante un único procedimiento, relativamente complicado. La gente solía resolver estos cinco problemas y sobre todo los últimos, debido a la repetición de la solución. Aunque los problemas 6 y 7 parecen semejantes a los 5 primeros, se diferencian de ellos en que pueden ser resueltos de dos modos, sea por un procedimiento de complejidad superior

³¹ Wertheimer, M. *op. cit.*

similar al de los cinco primeros o por otro más sencillo pero diferente. Después de resolver los primeros cinco problemas, casi todo el mundo resuelve el 6 y 7 mediante la solución complicada, sin percatarse siquiera de que hay una solución más sencilla. El problema 8, también parece similar a los anteriores, pero se diferencia de ellos por otro concepto: es el primero en que ya no funciona la solución del procedimiento usado anteriormente. La solución del problema 8 es sencilla, y de ordinario, nadie tendría dificultad en resolverlo. Sin embargo, si un grupo de sujetos comienza resolviendo primero los problemas 1-7, una importante proporción de ellos tiene dificultades con el problema 8 y algunos no alcanzarán siquiera a resolverlo. En resumen, cuando los sujetos resuelven previamente una serie de problemas como estos, en los cuales se repite varias veces una solución sencilla en los primeros problemas, es posible que tengan dificultades con los que se les presentan más tarde. Estas dificultades pueden ser de dos tipos. Primero, al fundarse en su experiencia previa, dan soluciones complicadas a problemas que admitirían soluciones más sencillas, desperdiciando así tiempo y esfuerzo. Segundo, pueden, en ocasiones, tratar de seguir aplicando el método que anteriormente tuvo éxito, a pesar de no ser ya adecuado, y encontrarse por ello incapaces de resolver problemas que individuos “sin experiencia” resolverían fácilmente. En otras palabras, al recurrir a la experiencia previa en situaciones donde no es aplicable, la persona “experimentada” fracasa completamente.

En lo que respecta a la segunda postura, muchos han sido los que, explícita o implícitamente, han aceptado la explicación de la Gestalt basada en la “fijación”, tomando como fundamento las explicaciones que se dan en la resolución del problema de los nueve puntos; No obstante, en este caso la explicación gestálti-

ca, no parece demasiado difícil de refutar. Pues, si lo que estorba e interfiere en la resolución del problema es la fijación mental en los bordes del cuadrado, para romper tal fijación, bastaría que la gente supiera que es preciso salir del cuadrado, y ello debería provocar que la solución se develase prontamente. De acuerdo con la teoría de la Gestalt, la causa única de la dificultad del problema de los nueve puntos está en las presunciones que la gente se forma acerca de él; al eliminar tales presunciones, la solución del problema debería saltar a la vista. Dos estudios, uno realizado por Burnham & Davis³² y otro por Alba & Weisberg (1986), han puesto a prueba esta presunción y sus resultados no confirman la teoría de la Gestalt. A los sujetos experimentales se les dijo que la única forma de resolver el problema de los nueve puntos era trazar líneas que se salieran del cuadrado. Burnham & Davis, les dieron esta información a sus sujetos al empezar; Weisberg & Alba, dejaron trabajar un poco a sus sujetos en el problema antes de indicarles que debían salirse del cuadrado, confiando en que ello les haría más receptivos a la indicación. Los resultados de los dos estudios fueron casi idénticos. En cuanto se les dijo que tenían que salirse del cuadrado, prácticamente todos se salieron del cuadrado. De acuerdo con la teoría de la Gestalt, al salir del cuadrado debería quedar eliminada la fijación, lo que permitiría que tuviese lugar la reestructuración, y ello, a su vez, haría que el problema fuese trivialmente fácil. Sin embargo, el problema no resultó trivial: solamente un 20 a 25 % de los sujetos, a quienes se informó que debían salirse del cuadrado, llegaron realmente a resolver el problema. Cabría poner

³² Burnham, C. A., & Davis, K. G. The 9-dot problem: beyond perceptual organization. *Psychonomic Science*, 17, 321-323. 1969.

en tela de juicio estos resultados, y considerar que en vista de la vaporosa información que la indicación facilita, no es sorprendente que casi no sirva de nada. También se podría argumentar que si en este problema se tarda tanto en llegar a la solución es porque en él se requieren múltiples reestructuraciones. Después de todo, el salirse del cuadrado es solamente el primero de los diversos pasos que es necesario dar. Sin embargo, la afirmación de que para resolver el problema de los nueve puntos son necesarias múltiples reestructuraciones, tiende a diluir y rebajar la teoría de la Gestalt hasta el punto de no ser fundamentalmente diferente a la teoría de Thorndike, según la cual, si se atina, es por mero tanteo, al azar. Dado que es presumible que tal reestructuración acontezca mientras el sujeto está trabajando en el problema, se parecería mucho al proceso del que hablaba Thorndike. Por lo tanto, la concepción gestáltica, por atractiva que pueda ser, ante estos resultados queda en entredicho.

Contrariamente a la concepción “¡aja!”, los resultados analizados hasta ahora indican que, para tener éxito en la resolución de un problema dado, las personas necesitan poseer conocimientos relativamente específicos acerca de él. Distintas pruebas confirman esta tesis. Harry Harlow³³ estudió la capacidad de los monos para resolver problemas de discriminación entre dos opciones. A pesar de ser animales inteligentes, cuando se les presentó por primera vez tal problema, los monos mostraron rendimientos muy malos, actuando desmañadamente y a tientas, a base de tanteos. El animal puede elegir uno de los estímulos y lograr comida, o elegir el otro estímulo y no recibir nada; el ani-

³³ Harlow, H. The formation of learning sets. *Psychological Review*, 56, 51-65. Año 1949.

mal va aprendiendo gradualmente a elegir siempre el estímulo correcto. Harlow expuso a sus monos una larga serie de más de trescientos problemas de discriminación, en los cuales el estímulo cambiaba de un problema a otro. Al final de la serie, los animales estaban resolviendo problemas inteligentemente. Es decir, cada vez que se le planteaba un problema nuevo, el animal comenzaba eligiendo al azar uno de los dos estímulos, pues no podía saber cual de los dos ocultaba la comida. Sin embargo, una vez efectuada la elección inicial, el animal nunca cometía un error. Así pues, al final de la serie el animal se comportaba con inteligencia, y resolvía el problema sin tanteos ni torpezas. Harlow, llamó a esta capacidad *learning set o serie de aprendizaje*. Estos animales desarrollaron una “serie de aprendizaje” para resolver problemas de discriminación. Los resultados de Harlow son importantes porque establecen un puente entre los resultados de Thorndike -puro tanteo, a base de prueba y error- y los animales inteligentes de Köhler. En resumen, el trabajo de Harlow indica que, para lograr soluciones inteligentes, hace falta mucha experiencia en problemas similares, incluso en el caso de problemas aparentemente sencillos.

En cuanto a la tercer postura, las críticas existentes apuntan a la teoría de la U invertida. Para refutar dicha teoría, Hayes³⁴, llevó a cabo un estudio al que llamó “preparación en la producción creativa”. La cuestión básica investigada por este autor fue el tiempo necesario para alcanzar el desempeño de un nivel de maestro. Examinó el desarrollo de la carrera en varios campos que requieren el pensamiento creativo, tales como la

³⁴ Hayes, J. R. Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. Plenum. N Y: 1989.

composición musical, la pintura y la poesía. Los resultados que fueron consistentes en los distintos dominios, mostraron que incluso los individuos notables y talentosos requirieron varios años de preparación antes de lograr el trabajo que les valió su reputación. Asimismo, diversos estudios cualitativos sobre la vida de individuos eminentes, han encontrado similares resultados en diferentes campos (e.g. Bloom,³⁵ -escultura, matemática y tenis-; Csikszentmihaly³⁶; Gardner,³⁷ -física, política, psicología, lenguaje, baile-; Gruber,³⁸ -Darwin-). Estos estudios han demostrado que una extensa inmersión en el campo de trabajo ha sido necesaria previamente a la generación de productos creativos. Según Ericsson, Krampe, & Clemens³⁹, estos años han sido dedicados a la *práctica deliberada*, esto es, han estado dedicados -miles de horas a través de años- a la adquisición de conocimientos y habilidades del campo en juego hasta el mayor extremo posible. La práctica deliberada consiste en la aplicación de métodos estructurados bajo la dirección de un tutor o entrenador que provea de la retroalimentación adecuada. La práctica deliberada no debe ser concebida como un juego -por carecer de sistematicidad y orden en la mejora de las habilidades- ni como un trabajo -la exigencia propia del ámbito laboral no brinda el escenario adecuado para el ensayo error necesario para el aprendizaje de las habilidades propias del dominio, ya que incluye

³⁵ Bloom, B. S. *Developing talent in young people*. Ballantine. NY: 1985.

³⁶ Csikszentmihalyi, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins. NY: 1996.

³⁷ Gardner, Howard. *op. cit.*

³⁸ Gruber, H. E. Darwin on man: A psychological study of scientific creativity (2nd ed.). University of Chicago Press. Chicago: 1981.

³⁹ Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Clemens, T. R. (1993). The role of deliberate practice in expert performance. *Psychological Review*, 103, 363-406.

desempeño bajo en competición-. En sus estudios Ericsson, Krampe, & Clemens, encontraron que los mejores en su dominio practicaban el máximo de horas dentro de las posibilidades que admite la práctica en el campo específico, y además necesitaban de una red de apoyo social compuesta en general por familiares y profesores. En los dominios estudiados por estos autores, la relación entre práctica y logro, parece ser una función monótonica de la práctica y no la U invertida correspondiente al enfoque de la tensión. La misma conclusión puede ser extraída de los estudios de Bloom.

Hayes, planteó la regla de los diez años, en la cual descubrió que las personas creativas requieren una cantidad de tiempo extensa entre su exposición inicial al campo y la producción de su primer trabajo significativo. La habilidad para hacer un trabajo creativo, depende de un profundo conocimiento en el campo seleccionado por la persona. Poco se puede especificar en lo que respecta a la cantidad de tiempo necesario en el desarrollo de una habilidad para producir un trabajo creativo en un campo determinado. Todo lo que puede decirse es que debe existir una cantidad de tiempo significativo mayor del que se requiere para aprender, simplemente las herramientas del campo. Sin embargo, el nombre de la regla es, por lo tanto, un poco confuso, ya que se han visto diferencias entre los campos en el estudio de Hayes. Además, poco puede decirse en lo que respecta a las diferencias en el tiempo requerido en los distintos campos y la razón de que los diferentes individuos necesitan cantidades de tiempo diferentes para producir su primera obra maestra. Las diferencias individuales según Gardner podrían, en parte, estar basadas en el talento, es decir, la habilidad para actuar dentro de un campo determinado. Además Bloom y Feldman, discuten al-

gunos de los factores sociales, incluyendo factores familiares, que juegan un papel en determinar si las personas alcanzarán o no un alto nivel de logro en un campo. Por lo tanto, vale la pena destacar que un largo período de tiempo en un campo parece ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para una contribución notable.

En síntesis, las tres posturas muestran debilidades en sus argumentos. La postura asociacionista si bien postula la absoluta dependencia del conocimiento previo el cual se almacena por asociación; no explica la importancia de la relación semántica entre los conceptos al transferirlos a la nueva situación. Ni tampoco explica los mecanismos por los cuales se van ampliando los significados de los conceptos propios de un dominio o provenientes de otro que desembocan en la elaboración de un producto creativo.

Con respecto a la postura gestáltica, si bien, se reconoce la existencia de interferencias con el conocimiento previo, estas interferencias por sí solas no pueden avalar la posibilidad de prescindencia del conocimiento previo. Si bien pueden existir fijaciones, estas son solo momentáneas y con poco tiempo de elaboración se superan. En los experimentos con ajedrecistas Newell & Simon y jugadores de Bridge Frensch & Sternberg, los expertos terminaban superando con el tiempo cualquier dificultad y a la larga se adaptaban mejor que los novatos. Además es muy poco verosímil creer que con el solo acto de percibir la situación en su totalidad se podrá ver la solución a un problema prescindiendo del conocimiento previo.

En torno a la postura de la tensión, si bien presentan suficientes estudios que demuestran la merma productiva en diferentes dominios (e.g., Bloom; Csikszentmihaly; Gardner; Gru-

ber⁴⁰; Simonton), estas investigaciones no pueden probar un vínculo causal entre conocimiento previo y la merma creativa. Está última puede deberse a otras causas como falta de motivación, energía, falta de concentración, entre otras.

En base a todo el análisis realizado con la información recolectada y elaborada se puede concluir que el rol del conocimiento previo en la creatividad es un campo donde todavía hay mucho por investigar y probar. En torno a las investigaciones futuras, la temática pasará por elucidar los misterios de las relaciones conceptuales novedosas que desembocan en la generación de productos creativos.

⁴⁰ Gruber, H. E. Darwin on man: *A psychological study of scientific creativity* (2nd ed.). University of Chicago Press. Chicago: 1981.

LA DEFENSA DE UNA TESIS: CIERRE Y NUEVAS APERTURAS

Andrea Pacífico

Universidad Católica de Santa Fe
Universidad Nacional del Litoral

Abstract

Esta ponencia pretende explicitar algunas cuestiones especialmente significativas que surgen a partir de la instancia de defensa de la Tesis “Evaluación de la implementación del 3er Ciclo de la EGB en dos escuelas urbano marginales de la ciudad de Santa Fe. Un estudio de casos”, presentada para obtener el título de Magister en Didácticas Específicas de la UNL y dirigida por la Lic Susana Celman. Esta Tesis recibió valiosas críticas por parte del Jurado evaluador, principalmente respecto a la metodología utilizada, a los criterios empleados en la elección de las escuelas involucradas y al rol que desempeñaron el marco teórico y el análisis de la normativa en el proceso de la investigación. Dar cuenta de estas cuestiones significa, de algún modo, profundizar y enriquecer las perspectivas epistemológicas, éticas y políticas que se adoptaron durante la construcción de esta investigación.

Palabras claves: defensa - evaluación - 3er Ciclo - escuelas - contextos adversos

Abstract

This communication tries to specify some especially significant questions arising from the instance of thesis defense “Evaluation of the implementation of EGB 3 in two urban-marginal schools in the city of Santa Fe. A case Study” This thesis was presented to obtain the M.A. in Special Didactics at the Universidad Nacional del Litoral. It was directed by the B.A. Susana Celman. This Thesis received valuable critics on the part of the examining board, mainly as regards the methodology used, the criteria used in the election of the schools involved and as regards the role played by the theoretical framework and the analysis of the norm in the research process. Accounting for these questions means, in some way, to deepen and enrich the epistemological, ethical and political perspective that were adopted during the construction of this investigation.

Key words: defense - evaluation - EGB 3 - schools - adverse contexts

1. Objetivos de la Tesis

Los problemas que dieron origen a la investigación fueron los siguientes: ¿cuál es el sentido de la transformación educativa para los sujetos que trabajan en estas escuelas?, ¿qué índice de retención presentan?, ¿la retención de la matrícula va acompañada de calidad de la enseñanza?, ¿qué entienden por calidad de

la enseñanza los actores involucrados en la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos)? y ¿cuáles son los criterios de calidad que sustentan?

Los objetivos de la Tesis fueron planteados del siguiente modo:

- Analizar el sentido del 3er. Ciclo de la EGB para los actores involucrados (padres, docentes, alumnos) en estas escuelas urbano marginales.
- Conocer los criterios de calidad de la enseñanza que sustentan.
- Indagar los procesos a través de los cuales se pretende la retención de los alumnos en el sistema.
- Conocer y comprender los procesos de transformación curricular que llevan a cabo los docentes.

En síntesis esta investigación procuraba evaluar el impacto de la transformación educativa en los alumnos, en los docentes, en la institución y en los padres que pertenecen a dos escuelas urbano marginales de la ciudad de Santa Fe. Las mismas habían sufrido un fuerte proceso de cambio en tanto el gobierno provincial decide incorporar cursos de 8vos y 9nos Años en escuelas que, históricamente, habían sido sólo escuelas primarias. Esta decisión fue muy discutida y resistida desde distintos sectores.

2. Metodología utilizada

Uno de los interrogantes que con más fuerza se presentaron desde el inicio de la investigación refiere a la búsqueda de los posibles modos de realizar una evaluación que permita obtener una comprensión profunda y contextualizada de las escuelas

seleccionadas. El enfoque evaluativo adoptado fue señalado por uno de los miembros del Jurado que, aunque lo consideró valioso, solicitó mayores precisiones. A partir de este señalamiento, durante la defensa de la Tesis, se profundizó respecto a la línea de investigación evaluativa adoptada, en la cual se tomaron elementos y aportes de autores tales como Parlett y Hamilton, Stake, House, Eisner con el objetivo de construir un marco teórico y metodológico que posibilitó determinar en gran medida qué evaluar y cómo hacerlo, así como el lugar que asumían los actores internos y externos de los Proyectos Educativos que formaban parte de esta investigación.

Es así como, las escuelas seleccionadas fueron analizadas con métodos cualitativos: estudio de casos o, como suele llamarlo House¹ (1997) *negociación*. La cuestión principal que presenta este enfoque refiere a la percepción que tienen del Proyecto los sujetos que habitualmente están en contacto con él. La metodología usual consiste en realizar observaciones en el lugar, entrevistar a los actores involucrados y presentar las conclusiones en su contexto. El objetivo de este enfoque consiste en mejorar la comprensión que del Proyecto tienen los destinatarios, mostrándoles, ante todo, cómo perciben otros el programa sometido a evaluación.

Investigación naturalista es la expresión genérica utilizada para describir muchos de los enfoques alternativos de la evaluación que surgen en los años setenta, como reacción ante las formas más tradicionales de evaluación, que se mostraban insuficientes para la comprensión de la complejidad de los Proyectos

¹ House, Ernest, *Evaluación, ética y poder*, traducción Pablo Manzano, Morata, Madrid, 1997, p 40.

Educativos. Estos enfoques, entre los que se encuentran algunos de los utilizados en esta investigación: la Evaluación Iluminativa, la Evaluación Democrática, la Evaluación como Crítica Literaria, surgen del reconocimiento de las limitaciones del modelo experimental de investigación educativa, para evaluar complejos programas que, al desarrollarse en contextos diferentes, presentan procesos y resultados diversos. Partiendo del hecho de que todo Proyecto se construye y se transforma al ser usado, cabe aclarar las cuestiones que plantea el “problema del contexto”: las teorías de las prácticas cotidianas situadas afirman que las personas que actúan y el mundo de la actividad no pueden ser separados. Sin embargo, la investigación sobre la práctica cotidiana se concentra típicamente en las actividades de las personas que actúan, dejando de lado el mundo social en el que se desenvuelve la actividad. Chaiklin y Lave² insisten en la necesidad de prestar especial atención a la difícil tarea de conceptualizar las relaciones entre las personas que actúan y el mundo social y repensar el mundo social de la actividad en términos relacionales.

En general, la investigación naturalista trata de plasmar realidades múltiples, busca más la divergencia que la convergencia, constituye un proceso muy interactivo y genera descripciones voluminosas e hipótesis de trabajo, en vez de generalizaciones. Otra característica interesante de este enfoque está dada por el hecho de que el evaluador naturalista debe ajustar su trabajo a un público concreto, que puede estar constituido por los participantes en el programa sometido a evaluación. De este modo los destinatarios siempre tienen la opción de interpretar

² Chaiklin, Seth y Lave Jean, *Understanding Practice - Perspectives on activity and context*. NY, Cambridge University Press, 1996, p 32.

los descubrimientos y asignarles la credibilidad que les corresponda.

Un teórico de cabecera dentro de este enfoque es Stake. En su obra *Investigación con estudios de casos* define al estudio de casos entendiendo que la intención del mismo es “*destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales*”³. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular.

En esta situación, se consideró a los Proyectos Educativos de las escuelas como una cuestión que se debía investigar, de la cual se hacía necesario obtener una comprensión general y que el estudio de estos casos particulares podía iluminar estas experiencias, “dejar ver” a través de ellas. Stake llama a este tipo de investigación “estudio instrumental de casos”.

Si bien es cierto que este tipo de investigación puede contribuir a modificar ciertas generalizaciones, su propósito es la particularización y no la generalización. “*Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, que hacer*”⁴.

Otra de las características distintivas de la indagación cualitativa es el énfasis puesto en la interpretación. Se destaca la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. Ob-

³ Stake, Robert, *Investigación con estudio de casos*, traducción de Roc Filella, Morata, Madrid, 1998, p 11.

⁴ Idem, p 16.

viamente, esta interpretación debe ser fundamentada, las conclusiones se extraen a partir de las observaciones y de otros datos y la triangulación juega un rol fundamental. Sin olvidar que el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

En este sentido, cabe señalar que el tipo de conocimiento que pretende la investigación cualitativa es diferente del que pretende la investigación cuantitativa. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control, los cualitativos, en cambio, buscan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. En definitiva, la distinción fundamental entre investigación cualitativa y cuantitativa reside en el tipo de conocimiento que pretende: los cuantitativos tratan de explicar los fenómenos y por ende, identifican las relaciones de causa y efecto, mientras que los cualitativos tratan de comprender la experiencia humana.

En esta investigación, al evaluarse dos Proyectos Educativos se han revelado las virtudes y los defectos, los aciertos y los errores. Se hizo hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, y se ha intentado reflejarlos en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos. Los contextos, los diversos puntos de vista y la triangulación, han sido esenciales a lo largo de todo el proceso investigativo. En cuanto al problema del contexto: se han tenido en cuenta las relaciones entre las prácticas locales que contextualizan las maneras en que las personas actúan juntas, tanto en los contextos como a través de ellos.⁵

Respecto a la triangulación, fue necesario determinar es-

⁵ Chaikin y Lave, op. cit, p 40.

trategias o procedimientos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos y que pretenden demostrar la validez de los datos observados. En ese sentido, en esta investigación se confirmaron algunas apreciaciones iniciales con las entrevistas y con la revisión de documentos. Asimismo, los actores involucrados en estos Proyectos Educativos colaboraron activamente en la tarea de triangular las observaciones e interpretaciones de la investigación. Si bien no corrigieron las desgracias de las entrevistas, participaron con mucho entusiasmo del Taller de Devolución. En esa ocasión, ratificaron y completaron las interpretaciones realizadas en el trabajo de campo. Esta última instancia fue sumamente valiosa y enriquecedora para terminar de dar forma, consistencia y solidez a los informes relativos a cada una de las escuelas. A pesar de que el estudio de casos se apoya mucho en la experiencia previa del investigador y en el valor que poseen los hechos para él, al utilizar la triangulación se evitan al máximo las falsas percepciones y el error de las conclusiones a las que se arriba.

House, en su obra *Evaluación, ética y poder*, plantea una serie de cuestiones que también fueron consideradas en el desarrollo de esta evaluación. Los estudios de casos, afirma, pueden comprenderse como insertos en una ética subjetivista, intuicionista - pluralista y participativa⁶. Al referirse a una ética subjetivista pone de manifiesto que los principios éticos que subyacen a todo proyecto educativo no son únicos ni están definidos explícitamente, sino que se derivan de la intuición y de la experiencia. Esto implica que los criterios últimos de lo que es bueno y correcto son sentimientos o apreciaciones individuales. En el

⁶ Idem, p 47.

enfoque del estudio de casos, se introducen criterios plurales, solicitando a diversas personas participantes en el programa que emitan sus juicios respectivos. En esta investigación, por ejemplo, se tuvieron en cuenta las apreciaciones de los actores involucrados respecto a la noción de *calidad* que sustentaban. Tanto el evaluador como los destinatarios de la evaluación sopesan los datos de manera intuitiva. Es el saber intuitivo tácito que se deriva de la experiencia y de la participación, el fundamento de sus juicios y apreciaciones. De este modo, se trata de implicar a las personas involucradas en el proyecto, aunque sea el investigador quien en definitiva redacta el informe. Cabe aclarar que si bien los criterios y valoraciones de las personas participantes se utilizan para juzgar el proyecto, al seleccionar y resaltar algunos aspectos y puntos de vista en detrimento de otros, entran en juego algunos principios del propio evaluador. La epistemología subjetivista y, en especial, el enfoque del estudio de casos, están íntimamente relacionados con la visión fenomenológica del hombre. En contraste con el punto de vista de que sólo la ciencia es la medida de la realidad y la norma del conocimiento justificado, los fenomenólogos destacan la visión cotidiana del mundo centrada en la persona y en su conducta.

En *Valores en evaluación e investigación social*, House y Howe realizan un análisis exhaustivo respecto al problema de los valores⁷. Sostienen que las afirmaciones sobre datos y valores no son independientes, sino que ambas se combinan de modo tal que los enunciados evaluativos están compuestos por afirmaciones de hecho y de valores entrelazados. Los datos y valores

⁷ House, Ernest y Howe Kenneth, *Valores en evaluación e investigación social*, traductor Pablo Manzano, Morata, Madrid, 2001, p 57.

se mezclan en un continuo. Este modo de concebir la relación entre los datos y los valores legitima las actividades de los evaluadores que pueden extraer conclusiones objetivas de valor recogiendo y analizando pruebas.

Esto abre la posibilidad de que la evaluación posea una función más fuerte, pues le confiere más autoridad en la toma de decisiones. Con el fin de desarrollar estas tareas, los evaluadores deben estar comprometidos con los valores de la llamada democracia deliberativa. En esta concepción de democracia tiene lugar una deliberación reflexiva que no es tendenciosa e imparcial y conduce a conclusiones no sesgadas.

Otro aporte que se ha considerado muy interesante para el desarrollo de esta investigación, se refiere a la reflexión que House realiza sobre uno de los criterios fundamentales para juzgar la calidad de una evaluación: su veracidad. Se sostiene que, por sí mismas, las evaluaciones no son sino *actos de persuasión*. Las evaluaciones carecen de la certidumbre de la prueba y por ende, sus conclusiones no pueden considerarse como concluyentes. “*Esperar que la evaluación arroje conclusiones definitivas y necesarias es pedir más de lo que la evaluación puede dar*”⁸. Sin embargo, si bien la evaluación no puede llevar a proposiciones necesarias, ni puede acabar en conclusiones definitivas, sí puede llevar a lo creíble, lo plausible y lo probable. Sus resultados pueden llegar a ser útiles.

Si la evaluación pretendiera producir una prueba aceptable para una audiencia universal que comprenda a todos los hombres racionales, debería dejar de lado los contextos, las historias, las particularidades. Por lo tanto, lo que la evaluación puede

⁸ Idem, p 70.

hacer es persuadir a determinadas personas, éstas gozan de la libertad para creer o no creer tras analizar las conclusiones de una evaluación y ejercitar sus propios juicios. *“La evaluación aspira a persuadir a un público concreto del valor de algo o que ese algo es lo que interesa, apelando a la razón y la comprensión del público”*⁹. A estos efectos, el conocimiento no probado es útil, aunque siempre sean discutibles las ideas que se exponen. En este mismo sentido, los métodos adecuados son los de la argumentación, que se oponen a la demostración. *“En la evaluación, los contextos social y psicológico cobran especial relieve y el conocimiento se hace menos seguro”*¹⁰. En consecuencia, en estas condiciones la argumentación resulta más apropiada para aumentar la comprensión de los destinatarios concretos y para lograr su adhesión. La intensidad con la que éstos aceptan los descubrimientos, las conclusiones, los juicios de valor que implican la evaluación, constituye una medida de su eficacia. Es decir, *“la evaluación persuade más que convence, argumenta más que demuestra, es más creíble que cierta, la aceptación que suscita es más variable que necesaria”*¹¹. Esto no significa que sea arbitraria o que sea mera oratoria; tampoco es irracional aunque no se limita al razonamiento deductivo e inductivo, sino que utiliza otras formas de razonamiento.

Al ser la persuasión uno de los objetivos de la evaluación, los destinatarios a quienes se dirige la evaluación cobran especial relevancia. Es por ello que el evaluador debe conocer los intereses de los grupos y el tipo de información que ellos necesitan. Generalmente, el público al que se dirigen las evaluaciones

⁹ Idem, p. 71.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Idem, p. 72.

está formado por grupos diferentes. Es por ello que durante la investigación se deben mantener frecuentes intercambios con los destinatarios, esto asegura el éxito de la fase persuasiva. Debe promoverse un diálogo abierto entre las partes, una discusión que, en definitiva, busque de manera seria y sincera respuestas mutuas.

En cuanto al status epistemológico de la evaluación, House¹² la distingue de la ciencia. Considera a esta última como una argumentación dirigida a una audiencia universal y que se ocupa de establecer generalizaciones a largo plazo, mientras que la evaluación es una argumentación que se dirige a destinatarios concretos y que se ocupa de cuestiones relacionadas con un contexto determinado. Los destinatarios de la evaluación operan como hitos de validación de la evaluación, asumiendo un papel activo en su interpretación. De aquí se desprende la importancia concedida en este estudio de casos a los Talleres de Devolución de la investigación. Los mismos resultaron útiles, por un lado, para confirmar algunas apreciaciones y conclusiones elaboradas por el investigador y, por otro lado, abrieron nuevas perspectivas de análisis de la información.

Ahora bien, llegados a este punto surgen los cuestionamientos respecto a la validez, la objetividad y la imparcialidad que presentan este tipo de investigaciones. Pocos conceptos se han confundido tanto como éstos y han provocado tanta desorientación. Son muchos los estudios que, desde distintas perspectivas, han analizado el alcance de estos términos y sus consecuencias en el conocimiento científico. House¹³ concluye que en

¹² Cfr: Idem, p 48.

¹³ Cfr, Idem p 202.

las evaluaciones, la objetividad no puede identificarse en exclusiva con un procedimiento exteriorizado, independiente por completo de las mentes que llevan a cabo las observaciones y las comprenden, sino que depende tanto de la persona que efectúa el informe como de los destinatarios que la reciben. Objetividad significa, entonces, que un enunciado puede ser verdadero o falso, que es objetivo si no es tendencioso, que pueden recogerse pruebas a favor o en contra de la verdad o falsedad del enunciado y que los procedimientos definidos por la disciplina facilitan reglas para la manipulación de esas pruebas, de manera que no sean tendenciosas. El sentido de objetividad que se rechaza explícitamente es la idea positivista de que depende de la eliminación de todos los aspectos conceptuales y de valor y de ir al fondo de los datos originales. En cuanto a la validez, si bien en los estudios cualitativos es más difícil presentar pruebas al respecto, no significa que no existan.

La demostración de la validez, en estos casos, puede consistir en la confirmación de una clase de datos con otra. Stake considera que las tendencias personales y la experiencia anterior constituyen la principal amenaza a la credibilidad de los estudios de casos¹⁴. Para superarla, propusieron el uso de grabaciones de entrevistas, de citas directas, de informar de los desacuerdos entre los entrevistados, de describir y documentar los contextos de las observaciones. El hecho de garantizar las observaciones de diversos participantes es un modo de “triangular” los datos recogidos. La validez de una evaluación está dada si se considera válida para los destinatarios concretos, es decir, si les resulta útil, les aporta explicaciones pertinentes y se relaciona

¹⁴ Cfr. *Idem*, p 45.

con sus propios fines. También ocurre que, cuanto más naturalista sea la evaluación, más se basará en los destinatarios para extraer sus propias generalizaciones. Cada lector puede interpretar un estudio de casos de manera diferente, pues tiene presente sus propias experiencias y su propio universo de casos con los cuales realizar diversas comparaciones. Entonces, si bien el evaluador es responsable de la confirmación y de la comunicación de los hechos y enunciados “verdaderos”, parte de la interpretación se escapa de sus posibilidades y son los destinatarios quienes deben asumir una considerable responsabilidad respecto de la validez de sus propias interpretaciones.

En cuanto a la imparcialidad, House hace notar que las personas sometidas a evaluación no quieren un evaluador neutral, que no se preocupe por sus problemas y que ni siquiera los comprenda¹⁵. El evaluador debe estar preocupado, interesado por el proyecto u objeto de evaluación y debe ser sensible a los argumentos adecuados.

Más allá de las críticas que recibe el enfoque adoptado, se considera que esta investigación resultó muy fructífera, pues se logró una comprensión profunda de las escuelas, teniendo en cuenta la complejidad de sus contextos individuales. Dos visitas realizadas, con posterioridad a la entrega de la Tesis en momentos diametralmente diferentes: después de la inundación y en el desarrollo de la culminación de un Proyecto Institucional de Lectura, corroboran los resultados de la evaluación investigativa realizada oportunamente.

Una de estas escuelas, en el pico de la inundación, llegó a estar cubierta por 4 metros de agua durante más de 15 días. La

¹⁵ Cfr, *Idem*, p 202.

escuela y el barrio, en forma conjunta, resistieron. Durante varios días directivos, docentes y vecinos se instalaron en la parte alta del edificio para custodiarlo, con el objetivo de impedir que la escuela fuera saqueada. Una vez más pudo observarse el valor y el sentido que la escuela posee para este barrio. Es importante señalar también, que el trabajo, el esfuerzo y la organización de toda la comunidad educativa permitió que esta institución, en un tiempo relativamente corto, si se tiene en cuenta la gravedad de la catástrofe sufrida, comenzara nuevamente sus actividades en la planta alta del edificio. Los directivos y docentes temían que si los alumnos eran trasladados a otro establecimiento, se produciría un desgranamiento significativo en la población escolar razón por la cual hicieron todo lo posible para que las clases recomenzaran en el mismo edificio.

La reanudación de las clases implicó un gran y nuevo desafío: transformar la situación vivida en una oportunidad educativa. Esta escuela llevó a cabo, entonces, una serie de actividades con un claro sentido pedagógico que implicaba la reflexión sistemática acerca de los sucesos acontecidos y de sus drásticas consecuencias. Una vez más, esta escuela desarrollaba estrategias llenas de significatividad para sus alumnos y sus familias.

En el año 2005 una de las escuelas involucradas en este proyecto, desarrolló en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa, cogestionado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, un Proyecto Institucional centrado en la comprensión lectora, denominado “Pequeños artistas y artesanos”. Hacia el final del ciclo lectivo, la escuela organizó una Jornada dirigida a la comunidad educativa de la escuela en la cual los alumnos mostraban sus producciones escri-

tas y exponían el modo en que habían trabajado. Cada año de 1ero a 6to tenía asignado un tipo de texto y un tema diferente: 1er Año: texto instructivo “Dulzuras de manos pequeñas”, 2do año: cuentos “Pequeños autores”, 3er año: fábulas “Cuenta fábulas”, 4to año: poesía “¡Qué vivan los poetas!”, 5to año: texto instructivo “Los cocineritos”, 6to año: descripción “Paseo del preciosauro”. La propuesta integraba la presencia de todas las áreas curriculares. En el área de tecnología se elaboró una revista “Tecno-red” y con los docentes de música se grabó un CD con los cuentos y fábulas inventados por los alumnos. Cada alumno de acuerdo al tema, lucía su disfraz, confeccionado por las mamás y las docentes que se habían organizado para que, por ejemplo, cada niño de primer año contara con su delantal y su gorro de cocinerito o que los alumnos de 3er año tuvieran máscaras de goma eva que representaban a cada uno de los animales protagonistas de sus fábulas. Los chicos, con mucho orgullo y alegría, leían a los padres y amigos de la escuela sus poesías, sus fábulas, sus cuentos y también cocinaban alfajores y empanadas mientras respetaban paso a paso las recetas que ellos mismos habían escrito. Las aulas habían sido preparadas con mucho cuidado para esta ocasión; muchas de ellas tenían hermosas cortinas blancas de voile en sus puertas. “*Esta vez no*”, podría haber sido el titular periodístico que relate el desarrollo de esta jornada. En esta ocasión, este barrio vulnerable, que suele aparecer en los titulares periodísticos por sucesos violentos y alejados de toda dignidad humana, presentaba un contraste que podría haber sido ejemplo para todas las escuelas de la ciudad. Una vez más esta institución, en medio de un contexto adverso, difícil, con la iniciativa y el compromiso de sus equipos directivos y docentes, acompañados por el estado provincial y nacio-

nal, había logrado que sus alumnos se apropien, y con placer, de contenidos significativos.

3. Rol del marco teórico y de la normativa vigente en el proceso de la investigación

Uno de los miembros del Jurado solicitó que se expusiera el papel que desempeñaban el marco teórico y el análisis de la normativa nacional y provincial vigente, en el proceso de evaluación investigativo llevado a cabo.

La construcción del marco teórico de la Tesis se elaboró entramando la exploración acerca de la normativa nacional y provincial que enmarcaban la implementación del 3er. ciclo en la provincia de Santa Fe con la interpretación de los aspectos teóricos que se desprenden del análisis de estas normas. De este modo, el análisis de algunos aspectos que surgieron a partir del estudio de la normativa, tales como: innovaciones curriculares, evaluación de los aprendizajes, implicancia de la figura del Profesor Tutor, encuentro de dos culturas y calidad de la enseñanza, permitieron configurar un marco que posibilitó la construcción de nuevas interpretaciones.

Si se toma como válida la distinción acerca de los diferentes momentos en que transcurre la actividad científica establecida en 1938 por Hans Reichenbach en su libro *Experiencia y predicción*, podríamos afirmar que esta investigación se inscribe en el denominado contexto de descubrimiento¹⁶ La elaboración de una hipótesis o de una teoría, la formulación de un nuevo

¹⁶ Cfr: Reichenbach, Hans, *Experience and Prediction: An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*, University of Chicago Press, Chicago, 1938, p 23.

concepto teórico y la aparición de una idea innovadora, estrechamente vinculados con el escenario político, económico y social en el que un determinado descubrimiento tiene lugar forman parte de este contexto. El contexto de justificación, en cambio, pone la mirada en cuestiones atinentes a la validación de las teorías científicas: la puesta a prueba, la contrastación de las hipótesis y sus resultados.

La comprensión, en este caso tiene un valor heurístico, ya que orienta la formulación de futuras hipótesis, tal como afirma Teodoro Abel (1953) en *La operación llamada 'verstehen'*. Ahora bien y tal como lo plantea este autor: ¿Qué hacemos exactamente cuando decimos que practicamos la *verstehen*? ¿Qué significación podemos dar a los resultados obtenidos por medio de la *verstehen*?¹⁷ A la primera pregunta se responde a través de la descripción de la metodología utilizada en el proceso de investigación, la que encuentra sucintamente desarrollada en el presente trabajo. Se considera que la comprensión no constituye un método de contrastación, de puesta a prueba de una determinada hipótesis; por lo tanto, los resultados obtenidos son valiosos en tanto se pueden constituir en exploraciones preliminares del objeto de investigación. En este sentido, a partir de ellos pueden formularse nuevas hipótesis, que podrán ser más verosímiles que si hubiésemos prescindido de este tipo de análisis.

¹⁷ Theodore, Abel, "La operación llamada 'verstehen'", traducción de Readings in the Philosophy of Science, compilado por H. Feigl y M. Brodbeck, New York, Appleton-century-Crofts, 1953 en *Cuadernos de Epistemología*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1962, p 3.

4. Criterios de selección de las escuelas

En cuanto a la selección de las escuelas, cabe destacar que los criterios que se utilizaron fueron los siguientes:

- o EGB completas
- o urbano marginales
- o de la Región IV (Santa Fe)
- o que desarrollan, según Supervisores y Directores de Proyectos especiales, buenos Proyectos Educativos.

Tal como afirmáramos uno de los criterios de selección de las escuelas fue objetado por el Jurado, el que hace referencia a escuelas consideradas valiosas en tanto lograban, a pesar de las condiciones adversas, buenos resultados. En este punto se disintió abiertamente con el Jurado. Uno de los objetivos que se planteó claramente al iniciar esta investigación fue comprender el modo en que estas escuelas se organizan, piensan y actúan para romper con la anticipación de fracaso que suele acompañar a los alumnos que se encuentran en contextos socio económicos y educativos adversos. La mayoría de las veces se conoce lo que no hay que hacer, pero, a veces, falta claridad respecto a cuáles son las mejores estrategias a seguir o cuáles son los caminos para alcanzar buenos resultados. Los criterios de selección de las escuelas fueron analizados concienzudamente, se procuró establecerlos de manera coherente con los objetivos planteados y se considera que las decisiones metodológicas adoptadas lograron responder a las problemáticas que dieron origen a la investigación.

5. Conclusiones

La elaboración de la Tesis, el trabajo conjunto y sistemático con quien la dirigiera y los valiosos aportes del Jurado evaluador constituyeron un espacio fecundo que posibilitó fortalecer los conocimientos adquiridos, explicitar algunas ideas simples pero eficaces y continuar reflexionando acerca no sólo de la educación de los alumnos en situaciones vulnerables, objeto de esta Tesis, sino también acerca de los sentidos inherentes a los procesos de investigación y a la defensa de una Tesis. El momento de la defensa puede considerarse sólo como el final de una etapa, pero, en este caso, principalmente dio lugar a nuevas y fructíferas aperturas.

Si bien los principales problemas que atañen a la credibilidad de la *metodología utilizada* son los relativos a la consistencia y a la interpretación, es importante destacar que proporciona información rica y persuasiva y refleja todos los aspectos de los Proyectos Educativos, desde las personalidades de los participantes hasta las perspectivas de otros sujetos más alejados del programa. Sin embargo, esta situación también tiene su contracara: la presentación de los hechos de manera tan personal suscita también problemas de confidencialidad. Del mismo modo, el aspecto positivo de poder representar distintos puntos de vista e intereses diferentes lleva a otro problema: ¿cómo puede el evaluador equilibrar y resolver la divergencia de intereses? Responder a esta pregunta genera un gran debate, algunos teóricos de los estudios de casos creen que los evaluadores deben equilibrar los intereses de acuerdo con su propio sentido de justicia; otra postura sostiene que el evaluador debe permanecer al margen de los intereses, debe reflejar con neutralidad, dejando que el lector

sopese y equilibre los diversos intereses a su juicio. Ante esta situación hay que tener en cuenta que el desinterés del evaluador, su neutralidad favorece al más poderoso. Esta cuestión se relaciona con el hecho de si el evaluador debe plantear recomendaciones explícitas a partir del estudio o debe dejarlas libradas al criterio de los lectores. Ambas posturas son factibles, la opción dependerá de los destinatarios.

Estas cuestiones llevan a la pregunta respecto a la responsabilidad social del evaluador. En esta investigación se tuvo en cuenta desde un comienzo que el papel que juegan los evaluadores al desarrollar sus actividades en lugares tan especiales como son estas escuelas, su compromiso con las mismas, su responsabilidad respecto a las interpretaciones que pueden surgir a partir de su evaluación no pueden soslayarse. En el caso de las conclusiones de esta investigación cabe preguntarse de qué modo pueden ser utilizadas para tomar decisiones políticas: por ejemplo, si debe continuar la localización del 3^{er} Ciclo en estas escuelas, si hay que fortalecerlas a través del desarrollo de programas especiales o si es más conveniente trasladarlas a otro tipo de escuelas. Es evidente que el trabajo del evaluador puede afectar de modo directo aquello que pretende ser evaluado. *“Este interés emancipatorio es el que le otorga a la investigación su carácter educativo en su acepción más profunda y el que conecta inmediatamente con los supuestos y motivaciones valorativas, ético - políticas de la investigación”*¹⁸.

Estas consideraciones permiten valorar adecuadamente los resultados de la investigación evaluativa llevado a cabo. *La*

¹⁸ Canero Germán, Celman, Susana, *Gestión escolar en condiciones adversas*, Paidós, Bs. As, 2001, p 34.

construcción de un marco teórico que fusionó el análisis de la normativa con las interpretaciones teóricas que se desprenden de la misma, fue determinante para arribar a algunas conclusiones que pueden contribuir a construir o a modificar ciertas generalizaciones, según la significación que se les ha otorgado en el proceso mismo de investigación evaluativo:

* En cuanto a las dos escuelas evaluadas podemos afirmar que respecto a las percepciones anticipadas de fracaso escolar de estos adolescentes en condiciones de riesgo pedagógico, el 3er Ciclo en estas escuelas produce un avance significativo. Generalmente, para estos alumnos el pasaje entre la escuela primaria y la escuela secundaria resulta arduo y difícil, las condiciones necesarias para permanecer en la escuela no suelen estar al alcance de sus manos, tienen menores apoyos instrumentales y académicos y presentan, entonces, bajo rendimiento. Son alumnos con recorridos interrumpidos, no suelen permanecer en la misma escuela sino que van cambiando de escuela, a veces, sin ser aceptados, debiendo recurrar, abandonar, o cambiar de turno o de modalidad. No resulta simple, en estos casos, reconstruir las trayectorias escolares, y lograr la permanencia en el Sistema Educativo. Es decir, en esta situación, se agrava aún más la natural desorientación por la que atraviesan los adolescentes, inmersos en la llamada “condición posmoderna”. La pérdida de los sentidos se profundiza, las respuestas existenciales, los por qué, los para qué no encuentran atisbos, ni acercamientos que enmarquen los esfuerzos y los sacrificios que, a veces, traen aparejados los procesos de aprendizaje. Resulta necesario, entonces, acompañar a estos adolescentes de un modo especial creando las condiciones que les permitan realizar aprendizajes significativos, para ser ciudadanos críticos, libres y responsa-

bles, concientes de sus posibilidades y constructores de su propia vida.

* El 3er Ciclo en estas escuelas, en este sentido, se estructura como una entidad propia que intenta responder, por un lado, a un alumnado diverso, tanto desde lo social y lo cultural como desde lo evolutivo y, por otro lado, a la forma en que dicho ciclo se articula con el 2do ciclo de la EGB. Es posible que esta población no hubiera continuado estudiando de no incluirse este ciclo en estas escuelas, porque no poseen las condiciones necesarias para permanecer en la escuela secundaria. En este sentido, estas escuelas de EGB completa parecen encontrarse en mejores condiciones para retener a los nuevos alumnos. Se transforman en espacios donde se encuentra lo que antes estaba separado, donde actúan conjuntamente los que previamente actuaban en ámbitos distintos y donde se retiene a los que antes desertaban. Es válido recordar que en una de las escuelas analizadas se producen ciertos conflictos entre maestras y profesores. Al analizar la continuidad de la escolaridad de los alumnos en la Educación Polimodal, los profesores tienden a medir el éxito o el fracaso de este 3er Ciclo según el desempeño posterior de los alumnos. Por otro lado, en ambas escuelas se presentan estrategias de trabajo para acompañar especialmente la permanencia de los alumnos en el sistema educativo. Podemos afirmar, entonces, que este tipo organizacional solucionó la problemática de implementación del 3er ciclo en las zonas suburbanas que ya contaban con escuelas primarias pero no con instituciones del nivel medio. Albergan chicos pertenecientes a un grupo social que no había accedido antes a la escuela secundaria, es por lo tanto una población desconocida para los profesores secundarios. En realidad, los profesores secundarios provienen de instituciones con otra

cultura, donde las relaciones interpersonales son reguladas por acuerdos, pactos y en algunos casos a través de normas que median entre los actores y procesan de un modo menos personalizado el conflicto. La actividad de los docentes está centrada en el dictado de su disciplina y su relación con el alumno y la propia institución está mediada por esa actividad.

* En los casos estudiados, algunos docentes son maestros de primaria y otros profesores secundarios. El trabajo cooperativo entre ambos perfiles es dificultoso porque cada uno de ellos está moldeado por la cultura del nivel en el que tradicionalmente se ha desempeñado. Los docentes primarios son percibidos como más comprensivos, maternos y didácticos pero con menor preparación sustantiva y los docentes con título secundario son acusados de inflexibilidad, desconocimiento de la psicología de los chicos, desinteresados por los resultados pero con mejor nivel académico. Por otra parte, los propios profesores secundarios dicen no estar acostumbrados a tratar con alumnos de perfiles socioculturales tan heterogéneos como los que coexisten en el 3er ciclo de la EGB. La pertenencia a uno u otro nivel suele posicionar de modo radical a los docentes, lo que puede dar cuenta de cierta ausencia de herramientas conceptuales que permitan encaminar el trabajo pedagógico con alumnos adolescentes. Frente a esta situación, maestros y profesores recurren a sus experiencias de la escuela primaria y media como marco para pensar y tomar decisiones frente a las nuevas condiciones institucionales. Sin embargo, y a partir de estas dificultades, comienzan a atisbarse encuentros entre estas dos culturas. La convivencia en una misma institución, el compartir preocupaciones respecto de los alumnos y el trabajo cooperativo contribuyen a generar acercamientos, lazos, puentes a partir de los cuales posi-

blemente se gesté una nueva cultura: la del 3er Ciclo. Las dificultades para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas se centran en los problemas de coordinación de maestros y profesores y en las dificultades para adecuar las estrategias pedagógicas a los nuevos sectores sociales que antes desertaban luego de la escolaridad obligatoria. Lo interesante es vislumbrar cómo, poco a poco, los docentes son conscientes de la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza. En este sentido, los actores provenientes de uno u otro nivel en los casos estudiados, buscan espacios de reunión para aunar criterios y encontrar distintos modelos pedagógico didácticos que mejor se adecuen a las características del alumno del 3er Ciclo, intentando así romper con las tradicionales lógicas de la escuela primaria o de la escuela media. Las primeras generalmente consideradas como infantilizadoras, las segundas generalmente consideradas como expulsoras. Por último, algunas diferencias entre maestros y profesores, se refieren a las condiciones laborales: asignación por hs. cátedra o cargos que influye en los tiempos de permanencia en la escuela, remuneraciones y regímenes de licencia. Otras remiten al modelo pedagógico de la escuela primaria y de la escuela media, ya sea por las diferencias en el tipo de formación y capacitación, por las metodologías de enseñanza o por el vínculo pedagógico que establecen con los alumnos.

* Otra de las cuestiones que ha estado presente a lo largo de esta investigación, se refiere a la calidad como el problema que deja pendiente la sola inclusión al sistema. En las opiniones relevadas, muchas veces aparece la calidad asociada a la idea de adecuación a las necesidades de aprendizaje locales de las poblaciones escolares. Las cuestiones pedagógicas toman fuerza, los contenidos no se negocian, los procesos de enseñanza y

aprendizaje deben estar presentes en las escuelas en primer lugar y en esto coinciden claramente los docentes, los padres y los alumnos. Calidad es darles herramientas para tener una mejor calidad de vida, para que puedan trabajar, para que puedan forjar su futuro, para que puedan elaborar su propio proyecto de vida. Una buena escuela, entonces, es aquella que permite que los estudiantes desarrollen sus talentos individuales al máximo y le otorga una variedad de herramientas técnicas, pero también morales, que puede implementar en el mundo real. El tema de la calidad está fuertemente relacionado con las variadas estrategias que estas escuelas desarrollan para trabajar en estos medios adversos, difíciles y desafiantes. La articulación de contenidos, la forma de planificar, el seguimiento por parte de los equipos directivos, la elaboración de Proyectos que se incluyen al PEI, la organización en Departamentos, la elaboración de Códigos de Convivencia, el acompañamiento a los alumnos, son algunas de las estrategias analizadas que posibilitan el tránsito y la permanencia de los alumnos en el sistema educativo. Es decir, desarrollan prácticas que favorecen la integración escolar, el sentido de pertenencia institucional, el respeto por los otros, la cooperación, la toma de decisiones en grupo, la resolución de conflictos, la valorización de la diversidad. Estas acciones tienen la intencionalidad de alterar y dar otro cauce a un destino de marginalidad que pareciera estar trazado de antemano.

* Para que todo esto sea posible es fundamental contar con un elemento que en estas escuelas está presente: *el compromiso de los docentes*. Maestros y profesores, en su gran mayoría, se involucran de un modo especial con sus alumnos. Son conscientes de que la escuela, para la mayor parte de estos chicos, es prácticamente el único lugar seguro, es la única oportunidad de

una vida de mejor calidad, que supere la realidad adversa y difícil por la que atraviesan. En este sentido, el esfuerzo personal de estos docentes es muy grande: entre el trajín diario intentan encontrarse, arribar a acuerdos, promover salidas y actividades recreativas para los alumnos, elaborar códigos de convivencia o desarrollar nuevas estrategias de enseñanza. El desafío es muy grande, la lucha contra las condiciones adversas en las que se encuentran inmersos los alumnos y sus familias resultan ardua y difícil. Algunas cuestiones aportadas desde el Estado, tales como el comedor o la figura del Profesor Tutor, resultan, en principio, necesarias pero no suficientes. Es evidente que estas escuelas necesitan aún más y mejores condiciones para que “la igualdad de oportunidades educativas” sea una realidad. En este sentido, tampoco hay que olvidar que la escuela sola no puede contrarrestar tan difícil realidad. Se necesita la colaboración de los distintos sectores que involucran esta compleja situación para intentar revertir el destino de marginalidad que acompaña a los alumnos y a sus familias.

Por último, hay algunos aspectos que pueden ser señalados:

- La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza en los jóvenes de sectores urbano marginales requiere de un gran apoyo por parte del Estado, de modo tal que se creen las condiciones necesarias para que “la igualdad de oportunidades educativas” sea una realidad.
- La valoración positiva de la comunidad educativa, especialmente de padres y alumnos, respecto a la incorporación del 3er Ciclo de la EGB en “sus” escuelas. La visualizan como una oportunidad.
- La presencia de equipos directivos estables, comprome-

tidos, coherentes, con experiencia e inserción en la comunidad y con objetivos claros posibilita ir superando dificultades, ir enfrentando desafíos, ir construyendo nuevas identidades para la escuela e ir encontrando nuevos sentidos.

- La convivencia, el encuentro de dos culturas docentes diferentes insertas en un contexto determinado por otra cultura: la de los jóvenes de sectores populares impele a la escuela a reconstruir su identidad y sus sentidos.
- La necesidad de búsqueda de nuevos modelos pedagógicos, que superen los sustentados por las culturas institucionales y curriculares de maestros y profesores, y que respondan más adecuadamente a las características de los jóvenes de sectores urbano marginales.
- La importancia de la formación de hábitos de trabajos y de disciplina como requisitos posibilitadores del aprendizaje.
- El compromiso de los docentes para contribuir a desarrollar el Proyecto Educativo Institucional como requisito primordial.
- La coherencia entre los criterios de calidad que sustentan padres, docentes y alumnos y las prácticas educativas constituyen una pieza clave en este proceso.

LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Verónica Sejas

Universidad Católica de Santa Fe

Abstract

La Práctica de Residencia constituye un elemento de la formación docente inicial que merece más atención de la que suele dispensársele en los contextos formadores. Se reconoce en la Residencia un potencial educativo importante, que resulta proporcional a la amplitud de la mirada que los docentes formadores posan sobre la enseñanza: limitar el problema de aprender a enseñar a la adquisición de un repertorio de competencias básicas sin hacer gran caso del por qué se enseña, para qué o quién lo hace, redundará en un enfoque reductivo de la Residencia, y por ende, de menor impacto sobre la formación docente inicial.

El significado más intenso de las Prácticas estriba en su exigencia de un viraje de posiciones para los practicantes, vira-

je que implica abandonar el lugar de discente hasta ahora ocupado y descubrir el lugar del adulto en la relación educativa.

Palabras clave: formación docente, prácticas de la enseñanza

Abstract

The Practicum constitutes an element of the initial teacher training that deserves more attention than it is usually paid in the training contexts. An important educational potential is recognized in the Practicum that is directly related to view that teacher trainers have on education: limiting the problem of learning how to teach to the acquisition of a repertoire of basic competences without paying great attention to why we teach, what for or who does it, results in a reductionist approach of the Practicum, and therefore, of smaller impact on the initial educational training.

The most intense meaning of the Practicum is based in its demand of a turn of positions for the trainees, a turn that implies to leave the place of student taken so far and to discover the adult's place in the educational relation.

Key words: teacher training, teaching practices

1. La práctica de residencia como problema en el marco de la Formación Docente Inicial.

En el marco del currículum de las carreras de FDI, el espacio dedicado a *las prácticas de la enseñanza* ha ido cobrando cada vez mayor protagonismo, ya en el debate teórico (donde se discute qué tipo de conocimientos utiliza un docente al momento

de enseñar y la contribución de las prácticas en esta dirección), ya en el espacio de las políticas educativas para el ámbito de la formación docente (donde se asiste a una apuesta fuerte por la ampliación de los espacios de práctica dentro del curriculum de la FDI), ya en el ámbito de la investigación (donde lentamente, pero con paso firme se ven surgir proyectos que hacen de las prácticas y los practicantes su objeto de estudio).

Paralelamente, no faltan las voces que las colocan entre signos de interrogación y discuten los beneficios de multiplicar los espacios a ellas destinados.

En el conjunto de los espacios de práctica de la enseñanza en el curriculum de la FDI, la Práctica de Residencia representa la instancia más destacada, con características que la singularizan frente al resto del practicum y la convierten en una problemática con entidad propia.

Con el objetivo de valorar su contribución a los procesos formativos de maestros y profesores nos ha parecido pertinente preguntarnos *si las prácticas de residencia constituyen una experiencia educativa importante en el marco de la FDI*.

Pregunta complementaria con otras que la enriquecen y especifican: *¿Qué significado atribuyen los practicantes a la Práctica de Residencia? ¿Cuál es el valor que atribuyen a esta experiencia? ¿Qué puntos de relación se detectan entre la cultura del IFD donde se forman los practicantes y las Prácticas de Residencia? ¿Qué logros y qué dificultades exhiben los practicantes, en el doble plano de lo didáctico y de lo relacional? ¿Qué derivaciones enriquecedoras para el período de FDI son posibles a partir de los hallazgos sobre la Residencia?*

El supuesto que subyace en esta preocupación es el reconocimiento de que las prácticas de residencia poseen un poten-

cial educativo importante dentro de la FDI, a condición de que no se reduzca la visión de las mismas y se acompañe educativamente al practicante a transitar por esta experiencia.

2. Las prácticas: aportes conceptuales para un espacio de discusión.

Práctica de la Enseñanza, en tanto componente del currículum de la FDI, designa el período de formación práctica en centros educativos, con el fin de que los futuros profesores completen y perfeccionen sus conocimientos y se inicien de modo directo y real en la actividad profesional.¹

La difusión, en poco tiempo, de la expresión '*practicum*' es indicativa del creciente interés que despierta el tema. *Practicum* designa la *porción de currículum que permite a los estudiantes una inmersión en la vida de las aulas y las escuelas.*² . Podemos hablar de una efectiva *ampliación* sufrida por el *practicum*: ampliación de los límites de la práctica y ampliación de su presencia en los planes de estudio.

En relación a ampliación de los límites de la práctica, teóricos y políticos de la FD coinciden en la distinción de los conceptos "práctica docente" y "práctica de la enseñanza". Desde esta última noción, se asimila la tarea del docente exclusivamente con el "*dar clases*" dentro del aula. Sin embargo, es bien sabido que allí no se agota el papel profesional de los docentes, y para dar cuenta de ello se ha propuesto con éxito la distinción.

Práctica docente alude a la enseñanza de contenidos dis-

¹ Diccionario de las Ciencias de la Educación Madrid, Santillana, 1983.

² Angulo Rasco, Félix "¿Qué profesorado queremos formar?" en *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 220 Monográfico: *El Profesorado* Diciembre 1993 p.36.

ciplinares que se desarrolla en el interior del aula, pero incorpora también el tratamiento de los factores institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar. Incluir estos factores conduce a los responsables de la formación docente a redefinir la forma de inserción de los practicantes en las escuelas, ampliando su participación en actividades institucionales de distinto tipo con los docentes, los directivos, la comunidad.

En relación a la ampliación de la presencia del practicum en los planes de estudio de las carreras de FD, se observa que en un planteo tradicional, la práctica de la enseñanza aparece hacia el final de la carrera, como instancia de aplicación de la normativa y prescripciones planteadas por la teoría. Dicho de otro modo, los planes de estudio “clásicos” de la FDI proponen como primer paso la adquisición de los fundamentos teóricos de la enseñanza, y una vez que estos se estiman adquiridos, se realizan los primeros ensayos de enseñanza que juegan el rol de una aplicación de lo aprendido. Nuevos aires en la FDI proponen invertir esta relación, promoviendo una *inmersión temprana en la actividad práctica* a través de distintas formas (observaciones, talleres, pasantías) La intención de fondo es permitir desde el comienzo de los estudios un acercamiento directo a la realidad de la escuela, y quizás de este modo conjurar uno de los males endémicos de la FDI, cual es el divorcio entre la teoría y la práctica. De este modo, a través de la jerarquización del componente práctico del currículum se pretende contribuir a la elevación de la calidad de la FD.

Sin embargo, no faltan las advertencias acerca de los peligros de estimular una inmersión temprana en las aulas sin una adecuada reconstrucción de la experiencia iluminada por los aportes teóricos, lo cual redundaría en una consolidación de las

rutinas y rituales vigentes, y no en proceso creativo o de mejora de la enseñanza

Resulta curiosa la coincidencia respecto de los problemas y desafíos que reviste el practicum de la FDI en distintos contextos. En nuestro país, G. Edelstein y A. Coria³ señalan tres características recurrentes de los planes de formación que luego impactan sobre las prácticas de la enseñanza, en especial en las últimas décadas:

- La escisión entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, que se convierte en un límite a la hora de proyectar y realizar la enseñanza;
- Los efectos de mimetización, o la fuerte influencia del nivel para el que se forma en el doble plano de lo curricular y lo relacional;
- La impronta formal que marca las relaciones entre las instituciones que colaboran en la práctica, la cual colabora muy poco para que ocurra un encuentro real entre las instituciones y los sujetos de la práctica, sin permitir el crecimiento mutuo.

Feiman y Buchman⁴, hablan de distintas “lagunas” en referencia a aspectos deficitarios de las prácticas:

- Laguna de la familiaridad: los practicantes ya poseen conocimiento sobre la forma de llevar a cabo la enseñanza antes de iniciar la práctica y esto puede constituirse en impedimento para pensar propuestas alternativas.

³ Cfr. Edelstein, Gloria. y Coria, Adela *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia* Kapelusz, Buenos Aires, 1995.

⁴ Cfr. Marcelo García, Carlos *Formación del Profesorado para el cambio educativo* EUB, Barcelona, 1995.

- Laguna de los dos mundos: la desconexión entre el discurso sobre la enseñanza en el IFD y la realidad de la escuela donde se lleva a cabo la práctica.
- Laguna de los propósitos cruzados: expectativas e intenciones diferentes de los distintos actores intervinientes.

Por otra parte, Robert Zeichner⁵ puntualiza las siguientes limitaciones de las prácticas de la enseñanza en la actualidad:

- La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado. Se asume, más implícita que explícitamente, que con tal de que coloquemos a los alumnos con buenos profesores, algo bueno sucederá.
- La ausencia general de un curriculum explícito para las prácticas.
- La desconexión entre lo que se estudia en el instituto de formación docente y las prácticas.
- La falta de preparación de los profesores supervisores.
- El bajo estatus de las prácticas en las instituciones de educación superior.
- Baja prioridad dada a las prácticas en las escuelas destino.
- Discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico, expresada en las tareas que se solicitan a los practicantes.

Los problemas a veces parecen de tal peso que se llega a

⁵ Cfr. Marcelo García, C. Op. Cit.

cuestionar la importancia real de las prácticas en el trayecto de la formación docente inicial. Así, si bien uno de los *mitos* de la formación indica que *los componentes teóricos de la carrera son importantes para aprobar, pero lo que realmente forma son las prácticas* los teóricos, parecen encontrarse lejos de suscribir esta afirmación. Gimeno Sacristán y Fernández dictan sentencia: las prácticas *“pueden suprimirse sin temor a perder algo importante y necesario”*.⁶

Miguel Ángel Zabalza, por otra parte, utiliza la expresión *“hipertrofia funcional”* para indicar el hecho de que se espera *demasiado* de las prácticas. Los actores involucrados tienen expectativas poco realistas, olvidando que *“las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica...”*⁷

Las consideraciones precedentes, que tocan al conjunto de experiencias de práctica de la enseñanza al interior de la FD, son todas ellas válidas y aún adquieren un carácter más intenso cuando se las refiere a la instancia de Residencia

La Práctica de Residencia supone un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco de la institución escolar, *“período de profundización y de integración del recorrido formativo, que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales.”*⁸

Se diferencia de otras instancias del practicum al incluir el

⁶ Gimeno, J. y Fernández, M. *La formación del profesorado de EGBM*, Madrid, 1980 citado por Marcelo García, C. Op.Cit. p.268.

⁷ Zabalza Beraza, Miguel Ángel. *Teoría de las prácticas” Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* citado por Marcelo García, C. Op.Cit p.269.

⁸ Edelstein, Gloria (dir) *La Problemática de la Residencia en la Formación Inicial de Docentes* Córdoba, Octubre 1998. Recuperado de <http://www.reduce.cl> N° RAE 00.712-03.

trabajo explícito sobre otros planos de la actuación; éstos son de distinto carácter:

- Institucional: el practicante se integra al equipo docente de la escuela y comparte experiencias de distinto tipo, participa en la dimensión de las relaciones escuela -comunidad y escuela- familia y se familiariza con rutinas de tipo administrativo.
- Relativos a la organización curricular: el practicante debe desarrollar vastos y variados ámbitos del conocimiento disciplinar.
- Referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje: el residente se responsabiliza por un período de tiempo prolongado, por el diseño, conducción y evaluación de la enseñanza. La extensión temporal respecto de otras instancias de práctica implica por esto mismo el encuentro con aspectos de la tarea docente hasta el momento no vivenciados: por ejemplo, el seguimiento de los alumnos, la detección de necesidades educativas especiales, etc.
- En la residencia, la inserción en la institución escolar se complementa con un trabajo en el instituto formador. En este sentido se habla de una *doble inscripción institucional* como nota característica.

Edelstein acude a los aportes de Pierre Bourdieu, particularmente a su noción de “rito de institución” intentando responder a la pregunta *¿Qué hace de la Residencia una instancia de significación particular en la formación?*

Un rito tiene por efecto separar e instituir una diferencia; el rito ejerce un efecto de consagración haciendo conocer y reconocer diferencias tanto desde el agente investido como por los

demás. En el pensamiento de Bourdieu *“la eficacia simbólica de los ritos de institución, deviene de que transforma la persona consagrada, al transformar la representación que los demás agentes se hacen de ella y quizás sobre todo, los comportamientos que adoptan respecto a ella. Además porque al mismo tiempo transforma la representación que la persona se hace de ella misma y los comportamientos que se cree obligada a adoptar para ajustarse a esa representación”*.⁹

La residencia constituye, desde esta perspectiva, un rito de institución *“en tanto implica significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado. El acto de institución es también acto de comunicación, en el sentido que significa a alguien su identidad a la vez que la expresa y la impone frente a todos, notificándole así con autoridad lo que él es y lo que él tiene que ser”*.¹⁰

Pero además del paralelismo entre los ritos de institución y las prácticas de residencia se señalan otros elementos que colaboran para hacer de éstas una ocasión de especial significación en la formación. Entre ellos, el encuentro con los alumnos, cualificado como uno de los acontecimientos más significativos en el proceso de práctica. *“...es en el momento de las prácticas cuando el practicante se expone por primera vez, sosteniendo una propuesta personal, en el escenario de la enseñanza, con la intencionalidad que lo caracteriza. Es el primer encuentro con el niño, el adolescente o el adulto ‘imaginados’, pensados teóricamente”*.¹¹

En razón de la fuerza de impacto que posee la residencia,

⁹ Edelstein, G.(dir) Op.Cit.

¹⁰ Idem.

¹¹ Edelstein, G.. y Coria, A., Op.Cit. p.38-39.

Edelstein sostiene que la forma que asuma este proceso marcará significativamente la historia de la formación permanente. No todos los autores comparten este punto de vista.

En el trabajo de investigación aludido unos párrafos más arriba, el grupo de investigadores apoyándose tanto en su experiencia como formadores como en los avances de la indagación formulan algunas marcas que identifican la residencia:

- La tensión expresada en los residentes por la confrontación entre el conocimiento académico acerca de la Escuela, construido durante su formación y el resultante de las lecturas que captan la singularidad propia de las instituciones de inserción a los fines de la Residencia.
- El abordaje de las diferentes disciplinas integrantes del campo, ligado hasta aquí a referentes teórico-metodológicos legitimados, requeriría en la experiencia de Residencia la adopción de una perspectiva personal que pone en cuestionamiento los saberes consolidados.
- El esfuerzo que implica la reconstrucción crítica del propio campo con la resolución simultánea de lo metodológico en el marco de la propuesta de enseñanza.
- Las limitaciones impuestas al Residente, por la tendencia a reproducir el repertorio metodológico utilizado por docentes a los que legitimó por sus prácticas desde el trayecto formativo.
- La interferencia que genera el atravesamiento constante de lo evaluativo desde los otros como desde sí mismo, con relación a los procesos reflexivos de la propia práctica”.¹²

¹² Edelstein, G. (dir) Op.Cit.

3. Consideraciones metodológicas

Las preguntas que nos hemos planteado sugirieron la realización de una investigación mixta: bibliográfica / de campo.

La indagación bibliográfica, con trabajo de lectura y reelaboración del material especializado desde el ángulo del problema que nos anima. Para la concreción del trabajo de campo, se optó por un estudio de caso, de tipo instrumental¹³ y con aproximación a una visión cualitativa de la investigación.

El *caso* seleccionado es un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Santa Fe. El *objeto de estudio* lo constituyen las prácticas de la enseñanza realizadas por los alumnos de la cátedra Práctica de Residencia, de dos carreras de FDI que se dictan en el Instituto: Profesorado de Historia y Profesorado de Filosofía. La *unidad de análisis* se circunscribe a los practicantes, en tanto que las *fuentes de información* incluyen a los propios practicantes, a los profesores y directivos del IFD seleccionado, a los docentes de las escuelas donde los practicantes son destinados, como también documentos: institucionales (PEI, Protocolo de acreditación) y personales (Informe de los practicantes). Las principales *técnicas de recolección de datos* utilizadas son las siguientes: observación, entrevistas y análisis documental.

Sobre el caso seleccionado:

El Instituto pertenece al Nivel Superior No Universitario del sistema educativo; es de gestión privada. Tiene una trayecto-

¹³ Stake distingue estudios de caso intrínsecos y estudios de caso instrumentales. Crf. Stake, R. *Investigación con estudio de casos* Morata, Madrid, 1998.

ria importante en formación inicial y en capacitación, y puede afirmarse que se trata de una institución con un reconocimiento social medianamente importante en la ciudad de Santa Fe. Se estudian el Profesorado para Primer y Segundo Ciclo de la EGB y Profesorados para Tercer Ciclo y Nivel Polimodal en distintas disciplinas.

Al seleccionar el Instituto se consideró que la investigación con estudio de caso no es una investigación de muestras; en este sentido, no son los criterios de tipicidad o representatividad los que deben primar en la selección, sino más bien los de rentabilidad (cuál es el caso que más permite aprender sobre aquello que se busca). No menos peso tienen otras consideraciones más prácticas, tales como la accesibilidad y la facilidad de abordaje de las fuentes del caso.

Sobre la Recolección y Análisis de la información:

Para realizar el trabajo de recolección de datos que nos permitiera captar los rasgos más importantes de la cultura institucional del caso seleccionado se realizó una indagación en documentos institucionales (PEI, Actas, Protocolo de acreditación, y otros), la cual se amplió cuando la ocasión lo requería en las fuentes que nutren su Ideario.

También fueron entrevistados distintos actores (docentes, alumnos, directivos).

Los datos que resultan medulares a los efectos de nuestra investigación se obtuvieron a partir del trabajo con alumnos de la cátedra Práctica de Residencia. Trabajamos con diez alumnos residentes en el año 2004, pertenecientes a las carreras *Profesorado para Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal en Historia* y *Profesorado para Tercer Ciclo de la EGB y Educa-*

ción Polimodal en Filosofía del Instituto. Todos ellos cursando el último año de carrera, varones y mujeres, la mayoría muy jóvenes (alrededor de los 22-23 años), pero algunos – los menos- superando esta media. La composición familiar del grupo es variada: hay solteros (los más) y casados, con uno o varios hijos. La mayoría de ellos tiene como ocupación exclusiva el estudio; también encontramos dos residentes que son ya docentes de Nivel Primario y que en la actualidad ejercen su profesión.

El material sobre el que basamos nuestro trabajo se obtuvo a partir de entrevistas con los residentes, observaciones de clases y fundamentalmente análisis de los *Informes de Práctica*, documento que los residentes elaboran a lo largo de todo el período de práctica, en el que vuelcan: el producto del período de observación, las planificaciones de clases, los recursos utilizados, las crónicas o relatos semanales sobre lo acontecido, auto-evaluaciones y trabajos de reflexión propuestos desde la cátedra.

También se trabajó con profesores del Instituto y con docentes receptores de practicantes. Con ellos se obtuvo la información a través de entrevistas casi exclusivamente.

Sin duda el mayor desafío fue el análisis de todo el material recogido. Esta etapa implicó una serie de procedimientos, intentos, decisiones, caminos alternativos que no responden siempre a reglas pre- especificadas. También movilizó permanentes procesos de apelación a la memoria, controlada por la triangulación de la información.

La lectura de los datos de las entrevistas e Informes siguió el camino de una clasificación inductiva con sucesivos afinamientos y reordenamientos de las categorías.

A continuación presentamos el diseño de análisis utilizado:

<p>Problema: ¿CONSTITUYEN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA IMPORTANTE EN EL MARCO DE LA FDI?</p> <p><i>Diseño de Análisis</i></p>		
VA- RIA- BLE	DIMENSIONES	PARÁMETROS / INDICADORES
<p>A) Variable Contextual LA CULTURA INSTITUCIONAL DEL IFD</p>	<p>I. IDEAS INSPIRADORAS DEL QUEHACER INSTITUCIONAL</p>	<p>I.1. Claridad en la exposición de la misión y las metas del Instituto I.2. Fuentes que nutren las ideas inspiradoras del quehacer institucional I.3. Cambios sufridos por la misión y las metas a lo largo de la historia del Instituto I.4. Conocimiento de la misión y las metas por parte de los actores institucionales I.5. Elementos que se destacan por su grado de presencia dentro de las ideas inspiradoras I.6. Perfil aspiracional de docente que se desprende de las ideas inspiradoras del quehacer institucional</p>

	II. LOS ACTORES Y SUS RELACIONES	II.1. Características educativas - culturales de los alumnos del IFD II.2. Características de la relación entre docentes del Instituto: <i>fluidez de la comunicación, contenido de la comunicación, grado de formalidad.</i> II.3. Características de la relación docente – alumno: <i>fluidez de la comunicación, contenido de la comunicación, grado de formalidad.</i>
VA- RIA- BLE	DIMENSIONES	PARÁMETROS / INDICADORES
A) Variable Contextual LA CULTURA INSTITUCIONAL DEL IFD	III. LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS DEL INSTITUTO	III.1. Estilos de enseñanza que predominan en las clases que se imparten en el IFD III.2. Recursos didácticos más utilizados por los docentes en sus clases III.3. Tipo de material bibliográfico circulante (fotocopias, libros, etc)

	IV. LUGAR ASIGNADO A LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA VIDA INSTITUCIONAL	IV.1. Presencia de las Prácticas de la Enseñanza en los planes de estudio de las carreras que se dictan en el IFD IV.2. Presencia de la problemática de las Prácticas de la Enseñanza en reuniones plenarias y otras acciones institucionales IV.3 Conocimiento de las Prácticas de la Enseñanza por parte del conjunto del cuerpo docente IV.4 Contacto entre los practicantes y los docentes formadores: <i>tipo y frecuencia</i> IV.5 Relación del IFD con las escuelas que reciben practicantes: <i>tipo de acciones emprendidas</i>
--	--	--

VA- RIA- BLE	DIMENSIONES	PARÁMETROS / INDICADORES
Variable: PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA	I. VALOR ASIGNADO A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA	I.1. Significado que atribuyen los practicantes a la PE en su conjunto y a sus distintos momentos (Período de Observación, Etapa de desempeño docente, etc.) I.2. Expectativas y temores de los practicantes frente a la Práctica I.3. Percepciones acerca de la enseñanza presentes en los practicantes

VA- RIA- BLE	DIMENSIONES	PARÁMETROS / INDICADORES
Variable: PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA	II. LOGROS Y DIFICULTADES DE LOS PRACTI- CANTES EN EL PLANO DIDÁCTICO	
	Subdimensión a): LA RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS	II.a.1. Importancia que se concede al contenido en la propuesta de enseñanza II.a.2. Preocupaciones surgidas en torno de la selección y organización de los contenidos II.a.3. Problematización respecto de la cantidad de los contenidos II.a.4. Problematización respecto de la calidad de los contenidos
	Subdimensión b) LA PLANIFI- CACIÓN	II.b.1. Percepciones de los practicantes sobre <i>la planificación: su</i> utilidad, sus dificultades II.b.2. Expectativas sobre el ajuste entre la planificación y la clase
	Subdimensión c) LA CONSTRUC- CIÓN	II.c.1. Grado de novedad que introducen los practicantes a nivel metodológico

VA- RIA- BLE	DIMENSIONES	PARÁMETROS / INDICADORES
Variable: PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA	METODO- LÓGICA	II.c.2.Dificultades que surgen al momento de realizar la construcción metodológica de la clase II.c.3.Percepciones de los practicantes sobre la posibilidad de innovación
	Subdimensión d) LOS RECURSOS DIDÁCTICOS	II.d.1. Recursos más utilizados II.d.2. Destreza en la elaboración y manejo de los recursos
	Subdimensión e) EL MANEJO DEL TIEMPO	II.e.1.Grado y tipo de problematicidad que plantea el manejo del tiempo en la clase II.e.2.Grado de flexibilidad en el manejo del tiempo II.e.3.Transformación de las apreciaciones asociadas al manejo del tiempo
	Subdimensión f) EL MANEJO DEL ESPACIO	II.f.1.Grado y tipo de problematicidad que plantea el manejo del espacio en la clase
	Subdimensión g) LA EVALUACION DEL	II.g.1. Significados acerca de la evaluación del aprendizaje de los alumnos presentes en los practicantes

VA- RIA- BLE	DIMENSIONES	PARÁMETROS / INDICADORES
	APRENDIZAJE	II.g.2. Atribuciones sobre los resultados II.g.3. Grado de dificultad que plantean los distintos momentos de la evaluación para los practicantes
	III. LOGROS Y DIFICULTADES DE LOS PRACTICAN- TES EN EL PLANO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	III.1.Importancia que se atribuye a la relación con los alumnos III.2.Percepción de los practicantes acerca de los alumnos III.3.Preocupaciones de los practicantes relativas a la relación con los alumnos III.4.Elementos en base a los cuales se juzga la relación con los alumnos

4. Resultados

El intento de capturar algunos rasgos de la cultura del Instituto de Formación Docente que conforma el *caso* de este estudio, nos devolvió elementos muy interesantes para pensar la relación de las Prácticas de Residencia con su contexto institucional. El análisis se dirigió en primer lugar a las fuentes que nutren la vida de la institución, y seguidamente a las realizaciones que

en el accionar cotidiano van conformando su fisonomía característica.

El análisis de las ideas que inspiran el quehacer institucional nos remite al frondoso y profundo marco del Magisterio de la Iglesia. Los elementos que desde allí se aportan para la formación docente son de alto valor: el Magisterio no duda en hacer afirmaciones acerca de lo que es la educación, cuáles son sus finalidades, cómo debe ser el maestro, moviéndose sobre un fondo de certezas que contrasta con mucha de la literatura pedagógica hoy circulante.¹⁴

Dicho esto, aún nos parece que falta un trabajo de *traducción* de tan rico marco. Nos referimos al ejercicio de una reflexión específica sobre la FD. En efecto, resulta llamativo que se toman como base de inspiración del PEI documentos del Magisterio que se refieren a la *escuela católica* en general, sin ninguna derivación o enfoque específico sobre la FD. Tampoco encontramos un trabajo explícito de reflexión sobre las Prácticas de la enseñanza a la luz de las ideas inspiradoras de la institución.

La cultura institucional toma cuerpo no sólo en las ideas que la inspiran sino en las realizaciones que caracterizan el día a día. El análisis de esta dimensión permitió identificar que el Instituto ha sufrido, desde los momentos de su fundación hasta

¹⁴ Andy Hargraves califica a las sociedades posmodernas como *culturas de la incertidumbre*, donde *la duda está en todas partes, la tradición se muestra en retirada y las certezas morales y científicas han perdido su credibilidad*. Esta situación tiene ramificaciones de largo alcance en el mundo de la educación y en el trabajo de los profesores, que van desde el cuestionamiento a un currículum basado en el saber dado y a las estrategias de enseñanza hasta la puesta en crisis de los fines morales de la educación. Cfr. Hargreaves, Andy *Cambian los tiempos, cambia el profesorado* Madrid, Morata, 1996.

ahora, cambios importantes en su cultura que pueden interpretarse como el pasaje de una cultura institucional fuerte a una cultura institucional más débil¹⁵. Estos cambios están ligados, entre otros factores, al crecimiento cuantitativo del instituto y a acontecimientos políticos ocurridos al interior y al exterior del Instituto.

Los testimonios de los profesores y la lectura de los documentos dan cuenta, en los comienzos de la vida institucional, de un grupo de docentes reducido y compacto, con un alto nivel de comunicación, comprometidos fuertemente con el desafío de iniciar una obra, con claridad respecto del mandato fundacional.

Andando el tiempo, estas características de *cultura fuerte* se van *debilitando*. El ideal compartido, la comunicación entre los actores, las instancias de encuentro entre docentes, el perfil de los alumnos ingresantes, la relación docente – alumno... son algunas de las facetas de la vida institucional donde es constatable una modificación relacionada con el cambio aludido. Muchos de estos cambios remiten a marcos más amplios, es decir, deben vincularse a cambios en el contexto socio-cultural en el cual se inscribe el Instituto.

La Práctica de la Enseñanza en su conjunto resulta afectada por el pasaje de cultura fuerte a cultura más débil. Puede

¹⁵ Robbins y Coulter entienden por cultura organizacional un sistema de significados compartidos, cuya función es determinar que perciben y como responden los miembros de una organización. Resulta interesante la diferenciación entre culturas fuertes y culturas débiles. *Culturas fuertes* son las de aquellas organizaciones en las que los valores clave son ampliamente apreciados y compartidos en las *culturas débiles*, por el contrario, no está claro que es lo importante y que no. Para los teóricos de la administración, la diferencia entre una y otra puede deberse al tamaño de las organizaciones, su tiempo de vida, la frecuencia de la rotación de sus empleados, la intensidad de sus orígenes. Cf. Robbins, Stephen y Coulter, Mary *Administración* Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1996.

hablarse de un efectivo *desplazamiento del lugar institucional de las prácticas*, apreciable en la transformación sufrida en la relación entre los practicantes y los docentes formadores, en un nuevo posicionamiento de las Prácticas en la agenda de prioridades del Instituto, y, asociado a ello, un empobrecimiento en la calidad de las prácticas realizadas por los alumnos del Instituto, con escaso impacto a nivel de innovaciones metodológicas en las escuelas destino y débil retroalimentación sobre las acciones de la FDI.

El análisis de la Práctica de Residencia a partir, fundamentalmente, de las voces de los propios practicantes, nos ha permitido descubrir en ellas una profundidad insospechada.

De cara al inicio de la Residencia, el denominador común que unifica las percepciones de los practicantes es la atribución de *trascendencia* al momento: *llegar* a la Residencia es importante; *hacer* la Residencia es importante. La circulación de *relatos* entre los practicantes antiguos y nuevos, intentando transmitir señales y advertencias sobre el momento, es un signo que habla del alcance que poseen las Prácticas de Residencia en la cultura de los alumnos.

Esta trascendencia deviene del significado que se les atribuye a las prácticas: constituyen un *tiempo para verificar*, es decir, para poner a prueba la profesión elegida a través del impacto del yo con las circunstancias. Más aún: se espera decididamente una confirmación, una respuesta positiva.

En la medida en que se trata de un tiempo para verificar, es también un tiempo particularmente fértil para el *conocimiento de sí*. El temor de los practicantes al carácter ficcional de las prácticas puede considerarse positivamente como expresión del deseo de que la Práctica de Residencia revele algo sobre el pro-

pio rostro que confirme o corrija la decisión de ser profesor.

El carácter marcadamente individual de la Práctica de Residencia también lo contemplamos en esta línea: la verificación es siempre un *asunto* personal; esto pone límites a la posibilidad de los practicantes de exponer su trabajo -que es también un exponerse- frente a sus pares. Las Prácticas constituyen, en este sentido, un *tiempo de introspección*.

Existen también varios indicios que nos hablan del deseo de los practicantes de vivir la enseñanza como un *encuentro*. Esto significa que desean vivir la futura tarea profesional que las prácticas anticipan no como un problema constreñido sólo al ámbito de lo didáctico, sino que se espera de ella *que toque la vida y la haga más plena*.

Estos aspectos están presentes en las experiencias de todos los practicantes pero en cada uno de ellos adquiere una tonalidad propia que se entiende a la luz de la situación vital particular. La edad, el sexo, las experiencias educativas y laborales previas, en conjunción con concepciones más amplias de tipo religioso, ético y otros, dan a cada experiencia de práctica una fisonomía única.

Observar a los residentes en sus primeros desempeños en calidad de profesores y prestar oído a las reflexiones que este momento desencadena, ha favorecido un intenso aprendizaje sobre las Prácticas.

Tanto en el plano de lo didáctico como en el plano de la relación pedagógica los practicantes parecen *descubrir* -muchas veces bajo el signo de la dificultad- un sinnúmero de cuestiones, posiblemente abordadas durante el trayecto de formación inicial en las aulas del IFD, pero que recién ahora, cuando se posicionan en el rol de enseñantes, adquieren significado.

Este fenómeno puede apreciarse de manera notoria atendiendo a lo que sucede en el *Período de Observación* previo al inicio del desempeño docente del practicante. Es frecuente escuchar durante este período que “*no hay nada interesante para ver*” en las aulas; los escuetos registros de las clases parecen confirmarlo. Sin embargo, apenas se asume el rol de profesor, las mismas aulas se tornan paisajes curiosos, con multitud de aristas, elementos y situaciones antes no advertidos.

*En el plano didáctico*¹⁶ las dificultades que se les presentan a los practicantes son muchas.

La consigna con que se inaugura el período de práctica (el primer trabajo en el rol de docente) es concreta: *enseñar un tema X a un grupo X de alumnos*. Cada uno de los términos de esta premisa constituye un escollo a sortear.

La primera dificultad, en el plano de lo didáctico, la constituyen los *contenidos* a enseñar. Los problemas para seleccionar y organizar los temas de enseñanza conducen frecuentemente a valoraciones negativas sobre la FDI.

El contenido representa, en un primer momento, una pre-

¹⁶ Nos valemos del clásico análisis de los tres componentes de la situación de enseñanza: *el alumno, el docente y el conocimiento*, tal como lo propone P.Meirieu. Siguiendo el planteo de Meirieu, podemos enfocarnos tanto en los ángulos como en los lados de este triángulo, y de ello resultan *tres ejes básicos* para el abordaje de la situación de enseñanza: 1) atender al eje alumno – docente equivale a enfocarnos sobre la *relación pedagógica*; 2) observar el eje docente- conocimiento, nos lleva a considerar *el camino didáctico*; 3) la relación entre los vértices alumno y conocimiento nos remite a las *estrategias de aprendizaje*.

Nos concentramos en los dos primeros ejes mencionados para analizar las prácticas de residencia, ya que son estas dos relaciones las que tiene como protagonista directo al docente (al residente, en nuestro caso); si bien es cierto que también tiene reservado un papel en la relación *estrategias de aprendizaje*, ya no se trata de un papel protagónico. Cfr. Meirieu, Philippe “*Aprender, sí. Pero ¿cómo?*” 2da ed. Barcelona, Octaedro, 1997.

ocupación de orden *cuantitativo*: *cuánto hay que saber para no pasar apuros en la clase, cuántos temas alcanzarán a dar, si serán sancionados por no dar todos los temas...* Un paso más allá aparecen preocupaciones de orden *cualitativo*, cuestionamientos acerca de la significatividad del contenido y el sentido de su enseñanza. *Desestructuración* es la categoría que sintetiza la relación del practicante con los contenidos: lo que se aprendió para sí, como alumno, necesita ser reaprendido para otros.

La *planificación* de las clases y el posicionamiento de los practicantes de cara a esta tarea es otra dimensión de la Práctica que reclama atención. Observamos un predominio del interés por los aspectos formales del diseño de la enseñanza. En las primeras clases hay un decidido afán por controlar, anticipándolos, todos los aspectos de la clase, y se juzga que *la clase salió bien* en función del ajuste a lo planificado. Suele asistirse, en el transcurso de la práctica, a una evolución de estas rígidas visiones sobre la planificación, a otras que destacan su carácter hipotético. Planificar la enseñanza suele constituir además la primera ocasión en que los practicantes experimentan la distancia entre sus ideales y sus posibilidades de realización práctica.

Los *materiales didácticos* representan otro escollo. Textos y pizarrón son los recursos de uso preferencial, y las dificultades que plantea la selección de los primeros y la utilización del segundo mueve fuertemente a la reflexión sobre el trabajo en el IFD. El isomorfismo entre las prácticas de formación inicial y las prácticas escolares, que aparece generalmente con una connotación negativa, aquí aparece como una posibilidad no aprovechada dentro de la FDI.

El manejo del *tiempo* y las apreciaciones a él ligadas conforman un mirador privilegiado para captar la experiencia de los

practicantes. Se observa en los practicantes una postura inicial de rigidez en relación al tiempo, asociada a preocupaciones sobre el control de la clase; la ganancia en flexibilidad corre pareja con nuevas consideraciones sobre el orden de la clase y la manera de conseguirlo.

Atender al *manejo del espacio áulico* que efectúan los practicantes resulta muy instructivo. Aquí se observa con nitidez cómo una dimensión de la situación de enseñanza en la cual no se había reparado antes, se vuelve ahora problemática, en la medida en que afecta el desarrollo de las clases.

El momento de la *evaluación del aprendizaje* es un momento en que los practicantes se sienten evaluados antes que evaluadores. Las dificultades que expresan en relación a las distintas fases del proceso indican mayor preocupación en torno del diseño de la evaluación y de su administración, no así sobre la corrección. Se trata de una ocasión reveladora para los practicantes que deja al desnudo la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y de aprender.

A juzgar por la presencia en los relatos, *la relación pedagógica* parece de mayor impacto en la experiencia de los practicantes que la dimensión didáctica. Prueba de la importancia que se le atribuye está en el hecho de que los practicantes juzgan sus propias clases tomando como criterio central de evaluación la cantidad y calidad de las relaciones entabladas con los alumnos, puestas de manifiesto a través del diálogo.

Para describir las relaciones del practicante con sus alumnos bien vale el calificativo de *dramáticas*. Se observa una urgente necesidad de reconocimiento, de entablar *buenas relaciones*, de *saberse aceptado por los alumnos*; lo cual impele a bus-

car contactos con ellos más allá de la clase. Sin embargo, paradójicamente, al inicio de la práctica es frecuente encontrar que la mirada de los practicantes se concentra sobre la propia actuación, descuidando a los verdaderos destinatarios de la enseñanza, los alumnos. Algunos practicantes logran efectuar una trayectoria hacia niveles de reflexión más despreocupados de sí y más atentos a las necesidades de los alumnos.

La Práctica significa el encuentro con el alumno real, no ya el alumno teorizado del período de formación. Concepciones elaboradas previamente caen al contacto con los alumnos *reales*. Este descubrimiento a veces tiene signo positivo; otras veces tiene el sabor de la decepción. Pero en cualquiera de los casos, el gran aprendizaje que realiza el practicante a raíz de estos encuentros es que el alumno a quien se dirige es una persona *libre*.

La *disciplina* se presenta como preocupación común en los practicantes, favoreciendo comportamientos y reflexiones muy diferentes en cada uno. En muchos casos se observa cierto recelo a intervenir cuando se presentan problemas disciplinarios, cuestión que revela el carácter paradójico de la sanción y que interpretamos como expresión del problema de la autoridad y la libertad en la educación.

5. Conclusiones

De acuerdo con lo que hemos visto hasta aquí, a la pregunta “¿*Constituyen las Prácticas de Residencia una experiencia educativa importante en el marco de la FDI?*”, respondemos afirmando que las Prácticas poseen un potencial educativo importante.

Preferimos hablar de *potencial educativo importante* antes

que afirmar definitivamente su importancia, ya que *potencial* reclama a una actualización, y por tanto, se presenta como tarea.

Este potencial radica en diferentes aspectos de la experiencia:

1. Las prácticas de Residencia tienen un potencial educativo importante en la medida en que constituyen ocasiones privilegiadas para la formación de una *actitud investigadora* en los futuros docentes. Haciendo realidad los postulados del *profesor reflexivo*, que tanta relevancia han cobrado en el discurso educativo. Convertirse en un profesor reflexivo es, en lo más esencial, incorporar como habituales un conjunto de actitudes, aptitudes y criterios para evaluar y afrontar una situación, elementos todos que, en nuestra opinión, coinciden con los requeridos para la investigación.

En la Práctica de Residencia concurren una serie de circunstancias que la hacen propicia para estos aprendizajes. Destacamos el Período de Observación como particularmente fecundo para iniciar a los practicantes en esta senda; para la mayoría de los practicantes significa la primera ocasión de contacto prolongado con el mundo escolar visualizado como futuro ámbito de desempeño profesional. La actitud investigativa para asomarse a este escenario equivale, en primer lugar, a disponerse al asombro. Esta es la postura del investigador; quien no se asombra nunca, hace prevalecer sus propias ideas acerca de lo que debe ser la realidad, imposibilitando un conocimiento auténtico.

Se revela la urgencia de ensanchar la mirada de los practicantes sobre la escuela y el aula, a fin de no caer en lecturas insuficientes o prejuiciosas. Esta es una veta para un trabajo de gran calado de los docentes formadores.

Desde hace algunos años, la difusión de enfoques etnográficos

ficos al interior de las investigaciones cualitativas, ha aportado – aún en medio de variadas polémicas- nuevos fundamentos y elementos de gran riqueza que permiten re-pensar este momento de las prácticas e incrementar sus posibilidades formativas. Una de las derivaciones que más nos entusiasman de esta propuesta es la importancia que se atribuye a “observar cada vez más”, tratando de obtener la mayor cantidad posible de información sobre la situación en estudio. Únicamente partiendo de una observación atenta de lo que acontece podrá el practicante avanzar razonablemente en el análisis y evaluación de las situaciones de enseñanza.

2. Las prácticas de Residencia tienen un potencial educativo importante porque su significado más intenso estriba en su exigencia de un *viraje de posiciones* para los practicantes, viraje que implica el descubrimiento y la asunción del lugar del adulto en la relación educativa.

Hemos tenido ocasión de apreciar que tanto en el eje didáctico como en el eje de la relación pedagógica existen numerosos aspectos que reclaman del practicante que ensaya sus primeros pasos en la docencia un nuevo posicionamiento: desde el lugar de discente al de docente, por tanto, de adulto autorizado.

En el eje didáctico:

- La relación del practicante con los contenidos de enseñanza exige un viraje de posiciones en la medida en que se trata de reapropiarse del saber desde un nuevo lugar, el de enseñante, que plantea problemas diferentes a la apropiación del contenido desde el lugar de discente. Se reclama una reconstrucción crítica de la materia de en-

señanza, que habrá de iniciarse por el gusto, la pasión, el entusiasmo del practicante frente a la misma, y luego afirmarse en sostenes válidos, sólidos, frutos del estudio serio.

- Los primeros fracasos de la aspiración de planificar la enseñanza controlando todos los factores, y de la pretensión de ajustar la clase a lo programado pueden dar lugar a un viraje de posiciones, toda vez que el practicante comprenda y acepte serenamente que en el aula se conjugan lo previsto y lo imprevisible. Aceptar la emergencia de lo imprevisible es, en el fondo, descubrir la persona del otro, que no se reduce a lo que yo he podido programar. El descubrimiento del alumno al que se dirige la enseñanza como una persona *libre* es un gran descubrimiento del período de Residencia.
- Algo similar ocurre con el manejo del tiempo de la enseñanza: la ganancia en flexibilidad deriva no sólo de la incorporación de nuevas estrategias de control sobre la clase, sino también de nuevos juicios sobre algunas dimensiones de la clase. La relación del practicante con el tiempo de la clase puede dar lugar a la gestación de una actitud de tolerancia pedagógica, y por ello consideramos que también en este aspecto puede detectarse la exigencia de virar de posición.
- Incluso en lo tocante a la cuestión espacial podemos apreciar que el practicante está llamado a un crecimiento. Llegar a advertir como problemática una cuestión hasta entonces casi inadvertida habla de una percepción más aguda de la situación.

El momento de la evaluación de los aprendizajes parece

evidenciar más rotundamente la exigencia de un viraje de posiciones *a los ojos de los propios practicantes*. Se hacen más claras para los practicantes las diferencias entre los roles de alumno y de docente, y se cae más fácilmente en la cuenta de que las exigencias que pesan sobre unos y otros no son las mismas. Dominio de los contenidos de enseñanza y claridad de los criterios en el manejo de las relaciones con los alumnos son dos imperativos de marcada presencia a la hora de evaluar.

En la relación pedagógica:

- La relación con los alumnos exige al practicante un viraje hacia la posición de adulto toda vez que reclama una evolución desde unas relaciones donde el reconocimiento (el sentirse querido, aceptado) se busca con urgencia, a relaciones apoyadas en sostenes más objetivos, donde el foco de atención no lo constituya la propia sensibilidad del practicante, sino las reales necesidades de los alumnos. Este paso representa un crecimiento. Guarda estrecha conexión con otro pasaje posible de apreciar desde el eje de la relación pedagógica, que denominamos centración – descentración. Refiere a la necesidad de trocar una mirada narcisista por una mirada preocupada por los alumnos, inquieta por conocer cómo les afectan las propuestas de enseñanza (en términos de logros de los aprendizajes y en términos éticos). Mediando este pasaje hay una comprensión de la función docente ligada a lo “ministerial” (al servicio de).
- Los problemas disciplinarios, como forma más difícil

de las relaciones docente- alumno, ponen al desnudo el problema del adulto en la relación educativa. El problema de la autoridad del educador (en nuestro caso, un practicante que ensaya sus primeros pasos) y la libertad del alumno (frente a la cual el practicante debe aprender a situarse) se muestra con toda nitidez a propósito de los actos de indisciplina, las sanciones y las vacilaciones de los practicantes al momento de actuar.

- El gran descubrimiento que acontece a raíz de las relaciones (más o menos gratas) del practicante con sus alumnos es que la persona a la que se dirige su enseñanza es una persona libre. Reconocer y aprender a respetar la libertad del alumno tiene implicancias de vasto alcance. Entraña la posibilidad de que el propio practicante sea contrariado. Aceptar esta posibilidad es un signo de adultez.

3. Las Prácticas tienen un potencial educativo importante por lo que pueden aportar a manera de feedback a la FDI.

La concreción de las prácticas constituye un episodio de alta significación para los alumnos de la FD, pero no es menos cierto que las instituciones de formación docente debieran sentirse igualmente expectantes frente a cada uno de sus alumnos que comienza sus prácticas. La residencia puede considerarse un acto que, entre los muchos significados que encierra, es también una exhibición de lo que el instituto ha logrado en y a través de sus alumnos. El análisis de la dimensión didáctica de las actuaciones de los practicantes revela mucho acerca de cómo se enseña en el Instituto. Desde este punto de vista, las prácticas de los alumnos pueden ser consideradas como ocasiones especiali-

simas para provocar la reflexión acerca de la propia práctica en los docentes formadores

Si el desarrollo de procesos reflexivos es deseable, y aún exigible, en los docentes cualquiera sea el nivel y especialidad en que se desempeñan, los docentes formadores de docentes tienen (tenemos) un mayor compromiso al respecto. Compromiso por partida doble: por un lado, para responsabilizarse de una acción de tanta envergadura como lo es la FD, y por otro, porque su proceder reflexivo puede engendrar en sus alumnos una actitud reflexiva.

El potencial educativo de la Práctica de Residencia requiere satisfacer una condición -entre otras- para actualizarse: que el practicante sea acompañado. Compañía que atañe en primer lugar, a los profesores a cargo de la cátedra donde tienen lugar las prácticas.

El lugar del docente formador es un lugar dramático, marcado a veces por la soledad, muy demandado y que exige aprender a moverse al ritmo de los alumnos, mucho más que en otro tipo de práctica docente.

Algo que singulariza el trabajo del profesor de prácticas es su posibilidad de anticipar sólo muy parcialmente su propuesta, estando sujeto a la lógica del pensamiento y la producción de otro. Esto puede interpretarse como un llevar al extremo mucho de lo que ocurre con las prácticas docentes en general, cuando lo planificado es obligadamente resignificado en contacto con los alumnos.

Es escasa la producción que avanza en la línea de análisis del trabajo de los docentes formadores, y menor aún la que lo hace en el sentido propositivo. Por esto mismo, valoramos los

aportes que en este sentido efectúan Edelstein y Coria, aún cuando mantenemos reservas sobre algunos de ellos. Recuperamos en especial las siguientes propuestas:

- Hacer un esfuerzo sostenido por *descentrarse*. Esto es, atender al proceso de los practicantes, por momentos articulados, por momentos confuso e inconexo, procurando colocarse en su lugar.
- Encarar la tarea como una *orientación*, entendida como una intervención centrada en el apoyo a la elaboración de la propuesta de enseñanza. Teniendo especial cuidado de ser respetuoso de las elaboraciones del practicante y no imprimir una determinada dirección que se ajuste a sus propias expectativas.
- Mudar la idea tradicional de *supervisión* asociada al profesor de práctica por otra más cercana al *acompañamiento, tutoría, orientación*.

De la actuación de los docentes formadores su actuación depende en gran medida (no exclusivamente, claro está, pues su propuesta queda luego confiada a la libertad del educando) cuán provechosa pueda resultar la experiencia de la Práctica de Residencia a los futuros docentes.

Sostenemos el carácter *modélico* del profesor de práctica. Modelo que no implica imitación, que no se confunde con ideal o ídolo sino que tiene carácter indicador y orientador, que intenta mostrar a otro el camino con el propio ser-en-camino. El docente formador a cargo de practicantes está llamado a vivir con ellos una relación guiada por las grandes líneas metodológicas que expresen operativamente su definición personal de educa-

ción, y que en un planteo lógico representan lo que desea que el residente recree con sus alumnos.

En un sentido más amplio el acompañamiento educativo de los practicantes abarca a todo el cuerpo docente del IFD. Es auspicioso que desde diferentes orientaciones y corrientes se apueste por la dimensión comunitaria de las instituciones educativas como posibilidad de mejorar y renovar la enseñanza. Lo que caracteriza el trabajo comunitario no es su organización formal, sus reuniones ni sus procedimientos burocráticos; tampoco se trata de un trabajo en equipo organizado para proyectos y eventos específicos. La comunidad, en esencia, es dimensión interior, está en el origen de nuestros pensamientos y de nuestras acciones, es un modo de acercarnos a las cosas.

Para una empresa grande se requiere una compañía generosa. Formar docentes es una empresa grande y hermosa que nos desafía a los docentes formadores a ahondar cada vez más en la comprensión de lo que significa educar y en el descubrimiento de las razones y los mejores modos para proponer a otros esta tarea apasionante.

NOTAS Y COMENTARIOS

EL VALOR EDUCATIVO DE LA DIVINA COMEDIA

Franco Nembrini

Rettore della Scuola Traccia di Calcinate
Bergamo - Italia

Resumen

El recorrido que propone Dante en La Divina Comedia tiene un gran valor educativo, porque introduce a la realidad humana en su más profundo significado y en sus conexiones con todo lo que existe. El viaje consiste en una experiencia dramática, impresionante y extraordinaria, en la que el hombre está llamado a reconocer, a mirar en la cara todo su mal (el Infierno), a superarlo en un camino de purificación (el Purgatorio), para acceder a la visión beatífica de Dios, que es al mismo tiempo, la profundidad del corazón del hombre.

Palabras Clave: hombre - Dios - luz - mirada - destino

Abstract

The road proposed Dante in the Divine Comedy has a great educational value, because it introduces the human reality in its deepest meaning and in its connections to everything created. The trip consists of a dramatic, impressive and extraordinary experience, in which man is called to recognize, to face all evil (Hell), to surpass it in a purification way (the Purgatory), to have access to the beatific God's vision, who is, at the same time, the depth of the heart of man.

Key words: man - God - light - look - fate

Como todas las obras maestras de la literatura, *La Divina Comedia* habla de cada uno de nosotros, lo cual se comprende leyendo el primer verso y observando el final de cada una de las tres cantigas.

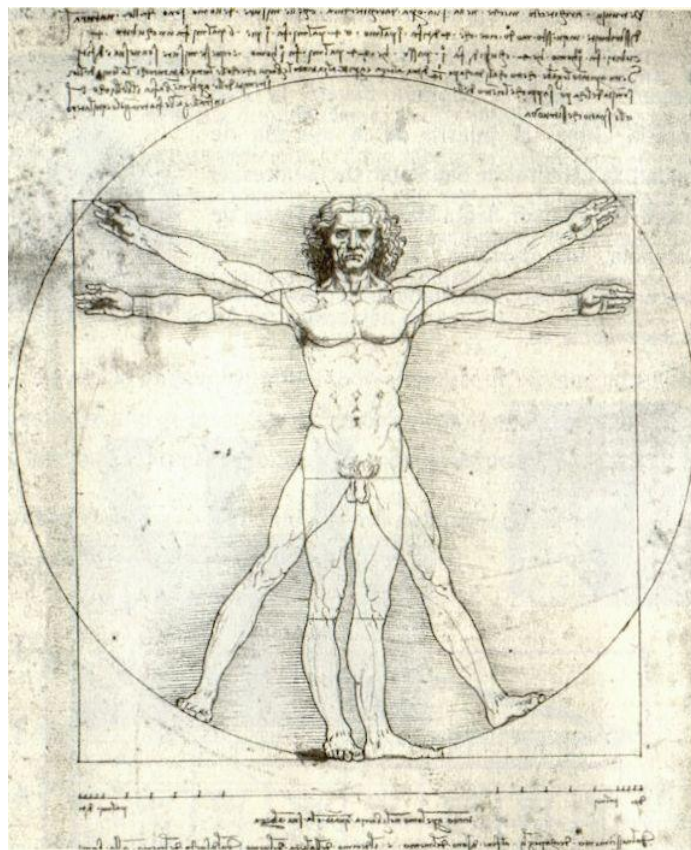
Cada una de sus tres partes -Infierno, Purgatorio, Paraíso- termina con la palabra “estrellas”. Esto significa que para el poeta, todo lo que sucede en la vida – la muerte de mis padres, mi mujer, mis amigos, el trabajo, la fatiga, el dolor, y el esfuerzo- tiene que ver con el destino del hombre, esto es, con las estrellas, con el destino bueno de la vida.

Un dibujo de Leonardo

Para explicar la mentalidad de la Edad Media, L. Giussani, en su libro *Porqué la Iglesia*¹, dice que en ella alcanza pleno

¹ Giussani Luigi. *Por qué la Iglesia*. Ed. Lohlé. Buenos Aires. 2005. p.43-48.

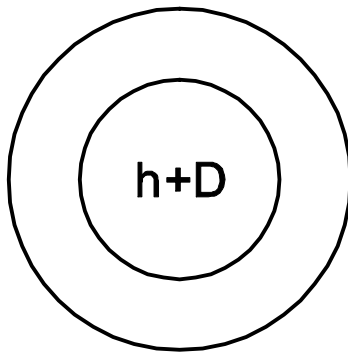
auge una mentalidad unitaria. Sin embargo, a partir de la reproducción del conocido dibujo de Leonardo Da Vinci, tanto en Italia como en España se afirma erróneamente en todos los libros de historia y de literatura, que el hombre volvió a ocupar el centro de la realidad del que el cristianismo le había sacado, lo cual es gravemente falso. La cultura moderna sostiene que, puesto que en la Edad Media, Dios ocupaba el centro de la realidad, el hombre tenía que situarse al margen.



La imagen de hombre de Hildegarda

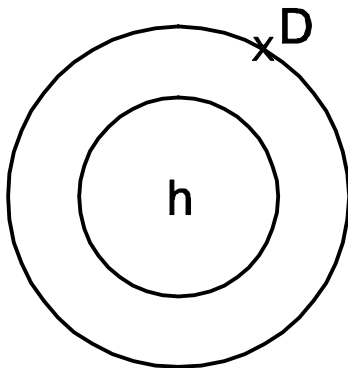


En realidad lo que sucedió fue lo contrario: por la concepción que tenía de sí mismo el hombre en la Edad Media se consideraba en el centro del universo y a la vez insparablemente unido a Dios. En la segunda imagen, en el centro hay un hombre que está en relación con Dios. Este es el hombre medieval, de manera que cuando ese hombre dice “yo” expresa inevitablemente su relación con el Infinito, pues no consigue imaginarse ni concebirse de otra manera.



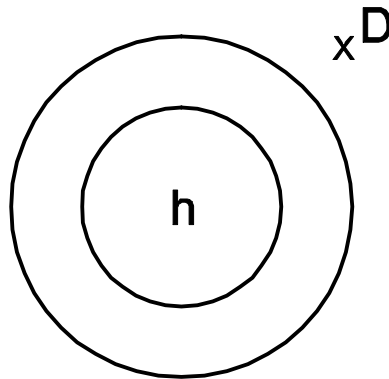
EDAD MEDIA

Posteriormente, con el Humanismo, lo que sucedió se puede expresar así: existe la realidad, el hombre está en el centro y Dios es sólo un aspecto de la realidad, sigue siendo reconocido pero sólo como una parte, un aspecto importante, pero particular. Humanismo y Renacimiento coinciden en este punto: el hombre puede darle fundamento a la realidad por sí mismo, puesto que va conociendo las leyes de la naturaleza y su poder va acrecentándose.



HUMANISMO

En los siglos XVII y XVIII el Racionalismo supone un paso más en esta dirección. Se afirmará que el hombre tiene ya la capacidad de descubrir por sí sólo todas las leyes de la naturaleza y, por lo tanto, es capaz de justificar la realidad natural. Si Dios existe, se encuentra fuera de la realidad. En tiempos más recientes, más cercanos a nosotros, si el hombre es el centro de la realidad y lo explica todo, aunque Dios exista no tiene nada que ver con la realidad. Inevitablemente, al final, ese dios desaparece y sólo queda el hombre. Llegamos así al ateísmo contemporáneo, que completa la trayectoria de la pérdida de una mentalidad unitaria.



**S. XVII-XVIII
RACIONALISMO**

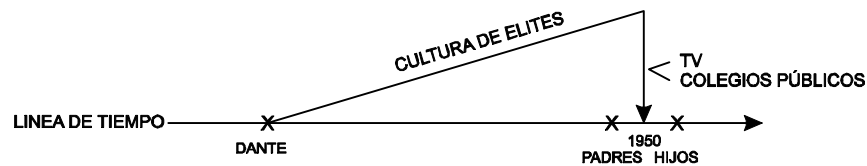
Cultura del pueblo y cultura de los intelectuales

En la Edad Media, la cultura del pueblo y la cultura de los intelectuales era la misma; los campesinos de Florencia aprendían de memoria la *Divina Comedia* porque expresaba su misma forma de vivir. Ya, inmediatamente después de Dante,

con Petrarca, la cultura emprende el camino que hemos señalado. El pueblo, no obstante conservará todavía una cultura cristiana por lo menos hasta mediados del siglo XIX. Y en el mismo siglo XX en Italia, la gente sencilla del campo, todavía vivía con la misma sensibilidad cristiana que tenía Dante. La cultura erudita o intelectual se fue alejando progresivamente de la cultura popular, y en un determinado momento, llegó a impregnar toda la mentalidad común, deshaciendo la mentalidad cristiana y sustituyéndola con la llamada mentalidad secularizada. Es un fenómeno posterior a 1950 que afecta a toda la Europa católica.

Entre dos generaciones

En la actualidad, está en crisis la capacidad de una generación de adultos de educar a sus propios hijos, porque esa cultura que se había ido gestando durante cuatrocientos o quinientos años se ha resquebrajado a través de dos instrumentos: la televisión y la escuela del Estado. Por eso dice L. Giussani², que el hombre de hoy, ni siquiera entiende el significado de las palabras cristianas, y en consecuencia, tiene que rehacer todo el camino de recuperación de una concepción unitaria de la vida y de la cultura.



² Giussani. L. Op. cit. p. 42-43.

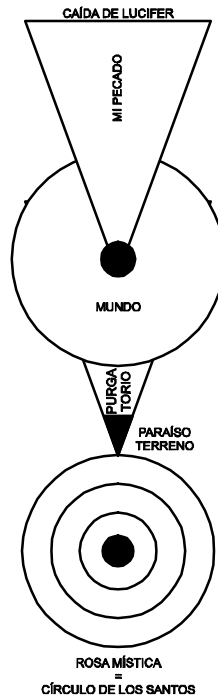
Síntesis suprema

La *Divina Comedia* representa la síntesis suprema de esta cultura unitaria, que fue también la cultura de mis padres y de mis abuelos. La *Comedia* es como una gran catedral de palabras donde todo está en su lugar y ningún detalle está allí por casualidad. Se compone de 100 cantos. El número 100 dividido entre 3 -el número de la perfección y de la salvación- supone 3 cantigas de 33 cantos cada uno, más un canto inicial puesto como una premisa. Naturalmente, el número 3 es un número simbólico, con un significado trinitario, un número que corresponde a Dios. La *Comedia* está escrita en tercetos, en rimas de tres versos y una encadenada, que habría que leer velozmente. Cuando se lee en italiano, te arrastra como un torbellino, justamente como quería Dante, que escribía los versos como un encadenamiento sin interrupción.

Macrocosmos

El círculo central alude a la imagen del mundo. Arriba se abre la vorágine del Infierno que apareció cuando Lucifer fue derribado al centro de la tierra después de su rebelión. De alguna manera, se representa así el retraerse de la tierra por el asco que siente ante la caída de Lucifer. Esta masa de tierra empujó hacia el lado opuesto la montaña del Purgatorio. En el centro, entonces, está Lucifer; hacia abajo se suceden los giros del Infierno. La montaña del Purgatorio emerge por el otro lado y en la cima del Purgatorio se sitúa el Paraíso terrestre.

Desde la montaña del purgatorio, Dante emprende el vuelo hacia la “cándida rosa” compuesta por las esferas del Cielo y el Paraíso en cuyo centro está Dios y los santos. Son los nueve cielos -que Dante imagina como nueve giros concéntricos de colores- que según la concepción medieval componían el universo.



Y microcosmos

La visión del macrocosmos del universo medieval, coincide con el microcosmos, con la visión del corazón de cada hombre. La propuesta que hace Dante al lector, el reto que le

plantea es que si quiere conocerse a sí mismo tiene que recorrer su mismo camino, conocer todo su mal, subir al monte de la purificación -el Purgatorio es la cantiga de la misericordia y del perdón-, hasta llegar a la verdad de sí mismo, que es la Presencia de Dios en su ser.

“Padre nuestro que estás en los cielos”, significa Padre nuestro que habitas en la profundidad de mi corazón. Esto es muy importante porque, cuando a los jóvenes se les habla del Infierno, del Purgatorio y del Paraíso, piensan que se trata del más allá, mientras que Dante quiere hablar del más acá, es decir, de cada uno de nosotros. A Dante no le interesa plantearse el problema abstracto de Dios.

La chispa de la pregunta por Dios

Cuando un hombre viene a este mundo, el primer problema con el que se encuentra es la realidad. Su razón se encuentra con la realidad, porque es la relación entre la realidad y la razón del hombre donde salta la chispa de la pregunta por Dios.

El problema es conocer la realidad, saber si se puede conocer y amar al esposo/a, a los hijos, a los amigos, cuál es el significado del dolor, del amor, del gozo. Para responder a esta necesidad existencial ha nacido la Iglesia, para ayudar a salvar la razón con sus preguntas y la realidad con sus evidencias.

Cristo ha venido al mundo para salvar la razón del hombre y la realidad. Y sólo dentro de este diálogo se descubre toda la presencia de Dios. Tan cierto es esto que toda *La Divina Comedia* está construida sobre una palabra, una sola palabra fundamental, la palabra “mirada”. En un estudio realizado por compu-

tación analizando todo el léxico de la *Comedia*, la palabra que Dante más repite es la palabra “mirar” o “mirada”. Este vocablo expresa toda la relación del hombre con la realidad.

Canto I del Infierno

“A la mitad del camino de la vida me encontré en una selva oscura porque había perdido la buena senda”. En estos tres primeros versos de la *Divina Comedia* se encierra toda la premisa. Cuando Dante escribe “en el medio del camino de la vida”, se sitúa en el jueves, viernes y sábado santos del año 1300. Dante había nacido en 1265; tiene pues 35 años y, como también reza el salmo “aunque el hombre viva setenta años y el más robusto hasta ochenta” se encuentra en el punto culminante de la parábola de su vida. Y ¿qué dice Dante de su vida, en el momento culminante? (Ya se había casado, tenía dos hijos, ocupaba el puesto político más alto de su carrera). Es un hombre leal que, por la mañana, cuando se mira en el espejo, piensa: yo estoy como ciego y si miro mi vida y las cosas no alcanzo a desvelar su significado. “Selva oscura” expresa la imposibilidad que todos tenemos de reconocer la realidad por lo que es.

Yo quiero tener la mirada que permita ver a mi mujer por su destino, por lo que ella es, por lo que ella verdaderamente es; la quiero ver así, como quiero ver así también a mis hijos y me doy cuenta de que yo solo no tengo esa mirada, no soy capaz de mirar así. Yo no sé el por qué de la muerte y de la vida, el por qué del dolor y de la alegría y necesito saberlo.

Dante en *La Divina Comedia* grita a Dios y a la humanidad que él quiere ver la realidad por lo que es, pero para que es-

to suceda y el hombre pueda alcanzar a ver hacen falta ciertas condiciones. La primera condición es precisamente la del principio: la lealtad por la cual el hombre reconoce que por sí solo no puede alcanzar el significado de las cosas.

Miserere mei

Dice Dante: si yo estoy en la oscuridad, el problema es la luz, que exista la luz que permita ver las cosas. Entonces, al final del recorrido de mi razón, en la cumbre de una colina veo la luz del sol que es Dios. La imagen de la luz del sol representa a Dios. De manera que, usando la razón, al límite de sus fuerzas, el hombre puede alcanzar a decir: es verdad, existe el Misterio, existe Dios.

Dante intenta subir por la cuesta de esa colina iluminada por el sol, con sus propias fuerzas, pero se topa con un leopardo, con un león y una loba que le impiden el paso. Los tres animales feroces son la representación del pecado original, la constitutiva fragilidad del hombre. Por ella el hombre comprende que sería magnífico llegar hasta Dios, pero por sí mismo no lo logra.

Y aquí aparece un pasaje precioso, que utilizo para rezar por la noche y que empieza con el verso 61: “Mientras me deslizaba hacia el fondo oscuro se me ofreció [“ofrecido” significa se me dio totalmente gratis, en el momento de mayor desesperación, de mayor oscuridad, de desorientación, de repente, de modo imprevisto, lo que se ofrece es una presencia] a los ojos alguien que por el largo silencio que guardaba parecía sin voz; cuando lo vi en el vasto desierto le grité: ¡Ten piedad de mí!”.

La primera palabra que pronuncia Dante en la *Divina Comedia* es *Miserere*, ten piedad de mí.

El camino que conduce a la verdad se puede recorrer sólo en la humildad que aquí se refleja, es decir, si el hombre tiene la humildad de pedirle a Dios y a sus hermanos: "Ten piedad de mí". Y este grito, que recorre toda una vida, es también el recorrido de cada instante. En la vida tiene que volver a suceder el milagro de una presencia y, por lo tanto, que en cada instante sea posible comenzar con esta petición. "Miserere".

El personaje al que Dante se dirige es Virgilio, el gran poeta latino, que le dice: "Mira Dante, te estás equivocando: A ese camino no lo vas a poder recorrer nunca tú solo. Tienes que emprender otro viaje, es decir, tomar otro camino, porque la vida empieza cuando uno encuentra alguien que es maestro y grita su propio *miserere*".

El primer canto del Infierno termina cuando el poeta dice a Virgilio: "Es verdad, me fío de ti, te sigo por un camino diferente del que yo me había imaginado".

Canto II del Infierno

El segundo canto del Infierno completa esta introducción y nos ayuda a entender además todo el itinerario que llevará hasta el canto 33 del Paraíso.

Comienza con Dante que, ya decidido a seguir a Virgilio, empieza a tener miedo: "Declinaba el día, y el aire oscurecido libraba de sus fatigas a los vivientes de la tierra. Yo, solo, me disponía a sostener la guerra tanto del camino como de la piedad".

Repite tres veces "yo, solo": hay un momento en la vida en que tienes que hacer cuentas contigo mismo. Hay un momento en la vida en el que ni tu mujer, ni tus hijos, ni tu comunidad,

ni el cura, ni nadie puede responder por ti. Hay momentos en la vida donde estás tú solo, y eres tú al que le toca decir “sí” o “no”, y de lo que tú decidas depende tu participación en la salvación del mundo. Tenemos que entender que hay un momento en la vida en que tú estas llamado a pronunciar un “sí” como el de la Virgen, del que dependió la salvación del mundo, o un “sí” como el de Jesús en la Cruz del que dependió el destino eterno del mundo.

Podéis comprender que, si la vida es así, entonces es una lucha, “me disponía a sostener la guerra”, *vita christiana militia est*. Nada de pacifismo, la vida es una batalla. Si abres el periódico y ves las imágenes de los atentados de Madrid y no reaccionas, no te producen una herida, entonces ¿quién eres tú?. La realidad te llama a ti, te hiere a ti y tú debes responder. Dante lo percibe con tanta fuerza que se asusta y echa un paso atrás para no comprometerse con el drama de la vida, se echa atrás como hacemos todos, buscando una excusa, con la excusa que buscamos todos: “No soy capaz, no voy a poder, si se dieran otras circunstancias, pero en estas no puedo”. Podríamos decir que Dante se comporta como un cobarde que no se quiere arriesgar. Entonces Virgilio le dice: eres un canalla, pero para animarte te voy a indicar cuál es el camino que tienes que recorrer.

Una cadena de personas

¿Por qué Virgilio, que estaba en el limbo tan tranquilo, se iba a ocupar de Dante? Por su cuenta no lo hubiera hecho. Le dice a Dante que oyó la voz de una mujer, Beatriz, que le dijo: “¿No ves que Dante está sufriendo muchísimo?, está necesitado de que vayas a ayudarlo” “¡Ah! es verdad, voy corriendo: oye,

pero ¿a ti cómo se te ha ocurrido que vaya a verle?”. “No es cosa mía, yo tampoco me había dado cuenta de cómo estaba Dante, pero vino Santa Lucía, que es la santa de la luz, la patrona de la vista, y me dijo: Beatriz, ¿no te das cuenta de cómo está Dante?, y entonces, yo te avisé corriendo y le pregunté a Santa Lucía: ¿y tú, cómo te has dado cuenta de que Dante estaba mal?, y ella me respondió: no, si yo no me había dado cuenta de cómo estaba, yo también estaba a lo mío, pero la Virgen, sólo la Virgen, la Virgen María ha sido capaz de darse cuenta de la verdadera situación de Dante”.

La Virgen llama a Santa Lucía, Santa Lucía a Beatriz, Beatriz a Virgilio y Virgilio va a ayudarlo. De manera que el camino que tiene que hacer Dante es amado por el universo entero. Cuando miro las estrellas me conmuevo porque todo el camino que tiene que hacer Dante, al igual que el camino que tiene que hacer cada uno de nosotros, es querido y amado por el universo entero, que es movido por la Virgen para que cada uno recorra el camino que tiene que hacer.

Retomando, Virgilio insulta a Dante y le reprocha que, después de todo el lío que ha montado, ahora no puede echarse atrás por segunda vez. Esta vez Dante se pone en camino y echa a andar. Para Dante es necesario pertenecer a otro para echar a andar. Tanto le apremia al poeta esta cuestión que dedica los siguientes cantos, III y IV, a los que no han querido pertenecer a nadie, y a esos los pone en la peor parte del Infierno.

Canto XXXIII del Paraíso

Leemos la oración a la Virgen. Como caso único en la literatura, Dante dice que ha visto a Dios y es lo que va a describir

en este canto: y en mi opinión, lo vio, porque era un santo y un místico.

Para Dante, ver a Dios es ver la naturaleza verdadera de las cosas, no es sólo ver el más allá, sino en primer lugar ver el más acá. San Bernardo intercede ante la Virgen para que se cumpla la petición de Dante de poder llegar a ver a Dios.

El “término fijo del consejo eterno” (v. 3), de lo que Dios tenía en mente al crear todas las cosas del designio de su voluntad eterna, es la Virgen. De manera que cuando pensó en mí, cuando me creó, también me pensó a mí dentro de su designio eterno. No hay nada en este mundo, desde la flor hasta cualquier cosa, que no haya sido pensado en relación con este término fijo del designio eterno de Dios que es la Virgen.

Por cuyo calor

“Por cuyo calor en la paz eterna así floreció esta flor” (vv. 8-9) La flor es la cándida rosa formada por las esferas de los beatos del Paraíso.

Por el “sí” de la Virgen, por su libre adhesión, pudo nacer la multitud de los santos que forma la Iglesia triunfante.

La esperanza para el cristiano no es simplemente algo que vendrá en el futuro, sino la certeza de algo que ya está presente, que tiene aún que cumplirse pero ya empieza a hacerlo. La Virgen vivió, estuvo entre nosotros, es una de nosotros, de carne y hueso como nosotros, es alguien presente y, por eso, es fuente de esperanza para mí, porque lo que yo espero y deseo para mí ya ha sucedido.

Ahora comprendemos por qué en el Canto I del Infierno Dante suplica “miserere”. Necesitamos esa piedad y misericor-

dia que se encarnan en la Virgen: “En ti misericordia, en ti piedad”, pues ella se identifica con el corazón mismo de Dios que es la misericordia (v. 19)

“Tu benignidad (la de la Virgen) no sólo socorre, no sólo viene en ayuda de quien pide sino que muchas veces, libremente, se anticipa a la petición” (verso 16) tanto que, cuando Dante al principio suplica “miserere”, se lo está diciendo a Virgilio, que ya ha sido enviado por la Virgen a través de toda una cadena de personas mediante la cual “su benignidad” alcanza a Dante.

Luz y miradas

Aludo breve y finalmente a toda la fase siguiente de este Canto XXXIII, que es todo un diálogo de miradas, un intercambio de miradas, pues ya no se vuelven a pronunciar palabras.

Este canto es un estallido de luz. Buscad en él todas las palabras relativas al mirar o a la luz. En el verso 26, San Bernardo pide a la Virgen que Dante pueda “levantarse con sus ojos (con su mirada física)” hasta ver a Dios, levantarse hasta la salvación última.

“Para que tú disipes todas las nubes de su mortalidad con tus ruegos, de manera que goce del sumo placer” (verso 31). San Bernardo pide a la Virgen que “disipe” todas las nubes de su mortalidad con sus oraciones, para que pueda ver el sumo placer. Nosotros estamos ciegos – entiende-, hazle ver tú, de manera que pueda, verdaderamente, ver la realidad de su mujer, de sus hijos, de sus amigos, que pueda verla y abrazarla, porque estamos hechos para abrazar la realidad y así poder vivir la vida con fe, esperanza y caridad.

Por gracia de María

Un poco más adelante Dante dirá que este milagro de poder ver la “realidad” se le concede por gracia de María. En tres momentos distintos, por la intercesión de la Virgen, consigue ver a Dios, y las tres veces ve cosas nuevas, cosas que cambian, de manera que, cada vez que ve a Dios supone una novedad respecto a la anterior. Y explica con precisión que no es que Dios cambie, sino que su mirada va haciéndose más aguda, más potente, penetra más a fondo y ve más cosas de la realidad de Dios que tiene delante. Es algo así como cuando alguien usa prismáticos por primera vez. Al comienzo ve con dificultad, al girar un par de veces ya ve la montaña pero todavía sin demasiada precisión. Si gira otras dos veces ya ve una casa; y al hacerlo una vez más puede distinguir una persona dentro de la casa que está en la montaña. Es la misma realidad, el mismo objeto, pero la vista se ha ido potenciando y de ese modo puede distinguirla cada vez mejor.

Atado con amor en un volumen

¿Qué ve Dante en la visión de Dios? Tres cosas. La primera (verso 85) . “En su profundidad vi que se ahonda, atado con amor en un volumen, lo que por todo el universo se desencuaderna”. Dice: vi unido , recogido en un único volumen, recogido en toda su perfecta unidad todo lo que desde nuestro punto de vista, es decir, en la experiencia tal y como nosotros la percibimos, se dispersa, está desencuadernado; como los libros cuando se desencuadernan y las hojas se sueltan y cada una va por su lado. Sin embargo, pueden ser recogidas y unidas en un único

volumen. Todo lo que para nosotros, en la experiencia es contradicción, es imposible de comprender, tantas fatigas aparecen unidas -vistas desde el lugar donde se encuentra Dante- por esta fuerza cohesiva que es el amor.

Dante empieza a ver la realidad y la vida tal como la ve Dios y los santos con Él.

Este amor es la unidad, la fuerza que une todo lo real, y nadie puede imaginar cómo Dios la sostiene abrazando todo en una unidad.

En el Paraíso no nos aburriremos

Son preciosos los versos 97-99: “Yo estaba totalmente suspendido, inmóvil y atento y siempre, cada vez que miraba, se encendía más, y cuanto más miraba más me encendía”. Son dos cosas distintas la naturaleza del deseo humano que nunca se agota y la realidad de Dios que tiene delante, que en su comunión de personas nunca se agota, sino que es siempre algo más grande. Por eso en el Paraíso no nos aburriremos, porque el deseo se verá siempre cumplido y siempre renovado.

Es distinto decir: “Estoy contento” que decir “Me contento con...”, me conformo, porque uno que está contento vuelve siempre a empezar, relanza, recomienza, construye, mientras que el que se conforma es uno que renuncia. Quien está contento está vivo y quien se conforma está muerto.

El Misterio de la Trinidad

Lo segundo que Dante ve con su mirada cada vez más penetrante es el misterio central de la fe, el misterio de la Trinidad.

En estos dos tercetos dice. “En la profunda y clara sustancia de la alta luz se me aparecieron tres círculos de tres colores, y una dimensión, el uno parecía reflejo del otro, como el iris del iris, y el tercero parecía un fuego que de los otros dos igualmente procediese” (vv. 115-120). Con el recurso extraño de esta luz que se manifiesta en tres círculos que se distinguen y se confunden en una única dimensión, expresa la unidad y trinidad de Dios.

Por último, lo tercero que Dante ve es el otro misterio de la fe cristiana, el misterio de la encarnación, pasión, muerte y resurrección de Nuestro Señor Jesucristo, y lo ve de un modo peculiar, de un modo que me afecta a mí. “En aquel círculo (los círculos del misterio trinitario) que había aparecido como una luz que se refleja, cuando con mis ojos lo contemplé, me pareció representada, con su color mismo, nuestra esfigie, por lo cual mi vista estaba fija en él” (vv. 127-132)

En el corazón del Dios

¿Qué es lo que hay en el corazón de Dios? ¿Cuál es su fondo último? ¿Qué percibe Dante con su vista penetrante en el fondo de la vida divina?. La efigie humana, el rostro de Cristo. Es como si a la pregunta de Dante ¿Dios mío, cuál es el fondo de tu ser? ¿Qué es lo que más estimas de ti mismo?, el Misterio Divino respondiera: lo más íntimo de mi Ser es lo que Yo me hice como tú, me hice hombre. Yo me hice como tú, me hice hombre, Yo me hice como tú y tú te haces como Yo. En las entrañas del Misterio divino hay un rostro humano, el rostro de Cristo y el rostro de cada uno de nosotros.

RECENSIONES

ESPOT, MARÍA ROSA, *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere.* Ed. Praxis (Wolters Kluwer Educación). Madrid, 2006. 267 pág.

Es ciertamente refrescante que aparezca un libro defendiendo la necesaria autoridad del docente, en estos tiempos en que cualquier imposición parece ser una afrenta o atropello a pretendidos derechos inalienables de los alumnos; en tiempos en que afirmar que “el que sabe enseña y el que no sabe aprende” lejos de ser una perogrullada es algo que debe ser cuidadosamente justificado para no ser considerado otra muestra de autoritarismo. Precisamente una de las fortalezas de este libro es la de establecer el concepto correcto de autoridad y su aplicación en la educación a través de distintas épocas y autores.

El libro está destinado a profesores de secundaria de España. Sus tres primeros capítulos contienen información adecuada a un público de lectores no especializados en la literatura pedagógica. Los tres capítulos restantes son de mayor interés práctico, sobre todo el capítulo cuarto, *La formación de los profesores en autoridad*, y el sexto: *Plan docente para la formación de nuevos profesores*. La autora, profesora en Matemáticas con una extensa experiencia docente en la enseñanza secundaria, advierte que la necesaria autoridad del profesor es una cuestión que no se enseña en los centros de formación docente. En el mejor de los casos es una cuestión que suscita alguna discusión teórica, pero muy raramente se aborda la cuestión de cómo ejercer la autoridad de un modo concreto en el trabajo del aula. Si bien la temática está suficientemente tratada en sus aspectos teóricos y prácticos con una bibliografía actualizada, no escapa a ningún entendido en los temas pedagógicos que en el fondo lo que está

en discusión no es otra cosa sino la antigua alternativa que plantea si una persona nace con condiciones naturales para ser un buen docente o si cualquiera que siga un entrenamiento adecuado puede serlo. Porque como afirma con sencillez la autora, en la docencia tener autoridad es ser un buen profesor. Y ser un buen profesor requiere -aquí hablo yo, no la autora- por un lado saber suficientemente lo que se debe saber, y por otro tener las condiciones personales que permiten transmitir ese saber de un modo adecuado, conduciendo al que aprende hacia el punto en que se encuentre en condiciones de aprender solo y progresar hasta superar, si tiene condiciones, a su propio maestro. La experiencia -más que los libros de pedagogía- nos enseña que es vano esforzarse en que alguien que no tiene condiciones se transforme en un buen docente. Así como la milicia, el sacerdocio o el cultivo de las bellas artes no son para cualquiera, tampoco la dignísima actividad de ser maestro de otros. Pero tampoco es suficiente tener condiciones naturales. Además de los conocimientos que es necesario saber para realizar su tarea el que tiene condiciones debe ser enseñado sobre las cuestiones prácticas -no me refiero a las meras cuestiones técnicas didácticas- que hagan de él una persona respetada y admirada por sus alumnos. Este libro trata sobre eso.

El capítulo cuarto de la obra hace referencia a la situación actual del profesor ante las últimas reformas educativas producidas en España, sobre la actitud de los padres ante la educación de los hijos y del profesor ante su propio trabajo, concluyendo con una interesante propuesta didáctica para una formación del profesorado en autoridad. El capítulo sexto se centra fundamentalmente en la necesidad que tiene el profesor principiante de la ayuda personalizada de un profesor experimentado, concluyendo

con un punto titulado “Cartas a una joven profesora” que debo reconocer que en un primer momento me provocó cierta prevención, tal vez por el recuerdo de alguna obra de título similar utilizado en los años setenta del pasado siglo para expresar lo peor del pensamiento “progresista”. Pero no. Lo que prejuiciosamente me pareció algo en el mejor de los casos innecesario es en realidad un modo ameno y sencillo de compartir conocimientos propios de la profesión docente que solamente proporciona una adecuada experiencia de aula y no los manuales de pedagogía o didáctica en uso, como “saber estar” en el aula, es decir, qué debe tener en cuenta un profesor inexperto para crear las condiciones que le permitan conducir a sus alumnos en un clima de orden e interés.

El libro concluye con una interesante bibliografía que posibilita al que quiera profundizar en el tema hacer su propia indagación, aunque me parece que lo más substancial del mismo no son tanto las fuentes consultadas como la experiencia de la actividad docente que la autora comparte con sus lectores.

Juan Carlos Pablo Ballesteros

TENTI FANFANI E. (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Siglo Veintiuno Editores S.A., Buenos Aires, 2006. 342 Págs.

El mencionado libro, es resultado de los numerosos aportes realizados en el Seminario Internacional organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - UNESCO de Buenos Aires, en Noviembre de 2005; en el que importantes personalidades del ámbito educativo nacional e internacional, discutieron intensamente los aspectos de la formación de los docentes en América Latina, España y Francia.

La obra está integrada por un prólogo -a cargo de la directora del IIPE - UNESCO Margarita Poggi- y dieciséis exposiciones. Entre ellas, se encuentra la introducción realizada por el Ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus, quien al inaugurar el evento afirmó: “...*hace falta un debate profundo, un debate sin prejuicios, sin considerar en qué posición nos encontramos frente al gobierno de turno sino frente a las ideas que nos permitan transformar la realidad...*” (Pág. 18).

El texto, analiza las características del rol docente- educador en la actualidad, y presenta un conjunto de propuestas para su formación continua. El rol docente es abordado y comprendido, desde diversas perspectivas: la construcción y consideración “tradicional y contemporánea” de su identidad; la caracterización de su trabajo en los distintos contextos socio históricos abordados -desde la figura del docente como funcionario del estado, *cuasiprofesión*, maestro tutor, *profesional*, hacia la docencia e investigación-; la complejidad con que se define la legitimidad -no obstante, necesidad- de su formación y desempeño “vocacional”.

Sin embargo, cada temática presentada encuentra un punto común el cual, no coloca el acento en las problemáticas económicas ni en la escasez de recursos para afrontar la educación de un país, sino en la necesidad de dar respuesta a los vertiginosos cambios sociales sucedidos en el último siglo, cambios que responden a la mencionada “*modernidad líquida*” retomada por las expositoras Inés Dussel y Gloria Calvo. Como señalan Bowe y Ball (1992) “*el cambio educativo se genera en tres contextos diferentes: en primer lugar el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en el aula; por último, existe un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos...*” (Pág. 21).

Uno de los aspectos más interesantes de este cambio, es el modo de ver las instituciones educativas y su función dentro de la sociedad: “*por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen nuevas generaciones para reproducir estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe*” (Pág. 41). Es así, que luego, las escuelas son llamadas “*instituciones cascarón*” pues su vigencia como institución educativa sólo en apariencias conservaría el valor o privilegio que socialmente se le asignaba, ya que internamente cumpliría funcio-

nes que exceden y desvirtuarían su tarea originaria; *“instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir”* (Pág. 151).

Por consiguiente, dichas exigencias resultan ser más preocupantes si se advierte que el principal problema educativo sucede en el presente, signado por una función docente que se encuentra en un imbricado abanico de problemáticas cada vez más cuestionables y polémicas, originadas principalmente por la reconsideración de su labor educativa: sea cual fuere su ámbito de desarrollo y formación, sea cual fuere sus condiciones de trabajo, sea cual fuere su técnica de enseñanza o políticas salariales de regulación, pues lo que se debe reconsiderar es que *“la responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacios para crear pedagogías nuevas. Transmitir, pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado y así se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes”* (Pág. 169).

Por último, es de considerar la genialidad de este debate pues se enriquece la mirada hacia una de las más antiguas y prestigiosas tareas del ser humano, como es la de ser educador. La discusión, no plantea posturas ni terminologías unívocas, más bien, realiza un recorrido de abundante dinamismo entre la consideración de la vocación, el oficio y la profesión del docente. No obstante, siguen presentándose acuerdos comunes a la hora de referir a problemáticas que tienen que ver con una carrera cuya elección no fue consciente y a la vez de la importancia de que ésta se lleve a cabo en adecuadas condiciones: *“el docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el co-*

nocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden” (Pág. 153); es también una cierta postura aquella que remite a la necesidad cada vez más acuciante de una formación docente inicial y continua, es decir, de una *“nueva profesionalización”* (Pág. 230) que permita la apertura a la incorporación no sólo de conocimientos más específicos sino de los nuevos métodos, herramientas y manejo de la información en la que éstos se transmitan: *“la docencia es un trabajo complejo, compleja es también la educación de un docente”* (Grumet, 1992:2- Pág. 153).

Y aún a pesar de las incertidumbres y múltiples aspectos a considerar, sin arrastrar errores pasados, pero reconociendo el camino ya realizado, es que se convierte en una cuestión siempre ambigua pero a la vez cierta que el hecho educativo sea llevado a cabo desde una relación única e inagotable entre docente/s y alumno/s, hacia el desarrollo de un proyecto personal de vida y de la sociedad. *“La cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico y no sólo ni principalmente en obstáculo; cómo podemos pensarla como una riqueza que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y experiencias de vida, y desde/hacia los alumnos portadores de saberes, historias, deseos, expectativas que también enseñan en ese encuentro renovado con lo nuevo”*. (Pág. 170).

Virginia Paula Erni

FACIO, ALICIA; MICOCCI, FABIANA Y OTROS. *Adolescentes Argentinos. Cómo Piensan y Sienten*. Lugar Editorial. Buenos Aires, 2006. 226 pág.

La relación con los padres ¿es tensa y conflictiva o las chispas saltan por pequeñeces de la vida cotidiana? ¿Son violentos los hogares argentinos? ¿Cuáles son las consecuencias del divorcio de los padres? Cuando tienen un problema ¿a quién recurren? ¿A quién admiran? ¿Cuál es impacto a largo plazo de las relaciones familiares difíciles en la adolescencia sobre los problemas emocionales y de conducta, las relaciones interpersonales y los logros educativos y ocupacionales? ¿Cómo son los adolescentes más queridos? ¿y los más detestados? ¿Es común que los padres critiquen las amistades? ¿Es positivo estar de novio a los 17-18? ¿y a los 13-14? ¿Cuáles son los costos psicológicos de comenzar tempranamente las relaciones sexuales? Creer que la escuela no sirve para nada ¿es un factor de riesgo en el desarrollo de los adolescentes? ¿Qué esperan de sus profesores? ¿Cómo ven a la Argentina? ¿Y a su futuro personal? ¿Qué pasa con su autoestima, depresión, ansiedad, consumo de sustancias tóxicas y conductas antisociales? ¿Qué clase de persona quisieran ser cuando adultos?

Estas y muchas otras preguntas, a las que suele responderse con meras opiniones, encuentran una respuesta científica en este libro, que Lugar Editorial publicara en Buenos Aires en agosto de 2006. Se sintetizan en él los resultados de veinte años de investigación sobre el desarrollo emocional y social de los adolescentes argentinos. Consultando este libro el lector puede acceder a las conclusiones de trabajos que los autores publicaran en Argentina, Estados Unidos de América y Gran Bretaña, como

asimismo a las de muchas presentaciones que efectuaran ante congresos científicos mundiales, estadounidenses, europeos, latinoamericanos y de nuestro país.

Los resultados que se presentan se derivan de diversas muestras tomadas al azar, transversales y longitudinales. En 1986 se estudiaron 341 jóvenes de 15-18 años, concurrentes a todos los terceros y quintos años de la escuela media en Paraná, a los cuales se encuestó en una sola oportunidad. En 1988, un grupo de 175 chicos y chicas que concurrían a todos los primeros años de las escuelas secundarias de Paraná, fue examinado a los 13-14 y luego a los 15-16, 17-18 y 24-26, es decir, a lo largo de once años de sus vidas; este estudio longitudinal es el primero de su tipo realizado en la Argentina. En 1998, 698 adolescentes, concurrentes a los tres primeros cursos de la escuela secundaria en Paraná, fueron examinados a los 13-16 y dos y cuatro o cinco años después, o sea, hasta la edad de 17-21. Por último, en 2002 la profesora Norma Benedetto aplicó la encuesta de esta investigación a 177 estudiantes de 5° año de Río Gallegos y la psicóloga Mónica Braude hizo lo mismo con una pequeña muestra no-aleatoria de 85 alumnos de 5° año de la ciudad de Buenos Aires.

Otra ventaja que caracteriza a la investigación que se resume en este libro es que a cada joven se lo examinó, simultáneamente, respecto a una amplia variedad de aspectos del desarrollo psicosocial: pubertad, sexualidad, autoestima, autoconcepto, ansiedad, depresión, yo ideal, conducta antisocial, consumo de sustancias tóxicas, valores, educación, trabajo, actividades extraescolares, ocio y relaciones con padres, hermanos, abuelos, amigos, pareja, docentes.

El contextualismo del desarrollo es el marco teórico que

inspira a este trabajo. Luego de una larga hegemonía de las teorías psicoanalítica y sociológica en la explicación de los cambios socioemocionales de la adolescencia, este enfoque -construido a partir de los aportes de Albert Bandura, Urie Bronfenbrenner, Richard Lerner, Paul Baltes, David Magnusson, Glenn Elder, etcétera- pasó a ser el predominante en el mundo. Se caracteriza por investigar un contexto amplio del desarrollo humano -familia, amigos, escuela, medios de difusión- inserto, a su vez, dentro de una red de influencias históricas, políticas y económicas. El desarrollo humano se considera un proceso continuo: se examinan los antecedentes de los cambios que ocurren en la adolescencia, como asimismo las consecuencias que éstos tienen en las subsiguientes etapas de la vida. Los individuos no son vistos como sujetos pasivos ante las fuerzas de su ambiente o ante la presión de sus deseos, sino agentes activos de su propio desarrollo, influidos por el ambiente, pero a su vez influyendo sobre él.

Los autores desean que la obra sirva como un complemento argentino del libro de texto sobre psicología de la adolescencia -basado en investigaciones extranjeras- que habitualmente utilizan los estudiantes universitarios o terciarios. Está destinada, también, a psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores; a jueces, legisladores y funcionarios que toman decisiones relativas al bienestar de los adolescentes; a los padres y a todos los interesados en conocer cómo piensan y sienten nuestros chicos y chicas.

En uno de los dos prólogos, la Dra. María Cristina Richaud de Minzi -investigadora principal del CONICET y premio Houssay a la investigación científica- dice, entre otros conceptos “Acuerdo totalmente con los autores que es imprescindible tener

un conocimiento preciso de la ‘normalidad’ para luego estudiar las desviaciones a la misma, con lo cual este libro salda, hasta cierto punto, una deuda de la psicología argentina en este sentido”. En el otro prólogo, el destacado psicólogo clínico Lic. Hugo Hirsch, director del Centro Privado de Psicoterapia de Buenos Aires, afirma “Tener información y no sólo opinión propia sobre lo que los adolescentes de nuestra Argentina dicen, sienten, piensan y hacen, es una mina de oro para el trabajo clínico”.

“Adolescentes Argentinos. Cómo piensan y sienten” es el tercer libro sobre los adolescentes argentinos normales escrito por la psicóloga Alicia Facio, profesora titular de Psicología Evolutiva en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Los coautores son Santiago Resett -becario de investigación de dicha universidad-, la Licenciada en Educación Clara Mistrorigo -docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER- y la Profesora en Educación Fabiana Micocci -profesora asociada de Psicología del Niño y de Psicología de la Adolescencia en la Universidad Católica de Santa Fe y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación UNER-.

Alicia Facio y Fabiana Micocci

CANTERO, CARLOS RAÚL, *Equidad y educación. Problema de todos. El caso santafesino*. Universidad Católica de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. Enero de 2007. 269 pág.

Esta obra -consistente en un trabajo de investigación desarrollado por su autor en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe y que constituye gran parte de su Tesis-, nos introduce en el análisis y la reflexión acerca de una temática humana, personal y social y, por tanto, compleja y desafiante, como lo es la de la equidad y en particular, la educativa.

Para ello, en una primera parte, comienza por la elucidación de dicho concepto desde dos perspectivas: la ético-antropológica y la sociológica.

Para la primera, desarrolla los fundamentos filosóficos de la tradición clásica y de la filosofía política contemporánea -presentando el pensamiento de Aristóteles, J. Rawls, M. Walzer y P. Ricoeur- que sustentarán su posterior adhesión a la siguiente concepción: *“La equidad educativa es la mediación práctica entre el amor y la justicia, que, considerando por una parte la dignidad y la igualdad de todas las personas humanas, y por otra, las desigualdades originadas en las acciones libres, en las condiciones naturales o en las estructuras sociales, interviene continuamente promoviendo nuevas oportunidades de aprendizaje, y procurando modificar las situaciones que las impiden u obstaculizan, de tal modo que, los logros correspondan en la mayor medida posible al ejercicio de la libertad, al empeño y al esfuerzo de las personas; y se reduzca al mínimo posible su vinculación con las condiciones de origen socio-económico o al capital cultural de las familias.”*

Para la segunda, explicita cuál es la relación entre equidad social y educativa destacando, la problemática que se ha suscitado en la actualidad en torno a la “resignificación del antiguo concepto de educabilidad” y cuál ha de ser el verdadero vínculo que se debe fundar y propiciar entre la equidad y la libertad.

A continuación, y ya en una segunda parte, enuncia las dimensiones que, complementaria e interrelacionadamente, configuran la equidad educativa: acceso, permanencia e igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes, describiendo detalladamente qué significan en sí mismas y qué implican en relación con la realidad educativa de la Provincia de Santa Fe, en particular con la educación de niños y adolescentes santafesinos de los Niveles Inicial, Educación General Básica y Polimodal.

También, a su vez, cabe destacar, dedica un apartado al estudio de la evaluación -como instrumento indispensable para el logro de la equidad educativa-, de los rendimientos escolares obtenidos por los alumnos en la Provincia de Santa Fe y de las vinculaciones de los mismos con factores tales como: el nivel educativo de los padres, la tenencia de libros en el hogar, la condición de hacinamiento, la condición de repitencia, los factores institucionales, entre otros, aclarando, luego, el papel de suma importancia de las representaciones que directivos y docentes poseen de sus alumnos, y de la resiliencia.

El autor afirma, entonces, la necesidad perentoria de alcanzar “un desafío posible y necesario” como es el de completar la universalización del Nivel Medio en la Provincia de Santa Fe, en razón de lo cual, indaga, además, cuáles han sido los avances que ya se han producido en dicha escolarización y cuáles serían los costos a solventar para hacerla efectiva. Asimismo, demuestra cómo el mandato fundacional con el cual nació la Escuela

Media ha entrado en crisis, postulando, por tanto, cuáles serían los cambios a darse en la propuesta institucional y pedagógica de dicho Nivel de modo que sea más coherente y acorde con las nuevas exigencias y necesidades de los alumnos-adolescentes.

Cabe resaltar, también, el llamado que el autor hace al Estado Nacional, Provincial y a las Instituciones Educativas a que asuman un protagonismo responsable en materia de equidad educativa, detallando cuáles son las acciones que a cada uno, desde su rol, le corresponden, ejemplificando con la reforma educativa realizada en el Estado Brasileño de Minas Gerais.

Por último, la reunión y sistematización de la información relativamente dispersa y fragmentaria acerca de la problemática de la distribución del bien primario de la educación en la Provincia de Santa Fe, la descripción de las características del acceso, de la permanencia y del logro de resultados de aprendizaje en los distintos niveles, sectores y regiones del sistema educativo provincial, la determinación del grado de incidencia del nivel educativo de los padres, la tenencia de libros en el hogar, el hacinamiento y la condición de repitencia en los rendimientos escolares de los niños y adolescentes santafesinos, la comprobación de que los factores institucionales tienen una significativa importancia en la expansión de las oportunidades educativas de todos los alumnos, la especificación de las responsabilidades que le corresponden a los Estados Nacional y Provincial, a la sociedad civil y a las instituciones escolares en orden al mejoramiento de la equidad educativa en las condiciones de la época actual, la identificación de las principales problemáticas de inequidad educativa y las medidas estratégicas de política educativa que contribuirían a la modificación de la actual situación, la verificación de la necesidad prioritaria e insustituible de con-

tar con directores y educadores capaces de proponer ideales de crecimiento y plenitud humanos a la libertad de los niños y adolescentes, y de acompañarlos en una confrontación llena de razones, que les enseñe la estima de sí mismos y de la realidad.

Y desde estos aportes el autor propone, en esencia, la necesidad de una concertación para una política de Estado en educación, la creación de un Organismo Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa, el incremento de la frecuencia de la itinerancia y la asignación de Tutores con exclusividad para los alumnos del Tercer Ciclo de las Escuelas Rurales, el fortalecimiento de la especificidad y la autonomía del Tercer Ciclo en las Escuelas de EGB Completa y la innovación en el abordaje de la repitencia.

María Rocío Gómez

TENTI FANFANI, EMILIO, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Editorial Fundación OSDE, IPE - Unesco y Siglo XXI, Bs. As., 2005, 324 págs.

La condición docente es el resultado de un estudio llevado a cabo por el IPE-UNESCO Buenos Aires, en cuatro países de América Latina que fue coordinado por Emilio Tenti Fanfani y su propósito fundamental consiste en brindar una base empírica, más sólida que la existente, a las discusiones sobre los docentes para poder definir políticas para este sector.

El libro presenta al lector interesado una serie de datos sistematizados acerca de la condición docente. Estos datos fueron producidos en el marco de un programa de investigación sobre “La profesionalización de los docentes” desarrollado en el IPE, Bs. As., a partir del año 2000. En esa primera etapa se llevaron a cabo cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas nacionales de docentes de nivel primario y secundario del sector oficial y privado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Cabe aclarar que dichas muestras son representativas del universo docente que trabaja específicamente en áreas urbanas de los respectivos países.

El mismo Emilio Tenti Fanfani en el prólogo escribe que “...probablemente el resultado más importante de este estudio comparativo sobre los docentes de cuatro países latinoamericanos sea la constatación de que no existe un cuerpo docente homogéneo, ni desde el aspecto socioeconómico ni desde el de la cultura profesional”. Más adelante se aclara que si bien este libro no se propone realizar un estudio comparativo en el sentido estricto de la expresión, se espera que al menos sirva para am-

pliar la mirada y evitar la tendencia a la “naturalización” de ciertos fenómenos y tendencias observadas en cada contexto nacional.

De esta manera se presenta un cuadro comparativo del comportamiento de las variables más relevantes que se relacionan con las características demográficas y socioeconómicas de los docentes y el lugar que ocupan en la sociedad (Capítulo I), sus relaciones con el trabajo (Capítulo II), sus valores y opiniones respecto de dimensiones relevantes del rol docente, los fines de la educación y las políticas educativas (Capítulo III), sus posiciones respecto de los valores sociales (Capítulo IV) sus consumos culturales (Capítulo V) típicas configuraciones docentes, la tensión vocación/profesión y, los desafíos y oportunidades de la profesionalización. Concluye con algunas orientaciones para definir una política docente integral. Al final del texto, aparecen dos anexos: la técnica de muestreo y el cuestionario, que son instrumentos y por tanto no agotan la complejidad y multidimensionalidad de la condición docente en las sociedades actuales.

De esta investigación surgen datos interesantes y relevantes en los cuales el lector podrá profundizar de acuerdo a sus intereses, pero merecen ser destacadas las opiniones de los docentes sobre la educación, en donde se ponen en juego sus percepciones acerca de los fines prioritarios que debe perseguir la educación, factores que inciden en el aprendizaje, el rol del maestro como transmisor de cultura y conocimientos o como facilitador del aprendizaje de los alumnos. La relación del docente con las nuevas tecnologías, la capacitación y el perfeccionamiento, la evaluación de los docentes y de los alumnos, la explicitación de sentimientos y aspiraciones, el uso del tiempo libre,

entre otras cosas. Lo llamativo aquí es que muchas veces pareciera haber un consenso en determinadas cuestiones que se sostienen en el tiempo pero que en realidad no tienen ningún sustento o argumento. Esta ignorancia sobre cuestiones docentes no favorece la toma adecuada de decisiones y mucho menos una política educativa a largo plazo.

“Resulta evidente que la escasez o ausencia de datos e informaciones empíricas sobre distintas facetas de la cuestión docente alientan la producción y reproducción de imágenes, prejuicios y representaciones parciales que no facilitan el diálogo y la discusión racional, y menos aún, los acuerdos para la formulación de políticas integrales y estables en el tiempo”.

En nuestras sociedades una mejor comprensión de la condición docente sólo valdrá la pena si sirve para orientar políticas educativas “progresistas”, es decir, orientadas hacia la reducción de desigualdades en materia de apropiación de conocimientos socialmente relevantes. Pero aquí tampoco existe una relación directa entre conocimiento e intervención política; sin embargo, el primero se convierte en condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar políticas exitosas. Y frente a esto hay un largo camino por recorrer y un problema antropológico por resolver.

Verónica María del Huerto Reyes

FILGUEIRA, FERNANDO y FRITSCHÉ, MICHAEL (orgs). *Descentralización de la educación pública en América Latina* Editorial Fundação Konrad Adenauer, Río de Janeiro. 2006. 272 pág.

En este libro se abordan los desafíos relativos a los procesos de descentralización, el problema de la equidad y el de la coordinación vertical de las acciones entre las unidades centrales y locales; y se plantean las paradojas que caracterizaron a la descentralización de la última década en relación al fortalecimiento del poder y la capacidad de gobierno central en materia educativa.

Hace un recorrido sobre la historia de las políticas de descentralización de algunos países latinoamericanos, Bolivia, Brasil, Colombia, Perú y Argentina; analizando como cada país ha iniciado este proceso y como se lleva a cabo en cada contexto.

Los países latinoamericanos han comenzado hace algunas décadas una ola creciente de descentralización, partiendo de las políticas públicas en general y de la educación en particular.

El énfasis descentralizador se realiza en forma simultánea con otros procesos importantes de transformación y con la instalación de un régimen económico liberal que presenta múltiples controversias.

La descentralización educativa promete una mayor eficacia. Su mayor desafío es el de la equidad, igualar las oportunidades de hombres y mujeres, asegurar el ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo, atendiendo a criterios de calidad y excelencia.

Asimismo, frente a este proceso descentralizador aparecen algunos problemas o riesgos recurrentes, tales como: la superpo-

sición de tareas y funciones; vacíos de responsabilidad; clientelismo; etc., características inherentes a un proceso joven que se está gestando.

En la educación se intentan superar las dicotomías centralización vs. descentralización y se promueve una reestructuración mixta, en la que, por un lado el financiamiento, el currículo, los sistemas de información y evaluación responden a una lógica de centralización y por otro lado algunas decisiones y acciones se delegan a cada escuela y a cada docente, propiciando la autonomía necesaria como para adecuar a cada contexto y realidad particular las decisiones políticas y pedagógicas.

En esta dialéctica se pueden observar que hay sistemas altamente centralizados en los que existen escuelas que aparecen como “islas” de descentralización, que son fruto de las negociaciones permanentes entre los diferentes actores involucrados.

En este libro los autores analizan diferentes formas de descentralización, en las que cada una responde a preocupaciones, procesos políticos diferentes y procuran enfrentar diversos desafíos como:

1. Delegación de poder a instancias políticas y administrativas subnacionales (Provincias).
2. Otorgamiento de autonomía a nivel de la unidad ejecutora específica (escuela)
3. Incorporación de actores y lógicas descentralizadas.

Quienes están a favor de este proceso argumentan que descentralizar la toma de decisiones otorga mayor participación e igualdad de oportunidades a los individuos, y hacen más eficaces las intervenciones por su proximidad a las necesidades; quienes se oponen señalan que con estos procesos se profundi-

zan las desigualdades.

El texto permite al lector introducirse a la problemática de la descentralización como un proceso político con avances, giros y redefiniciones, y comprender que no se trata de un proceso técnico y lineal que pueda concebirse desde posicionamientos extremistas. La pregunta correcta sobre los procesos de descentralización no es, cuánto, ni cómo, sino sobre la combinación de centro y autonomía local, es decir, ¿Dónde están colocadas las responsabilidades para gobernar la educación de las naciones en materia de cobertura, calidad y equidad?.

Ma. Daniela Rebechi

**KRICHEKY, MARCELO (compilador), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Ediciones Nove-
dades Educativas, Buenos Aires, 2005, 182 páginas.**

Esta es una compilación de artículos a cargo de Marcelo Krichesky (responsable de programas e iniciativas en Educación de la Fundación SES-Sustentabilidad, Educación, Solidaridad-). Este compendio cuenta con los aportes de profesionales de la educación, investigadores y docentes de distintas universidades del país que han volcado sus miradas y han dirigido su atención sobre el complejo problema del ámbito educativo y de la sociedad toda que representa el binomio exclusión-inclusión. Cada uno de los expositores realiza un abordaje intelectual de la problemática, pero con eminente conocimiento y sentido práctico del objeto.

Elena Duro escudriña los espacios legislativos que, en América Latina, se destinan a la cuestión de la adolescencia. Resulta entonces evidente la ausencia, ignorancia o rechazo de las políticas públicas que reparan en los adolescentes y su integración a la sociedad. El vacío normativo y la penosa situación que atraviesa Latinoamérica vuelven imperante la necesidad de una legislación al respecto. Por esto Duro entiende que deben realizarse intervenciones sociales en la política troncal, que es la educación, para la aceptación y el desenvolvimiento de los derechos del adolescente. Se trata de hacerlo visible (al adolescente) y de lubricar los mecanismos de confección y ejercicio de políticas públicas que lo amparen.

El capítulo dos de la compilación es desarrollado por Ana Vitar, quién inspirada por el lema “Escuelas que hacen escuela” de la convocatoria 2000 y 2003 de la OEI para instituciones in-

tegrantes del MERCOSUR, Bolivia y Chile, enfatizó que la inclusión debe estar sostenida por una pedagogía inclusiva, es decir que la escuela debe incluir, pues a pesar de la diversidad nos une un lugar simbólico en el “hacer escuela”, que es el lenguaje de la posibilidad. Es en la cotidianidad escolar donde las prácticas estimulan o inhiben la igualdad en las relaciones humanas.

Daniel Feldman continúa esta apreciación y pone el acento en el currículo como herramienta fundamental para desplegar un campo fértil de posibilidades que favorezcan y fomenten situaciones inclusivas. Claro que existen ciertas reticencias de distintos sectores de la sociedad respecto de la inclusión educativa de los adolescentes, pero estas resistencias internas se deben más bien a la falta de información y los prejuicios estereotipados. Alberto Croce taxonomiza, a modo de simple aproximación algunos de estos mecanismos. A saber, el miedo, el prejuicio, la discriminación, la especulación, el desconocimiento, la comodidad y el desaliento, describiendo cada uno con una erudición y claridad notable.

El hilo conductor del trabajo al que nos referimos quiere orientarnos hacia la comprensión del adolescente y el joven, condición necesaria, pero no suficiente para luego incluirlos. A esto apunta Carina Kaplan cuando propone explorar la subjetividad de los adolescentes, saber quienes son, por que se apartan y que grado de responsabilidad tenemos en ello.

Finalmente Dana Borzese y Leandro Botinelli presentan un artículo que cuenta con la exposición de datos estadísticos censales acerca de algunas aristas de la problemática, desmitificando ciertas visiones trágicas, pero resaltando los aspectos que necesitan de una intervención en lo inmediato, como es el caso

de la retención y la calidad educativa.

Una segunda y última parte del libro nos relata tres experiencias de inclusión de jóvenes al sistema educativo, realizadas en 2004 entre UNICEF y Fundación SES. No sólo la lectura de estas experiencias positivas, sino, la compilación en su completitud, nos brinda un panorama general del problema, pero además, y sobre todo, nos arenga al compromiso, a la acción, a comprender que las posibilidades deben ser actualizadas.

Diego Rodríguez

DEBLOC, VICTOR, *Sujeto, políticas de habitar y educación*. Ediciones Universidad Nacional de Entre Ríos, Santa Fe, 2006, 112 págs.

Síntesis inédita sobre la relación existente entre el concepto de *sujeto*, las notas respecto a la *vivienda* desde una perspectiva filosófica atenta a la constitución subjetiva de los mismos; y la *educación social*, sus prácticas y conceptos; el autor nos presenta su tesis en la cual comparte su experiencia en el ámbito comunitario y educativo.

Esta obra, representa un aporte a la comunidad científica por analizar parámetros no estudiados con anterioridad que influyen significativamente y por tanto son necesarios tener en cuenta a fin de poder tener una mejor comprensión del hecho educativo y así facilitar más efectivas intervenciones para propiciar los ansiados aprendizajes significativos.

Si bien mucha literatura retoma el tema de la educación en sectores desfavorecidos social y económicamente, el profesor Debloc, consigna cuánto repercute en la *subjetividad personal el hecho de la vivienda*, derecho consignado por la Constitución Nacional pero cercenado por la realidad que -en este sentido- se impone con toda crueldad.

El objetivo ciertamente es “*asumir y ocupar el lugar de interrogación alrededor de preocupaciones que siempre se expresan como urgentes*” (Pág. 7); es decir, asumir que el “*pensar es un peregrinar, construir un camino*” (Pág. 10).

La originalidad a partir de la cual retoma la cuestión de la pobreza consigna “*el deseo de cada sujeto de hallar un lugar en el mundo*” (Pág. 29) pero que paradójicamente el lenguaje contemporáneo “*ha denominado a estos sujetos como los excluidos*”

(Pág.24). Excluidos “*como resultado de un proceso*”, “*que forman casi una no-clase, dado que no son una clase objetiva, ni constituyen una comunidad social*” (Pág. 24).

Es en esta idea de sujeto donde se plantea la cuestión de la vivienda como eje primero y espacio material y propio a partir del cual resulta importante que cada sujeto se constituya como tal.

Ahora bien, el *ser pobres* implica necesariamente un *no-ser* ciudadano, por lo tanto, un *no-sujeto* de derechos en contraposición a los socialmente llamados incluidos.

Más significativa resulta esta realidad cuando los herederos son los niños que deben ser el futuro para la sociedad, pero es la misma sociedad quien “los concibe” sin futuro y sin proyecto de vida aparente, posible, dilucidable.

Es allí donde se encuentra un pequeño intersticio, donde la luz de la esperanza puede transmitir alguno de sus rayos: la llamada *educación social*, la cual se anima a interrogar en tanto “*proceso indispensable para la búsqueda de la autonomía y apertura de una conciencia crítica*” (Pág.95).

La lógica de esta propuesta apunta a “*introducir el enigma, interesarse por cada uno de los sujetos para tender puentes con el mundo, su actualidad y sus exigencias culturales*” (Pág. 96) pues reconocen que todos los sujetos merecen la educación y la construcción personal de su futuro, con iguales condiciones de acceso que pregonan la tan difundida democracia pero que poco pone en ejecución.

Por lo expuesto anteriormente resulta claro que toda práctica concreta deriva necesariamente de una concepción de sujeto que se tenga, de allí que “*cada sujeto en su particular, podría ser descubierto por su hábito*” (Pág. 9) frase que puede

ser trasladada al conjunto de la sociedad: veamos sus acciones y formas de proceder y conoceremos sus particularidades.

Esto podría representar la desesperanza absoluta, que todo está perdido, y que nada se puede hacer frente a la realidad. Esta tesis propone la *asunción de un camino*, que posiblemente es duro en sí, pero alentador. Principalmente, para quienes apostamos por la educación como el corazón de la sociedad que no dejará, de apostar por la vida y por el futuro para todos; como posibilidad libre de construir proyectos personales de vida que dejen como herencia a nuevas generaciones el apostar por el bien común, el compromiso social y el desarrollo personal.

Ariel Zerva

La revista *KRÍNEIN* es una publicación anual de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe. Los fines generales de esta revista son fomentar el desarrollo de la teoría educacional y alentar una discusión amplia y efectiva de sus problemas.

- Todos los artículos que aparecen en ella deben ser considerados como las expresiones de los puntos de vista de los autores y no como posición oficial de la Revista.
- Los originales deben presentarse impresos y en soporte informático (word.doc.). Debe utilizarse la letra Times New Roman cuerpo 12, espaciado a 1,5 líneas. No utilizar subrayado, negritas ni tabuladores. Los *Artículos* deben tener una extensión no mayor a las 7.500 palabras y las *Notas y Comentarios* no más de 3.000, incluyendo las citas, que se pondrán al pie de página y deberán ser breves. Al final del escrito se debe consignar el nombre del autor y la institución académica a la que pertenece. Las *Reseñas bibliográficas* tendrán un mínimo de 500 palabras y un máximo de 1000.
- Los *Artículos* y las *Notas y Comentarios* tendrán un encabezado en inglés de unas cinco líneas, en el que se describa con precisión el contenido de la colaboración. Deberán consignarse hasta cinco palabras claves que la identifiquen.

- Las citas en el cuerpo del escrito deben estar entrecomilladas y ser breves. Se acentuarán las mayúsculas.
- En las citas a pie de página los libros se consignarán de la siguiente manera: Apellidos y nombres del autor completos, título de la obra en letras cursivas, traductor de la obra si lo hubiese, editor, lugar, año de edición y mención de la página con una “p”. Cuando se reitere la obra se pondrá *Idem* y la mención de la página, cuando se reitere la misma obra y la misma página se pondrá *Ibidem*. Cuando de un autor se cita una sola obra cuando la misma se cite nuevamente (después de citar otros autores) se pondrá apellidos y nombres del autor y luego *op. cit.* y la página. Cuando se citen varias obras del mismo autor al citarlas nuevamente se pondrá apellidos y nombres del autor, el título abreviado de la obra (o completo si es breve) en letras cursivas, y la mención de la página. Las citas de artículos de revistas se hará de la siguiente manera: Apellidos y nombres del autor completos, título del artículo entre comillas, nombre de la Revista en letras cursivas, volumen, número, año, páginas.
- Si los artículos tienen subtítulos los mismos se numerarán con números arábigos y se escribirán con mayúsculas.
- Los trabajos presentados deben ser inéditos. Después de su publicación los autores podrán utilizar sus textos con libertad, citando *KRÍNEIN, Universidad Católica de Santa Fe*, como lugar original.

Correspondencia y canje a:

KRÍNEIN. Revista de Educación.

Juan Carlos Pablo Ballesteros.

Facultad de Humanidades, Universidad Católica de Santa Fe.

Echagüe 7151, S3004JBS, Santa Fe, República Argentina.

E-mail: krinein@ucsf.edu.ar

