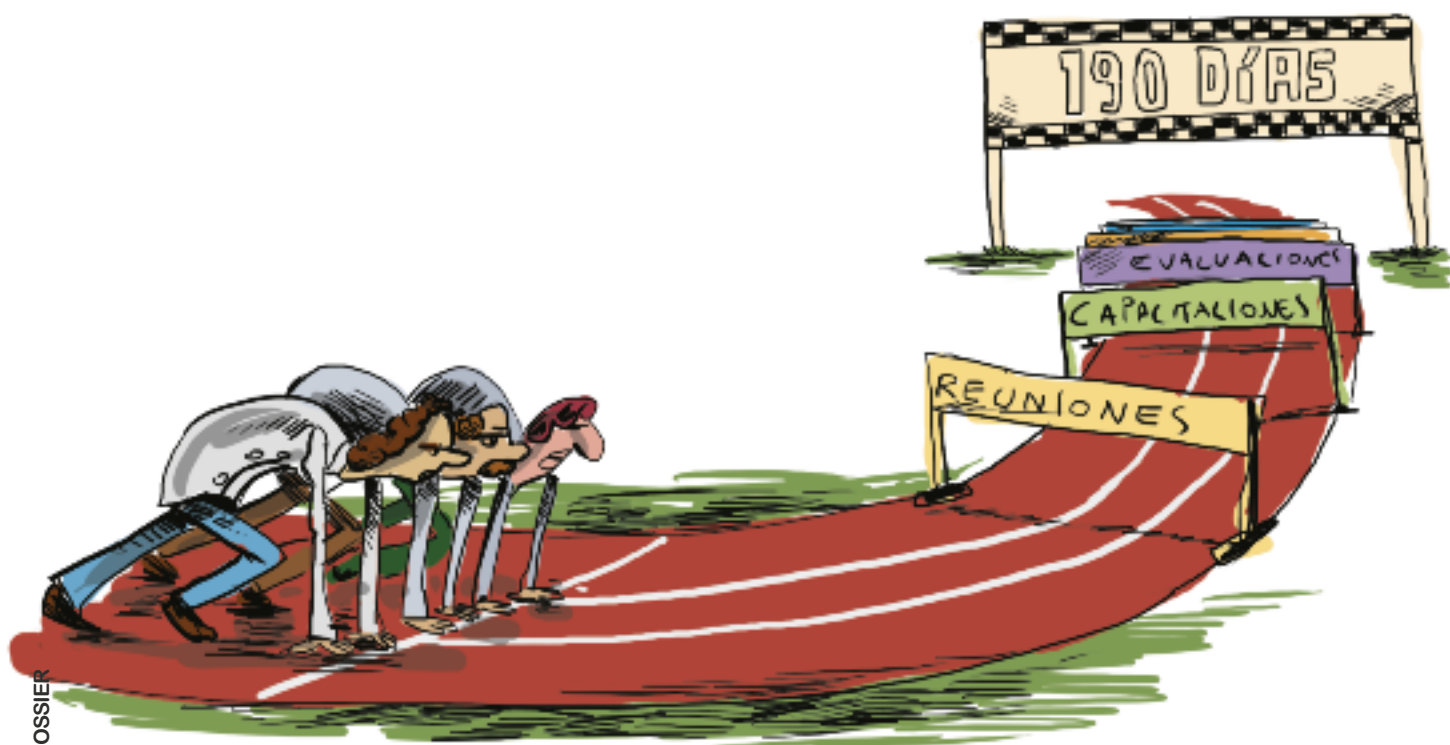


Entre generaciones: tiempos de enseñanza y vida contemporánea



Las sociedades –en todo tiempo y lugar– parecen ser espacios en el que conviven distintas temporalidades, distintas maneras y experiencias de vivir el tiempo. A la escuela le ha tocado entre sus funciones ir un poco a contramano de esa vivencia en la construcción, enseñanza y sostén de una determinada temporalidad. ¿Ha sido eso incorrecto? No necesariamente, podríamos decir que esa ha sido una de las condiciones que la escuela debió crear para hacer su trabajo. Pero también podemos agregar que ese elemento de partida es una tensión permanente, y que hay modos distintos de posicionarse frente a ella, que se concretan en los modos cotidianos en los que ella toma forma. Se trata de un ejercicio cultural que abarca viejas y también inéditas características, un reconocimiento de la densidad del tiempo presente y de que el tiempo escolar convive con otros, que lo tensionan y le exigen revisiones y reformulaciones.

La educación se produce siempre en la brecha del tiempo, la transmisión se produce –consciente o inconscientemente– desde la densidad del presente, interrogando a la vez al pasado, he-

rencias parciales, historias locales, identidades generales y particulares. El problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. Esa filiación *generacional* que el sistema educativo ensaya día a día, constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones. Como sabemos, a la escuela no le ha tocado una tarea fácil, ya que uno de los aspectos que se ha visto conmovido es la relación entre presente y futuro, el sentido de las postergaciones con miras al futuro, la movilidad social vivida

de una generación a otra, dentro de las familias, etc. Ello genera una tensión entre distintas *experiencias del tiempo*, que han hecho estallar ese tiempo lineal del progreso en el proyecto de la instrucción pública moderna.

Algo que ha cambiado es que esas experiencias solían significar que muchos jóvenes –los más postergados– quedarán fuera de la escolaridad. Nos encontramos frente al desafío, y sin lugar a dudas estamos mejor preparados que hace mucho tiempo atrás, para que esa no sea la única opción posible. Desarrollar una escuela más inclusiva implica un autoexamen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos y sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades que las que su origen social les asigna.

Anticipación de futuro

En 1912 y 1913, un joven Walter Benjamin escribía una serie de ensayos que tomaban a la juventud y la escuela entre sus temas

(*)

Doctora en Ciencias de la Educación. Ocupó varios cargos en el Ministerio de Educación de Argentina y actualmente se desempeña como investigadora en el Área Educación. Coordinadora del proyecto de Políticas Educativas Comparadas y en las actividades de formación e investigación dentro del convenio de FLACSO con UEPC. Adjunta de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata.

“... la reforma escolar no es solamente una reforma en la difusión de valores, sino también una revisión de estos mismos valores.”

centrales¹. Allí planteaba las necesarias alteraciones que produciría una reforma educacional que se había impulsado, destacando que no debía pensarse como un hecho solo escolar, sino de un movimiento cultural que expresaba las necesidades de la época, es decir, cuestiones ético-culturales². Entre las cosas interesantes que ese texto plantea, está el de explicitar que el vínculo más estrecho que se da entre la cultura y la reforma escolar lo constituye la juventud. Benjamin subraya que la escuela es la institución encargada de conservar para la humanidad el patrimonio de lo logrado por ella, ofreciéndolo continuamente a las nuevas generaciones. En eso está involucrada la cuestión de qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias y, por lo tanto, la reforma escolar no es solamente una reforma en la difusión de valores, sino también una revisión de estos mismos valores. Pero también es un terreno en el que se da una lucha implícita por aquellos valores que han de heredar las nuevas generaciones. En palabras del autor,

“no se trata de pequeñas escaramuzas entre unos pocos contrincentes, sino de una áspera lucha de todos contra todos”.

Ahora bien, la juventud -dice Benjamin, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece el futuro. Una generación insegura, pero que a la vez se encuentra empapada de anticipación de futuro y el futuro -presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro- es la razón de ser de la escuela. “Gracias a la confianza en esta juventud, que ha de aprender a trabajar día a día, a tomarse a sí misma en serio, a autoeducarse, etc., el género humano puede tener en su futuro, en aquello irracional que sólo la juventud es capaz de apreciar”. ¿Eso supone que los adultos debemos retirarnos a un segundo o tercer plano? No, nuestra experiencia, nuestros conocimientos, nuestra responsabilidad siguen siendo igual -o más, en un mundo muy complejo, injusto y violento- de necesarios. También, como decíamos, hay diversos modos de pararse ante esa necesidad y ello abre caminos distintos para el trabajo cotidiano.

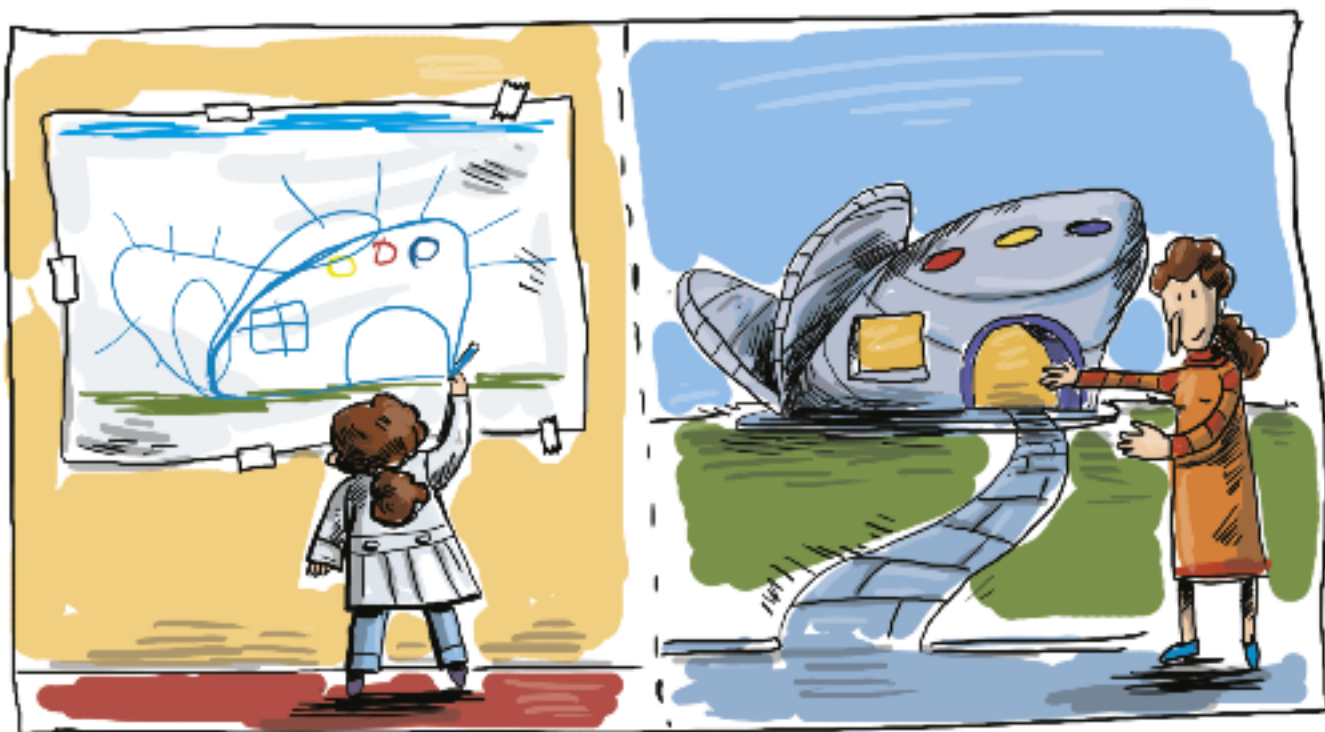
El vínculo generacional como imperativo ético

Un modo de pararnos frente a la “anticipación de futuro” que los jóvenes traen es despejarnos de esas primeras reacciones primarias, que nos llevan a decir “son abúlicos, desinteresados, pasatis-tas, irrespetuosos”, o menos participativos y con menos inquietudes de lo que los adultos creemos recordar que fuimos en nuestro tránsito juvenil. ¿Qué tipo de relaciones se traman entre las generaciones a partir de esas percepciones? O, ¿qué relaciones pueden desarrollarse a partir de reconocer diversos modos de vivir la temporalidad?

En cada institución existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Las mismas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones (los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cinismo o indiferencia), los lenguajes y símbolos y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir, un conjun-

1 La reforma escolar: un movimiento cultural (*Die Schulreform, eine Kulturbewegung, 1912*) y Experiencia (*Erfahrung, 1913*), compilados en BENJAMIN, Walter (1993) *La metafísica de la juventud*. Paidós.

2 “La reforma escolar no es en absoluto menos importante que nuestros problemas sociales y religiosos, pero tiene la ventaja de ser más clara”. (Benjamin, W. 1933)



“Las maneras de pensar la dicotomía orden-conflicto en las escuelas, las formas de organizar la institución –aquellos lugares permitidos, prohibidos y compartidos por los diferentes actores-, el reconocimiento o no de los conflictos, son todas dimensiones que brindan algunos indicios sobre las diferencias que se concretan en la experiencia escolar de los individuos.”

to de relaciones establecidas, en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005). La disímil importancia otorgada en cada escuela a la solidaridad, la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, etc., configuran perfiles institucionales diferentes en la experiencia de los jóvenes frente a la reciprocidad, a la sociedad, a lo político. Allí se

articulan las creencias y acciones en claves generacionales (jóvenes/adultos), de género (femenino/masculino), sexuales (varones/mujeres), étnicas, religiosas y de clase; y también tienen lugar otras en base a las adscripciones identitarias juveniles. Por otro lado, las maneras de pensar la dicotomía orden-conflicto en las escuelas, las formas de organizar la institución –aquellos lugares permitidos, prohibidos y compartidos por los diferentes actores-, el reconocimiento o no de los con-

flictos, son todas dimensiones que brindan algunos indicios sobre las diferencias que se concretan en la experiencia escolar de los individuos. Estos distintos modos en que los jóvenes están en la escuela inciden en la sociabilidad que tiene lugar en ellas.

También, en la escuela media existieron y existen identidades proscriptas, grupos tolerados o no, distintas identidades que son acompañadas de desigual manera por los adultos; algunas identidades se encuentran legitimadas



mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas. Esas identificaciones son recibidas de distinta manera e inscriptas en perspectivas, organizaciones institucionales y posiciones éticas diferentes; implican formas desiguales de estar en la escuela. En ello, hay una preponderancia moral de posicionarse; es más, un deslizamiento de lo político hacia lo moral (Mouffe, 2007). En otras

palabras, existe allí una discriminación nosotros/ellos, pero además el nosotros/ellos se establece en términos morales ("bien y mal", Mouffe, 2007). Habrá que estar atentos, entonces, a si las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, están fundadas en la transmisión de una experiencia y un saber, o –contrariamente– en una superioridad moral de las generaciones adultas.

Buscando nuestros propios espacios y tiempos



El Centro Educativo "General Conrado Villegas", de Laboulaye, tiene 470 alumnos distribuidos en dieciocho grados que funcionan en dos turnos. Cuenta con una directora, dos vicedirectoras, dieciocho maestras de grado y seis docentes de Ramos Especiales.

En 2001, bajo la gestión de Aurorita Cavallero como directora, hoy Secretaria de Cultura y Educación de UEPC, se puso en marcha el proyecto "Buscando nuestros propios espacios y tiempos", una experiencia que surgió ante la necesidad de optimizar los tiempos, los espacios y las condiciones de aprendizaje de nuestros alumnos. Estos cambios se aplicaron en 5to y 6to grado, que trabajan por áreas. Por un lado, los cuatro módulos de 45 minutos se reconvirtieron en tres momentos pedagógicos de 70, con dos recreos de 15. Por el otro, las cuatro materias especiales (Educación Tecnológica, Inglés, Educación Física y Plástica) se concentraron en un mismo día, con el formato tradicional de 45 minutos por módulo. Para 2002, la evaluación fue positiva en cuanto a la motivación de los alumnos y los resultados académicos, lo que permitió extender la propuesta a todos los cursos.

La modificación de los módulos posibilitó la aplicación de otras es-

trategias pedagógicas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el aula taller. A la vez, generó una oportunidad para desarrollar en clase actividades de investigación, tareas colaborativas y grupales, difíciles de implementar en los 45 minutos tradicionales. Claro que esta modificación significó también un desafío para los docentes. Por eso, estos cambios fueron acompañados con un proceso de perfeccionamiento del colectivo docente y del equipo de gestión.

Aquí entra en juego el segundo punto de esta reestructuración. La concentración de las materias especiales en un mismo día permitió a los maestros de grado y al equipo directivo un tiempo y un espacio para encontrarse, trabajar sobre cuestiones pedagógicas, elaborar proyectos y acciones conjuntas, programar tareas de adecuación curricular, talleres intensivos para recuperar alumnos en riesgo pedagógico, jornadas de lectura compartida y reflexiones sobre la práctica mediante la observación entre pares. La posibilidad de presenciar las clases y hacer devoluciones tampoco es algo sencillo. Lo trabajamos mucho y siempre partiendo de la voluntad del docente a mostrar su clase. Conscientes de que nunca sabemos todo y de que cada uno es fuerte en diferentes aspectos educativos y que por lo mismo,

(*)

Directora del C.E. "General Conrado Villegas", de Laboulaye, desde 2006.

Tal vez, una opción para volver a pensar en los vínculos entre las generaciones que se ponen en juego en la escuela sea restituir lo contingente y disruptivo de las distintas temporalidades, con más posibilidades de ser autónomo y hasta emancipador. Puede ser que los jóvenes alumnos de nuestra época estén diciéndonos que está surgiendo un nuevo nosotros. Tal vez, una forma distinta de comuni-

dad surgida de aspectos más contingentes de una experiencia, que puede ser más en común que confrontativa y producto de haber atravesado un conjunto de situaciones de no poca intensidad. Experiencias en un tiempo diferente, con formas y resultados también distintos. En ese espacio, cobra un fuerte sentido una escuela con adultos, que además de transmitir una experiencia, de construir un

relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, que la brinden como "bitácora", pero que no invaliden otras formas de posicionarse frente a la experiencia de las temporalidades al del pasado, el presente y el provenir. Esos puntos de partida generarán mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento. •

educar en Córdoba | nº 30 | Octubre 2014 | Año XI | ISSN 2346-9439

Artículo: *Entre generaciones: tiempos de enseñanza y vida contemporánea*

Por Clarisa María Bagnera (*)



estos cruces enriquecen la práctica docente. También se aprovechaba ese día para convocar a los padres con otros tiempos, con diálogos más profundos; sirvió para profundizar vínculos entre escuela y familia y mejorar los resultados pedagógicos.

Ampliar la propuesta a todo el colegio y sostenerla en el tiempo, también significó enfrentar nuevos desafíos. Por un lado, tuvimos que revalorizar los espacios de las materias especiales, porque al estar todas juntas se veían como el día para poder faltar sin perder contenidos. Allí, trabajamos con los padres de manera conjunta para resignificar estos campos curriculares, como parte de una formación integral y que estaban concentrados no para restarles importancia, sino para habilitar otras cuestiones en la escuela.

Por el otro, respecto de los grados más chicos, existía el temor de que estos módulos más largos atentaran contra la capacidad de atención, por eso cada docente administraba el tiempo de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. Y en el mismo sentido, había que aprender y asimilar estos nuevos modos de estar y organizar el aula. Lo trabajamos tanto con los docentes como con los alumnos. Con los primeros, comprender que la rigidez del aula no siempre es buena, que la disciplina absoluta y el silencio ya no son para estas épocas, que tenemos alumnos con otras necesidades y otras inquietudes. Debemos formar estudiantes que sepan investigar, que se cuestionen, que debatan, que se interroguen. Los alumnos aprendieron estos nuevos modos de construir conocimiento a través del aula taller y el trabajo colaborativo. Utilizamos

mucho la evaluación colectiva al cierre de la clase, para reflexionar acerca de cómo habíamos trabajado, los logros obtenidos, las dificultades que se presentaron y el desempeño individual y grupal.

No es algo que se pueda lograr de un día para el otro, es un proceso largo. Muchos docentes están acostumbrados a enseñar como ellos aprendieron. Además, implica una fuerte planificación de las clases porque hay que mantener la atención de los alumnos y el interés. Buena motivación para la clase, fuerte desarrollo con estrategias e intervenciones firmes y claras de los docentes. Pensar las estrategias y también las herramientas que se propone desarrollar en el alumno y darle a todo eso un cierre: qué sabíamos y qué aprendimos.

Han pasado más de 11 años del inicio de esta experiencia. La implementación de la Jornada Extendida en 2012, que implicó el pase de algunas materias especiales a esos horarios y la imposibilidad material de modificar los horarios de los profesores que han ido llegando a la escuela, nos desafía a buscar nuevamente nuestros propios espacios y tiempos. Pero por otro lado, frente a este desafío de índole material, contamos con la solidez de los cambios ya logrados y consolidados en las prácticas docentes, que tienen que ver con una manera diferente de estar en el aula, con la construcción del conocimiento, con la concepción del trabajo entre pares y con una forma creativa de pensar las escuelas, apelando al consenso y el compromiso de todos los actores institucionales.

educar en Córdoba | nº 30 | Octubre 2014 | Año XI | ISSN 2346-9439

Artículo: *Buscando nuestros propios espacios y tiempos*