

Baquero Ricardo, Diker Gabriela y Frigerio Graciela (comps.). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante, 2007.

Ficha bibliográfica

Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual, y las posibilidades futuras de la forma escolar

Pablo Pineau

En el lapso de tiempo abierto entre las décadas de 1870 y 1980, el predominio de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo ha sido casi total y, se ha constituido en una de las marcas de época.

El sistema escolar ha sido uno de los motores principales del triunfo de la modernidad, así como se ha convertido en una de sus mayores creaciones. Escuela y modernidad parecen haber establecido una relación de producción mutua, una sucesión por la cual una genera a la otra. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con la cosmovisión moderna.

Ella enseñaba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones modernas, como la familia, el hospital, etc.

También es común plantear que, acompañando la «disolución en el aire de la solidez, moderna», se produjo la «crisis de la escuela». La institución escolar, que se presentó durante décadas como centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estatalidad, enclave de la cultura letrada, punto de encuentro y encierro de niños, jóvenes y docentes, máquina homogeneizadora, pierde su poder para pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos y procesos resisten, debilitados, a los embates de los tiempos actuales.

La escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado que se expandió en muy poco tiempo por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo. Esto implicó una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, para construirla. Este proceso único punto de llegada posible de la «evolución» de la humanidad y de su devenir educativo, fue producto de fuertes conflictos, contradicciones y oposiciones.

El autor trabaja sobre la pregunta ¿por qué triunfó la escuela? Esto es, cómo fue que esa forma educativa específica logró imponerse en todo el globo y conquistar/convencer a culturas, grupos sociales y naciones diversas

Sostiene como hipótesis que el triunfo de la escuela en el siglo XX se presentó asociado a los ciclos de expansión basados en la “ampliación de la oferta” típicos de esa centuria, para los cuales los sistemas educativos cumplieron la función de garantizar una homogeneización ética y estética, necesaria para la expansión armónica, continua y dirigida de ese ciclo de expansión. Hoy, en un siglo XXI con ciclos de expansión basados en la «satisfacción de la demanda», la forma escolar parece no ser útil, por lo que se avecinan las redes educativas que formen sujetos de acuerdo a las necesidades cambiantes, inestables y diferenciadas de los mercados.

El problema de la ampliación y la elasticidad de los mercados

La crisis económica desatada en la década de 1870 señaló el fin de la expansión basada en el «libre juego de la oferta y la demanda» iniciado en el siglo anterior por la Revolución Industrial e inició el ciclo de la expansión basada en la «ampliación de la oferta», de la cual el «Estado social» de fines del siglo XIX, el keynesianismo y sobre todo el Estado benefactor de posguerra son algunas de sus formas. El siglo XX fue el siglo de la regulación biopolítica, donde el crecimiento y la «reproducción ampliada del capital» fueron sus motores.

La «ley de hierro del salario», según la cual al proletario debe pagársele por su trabajo lo mínimo posible, fue abandonada en aras de un nuevo ciclo económico que buscaba incluir a esa clase social no sólo como productora, sino también como consumidora. Probablemente, el fordismo como forma de organización económica sea su mejor ejemplo.

Este modelo precisa abaratar los precios de venta de los productos a fin de favorecer su consumo. Una de sus estrategias privilegiadas fue la producción masiva de un mismo bien. Esto trajo como consecuencia la necesidad de lograr que grandes colectivos de población decidieran adquirir el mismo producto, por lo que se precisaba unificar a sectores y clases sociales hasta entonces distintas en gustos y apreciaciones comunes; En síntesis: se precisaba producir la demanda masiva del mismo tipo de producto que se ofertaba y producía de antemano. Esta misión fue otorgada prioritariamente a la escuela.

Pero la crisis producida casi un siglo después, en la década de 1970, demostró que ese tipo de expansión se basaba en la elasticidad de los mercados, un axioma falso que entonces se derrumbaba. El siglo XX había supuesto que, con buenas políticas de planificación y previsión la expansión y el crecimiento apoyado en la ampliación de la oferta eran infinitos. La crisis del petróleo demostró la falsedad de esta premisa, y comenzó un nuevo ciclo de expansión basado en la satisfacción y estímulo de la demanda. Probablemente, el triunfo neoliberal de fines del siglo XX puede considerarse su primer ejemplo histórico.

Este nuevo ciclo parte de presuponer la existencia de la demanda diversificada, piedra de toque de su expansión; por eso su acción se orienta a encontrar la demanda y no a producirla. El consumo único, común, sostenido e inducido dio lugar al consumo efímero y diferenciado por nichos preexistentes, y la propaganda fue sustituida por el marketing. Ya no se precisa una educación que homogeneice a futuros consumidores, sino que se esperan propuestas pedagógicas, que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad posibles de grupos: una explosión de morales y estéticas diversas que se presentan a los consumidores como la satisfacción de sus intereses, gustos o necesidades previos, de las cuales las políticas del multiculturalismo, la tolerancia o las posiciones «políticamente correctas» son buenos ejemplos.

En este nuevo panorama, la escuela moderna, parece ser más una traba que un estímulo para los nuevos modelos de expansión. Y, a fin de «adecuarse a las nuevas épocas», está sufriendo actualmente una serie de mutaciones para poder sobrevivir en este nuevo escenario.

Algunas mutaciones educativas

Del sistema a la red

El triunfo de la forma escolar no hubiera sido posible sin el triunfo de «los sistemas escolares». La nueva forma de organización, el sistema, retoma la lógica corporal del crecimiento armónico e interrelacionado, por lo que cada escuela se ordena respecto a las

otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles como por distintas y variadas jerarquizaciones y división de funciones: currículos diferenciados, atención a distintos públicos colectivos en cuya organización primaban los criterios etarios, necesidad de tenencia de un cierto capital cultural institucionalizado para su ingreso y certeza de obtención de otro a su egreso, nombres institucionales estandarizados, etc.

Actualmente, la nueva metáfora organizativa es «la red», dinámica y flexible, sin puntos fijos ni centros, sin caminos prefijados ni jerarquías piramidales. Las uniones múltiples y laxas entre nodos eficaces y eficientes permiten su “reinvención discontinua” su «especialización y una «concentración sin centralización». Las escuelas hoy tienden a organizarse de esta forma, con una existencia que puede ser efímera, supeditada al cumplimiento de las metas propuestas mediante evaluaciones constantes que determinan su posibilidad de mantenerse conectadas a una red que no se vería radicalmente modificada por esa pérdida. Las «políticas de sistema», han dado paso a las actuales «políticas institucionales» que, encubren la desaparición de los lazos colectivos y sociales de contención y cuidado, así como se corre del horizonte la posibilidad de construcción de sociedades más igualitarias mediante la educación.

El pasaje del sistema a la red puso también en crisis al espacio cerrado institucional, la creación de las sociedades disciplinarias implicó la articulación de tres elementos: una población -un colectivo de individuos que comparten ciertas características- considerada inútil e indócil, una institución de encierro o de secuestro -de acuerdo al grado de inutilidad e indocilidad de dicha población- y una disciplina -esto es, un conjunto de saberes- que regula la institución y se aplica sobre la población para convenirlos en sujetos útiles y dóciles.

Hoy se propone un «espacio institucional permeable a demandas» mediante la «especialización flexible» que supone la organización en red. La escuela debe ser una gran procesadora de demandas externas que debe deshacerse de lo ya hecho y acumulado para dar lugar a los nuevos desafíos. Organizaciones inteligentes, modelos empresariales y liderazgos directivos parecieran ser las soluciones a la actual situación.

De la «autorización por oferta» a la «autorización por demanda»

Históricamente, el docente gozaba de una autoridad «vitalicia» otorgada por la tenencia de cierto capital institucionalizado materializado en el título habilitante expedido por el Estado. El supuesto es que la esfera estatal goza de la legalidad y la legitimidad para hacerlo, por lo que irradia su autoridad a los que deben llevarlo a cabo.

La «actualización en contenidos» y la constitución del «buen gusto» son sus dispositivos de legitimación más frecuentes, en cuyos debates ocupan un lugar primordial la determinación de los saberes erróneos y obsoletos que deben ser quitados de la escuela, la inclusión de los conocimientos «de punta» y el armado de un cierto canon escolar de saberes y experiencias validadas por la Academia.

A la autoridad estatal y a la autoridad académica es necesario sumar, para algunos casos concretos la autoridad eclesial, que habilita su «imprimatur» para la enseñanza y circulación de ciertos saberes. Estas tres formas de autorización, que hegemonizaron los debates en el siglo XX, comparten su condición de ser «a oferta», esto es, de tener una fuerte capacidad propositiva que generaba una escuela que creía que tenía «algo bueno para dar a sus alumnos».

En las últimas décadas, las críticas a estas formas de autoridad condujeron a la generación de nuevas formas en las que, la autorización es un resultado de su puesta en práctica. Y la llegada de las teorías empresariales al campo educativo parece haber fundido el concepto de Autoridad en el de Control de Calidad. La escuela pierde su poder de autolegitimación como espacio educativo, como institución que tiene algo específico y

distinto que decir y ahora son los sujetos consumidores quienes en última instancia la autorizan en función de la satisfacción de sus demandas. Quedan habilitadas así formas de autoridad «a demanda».

La caída de la autoridad «vitalicia» redundó en una intensificación de los requisitos de capacitación y de actualización profesional para el ejercicio y en el fortalecimiento de las posiciones que plantean la necesidad de evaluaciones periódicas de la actuación de los maestros y profesores». Consecuentemente, se ha introducido con fuerza la discusión sobre las carreras docentes, en cuyo marco se cuestiona la idea de que sea el título y la antigüedad, la forma principal del reconocimiento de la trayectoria profesional y de mejoramiento salarial. La autoridad vitalicia que se consolidaba e incrementaba por el paso del tiempo es suplantada por una noción de autoridad que debe ser validada y renovada periódicamente, lo que en algunas propuestas implica someterla a criterios externos, como es el cumplimiento de «estándares» para los docentes y para los alumnos.

Así se fortalecieron posiciones que basan la autoridad del docente en los acuerdos que éste pudo alcanzar no sólo con los alumnos, sino también con los sujetos con los que se relaciona. Estas posiciones se justifican en la cercanía de concertación de los involucrados directos. La propuesta pedagógica del docente termina siendo un acuerdo idiosincrásico entre sus propias posiciones, las de sus colegas, los directivos, los alumnos y los padres, englobados en el término «comunidad escolar». A su vez., implica un trabajo del sujeto en la autorización, que es el resultado de su propio accionar.

El docente se siente autorizado a enseñar lo que enseña porque es parte de un contrato pedagógico de validez local. En esta operación, «lo comunitario» sustituye a lo general, a lo «objetivo», como criterio de autoridad. Se limita así su accionar a responder a su horizonte de expectativas cercano y se pierde la dimensión de «lo común» que debe implicar toda propuesta educativa democrática.

De la distribución de bienes culturales cuantitativamente diferenciados a la distribución de bienes culturales cualitativamente diferenciados

Importantes investigaciones realizadas a comienzos de la década del ochenta en la Argentina demostraron que, una de las marcas centrales de las políticas educativas era la profundización de la diferenciación interna mediante circuitos segmentados de distribución del «bien educación» de acuerdo a los grupos sociales atendidos. Se impulsaba la concreción de un sistema educativo que, quitó a la escuela su función de garantizar el acceso por parte de los sectores más desfavorecidos a los saberes socialmente válidos, los que fueron cada vez más monopolizados por los sectores altos. La idea de «segmentación» se refiere a un campo integrado que se podía diferenciar en segmentos comparables y ordenables jerárquicamente. Estos segmentos mostraban una relación directa con el origen social de los alumnos que las escuelas atendían.

Hoy el panorama es distinto, ya que la «segmentación» ha dado paso a la «fragmentación». Los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Los fragmentos tienen elementos culturales internos comunes, que los diferencian de los otros fragmentos. Normas, saberes y prácticas que responden una matriz común les dan unidad a la vez que los aíslan de los otros. Mientras que en la determinación de los segmentos primaban los criterios de distribución cuantitativa, en la fragmentación interviene la distribución cualitativa.

Si en el siglo XX el sistema educativo ofrecía un tipo de capital cultural común e impuesto que distribuía en distintas cantidades, en la actualidad las escuelas ofrecen diversas propuestas pedagógicas, curriculares y culturales cualitativamente diferentes que responden a las distintas demandas. Esto es, aparecen escuelas para cada «nicho de

consumo pedagógico» de acuerdo a las pautas que éste le imponga.

Este movimiento dio lugar al pasaje del «control curricular por ideología» al «control curricular por satisfacción de demanda». De la habilitación del Estado se ha pasado a una habilitación del mercado: todo puede ser ahora enseñado, siempre y cuando haya quien este dispuesto a hacerlo.

Estos movimientos de "liberación ideológica» acercan peligrosamente al sistema educativo a un supermercado, donde se ofrece en forma transparente y sin trabas una serie de productos a ser elegidos libremente por los consumidores.

Acerca de las posibilidades futuras de la escuela

La historia de la escuela demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy esa premisa pedagógica esta en crisis, ya sea porque se la considera autoritaria e impuesta, porque no responde a las «necesidades del contexto», porque no tiene en cuenta los saberes y opiniones de los sujetos involucrados y porque avanzan proyectos que buscan darle al Mercado el espacio antiguamente ocupado por el Estado.

La escuela, ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización. Ante este diagnóstico, se abren entonces dos opciones: o se plantea su caducidad histórica y se acepta que ha llegado finalmente su muerte, o se revisa el papel que las propuestas homogeneizadoras pueden ocupar en la construcción de sociedades más justas. De esta decisión depende el futuro de la escuela.

La exploración de una idea en torno a los saberes sobre lo escolar

Flavia Terigi

La autora propone contribuir a la discusión en torno a los saberes sobre lo escolar explorando la siguiente: la escuela transmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal. Se trata de una exploración tendiente a delinear un problema teórico cuyas numerosas consecuencias prácticas para el funcionamiento de los sistemas escolares justifican el esfuerzo de una apertura genuina. Para abrir tal problema, plantea las dos proposiciones principales que componen la idea a explorar (que la escuela transmite un saber que no produce y que produce un saber que no es reconocido como tal).

La escuela transmite un saber que no produce

Especializar una institución en la transmisión resulta necesario cuando los saberes a transmitir se han expandido y especializado y cuando por alguna razón la transmisión de esos saberes no puede ocurrir en el mismo contexto en que se los produce, Es propio de la escuela moderna haber organizado la función de reproducción de manera tal de hacerla posible en una escala sin precedentes en el desarrollo sociohistórico de la humanidad. Es en virtud de esa pretensión de universalidad que la transmisión no puede realizarse en el contexto de producción del saber.

La universalidad de la transmisión que se pretende que suceda en la escuela moderna está en la base de su especificidad. La escuela trata de todos los que asisten a ella en calidad de alumnos se apropien de un conjunto de saberes de campos muy diversos,

seleccionados para su transmisión a todos. En calidad de alumnos deberían asistir a las escuelas todos los niños y niñas; aun cuando tal meta no se cumple y, por tanto, no llegan a ser todos.

En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos o lingüistas, sino maestros, profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre estos campos, que ellos no producen, a niños, niñas y adolescentes, en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas a las requeridas para la producción de saberes nuevos.

La separación producción/reproducción establece reglas propias de funcionamiento para el saber en la escuela. En tanto no se produce en ella ni por sus miembros, para su funcionamiento escolar aquel saber extraescolar debe ser objeto de procesos de descontextualización y de recontextualización que lo modifican de manera sustantiva. Descontextualización de su ámbito de producción y, por tanto, de los procesos, objetivos, sujetos y reglas propios de ese ámbito; recontextualización con respecto al ámbito escolar, que también tiene sus procesos, objetivos sujetos y reglas específicos. El concepto de transposición didáctica cuestionó la distancia que existe entre el llamado «saber sabio» y el contenido escolar, distancia inevitable, condición para que la enseñanza sea posible. Esta distancia que separa uno y otro saber es no sólo epistémica, sino institucional, las reglas institucionales que rigen el funcionamiento del saber en la escuela no son las mismas que rigen su funcionamiento fuera de ella.

La pedagogía no ha profundizado lo suficiente en el análisis de los efectos del funcionamiento institucional sobre los saberes que transmite la escuela, en parte porque lo ha minimizado como problema didáctico (en un uso peyorativo del término «didáctico», en parte porque el campo del currículo promete ocuparse del asunto y por momentos lo acapara para sí.

La organización escolar moderna conserva algunas instancias donde la producción y la reproducción del saber parecen menos distantes y que son del mayor interés para este análisis; tal el caso de la formación de los técnicos en el nivel medio o el de los investigadores en el nivel superior. El análisis pedagógico de instancias como estas debería ser incorporado al estudio de los efectos de las condiciones institucionales sobre el funcionamiento del saber en el sistema educativo. Así, por ejemplo, si bien en el taller de las escuelas técnicas la transmisión y el uso del saber se aproximan, resulta menos claro si el uso productivo del saber genera condiciones para la producción de nuevo saber técnico. Si bien la producción de nuevo saber no parece ser la regla en esos talleres, aún debe indagarse si es efectivamente infrecuente, si sucede pero no se reconoce lo producido como nuevo saber o si se lo reconoce como tal pero no circula fuera del ámbito de la propia escuela.

La separación producción/reproducción tiene efectos además sobre la relación de los docentes con el saber y, docentes transmiten un saber que no producen y, esto configura un problema para la legitimidad del trabajo docente. Volviendo al concepto de transposición didáctica propuesto por Chevallard, poco se ha aprovechado la huella abierta por su análisis para comprender los cuestionamientos a la legitimidad social del trabajo docente como expresión de las: crisis en la relación entre saber sabio y saber a enseñar, crisis que son propias del funcionamiento escolar del saber.

Por un lado, el saber enseñado debe ser visto, por los mismos «académicos», como suficientemente cercano al saber sabio a fin de no provocar la desautorización de los matemáticos, lo cual minaría la legitimidad del proyecto social, socialmente aceptado y sostenido, de su enseñanza. Por otra parte y simultáneamente, el saber enseñado debe aparecer como algo suficientemente alejado del saber de los “padres”

Pese a ello, el problema no puede resolverse homologando el saber a enseñar a saber sabio, puesto que, «Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea

meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado»

Este juego de distancias y referencias es parte de la compatibilidad del sistema de enseñanza con el entorno, y en él se producen las tensiones propias del interjuego entre especialistas, docentes, familias y la instancia política de gobierno de la educación. Una distancia excesiva entre el llamado saber sabio y el saber enseñado, pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor; los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben, y la recuperación del prestigio se liga a la revinculación con el saber sabio, lo que involucra mayor distancia con respecto a los padres.

Asimismo un distanciamiento excesivo del saber enseñado con respecto a «los padres» también pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza. Las llamadas «pedagogías centradas en el niño llegan a producir una sofisticación tal del discurso pedagógico que contribuyen a sustraer del control de los padres la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje escolares. Así, por ejemplo, un mayor conocimiento de las concepciones originales de los chicos sobre el sistema de escritura, ha fundamentado formas de valoración de su producción escrita que contradicen fuertemente las expectativas de los padres acerca de lo que sus hijos deberían estar aprendiendo en la escuela. La situación se convierte en un problema cuando la escuela responde a los cuestionamientos con un repliegue hacia fundamentos «científicos» de su accionar que preservan su responsabilidad de la mirada de los padres y prolongan la invisibilidad de lo que en ella sucede".

La escuela produce un saber que no es reconocido como tal

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos.

Para que la reproducción del saber sea posible, la escuela debe disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión.

Los docentes se caracterizan por una doble función de expertos: como expertos en un campo cultural y como expertos en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo, esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento, relación que no es la del productor del saber a transmitir; pero entonces, ¿cuál es?

En un sentido general, una primera respuesta parece evidente toda vez que la enseñanza de un determinado saber supone bajo condiciones normales un conocimiento suficiente de ese saber. Pero aquí se hace referencia a modos específicos de saber que no son los del especialista en el campo. ¿Cuáles son? Un ejemplo tomado de propias investigaciones sobre el aprendizaje del sistema de numeración puede contribuir a delinear la respuesta.

Desde el punto de vista infantil, el sistema de numeración ofrece numerosas oportunidades de interacción, porque es un objeto cultural que tiene la particularidad de estar sumamente presente en el mundo social.

Pero no hay manera de que los niños descubran por sí mismos las propiedades del sistema de numeración implícitas en la escritura de numerales: deben asistir a y participar en ciertos intercambios sociales en donde se use la numeración escrita, y formularse preguntas sobre el funcionamiento de los números en esos intercambios.

Las situaciones de enseñanza del sistema de numeración han tendido a tomar estos intercambios sociales como base para el diseño de situaciones de enseñanza. Entre otras consecuencias, se ha hecho cada vez más usual la propuesta de incluir en el aula los

llamados portadores numéricos. Por ejemplo almanaque, la botonera de un ascensor, el control remoto de una TV, el centímetro, las grillas numéricas de los juegos, etc. Cada portador, pone a disposición de los chicos y chicas determinadas informaciones numéricas y deja afuera otras; por ejemplo, un control remoto pone a disposición todos los dígitos, pero hay que conocer al menos algunos aspectos de las reglas de composición de los números para usar el control para escribir números de más de un dígito. La inclusión de portadores en situaciones de enseñanza para fines escolares implica un análisis de sus ventajas y limitaciones como fuentes de información numérica para los niños, lo que supone la consideración de condiciones propias de, los procesos de transmisión.

El ejemplo del análisis de los portadores numéricos permitirá comprender que la consideración del sistema de numeración que realiza un docente tiene lugar desde una perspectiva bien distinta a la del matemático., se trata de una perspectiva netamente pedagógica. En efecto, los saberes de un docente sobre su campo cultural incluyen el conocimiento de las dificultades conceptuales que supone la apropiación de los objetos específicos de ese campo y el análisis de las prácticas sociales en que ellos se inscriben. Para los docentes, esto tiene una importancia crucial, tanto para el diseño de la enseñanza como para la intervención en la situación concreta, lo que refiere a la segunda condición del docente como experto no sólo en el campo cultural, sino también en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo.

El dispositivo escolar para la transmisión de los saberes genera una instancia colectiva para el aprendizaje. Este carácter colectivo de la escuela puede entenderse mejor si se la compara con otros dispositivos instruccionales; así, en la enseñanza a cargo de institutrices o preceptores, también hay un enseñante, pero su trabajo se realiza con pocos aprendices y es completamente aceptable que se realice con uno solo. En contraste, y en virtud del cambio de escala debido a la pretensión de universalidad, la clase escolar es un fenómeno colectivo, y las estrategias didácticas están definidas sobre esa base. Esto significa que el saber didáctico ha sido elaborado durante décadas suponiendo condiciones de organización social propias de la situación colectiva de transmisión del saber: un patrón organizativo de la clase en el que se da por descontada la reunión de muchas personas para aprender lo mismo con un mismo docente.

La segunda proposición que plantea la autora es que la escuela produce, a los fines de la transmisión, un saber sobre ésta que no es reconocido como tal. Esto supone que la escuela es también un lugar donde se produce el saber y que los docentes son también sus productores, aunque estos procesos de producción de saber raramente son reconocidos como tales, en la escuela misma y fuera de ella.

El ejemplo más accesible es el de las estrategias de los maestros y maestras para enseñar en los plurigrados de las escuelas rurales. Muchos de estos maestros logran identificar adecuadamente el problema didáctico que afrontan: saben que tienen que encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea y que para ello cuentan sólo con un conjunto de propuestas didácticas construidas según la norma graduada de la escolaridad. Lo que estos maestros y maestras logran hacer, y nadie les enseñó, es desdoblarse el problema de la simultaneidad mediante la atención sucesiva, a lo largo de la jornada escolar, de subgrupos escolares definidos con criterios casuísticos. Hay aquí, una invención del hacer.

Algo parecido les sucede a los profesores de nivel secundario cuando, anoticiadas de la necesidad de proponer situaciones de enseñanza más adecuadas a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos, las políticas educativas habilitan proyectos de tutoría o clases de apoyo; si bien muchos profesores reproducen en el grupo pequeño las mismas estrategias que ponen en juego en el curso total, hay docentes que logran desplegar otras estrategias, apoyadas en el análisis de las dificultades de apropiación de los objetos

específicos de su campo de especialidad. Hay también aquí una invención del hacer que supone la producción de un saber nuevo. Reconocer la invención del hacer permite, poner de relieve algunas de las numerosas vacancias en el saber pedagógico disponible y llamar la atención sobre dos asuntos: sobre la insuficiencia de otros ámbitos de producción de saberes específicos acerca de la transmisión y sobre las restricciones que la organización del trabajo docente establece para la producción escolar de saberes sobre la transmisión.

En cuanto al primer asunto, Feldman realiza un análisis sobre la producción del saber didáctico y sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Enfocada la enseñanza como proceso interactivo, la pregunta a la que debe responder la didáctica es conocida: ¿cómo enseñar? Enfocada la enseñanza como sistema institucional, la pregunta didáctica cambia radicalmente: ya no es cómo enseñar, sino cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales.

Según el análisis de Feldman, la didáctica y la pedagogía han tendido a considerar la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara o artesanal, en desmedro de su consideración como un sistema que trabaja en la escala de las grandes redes de instituciones. El resultado de esta desconsideración es una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que se cuentan y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen.

Considerar la enseñanza como sistema institucional implica asumir a nivel del sistema de enseñanza la responsabilidad de producir medios de gran escala que ayuden a los docentes a enseñar en las particulares condiciones en que desarrollan el trabajo de transmisión. A nivel del sistema de enseñanza, no es aceptable que se deje la solución de problemas didácticos que afectan a miles de escuelas supeditada a las posibilidades de que un docente, o un grupo de ellos, le «encuentre la vuelta» al problema.

En cuanto al segundo asunto, si se acepta que bajo ciertas condiciones puede reconocerse una invención del hacer, por lo tanto el saber que se produce en esa invención, respecto del cual los docentes podrían llegar a ser reconocidos como expertos, no es reconocido como saber, y que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene las condiciones necesarias para visibilizar ese trabajo de producción de saber sobre la transmisión y para hacerlo viable.

La organización del trabajo docente que no incluye condiciones para la producción de saber pedagógico es solidaria con el currículo nulo de la formación docente: en ella se enseña a los futuros docentes a identificar las premisas que resultarían consistentes con su actuación, a evaluar esas premisas en función de opciones fundadas en el saber público sobre la enseñanza, pero no se les enseña a formular sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, ni a formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, y tampoco a formular esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias. En estas condiciones, el saber que algunos docentes producen circula, pero lo hace generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones que afrontan.

El problema (si termina) no termina aquí

Si se analiza el panorama de la investigación educativa en la Argentina, aparece que la proporción de estudios orientados a mejorar la enseñanza es relativamente baja en relación con la vastedad de los problemas que ésta afronta en nuestro país.

Una de las cuestiones que explican esta situación es el modo en que está institucionalmente organizada la investigación. La clave de las condiciones llamadas

institucionales radica en que la investigación educativa se ha desarrollado históricamente en los ámbitos universitarios y, dentro de ellos, en un conjunto de cátedras, pocas de las cuales se vinculan directamente con los problemas del enseñar y el aprender. Otro factor explicativo es la relativa ausencia de investigación en el propio sistema educativo. De estas dos razones surgen dos consecuencias: a) hay un sentido de la legitimidad de la escuela que podría cambiar, que podría fortalecerse: una legitimidad basada en el saber que la escuela sí construye, que es su patrimonio y que se produce cada día en las aulas; y b) hay que encontrar modos de suturar las brechas que existen entre los diversos ámbitos que procuran abordar los problemas de la práctica educativa.

Esta vislumbra una fase del desarrollo institucional de los sistemas educativos occidentales en la que el formato escuela se encuentra severamente cuestionada. No es menor la discusión acerca de si se lo cuestiona porque funciona mal, o si se lo cuestiona precisamente, porque ha triunfado. Es en este contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento el formato escolar la autora pretende cerrar este trabajo inscribiendo el problema de la construcción de saberes sobre lo escolar en su relación con los cambios en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares.

Los cambios en las expectativas con respecto a las finalidades de la escuela, la imposibilidad de muchas familias de asegurar a sus hijos ciertas condiciones de crianza que la escuela daba tradicionalmente por supuestas, las transformaciones del Estado y de las formas de agenciamiento social, la deslocalización del saber que hace imposible su monopolio por los docentes son cambios de tal envergadura que es inevitable que abrumen la insuficiencia de los saberes de los que disponen los docentes.

Si pese a todo lo señalado se continúa considerando a la escuela como el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional, se hace necesario asumir la generación de condiciones que hagan razonables las demandas que se tienen sobre la tarea de enseñar en las escuelas y la remoción de las demandas que son irracionales dadas las características del sistema escolar.

Pedagogía y metamorfosis las formas de lo escolar en la atención de los contextos específicos

María Silvia Serra

La autora propone una revisión de los saberes de la pedagogía ligados a la intervención en contextos signados por la pobreza.

En la pedagogía, existe la tentación de recurrir al término «nuevo» para pensar en los desplazamientos o reconfiguraciones que las últimas décadas han impuesto. Frente a estos términos, la autora toma el de la «metamorfosis».

Este término tiene connotaciones especiales. Por un lado, en el relato kafkiano, la inesperada e inexplicable transformación de un hombre genera en sus afectos un sentimiento que es a la vez de rechazo y de culpa, abriendo un abanico de acciones que contemplan al mismo tiempo cuidado, reclusión, agobio, incompreensión y desprecio. Desde este punto la autora recupera algo del relato para pensar en las formas desplegadas históricamente por el saber pedagógico y en sus metamorfosis, en lo que se hace para abordar aquello que incomoda, en los modos en que se procesa lo indigerible.

Por otro lado, la idea de metamorfosis hace alusión, la obra de Robert Castel. Es conocido el debate que Castel establece con sus contemporáneos acerca de si lo que ocurre en el presente debe ser nombrado como novedad (se refiere a la «nueva cuestión social» o a la «nueva era de las desigualdades»). Es posible hablar de «novedad» en las conceptualizaciones acerca de la educación de los pobres? ¿Cuál es la relación entre la emergencia de discursos para la atención de contextos específicos y la emergencia de

éstos? ¿Cuáles son los trastocamientos que se producen en el interior del saber pedagógico cuando las preocupaciones de las formas de la transmisión se concentran en los avatares de la cuestión social? ¿Qué nuevos espacios se abren y qué viejas certezas caen?

«La palabra metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social. Pero las conmociones, aunque sean fundamentales, no son novedades absolutas si se inscriben en el marco de una misma problematización».

En el campo educativo, mucho de lo producido en las últimas décadas se ha ocupado de rastrear, presentar y revisar los cambios sufridos. La clave más fuerte de este pensamiento se ha concentrado en las políticas educativas y sus efectos, ya que éstas condensaron y consolidaron una serie de mutaciones presentes en el campo más amplio y en ligazón con otras reformas.

Para Castel, «la "cuestión social" es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura». Las diversas formulaciones desplegadas alrededor de la educación de los pobres bien podrían ser consideradas como algunos de los modos en que la sociedad enfrenta la desigualdad y da trámite a su regulación.

La metamorfosis como pasaje. Del viajante al insecto

Gregorio Samsa, antes de la metamorfosis era un viajante explotado por su jefe, sumiso, controlado, solitario, no correspondido en el amor, responsable de sus padres y de su hermana, de sus errores pasados y de su futuro. Kafka describe una vida monótona, una existencia opaca y de difícil salida, pero que no dejara de ser objeto de nostalgia después de la metamorfosis,

El pasaje de un estado a otro, redefine las condiciones anteriores y cambia la visibilidad sobre ellas. Aquí será útil la noción de campo de Bourdieu: si los elementos deben su identidad a las posiciones que ocupan dentro de un campo específico, la transformación de uno de ellos altera las relaciones, las posiciones y, por ende, las identidades de los otros elementos del campo. En el relato kafkiano, la metamorfosis de Gregorio produce una metamorfosis de sus padres y de su hermana, no sólo en las posiciones que ocupaban en el entramado familiar, sino también en las decisiones sobre sus propias vidas.

La autora apunta algunos pasajes en el territorio de la pedagogía, pasajes que pueden ser pensados como desplazamientos que alteran sus límites. El listado que abajo se presenta, sólo pretende abrir y hacer visibles amplios movimientos, mutaciones, líneas de fuga y reconfiguraciones de lo que «no siempre fue así ni volverá a serlo».

1) De la igualdad a la equidad. En las últimas décadas, las preocupaciones por la desigualdad social han crecido, y se evidencian en la cantidad de estrategias y políticas que se despliegan para reducirla o revertirla, pero preocupación por la desigualdad no trae, necesariamente, una búsqueda de la igualdad.

Se suele decir que una distribución es equitativa cuando da a cada uno lo que le corresponde o lo que necesita. El concepto de equidad designa, igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias. \ja preocupación se centra no sólo en ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino también en cuidar o velar por las condiciones en que los sujetos se posicionan frente a esa oferta. Pero ¿Cómo funciona esto en el interior del campo educativo? Por un lado, está la cuestión de ofrecer oportunidades. He aquí un primer desplazamiento. Si se piensa en la histórica operación homogeneizadora del sistema educativo argentino, ésta no se hacía en clave de ofrecer oportunidades, sino de producir identidades con perfiles previamente establecidos. La posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación, quien, será quien tome la

oportunidad que la educación le ofrece". Es así cómo en las políticas que buscan la equidad están presentes, en el interior de las políticas, los cálculos acerca de lo que el otro puede y de lo que el otro necesita para poder, desplazando el problema de la igualdad de la oferta a la receptividad de la oferta. En la oferta que hace una política educativa de equidad está considerado el «terreno» donde esa oferta tendrá lugar: las condiciones de vida de los sujetos, el acceso que tienen a bienes materiales y simbólicos, sus contextos afectivos, las demandas que reciben del mercado laboral, etc, y la consideración de ese «terreno» trae consecuencias directas no sólo en los modos de entender qué es la educación, sino en la manera de dimensionar cuál es su alcance y cuáles sus posibilidades.

2) Del alumno al niño. Si la pedagogía desde sus inicios es matriz donde se invierte a ese niño con la categoría de alumno, es posible reconocer dos movimientos en el presente que mutan este escenario: la emergencia del plural de infancias, por un lado, y la entrada de la subjetividad infantil en el espacio escolar, por el otro.

En los históricos esquemas de enseñanza, la experiencia de ser alumno estaba ligada a la sujeción de una serie de normas externas y a la sujeción a modos de aprender pautados básicamente por un curriculum centralizado que sostenía la tarea del docente centrada en la enseñanza. El presente, este escenario se ve trastocado por la emergencia de la subjetividad del alumno.

3) De la enseñanza al aprendizaje. En íntima relación con el apartado anterior, las críticas que una propuesta pedagógica centrada en la autoridad docente recibió abundaron en el señalamiento de la falta de atención de quien aprende, de sus marcas particulares, de sus saberes previos, de su voz, de sus singulares modos de procesar y responder a la enseñanza. Este pasaje se concentró en el siglo XX en la puesta en duda de las formas de lo escolar y tuvo en su horizonte las teorías del aprendizaje. Pero, ligados a él, se ubican abordajes que van más allá del sujeto individual a saber:

- La emergencia de la cuestión de la diversidad, donde se tramitan particularidades de género, marcas culturales étnicas o propias de la condición socioeconómica.
- La emergencia de la subjetividad del alumno, sus intereses, motivaciones, rasgos culturales, gustos, etc., inicialmente centrada en la psicología del desarrollo para ampliarse a la consideración de las diversas formas de la experiencia infantil y juvenil y la imposibilidad de hablar de las identidades de modo universal.
- La crítica que recibe el clásico modelo de enseñanza que coloca al docente en el sostenimiento de la transmisión, y la emergencia de dinámicas horizontales, participativas, dialógicas y constructivas del conocimiento.
- La emergencia de nuevas figuras en el escenario pedagógico, ocupados de un acompañamiento que tenga en el horizonte la subjetividad y la gestión singular de la experiencia escolar.

4) De la hetero a la autodeterminación. La escuela, como institución de las naciones modernas, fue tributaria de un principio de incorporación, a un conjunto de normas preestablecidas que definen un ideal de sociedad y de hombre, y donde los sistemas escolares cumplieron la función de filiación. Es posible leer en los últimos años un viraje hacia un principio de participación, donde la escuela se engarza en la voluntad de que los valores o normas que organizan el colectivo sean fruto de la deliberación. En este desplazamiento, es posible visualizar modelos de organización y gestión tanto individual como institucional que, si bien se hacen presentes con claridad dentro de la escuela, la exceden, ya que son parte de las definiciones que el contrato social viene teniendo, tanto en la forma del Estado como en las bases de la democracia.

5) De la clase social a la cultura como organizadores de la injusticia. En el territorio escolar, ha sido fecunda en las críticas al sistema escolar, en sus rasgos reproductores y en

sus articulaciones con un sistema social dado, centrando el foco del problema fundamentalmente en las estructuras económicas. En la última década, la emergencia de movimientos sociales y de identidades colectivas organizadas por derechos particulares han planteado la cuestión de cuál es el papel de la cultura, del orden simbólico, de las representaciones y del lenguaje en el sostenimiento de otro orden de injusticias, que tienen que ver con el reconocimiento. Esta tensión tiene un interés particular para la pedagogía, ya que ubica a las formas escolares, al curriculum y a otras formas de transmisión de la cultura en el centro del debate, por concentrar los modos de hacer visible al prójimo, dibujar la línea que separa el nosotros de los otros, nombrar y, ordenar las jerarquías y asimetrías simbólicas de los sujetos en un territorio social.

Esta enumeración sirve para visualizar procesos, pedagógicos, sociales y políticos más amplios donde ciertos tratamientos de la pobreza se habilitan y adquieren legitimidad.

La metamorfosis como estado. Pobreza y especificidad de los contextos, de los sujetos y de los saberes

La expresión «la educación de los pobres» remite a más de un sentido si se indaga históricamente en los saberes de la pedagogía. En los inicios de la estructuración de los sistemas educativos es posible reconocer una relación directa entre la emergencia de los sistemas escolares masivos y la preocupación por los pobres: la escuela es el lugar de y para los pobres, constituye uno de los espacios de incorporación a una sociedad que se estructura, a través de la instrucción de sus miembros. En nuestro país, esa preocupación estuvo presente entre quienes establecieron las bases sobre las cuales se erigió nuestro sistema educativo.

En las décadas del sesenta y setenta cuando la educación de los pobres adquiere un sentido más político; por un lado, están las teorías pedagógicas reproductivistas, denunciando las operaciones que el sistema educativo, como un engranaje más del sistema capitalista, hace sobre la desigualdad y la pobreza para perpetuarlas; por otro lado, las pedagogías liberadoras, las cuales, al mismo tiempo que llamaban la atención sobre la opresión presente en la educación de las clases sociales más empobrecidas, situaban un horizonte de liberación, emancipación y esperanza, que radicaba en que los pobres, a través de procesos de concientización pedagógica, tomaran la palabra y el poder.

Ambos desarrollos pedagógicos le han adjudicado a la educación, la capacidad de intervenir sobre el otro, donde la pobreza es un dato de los sujetos, un adjetivo, un contexto «temporario», un estado que bien puede ser transitorio. Hasta, la pobreza no sólo es el nombre de la escasez de recursos materiales y simbólicos, sino que llega a ser una disposición a la que aspirar, un camino de compromiso y redención!

Las operaciones educativas (y políticas) sobre la pobreza en el presente introducen un punto de quiebre con esta esperanza absoluta en el poder redentor de la educación. Si la educación encarna actualmente alguna promesa de futuro mejor, no tiene correlato en otros ámbitos. Y aunque el posicionamiento de la educación como «alternativa de salida» siga funcionando en discursos político-pedagógicos, se sabe de la caída de esta creencia o de su desgaste. Las instituciones educativas no se han quedado afuera de la desconfianza que en el presente se tiene de las instituciones en general, del Estado y de la clase política.

De algún modo, la conjugación de la educación con horizontes emancipatorios o con promesas de movilidad social, sean individuales o colectivas, fue un rasgo que caracterizó a los modos de entender la educación en una época. El desgaste o incertidumbre que ese componente viene sufriendo ha hecho abonar una concepción de educación mucho más circunscripta a procesos de tipo cognitivo, biológico o de desarrollo individual, que en el caso de la educación de los sectores más desfavorecidos impacta de modo particular.

En ese sentido, la autora propone la expresión discurso pedagógico «neto», haciendo

referencia con ella al tipo de reflexión o prescripción pedagógica que se muestra como sólo pedagógica, esto es, que es indiferente de las dimensiones políticas y sociales. La idea de «neto» corresponde a «que no tenga rasgos de otro orden». Este modo de entender la educación ha abonado una visibilidad diferente de la pobreza y ha generado prácticas escolares y profesionales específicas para este territorio.

¿Cuáles serían los rasgos de este discurso que operan frente al problema de la pobreza? ¿Dónde, en qué tipo de concepciones o de prácticas se hace visible?

1. En la equivalencia pobreza/diversidad presente en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Argumentar que el fracaso o las dificultades para aprender demandan un tratamiento en clave de diversidad ha abierto nuevas prácticas, como la existencia de «gabinetes de atención a la diversidad», donde suele predominar una mirada “psi” circunscripta a un contexto específico.
2. En la emergencia de la biología en todas sus dimensiones para dar cuenta de los procesos de aprendizaje. Las teorías del aprendizaje se han ordenado alrededor de la disputa naturaleza/cultura. Esta disputa se hace visible y se encarna de modo particular en los pobres, donde se resignifican términos como «talento» y «potencialidad», con todos sus efectos. El concepto que ha emergido con inusitada fuerza es el de «Necesidades Educativas Especiales», en el que la idea de necesidad, por un lado, naturaliza predisposiciones y rasgos y, por otro lado, el adjetivo «especial» funde bajo el mismo término a la pobreza con lo que durante mucho tiempo se denominó educación especial: la educación dirigida a los sujetos con alguna discapacidad mental.
3. En la instalación de circuitos educativos diferenciados, tanto en la fragmentación del sistema escolar como en la formación docente, donde cada vez más se discute si hace falta una preparación especial para atender contextos de pobreza. La respuesta, tiende a construirse en el orden del saber: es así como se ven ofertas educativas especiales que portan materias como Neurobiología, Psicopatología de la conducta antisocial, todas pertenecientes a postítulos o especializaciones dirigidas a docentes que trabajan en contextos críticos, de riesgo, vulnerabilidad.
4. En la presencia creciente de investigaciones sobre fracaso escolar que se ordenan alrededor de las condiciones socioeconómicas de los individuos y las poblaciones, de sus «factores de riesgo», y abandonan cualquier tipo de interrogante sobre las históricas formas de lo escolar, sobre la enseñanza y sus presupuestos, sobre las propuestas curriculares. Las variables ligadas a las representaciones sobre los alumnos y sus posibilidades influyen fuertemente en el éxito o fracaso, por lo que se presenta una especie de paradoja: pareciera que lo que en realidad abona el fracaso es la existencia de certezas sobre los límites de los sectores pobres, certeza que se produce con el primer grupo de investigaciones.
5. En el difícil lugar que ocupan los chicos pobres en el interior del plural de infancias, donde la caracterización singular o grupal por condiciones de vida corre el riesgo de esencializar rasgos y reducir las operaciones pedagógicas en nombre lo que el otro es. Otorga a esta infancia creciente responsabilidad en sus acciones.

Si se engarzan estos rasgos actuales de la educación de los pobres con los anteriormente señalados para la pedagogía en su conjunto, da como resultado un discurso pedagógico que tiende a ajustar sus respuestas a las «necesidades» individuales o grupales, que adecua el tamaño de sus operaciones a posibilidades preestablecidas de los sujetos a quienes las dirige, que abandona sueños colectivos y promesas.

El nombre de esta metamorfosis bien puede ser el de «pedagogización» de la pobreza. La pobreza se diluye como problema de distribución de la riqueza al corresponderse con una serie de categorías teóricas o disciplinares. La pedagogía instala una mirada del vínculo educativo donde la pobreza, es para ajustar los saberes con los que operar sobre ella. En este sentido, la idea de «neto» borra aquello frente a lo cual la

pedagogía encuentra su límite. Como si la pedagogía fuera una, como si tuviera respuestas preestablecidas, como si no admitiera ninguna reflexión sobre sí misma,

Es la metamorfosis de un saber, de un hacer y de un campo; es la metamorfosis de la cuestión educativa: cómo las formas de lo escolar se reordenan para atender un contexto y, en ese gesto, se transforman a sí mismas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela

Laura Manolakis

Viejos y nuevos tiempos

La escuela, en tanto agencia transmisora de saberes, realizó su proceso de educar a la infancia a través de la palabra, principalmente de la palabra escrita; tal vez por ello es el lugar privilegiado de la demora, de la espera: el transitar por la escolaridad suponía una apuesta de varios años, esfuerzo y paciencia. Y este esquema, que es inherente a la institución escolar moderna, se opone a la cultura del tiempo real, a la cultura *mass*-mediática, donde no hay espera, en la que la satisfacción del deseo es inmediata (para quienes pueden satisfacerlo).

La cultura actual se configura con un vertiginoso ritmo, poco predecible, en constante cambio y transformación, y se presenta ante una escuela alejada de la realidad e incapaz de interpelarse ante ella.

Efectivamente, la cultura *mass*-mediática parece poner en cuestión a algunos elementos constitutivos de la escuela tradicional y, por lo tanto, la escuela es imposible que se recicle como tal, con su propio formato tradicional.

¿Qué es lo que está en juego en esta disputa? Se trata de la disputa por la supremacía en la transmisión de saberes entre la escuela y la tecnología *mass*-mediática; la escuela versus la computadora personal, la escuela versus internet.

Pero lo más importante, lo que está verdaderamente en juego, no es la competencia entre la escuela y esos aparatos (el hardware), sino la competencia entre la escuela y la *mass*-mediatización de la cultura.

Ésta es la diferencia entre concebir a la televisión o a la computadora desde el punto de vista del aparato y concebir a la televisión o a la computadora desde el punto de vista de las nuevas formas de relación con la cultura que a partir de ellas y de sus múltiples posibilidades se han conseguido: a esto se lo denomina *mass*-mediatización de la cultura.

¿En qué consiste la *mass*-mediatización de la cultura? Según Baudrillard, se puede afirmar que se trata de una forma artificial de inteligencia. Es una cultura de la realización inmediata, es una cultura sin espera, es una cultura de tiempo real. La *mass*-mediatización de la cultura nos presenta un mundo presuntamente sin fallas.

Un ejemplo de esto, de gran importancia en el orden escolar, puede clarificar lo anteriormente expuesto. En la escuela, la escritura de una redacción se realizaba -o aún se realiza- en un cuaderno borrador. Esto nos permitía una escritura sucia, en la que se podía tachar, hacer anotaciones y corregir los errores ortográficos y gramaticales. Una vez terminada, se pasaba con dedicación y buena letra al cuaderno de clases. Esa forma de escritura está a punto de desaparecer tras las pantallas de las computadoras porque, cuando operamos con ellas (mediante el procesador de textos), el último trabajo es

siempre el original. No existe el concepto de «borrador».

El presente trabajo intentará explorar algunos interrogantes sobre la cultura escolar. ¿Es posible incluir en la escuela las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)? ¿En que consiste la *mass*-mediatización de la cultura? Para ello, se analizarán cuatro efectos (y defectos) de la cultura *mass*-mediática en la cultura escolar: las NTIC como panacea, el gatopardismo, la instantaneidad y la distinción entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales.

Cuatro efectos (y defectos) de la cultura mass-mediática en la cultura escolar

Las NTIC como panacea

Durante los últimos años, prácticamente todos los países han lanzado iniciativas nacionales para incorporar computadoras y conectar sus escuelas a Internet, capacitar a los profesores en el uso de las NTIC, fomentar la innovación escolar y desarrollar software de uso pedagógico.

La razón de ello es la decisión de preparar a la población, en particular a los niños y jóvenes, para la sociedad de la información y aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías educacionales se sostiene que la inclusión de programas tendientes a la incorporación de las NTIC tiene como presupuestos:

- En primer lugar, que éstas incrementarían la igualdad de oportunidades de la población reduciendo las iniquidades que generan el tiempo y el espacio educacional tradicionales. Ante todo, implican un avance hacia la democratización y una tentativa de universalización del conocimiento. En relación con este presupuesto, de acuerdo a lo esbozado por Lewin, se pueden destacar nueve oportunidades y posibles beneficios asociados al desarrollo de las NTIC en el ámbito educativo:
 - La primera sería la oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos.
 - En segundo lugar, se produciría la posibilidad de abrir la oportunidad de aprender independientemente de la localización física de los sujetos.
 - El aprendizaje interactivo trasciende las limitaciones del simple acceso información, permitiendo la conformación de nuevas formas de interacción a través de las NTIC entre alumnos, docentes y materiales de aprendizaje diferentes a las tradicionales.
 - La cuarta explicitaría la oportunidad de acceder a propuestas de aprendizaje flexibles de acuerdo a los tiempos de aprendizaje.
 - La quinta oportunidad está centrada en la cuestión espacial, la posibilidad de reducir la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje.
 - La sexta las Nuevas Tecnologías brindan la posibilidad de desarrollar servicios para el aprendizaje. El uso de éstas por parte de distintos actores tales como consultores, docentes, investigadores, entre otros, permitiría el procesamiento y distribución de ideas y materiales a grandes audiencias.
 - En séptimo lugar, las Nuevas Tecnologías podrían generar mejor información sobre los progresos, preferencias y capacidad de los aprendizajes.
 - La octava hace referencia a la posibilidad de evaluar y certificar los aprendizajes ON-LINE
 - Finalmente, la novena hace referencia a que los proveedores de servicios educativos pueden usar las Nuevas Tecnologías para incrementar la eficiencia,

mejorar el servicio y reducir costos.

- En segundo término, que éstas incrementarían los estándares educativos debido a:
 - Cambios en los procesos y estrategias didáctico-pedagógicas implementados por los docentes.
 - La inclusión de las NTIC promueve experiencias de aprendizaje más creativas y diversas.
 - Propician un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo a las necesidades de los sujetos.
- Por último, en tercer lugar, las NTIC producirían cambios en los sistemas educativos, tanto en los aspectos técnicos y pedagógicos como en los administrativos, tales como la posibilidad de generar interrelaciones con distintas instituciones y reducir la burocratización del sistema.

La panacea representa, de acuerdo a lo anterior, la perspectiva según la cual las Nuevas Tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas de revolucionar la educación.

Esta perspectiva es incentivada y promovida por intereses comerciales con el objetivo de fomentar la compra de hardware y software o por intereses políticos para incorporar elementos innovadores en el sistema y que éstos sean visibles y cuantificables más allá del impacto real. La proclama de panaceas no es un artilugio nuevo en educación, es el supuesto que subyace en cada una de las modas pedagógicas que se instalan.

«La revolución de la Tecnología de la Información es sólo el último de esta larga serie de sueños utópicos, y siempre habrá en el campo educativo un público listo a acoger estas promesas exageradas».

Las modas que se instalaron fueron muchas, y las instituciones educativas tuvieron poca capacidad para procesar estos cambios en su seno.

El gatopardismo

El sistema escolar y la propia pedagogía efectúan esfuerzos denodados para hacer competitiva a la cultura escolar frente a la realidad *mass*-mediática. Sin embargo, muchos intentos muestran que el desafío es sumamente complejo.

Hace varias décadas, la política educativa se centró en incorporar las NTIC en las instituciones educativas. El modelo hegemónico consistió básicamente en la compra de varias computadoras personales de última generación para cada una de ellas y en ubicarlas en un laboratorio.

El caso argentino no es la excepción. De acuerdo a los datos disponibles, es posible afirmar que la distribución de computadoras a través del modelo de despliegue más básico -el laboratorio-, después de más de tres décadas, es ineficaz e inequitativo. Ineficaz porque no ha logrado la accesibilidad técnica total del sistema educativo, aunque éste es sólo un aspecto de la accesibilidad, las cuestiones del acceso están vinculadas con dos dimensiones interdependientes; por un lado, con las “condiciones de acceso o “accesibilidad técnica”, es decir, las características de una situación que permiten o impiden participar en ella (cantidad y tipo de computadoras, software, conectividad etc.); y, por el otro, con los "criterios de acceso”, esto es, las propiedades personales que la gente necesita poseer a fin de obtener el acceso real; e inequitativo porque, a fin de cuentas, las tecnologías comunicacionales no dejan de ser operadas por los mismos determinantes que el resto de los bienes sociales en lo relativo a su

producción y distribución.

Desde la perspectiva de aquellos que toman las decisiones tanto a nivel nacional como jurisdiccional, el Lab Model o Modelo de Laboratorio resulta apropiado para las escuelas que se inician en la tecnología y la conectividad, ya que este modelo de despliegue tecnológico permite:

- Introducir el conocimiento de las habilidades básicas necesarias para su efectiva incorporación al proceso educativo.
- Concentrar recursos costosos (hardware y software, conexión a una red local, acceso a internet, sistema de electricidad, iluminación, aire acondicionado y seguridad, mobiliario).
- Organizar un espacio común que se pueda utilizar para las actividades educativas de los estudiantes, para capacitar profesionalmente a los profesores y realizar actividades con los grupos de la comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades.
- Proporcionar apoyo técnico y pedagógico y coordinar el trabajo interdisciplinario.

Pero lo que ocurre efectivamente en las instituciones educativas es otra cosa y dista mucho de estos presupuestos.

En primer lugar, los docentes desalojan un espacio físico que se utilizaba con otros fines (depósito, biblioteca, sala de profesores) y disponen todas las computadoras en ese ámbito. Muchas veces, en condiciones que no son las más adecuadas.

Las actividades educativas consisten “ir al Laboratorio de Informática” a “clases de computación” una o dos veces por semana, donde los alumnos son “alfabetizados digitalmente»; que implica la aplicación de los software o software educativos con ejercicios estandarizados. Si hay conectividad, las actividades más frecuentes, buscar información, la comunicación vía correo electrónico con profesores.

Al estar el equipamiento tan alejado del aula, se vuelve un artificio y deja de ser una actividad espontánea de enseñanza y aprendizaje.

Conclusión: el escenario escolar está signado por el gatopardismo, todo cambia para permanecer igual. Debemos comprender que estamos en medio de un proceso de reformulación del significado y los fines de la educación, y no meramente intentando encontrar formas mejores, más rápidas o económicas de hacer lo mismo que ya estábamos acostumbrados a hacer a través de otros medios.

La instantaneidad

De los veintidós millones de aparatos de telefonía celular registrados en Argentina, más de medio millón pertenecen a niños y adolescentes de entre diez y quince años de edad. Los padres argumentan principalmente que permiten que sus hijos tengan un teléfono celular que es por «cuestiones de seguridad». Más allá del motivo, el espacio escolar se vio invadido por esta tecnología.

La respuesta no se hizo esperar. En el caso argentino, se ha debatido acerca de la conveniencia de sancionar regulaciones para que los celulares pasen a la clandestinidad en el ámbito escolar.

La discusión gira en torno a la prohibición o no del uso de un determinado «aparato» y no al modo en que con estos procesamos la cultura, más específicamente la cultura escolar.

Gracias a los programas de mensajería instantánea (MSN, IOQ, entre otros) y, principalmente, a la telefonía celular. «La distancia no es obstáculo para conectarse, pero

conectarse no es obstáculo para mantenerse a distancia». No importa dónde se encuentre espacialmente el «otro», lo importante es «encontrarlo». El lugar donde uno esté, lo que esté haciendo y la gente que lo rodea son irrelevantes mientras podamos estar conectados con aquellos que queremos. Lo que se torna importante es la instantaneidad. Instantaneidad significa una satisfacción inmediata, en el acto, pero también significa el agotamiento y la desaparición inmediata del interés».

Es importante diferenciar: estar conectado no es lo mismo que estar relacionado. El encuentro a través de estas tecnologías proporciona la posibilidad de no establecer lazos perdurables. La comunicación termina cuando se satisface nuestro deseo. Si alguien no contesta, no importa. Existen otros potenciales receptores. Lo importante es poder estar conectado con «otro».

Estas nuevas formas de conexión implican cambios en la forma de vincularnos con los otros más próximos. Es contundente: «La proximidad ya no implica cercanía física; pero la cercanía física ya no determina la proximidad». Máxima que pone en cuestión el viejo postulado de la pedagogía moderna que dice que los niños aprenden mejor al lado de otros niños.

Que un maestro y un grupo de alumnos estén compartiendo un aula al mismo tiempo no garantiza que éstos se relacionen entre ellos, muy por el contrario, la mensajería instantánea permite evadir a «estos otros más próximos" y mantenerse conectado con «otros» que están fuera. Compartir el espacio e interactuar con otros puede convertirse en una experiencia altamente negativa y violenta.

¿Es posible seguir sosteniendo los mismos dispositivos que configuraron la institución escolar moderna en una sociedad que venera lo instantáneo?

Relaciones entre Inmigrantes Digitales y Nativos Digitales

Actualmente, niños y adolescentes que se han realizado como tales atraviesan el período infantil con una velocidad vertiginosa. Especialmente, desde el punto de vista del saber, encuentran una facilidad envidiable para dar cuenta de nuevos desafíos tecnológicos. Son niños que comprenden más sencillamente que sus padres los nuevos artefactos tecnológicos. Niños que, por ejemplo, no precisan leer el manual para aprender: interactúan digitalmente con soltura. Marc Prensky, define a estos niños y adolescentes como los Nativos Digitales, distinguiéndolos de los Inmigrantes Digitales; pero no dejamos de mantener «el acento». El acento del Inmigrante Digital» puede ser visto en como: buscar información en internet como segunda opción; utilizar el teléfono celular sólo para hablar.

Mientras que los alumnos están representados en la primera categoría, los docentes en ejercicio, están en la segunda. Un agravante más: los maestros y profesores son acusados de no estar a la altura de los cambios. Las autoridades ministeriales los rotulan como «analfabetos digitales» y promueven que tomen un sinnúmero de cursos.

Según Prensky, el motivo por el que algunos niños de hoy no prestan atención en la escuela es que los métodos de enseñanza tradicionales les resultan aburridos, comparados con su experiencia digital.

Lo que significa que los docentes crean que los alumnos son como siempre han sido los estudiantes y utilizan los mismos métodos.

¿Cómo procesar la escena escolar ante otros que son tan diferentes? Se tiende a identificar, por un lado, el peligro con la invasión de cuerpos extraños (las Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y, por otro, la seguridad con la pureza (la tradicional cultura escolar). Ambas inducen el deseo de expulsarlo(s) o metabolizarlo(s) del sistema.

¿Es posible la inclusión de las NTIC en la cultura escolar sin este proceso de

metabolización o de expulsión? Cualquier conflicto entre la cultura escolar y la cultura *mass*-mediática tendrá un resultado difícil de prever de antemano. Serán las situaciones concretas y el potencial y la inteligencia de sus actores los que establecerán, finalmente, el resultado del enfrentamiento.

