

La estructura escolar tradicional; entre la creación y el conservadurismo; una experiencia de cambio

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Mariela Bilyk ^(*), Fernando Cerviño ^(**) y José Máximo ^(***)

Resumen: Se desarrolló un trabajo de investigación-acción en una escuela tradicional, con el propósito de generar una mayor apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes. Estudiamos la implicación de los cambios contemporáneos de la relación entre las apreciaciones y prácticas escolares y las apreciaciones y prácticas de los estudiantes con la crisis de sentido que atraviesa la escuela desde fines del siglo pasado.

El análisis del problema se focalizó en el plano de la comunicación, el lenguaje y la semiosis, asumiendo una epistemología y teoría basadas en la sociología de la educación, en sus vertientes culturalista y lingüística, empleando una metodología de tipo cualitativa, de carácter descriptivo e interpretativo.

Palabras clave: Estructura escolar - conservadurismo - comunicación - producción de sentido - flexibilización escolar - sociología de la educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 173]

Introducción

La forma de la Escuela moderna se constituyó sobre fines comunes como la movilidad social, la emancipación, la igualdad y la integración sociales, y sobre los supuestos particulares (éticos, estéticos y epistemológicos) de la modernidad y la ilustración.

Este conjunto de principios configuró una estructura matricial homogénea que se instituyó desde hace más de 200 años.

Usamos aquí el concepto de estructura para referir la condición de durabilidad y resistencia al cambio que la Escuela posee.

A lo largo de su historia moderna, la Escuela se ha mantenido prácticamente incólume en su estructura, fundamentalmente en la distribución del espacio y del tiempo en su interior, en sus prácticas y criterios de enseñanza y de aprendizaje, en los roles y funciones de la comunidad implicada en ella (Pineau, 2001).

Hacia el último cuarto del siglo pasado, cambios sociales radicales generaron una tensión entre la Escuela y los estudiantes y sus padres, tensión que devino, desde entonces, una crisis de sentido en ella.

Parte importante de este problema se sustenta en la disonancia entre la estructura escolar, en tanto ella se mantiene resistente al cambio de sus factores (distribución del espacio-tiempo, relación entre ella, los docentes y los padres, criterios de enseñanza y de evaluación, etc.), y las nuevas dinámicas y necesidades resultantes del cambio descrito (Puiggros, 1995).

La dicotomía entre la estructura escolar y estas nuevas realidades sociales, se resume en la relación dialéctica entre dos tipos de prácticas sociales: uno conservador y otro transformador. El primero reviste el carácter estructural de la Escuela. El segundo es la contrapartida de la conservación, por ende, de la estructura como aquí se la concibe.

En la tendencia que la Escuela manifiesta a la conservación de su estructura, prima un pensar y obrar repro-

ductivos, repetitivos, que reducen la creatividad y la creación casi únicamente a la producción de modos e instrumentos de conservación de la estructura escolar.

El conservadurismo, es decir, la tendencia a reproducir la estructura escolar, es la fuerza dominante que rige la vida de escuela.

A este respecto, este trabajo describe una experiencia exitosa de índole creador, que ha logrado romper relativamente la inercia de la estructura escolar, sin por ello erosionar lo que históricamente se concibe como su máximo sentido, que es el de formar personas.

Lenguaje, semiosis y realidad

Partimos del supuesto que la relación pedagógica entendida como la relación de enseñanza y aprendizaje que se da en el interior del aula entre el docente y el estudiante, es inherentemente una relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1998). Esto quiere decir que no puede efectuarse el aprendizaje sin que se desarrolle una comunicación adecuada. En función de ello, nos interesa indagar el lenguaje verbal y corporal que opera en la comunicación pedagógica (entre el docente y el alumno), puesto que creemos que la optimización de la misma puede atenuar significativamente el problema de la tensión entre la Escuela y sus estudiantes.

Como han señalado diversos estudios (Bauman, 2002; Dubet, 2004; Tiramonti, 2004), desde los años 80, un crecimiento sustantivo del alcance y celeridad de la comunicación a grandes distancias y del volumen y flujo de la información han provocado un fenómeno de ruptura o debilitamiento de la trama social y, añadido a ello, un acrecentamiento de las diferencias lingüísticas y de significación entre los individuos y entre ellos y la Escuela. Creyendo con Saussure (1945) que el lenguaje es inseparable del pensar, asumimos que la producción de sentido no puede darse sin él. Yendo aun más allá de la lingüística suiza, entendemos con Bourdieu (2014), que el sentido no se produce solo racionalmente ni lingüís-

ticamente, sino también corporalmente, y en el nivel de la práctica misma, fundamentalmente en forma inconsciente. En este sentido, creemos que la dimensión poética, la emocionalidad juega un rol determinante (Jakobson, 1985). Así, el lenguaje es consustancial en la configuración de “la realidad” y “la verdad”, es decir, con aquello que el individuo percibe y concibe como real y verdadero, y que puede entenderse como su “cosmovisión o visión del mundo” (Bourdieu, 1997).

Consideramos al lenguaje, pues, no solo en su forma verbal, sino también no verbal. Tales formas no conforman la comunicación, el pensamiento y la cognición de modo aislado, sin interrelacionado, como una unidad compleja de significación (Bourdieu, 2014). Un gesto, una mueca, un cliché, un guiño de ojo, constituyen elementos menos explícitos pero complementarios de la significación, no solo en su forma directa, sino también por su aporte a la significación contextual. Sin la consideración del lenguaje no verbal, resulta incompleta la comprensión de lo que dice quién es observado (Geertz, 1987)

A partir de lo expuesto, sostenemos que la fragmentación social arriba descrita, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo. Sin pretender profundizar, por cuestiones de espacio, las teorías sobre las que se enmarca nuestro trabajo, la somera descripción precedente basta para proveer al lector de nuestra perspectiva epistemológica y teórica general y así de nuestra mirada y postura pedagógicas. La tensión entre la Escuela y los estudiantes que hemos descrito como consecuencia de importantes cambios del último cuarto del siglo pasado, tensión que así mismo provocó una crisis de sentido escolar, se funda, en gran medida, en una disminución sustantiva del entendimiento mutuo de los estudiantes (y sus familias) con la Escuela. Dicha mengua se basa precisamente en la pérdida de la eficacia comunicativa entre Escuela y estudiante, que a su vez se debe al distanciamiento de las formas de lenguaje de los estudiantes y de la Escuela. Es por ello que la fragmentación social arriba enunciada, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo.

La investigación y la acción pedagógica

De acuerdo con nuestro marco teórico, nuestra labor se centró en investigar a la vez las particularidades lingüísticas (verbales) y culturales (propias del lenguaje no verbal) de los estudiantes y sus formas específicas de producción de sentido, y en ensayar alternativas de comunicación y de sentido para lograr una relación pedagógica empática. Ello implicó poner en entredicho el formato escolar, es decir, el sistema de formas espaciales, temporales, apreciativas, valorativas, clasificatorias, etc., establecido oficialmente (currículum) y consuetudinariamente, por tradición; en definitiva, flexibilizar la estructura escolar. Nos referimos concretamente a las representaciones y prácticas específicas que rigen la práctica pedagógica cotidiana. Las representaciones lingüísticas establecen los límites de lo pensable, por ende, de los significados que pueden ser concebidos (pensados) por la Escuela como posibles (Bourdieu, 1998). Así, resulta difícil para la Escuela comprender las prácticas de los estudiantes que, en virtud de la fragmentación arriba des-

crita, son disímiles de las prácticas que la misma supone que tienen, y que son aquellas que se fundaban sobre los supuestos y fines que constituyeron su génesis arriba descritas (Dussel, 2004). En este mismo sentido, la Escuela manifiesta dificultades para alcanzar un grado de comunicación con los estudiantes que le permita comprender sus formas de sentido, y, por lo mismo, establecer con ellos acuerdos y concertaciones.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas, es decir, las prácticas estandarizadas, constituidas sobre representaciones (lingüísticas y culturales) estables, no permiten pensar sobre las representaciones de los estudiantes que se encuentran fuera del alcance del pensamiento condicionado por las representaciones que constituyen tales prácticas. De este modo, las representaciones y prácticas pedagógicas constituyen clasificaciones y enmarcamientos que funcionan como límites del pensamiento pedagógico y, por ende, de las posibilidades de pensar las representaciones y sentidos que producen los estudiantes (Bernstein, 1998).

Debimos entonces poner en duda las representaciones de lenguaje propiamente escolares, y, para poder efectuar con éxito un análisis crítico de ellas, debimos flexibilizar lo más posible el espacio, tiempo y prácticas escolares estándares.

A lo largo de nuestro trabajo, que lleva diez años, hemos al mismo tiempo “deconstruido” representaciones pedagógicas, flexibilizado prácticas pedagógicas y comprendido representaciones y sentidos diversos de los estudiantes.

Entre muchas de las prácticas flexibilizadas, estuvieron: la alteración del método de enseñanza y aprendizaje graduado por edad, en favor de una enseñanza y aprendizaje que se aplica sobre grupos de estudiantes de diferentes edades, según sus disposiciones y competencias situacionales; la alteración del espacio y tiempo convencionalmente escolares para enseñar y aprehender, empleando simultáneamente espacios especializados (guitarra, canto, violín, percusión, piano, etc.), sea dentro de la misma aula o en distintas aulas; la ampliación del rol de enseñar, del docente al estudiante, en favor de una enseñanza conjunta entre el docente y el estudiante, dialógica (Freire, 2008); la ampliación de la lógica de enseñanza y aprendizaje de docente/estudiante a estudiante/estudiante, y de mayor/menor a menor/mayor, empleando como estudiante tutor o docente, tanto un individuo mayor cuanto menor al adquirente o aprendiz momentáneo; la alteración del lenguaje musical tradicional (solfeo), en favor de lenguajes musicales consensuados con los estudiantes; la incorporación de otros lenguajes artísticos como el baile o la coreografía; el empleo de nuevas tic, especialmente, el uso de celulares, tanto por parte de los alumnos cuanto de los docentes; la participación de los padres, familiares y otros individuos en los grupos de música que se formaban; etc.

En función de nuestros supuestos epistemológicos y teóricos, esta investigación y proyecto no fue planeada en modo cerrado, esto es, su método, sus etapas o instancias, sus técnicas e instrumentos didácticos y de evaluación no fueron planificados de antemano, precisamente porque no conocíamos las representaciones y sentidos de los estudiantes.

Nuestro trabajo se basó y se funda hasta el presente (conforme a nuestro marco teórico y epistémico) en la práctica etnográfica y el estudio del lenguaje para analizar las formas de expresión (y sentido) de los estudiantes, así como sus cambios, y luego, solo luego, en las estrategias didácticas y evaluativas para construir formas de representación y sentido comunes entre ellos y la escuela. Es por ello que los resultados de esta investigación no se reducen a un momento predeterminado, ni en relación al tiempo ni en relación a un determinado nivel de aprendizaje, o sea, de cultura, puesto que dicha cultura depende de las representaciones y sentidos que los estudiantes, de acuerdo a nuestra perspectiva, pueden aportar. Más adecuado nos pareció evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma diacrónica, es decir, histórica, en función de la evolución de los estudiantes desde el momento en que iniciamos nuestro trabajo, con el fin de constatar – siempre de acuerdo a nuestros supuestos de representación y sentido – cuáles iban siendo las mejoras de comunicación y de producción de sentido en el espacio escolar.

Hemos asimismo completado el análisis de nuestra labor, relacionando los resultados permanentes de producción conocimiento de los estudiantes de la escuela en cuestión, con los de otras escuelas, mediante la observación no participante y participante, en encuentros y concursos de diversa índole.

Algunas reflexiones

A lo largo de estos años de investigación, hemos constatado que los estudiantes destinatarios de la misma y de la intervención pedagógica respectiva, por un lado, se apropiaban de una forma mucho más completa de los conocimientos más convencionalmente valorados por la Escuela, entendiendo por ello, no solo el dominio teórico y práctico de los conocimientos curriculares de ésta, sino también y sobre todo, la incorporación y uso de tales conocimientos como representaciones y prácticas habituales de “gusto”, es decir, como sus hábitos musicales, y por otro, adquirirían, ya sea en forma práctica, de destreza, o en forma teórica, conocimientos musicales externos a lo previsto en el currículum escolar de los niveles primario y medio, conocimientos que pertenecen a espacios especializados de música, de diversa formalidad, como ser talleres, centros culturales o conservatorios.

Por razones de espacio no haremos aquí una descripción exhaustiva ni mostraremos el material, que relevan la evidencia empírica y los avances que se han dado en cada año, pero referimos así mismo tres concursos para ingresar al coro estable de niños del teatro Colón, en cada uno de los cuales la escuela en la que se lleva a cabo nuestro trabajo aportó la mayor cantidad de alumnos seleccionados, un material de vídeo que muestra brevemente, distintos conciertos realizados por sus alumnos en dicha escuela, en el que puede apreciarse la evolución de los factores aquí descritos, y, lo que para nosotros resulta de mayor relevancia, una transformación cultural en la comunidad de dicha escuela, que ha llevado a la misma a asumir una orientación curricular artística en el nivel medio. (Queda no obstante a disposición, un portfolio como evidencia del cambio de

aprendizaje propio del proyecto de intervención, y la extensión empírica constituida por las categorías devenidas de los conceptos del marco teórico, y las pruebas colectadas en el campo -entrevistas, observaciones-).

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata, Madrid.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamarrá, S.A.
- Derrida, J. (2002). *De la gramatología*. Editorial nacional. Madrid.
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani (org.)*. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina. IPE-Unesco. Sede regional Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. En: Dussel, I. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina, FLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Planeta.
- Jakobson, R. *Lingüística y poética*. Disponible en: <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2356/files/2011/03/Jakobson.-Lingu%CC%88i%CC%81stica-y-Poe%CC%81tica.pdf>
- Lewkowicz, I. (s. f.). En: <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/38/lewkowicz.htm>
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la Escuela? O, la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puigros, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Compañía Editorial Espasa Calpe Argentina S.A.
- Puigros, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Compañía Editoria Espasa Calpe Argentina S.A.
- Rockwell, E. (1990). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Trelew: UNSB
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumiere.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: E FLACSO/Matantial.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: (s.ed)

Vignao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Abstract: An action-research work was developed in a traditional school, with the purpose of generating greater appropriation of the school space by the students. We study the implication of contemporary changes in the relationship between school appraisals and practices and student appraisals and practices with the crisis of meaning that the school has been experiencing since the end of the last century.

The analysis of the problem focused on the level of communication, language and semiosis, assuming an epistemology and theory based on the sociology of education, in its cultural and linguistic aspects, using a methodology of a qualitative, descriptive and interpretative nature.

Keywords: School structure - conservatism - communication - meaning production - school flexibility - sociology of education

Resumo: Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa-ação em uma escola tradicional, com o propósito de gerar uma maior apropriação do espaço escolar por parte dos estudantes. Estudamos o envolvimento das mudanças contemporâneas da relação entre as apreciações e práticas escolares e as apreciações e práticas dos estudantes com a crise de sentido que atravessa a escola desde fins do século passado.

A análise do problema se focalizou no plano da comunicação, a linguagem e a semiosis, assumindo uma epistemologia e teoria baseadas na sociologia da educação, em suas vertentes culturalista e linguística, empregando uma metodologia de tipo qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo.

Palavras Chave: Estrutura escolar - conservadorismo - comunicação - produção de sentido - flexibilização escolar - sociologia da educação

(*) **José Máximo.** Licenciado en Calidad de la Gestión de la Educación; Universidad Del Salvador; 2011. Magíster en Educación. Universidad del Salvador; 2018. Doctorando en Educación; Universidad del Salvador. Profesor de Dibujo y Pintura; CONSUDEC; 1998.

TIC y adolescencia: conocimientos previos e indicadores de apropiación digital

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Victoria Matozo (*)

Resumen: Este trabajo propone una metodología para abordar la relación de los jóvenes estudiantes con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a partir del concepto de apropiación digital desglosado en tres dimensiones principales: clase social, consumo mediático y representaciones en torno a la tecnología. Esta metodología es utilizada en un estudio piloto en la segunda parte del paper, poniendo a prueba algunos supuestos y realizando unas primeras inferencias sobre la población de estudio y las TIC en general, y con el Plan Conectar Igualdad (PCI) en particular.

Palabras clave: Juventud – TIC – escuela pública – metodología – entrevista - digital

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 177]

Introducción

La inclusión educativa de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) no es un fenómeno nuevo. En Argentina el Plan Conectar Igualdad (PCI) otorgó desde el año 2010 una netbook a cada docente y alumno de escuelas medias y terciarios de gestión estatal, con el fin de modernizar la educación y favorecer prácticas pedagógicas que incluyan a la tecnología en la escuela secundaria.

El Plan Conectar Igualdad fue creado hace 8 años, y pasó por diferentes etapas sintetizadas en los siguientes momentos:

Se crea por el Decreto N° 459/2010 en abril del año 2010, dentro del ANSES (Administración Nacional de Seguro Social), un organismo de seguridad social al cual se le asigna la presidencia del comité Ejecutivo del programa

y la responsabilidad de brindar la asistencia financiera para el funcionamiento del mismo. El Ministerio de Educación participaba de la iniciativa pero no lo dirigía.

A partir del año 2017 por el Decreto 1239/2016, el PCI pasa a depender del Ministerio de Educación y Deportes formando parte del PLANIED, el Plan Nacional de Educación Digital. El decreto reconoce que Educ.ar como el “ámbito más propicio” para el PCI y al Ministerio de Educación como “su ámbito natural”.

En mayo de 2018 mediante el Decreto 386/2018 se plantea la creación del Plan Aprender Conectados (PAC), un proyecto pedagógico de alfabetización digital. Dentro del PAC el PCI se redefine como aquel plan que dote a las escuelas del equipamiento tecnológico, reduciendo Conectar Igualdad a la entrega de dispositivos.

Estos cambios también serán rastreados como variables suplementarias en este trabajo que se estructura en dos