

XI Congreso Argentino de Antropología Social

Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GRUPO DE TRABAJO: Políticas públicas y procesos socio-educativos

TÍTULO DE TRABAJO: El interés precario de los alumnos en el aula: entre las prácticas educativas seriadas y las experiencias sensoriales de la cultura mediática

Nombre y apellido. Institución de pertenencia: Saiz, María Carolina; Maldonado, Mónica María. Centro de Investigación María Saleme de Burnichón – Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Esta ponencia refleja un trabajo de investigación -inscripto en un proyecto mayor titulado *Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos* dirigido por Mónica Maldonado- que relaciona escuela pública, estudiantes secundario, cultura mediática y contexto de pobreza. En esta ponencia se intenta analizar algunos aspectos registrados durante un año y medio en distintas clases en la escuela República Argentina con el objetivo de que nos ayude a explicar el desinterés que los jóvenes manifiestan por aquello que se les ofrece en el aula¹.

Esta problemática que atraviesa con efectos negativos los aprendizajes de los alumnos, las relaciones en clases, la posible o no continuidad en la secundaria fue analizada a partir del avance incesante de la cultura mediática en la cotidianeidad de los jóvenes, en un momento histórico donde la escuela se encuentra interpelada por el ingreso masivo de los sectores populares a la vida institucional. Dos procesos profundos que desacomodan la cultura y los modos de organización en que se concebía-concibe a la escuela.

¹El desinterés de los alumnos en el aula es una problemática que ha sido desarrollada previamente en la tesis de maestría: *Articulación entre mediatizaciones y procesos de escolarización: cómo participan los medios en el desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria*. Cuya autora y directora son respectivamente la Mgter. María Carolina Saiz y la Mgter. Mónica María Maldonado y fue presentada en el Centro de Estudios Avanzados – UNC en el año 2010

A partir de esta problemática, nuestra decisión fue realizar un proceso largo etnográfico en una escuela secundaria, pública y periférica de la ciudad de Córdoba en función de registrar algunos aspectos predominantes en el modo en que se desarrollan los contenidos en esas prácticas educativas y la participación que tienen allí los alumnos; procurando que ellas nos puedan brindar pistas sobre porqué los ellos nombran reiteradamente ese tiempo-espacio como una experiencia aburrida. Para lo cual, además de los registros de clases también fueron entrevistados directivos, docentes, preceptores y alumnos.

La escuela, desde sus políticas de inclusión, viene haciendo un esfuerzo en estos últimos años por reacomodarse a esta nueva problemática que la pone en el centro de debates y discusiones públicas, como es el caso del despliegue del programa Conectar Igualdad con la expectativa de democratizar el acceso tecnológico y producir modos novedosos de dar los contenidos en clase. Desde este trabajo, consideramos que si no se aborda “el cómo” se enseña en las escuelas, por más que se modifiquen los contenidos curriculares o se agregue el uso de las netbooks a viejos modos de enseñar no se podrá resolver de fondo el problema del desinterés.

La forma en que se presentan los contenidos en el aula y la construcción de sentido

Para analizar las diferentes clases -de un tercer año- de la escuela República Argentina registramos no sólo aquello que se pone en juego en el aula desde la comunicación literal, los discursos explícitos, sino también y particularmente atendiendo a la forma, ya que es en ella que ese contenido finalmente adquiere su sentido. Desde esta lógica, vamos a analizar cómo en los modos de presentar contenidos y de habilitar (o no) interacciones con él se produce la relación intrínseca entre forma y contenido.

Edwards (1995: 9) plantea que la forma en que el docente presenta los contenidos en el aula no es neutra, sino parte integral del contenido que los niños reciben en clase. Desde esta perspectiva Rockwell (1995: 13) afirma que:

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Para Edwards (1995: 145) el conocimiento escolar es aquel conocimiento que se constituye por medio de los contenidos que se transmiten en el aula, a partir de los programas, libros de texto y saberes acumulados individualmente por los docentes. Sin embargo estos contenidos son siempre significados de modo particular desde las prácticas heterogéneas que docentes y alumnos llevan a cabo, ya que en ellas adquieren connotación específica los gestos y solicitudes que van marcando a los estudiantes el modo correcto de relacionarse con el conocimiento.

Los alumnos junto con los contenidos del día, se “apropian también de un conjunto de conocimientos como pedir y seguir pistas, dar la respuesta correcta, adivinar lo que se pretende de ellos y de la lección, y simular que se sabe” (Edwards, 1995: 171). Estos conocimientos, permiten saber manejar el rol de alumno, o sea saber cómo relacionarse con los saberes que los diversos docentes presentan a diario: qué recorridos y articulaciones se espera de ellos, qué pueden preguntar y qué no, qué lenguaje deben usar y cuáles no, cómo demostrar que se aprendió la lección...

En el recorrido de este texto se pretende analizar cómo estos modos de ser alumno y ser docente que la escuela tradicional produce se encuentran en un momento de transición, puesto que ya no se sostienen como antes, pero tampoco se han habilitado con consistencia nuevos modos de realizar las prácticas educativas con los grupos. Consideramos que es un momento que puede ser aprovechado para repensar ciertos modos mecánicos de enseñar-aprender y promover otros más reflexivos y participativos.

La información moldea las prácticas educativas

A continuación se describe una de las clases de biología, de la profesora Paola, observadas en la escuela República Argentina, en ella se registró el modo en

que se presenta el tema del día y cómo los alumnos se relacionan con ese contenido.

La docente Paola tiene ese día con el grupo un solo módulo de 40 minutos, ingresa al aula y saluda muy rápidamente mientras los alumnos se van acomodando cada uno en su lugar. Con energía toma una tiza y, mientras les solicita que abran la carpeta y vayan copiando, empieza a dibujar el esquema de una célula gigante en el pizarrón, luego le va agregando los dibujos de los elementos internos (ADN, núcleo, mitocondria...) mientras le pide a los alumnos que digan los nombres de cada uno en voz alta. Algunos conversan, otros responden... ella los va escribiendo; luego solicita que le digan la función principal que tienen, en algunos casos los corrige cuando se equivocan, y las va escribiendo entre paréntesis al lado de cada uno de los dibujos, por ejemplo: mitocondria (da energía); membrana (cubre y protege); retículo endoplasmático liso (transporta y fabrica hormonas); etc.

Algunos de los alumnos fueron respondiendo cuando la profesora les solicitó el nombre de los elementos de la célula, ya sea mirando en la carpeta o tratando de recordarlos, seguramente es un contenido que han visto en otras oportunidades desde la primaria. En las interacciones la profesora solicitó las denominaciones específicas, sin mediar otro tipo de desarrollo hizo hincapié en que copiaran todo el esquema con los datos en la carpeta.

Rockwell (1995: 214-215) afirma que en la mayoría de las clases las interacciones entre docente y alumnos suelen ser asimétricas, porque es el docente quien las inicia. Efectivamente, la clase de biología es un ejemplo de ello, durante esos cuarenta minutos los alumnos no se salieron del guión pautado por la docente en lo que respecta al tema tratado del día. Es importante destacar, como lo señala la autora, que las preguntas del tipo que realizó Paola tienen poco que ver con las funciones de la interrogación en conversaciones no escolares, o sea el tema del día se presenta tan cerrado que no permite producir en los alumnos alguna duda, alguna consulta que pueda matizar la estructura informativa de la clase. Rockwell las denomina "seudopreguntas", dado que la persona que las hace, o sea el docente, ya tiene la información que solicita. Mientras que muchas veces los alumnos saben que para dar con la respuesta correcta, deben seguir las pistas de la interacción que ofrece el docente o recurrir a la literalidad del texto abordado, lo que destacamos de

este tipo de procedimiento es que permite que el alumno lo pueda llevar a cabo sin necesariamente realizar una comprensión del tema.

Durante la clase de biología se pudo observar que se priorizó un conocimiento literal por medio de un esquema con algunos datos, lo cual hace referencia a una estructura básicamente informativa como modo de conocer, ya que ella destino toda la clase a que los alumnos identificaran los nombres y las funciones de los elementos y los asociaran a determinadas imágenes visuales que componen el esquema de la célula humana. Cuando ella pidió que nombraran los distintos elementos celulares, esperó términos precisos, sin ambigüedades, no hubo lugar para una pregunta o una idea propia. Edwards analiza que muchas veces los procedimientos escolares, hacen que el conocimiento pase a ser sinónimo de datos y términos aislados, no de conceptos y relaciones. El énfasis está puesto más en saber nombrar correctamente el término aislado que en saber usar ese conocimiento.

Esta forma de conocimiento enmarca respuestas precisas, puesto que representa a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija. El nombrar correctamente términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituye un “rito del dato” en el cual esta forma de conocimiento se concreta (Edwards, 1995: 150).

Edwards (1995: 158) afirma que el ritmo rápido en el que se realizan las preguntas y se espera la respuesta en las clases, no es casual, ya que este conocimiento que se supone no ambiguo conlleva un modo seguro, eficaz y único de expresarse, las preguntas y las respuestas son presentadas como una sola unidad. Los alumnos saben que para tener éxito con estos conocimientos dentro de la escuela, deben pensar con esos ritmos, del mismo modo que los tiempos fragmentados en diferentes disciplinas y la cantidad de alumnos por curso presuponen que esa temporalidad no está organizada para que se alcance una indagación, investigación, análisis con cierto nivel de profundidad.

En un formato de clase -como la descrita de biología- cuya estructura está tan determinada por la información, inclusive por el dato, como unidad elemental, la opción que tienen los alumnos es memorizar los nombres técnicos y asociar a ellos

sus funciones. Con lo cual se entiende que el aburrimiento -como se pudo observar- sobrevolara el ambiente y los alumnos realizaran la actividad sin involucrarse con ella, lo cual se percibía en el modo en que copiaban del pizarrón por ahí conversaban bajito o usaban el móvil discretamente... se los veía muy dispersos, aunque estaban sentados, tranquilos, con los útiles alrededor y copiando.

Un saber que informa: la tendencia a un círculo vicioso

En función de analizar de qué se apropian los alumnos en una clase como la descrita anteriormente, -cuyo tema fue la célula humana- días después de su desarrollo, durante una de las entrevistas, se los consultó:

Yo: y ¿quién se acuerda y me puede explicar, cómo es una célula?

Valeria: tiene pared celular...

Eugenia: membrana celular...

Yo: ¿esos dos son sinónimos?

Eugenia: no, no son sinónimos, se llaman así.

Yo: ¿son dos cosas diferentes entonces?

Valeria: cumplen la misma función.

Yo: bueno y qué más, ¿tiene núcleo?

Valeria: adentro del núcleo está el ADN.

Yo: y ¿para qué sirve el ADN?

Patricia: para guardar información, algo así...

Gabriel: información genética.

Yo: por ejemplo, ¿qué tipo de información?

Gabriel: el tipo de sangre, todo eso, siempre tiene núcleo.

Eugenia: no, porque los vegetales no tienen núcleo.

Patricia: sí tienen.

Valeria: el animal nooo...

Gabriel: el animal sí, si nosotros somos los animales.

Como se puede observar en los dichos del grupo existe una confusión

considerable sobre el sentido de las palabras, inclusive no tienen claro si membrana y pared celular pueden o no significar lo mismo, las diferencias entre la célula animal y vegetal. Recuerdan palabras sueltas, aisladas, alguna que otra hace sentido; por ejemplo logran especificar, entre varios y vagamente, que dentro del núcleo está el ADN y que contiene información genética. En sintonía con el modo en que en la clase se presentó el contenido, los alumnos se apropiaron de algunos datos e informaciones sueltas; se observa la dificultad en comprender el significado de la terminología usada, así como las funciones y relaciones de esos elementos en el cuerpo humano.

Abril afirma que la información es un tipo de construcción textual que ha invadido las demás textualidades, y que si bien no las ha desplazado totalmente, sí media su construcción, lo cual nos lleva a pensar en una penetración de la lógica informativa en la construcción de las textualidades. Para el autor, la operación central de esta mediación textual es la práctica del fragmento, o lo que él llama la “unidad informativa”, que se fue instaurando no solo en el manual didáctico, sino también en los catálogos comerciales y las bellas artes, en el periodismo, en la ciencia. Estos procesos de fraccionamiento permitieron que los textos puedan ser fragmentados y refuncionalizados dentro de nuevas prácticas comunicativas, lo cual permite un intercambio constante en un contexto donde se alivianan los tiempos y los espacios.

Observamos que el contenido de la clase de biología descripta proviene de otros textos y prácticas que no son originariamente escolares, es una adaptación de textos previos científicos que son refuncionalizados en estas prácticas educativas. Abril denomina este modo de construcción textual informativa, porque son textos contruidos a partir de fragmentar y modular parte de otros textos, y presentarlos desanclados de su historicidad y de su territorialidad; en ellos prevalece la autoreferencialidad, invisibilizando las textualidades previas que arrastra y desecha, desconoce la memoria y los contextos socio-políticos desde los cuales se engendran.

Edwards (1995: 157) señala que la formalización del conocimiento escolar que se apoya en lenguajes técnicos y científicos permite autovalidarse. En este sentido, podemos inferir que en la clase de biología, el contenido de origen científico justifica su validez y legitima que la docente solicite a los estudiantes que lo

incorporen; ya que si bien se observa que el asunto no despierta el interés en el grupo, la mayoría lo copia y algunos inclusive tratan de que el dibujo quede más o menos prolijo, se lo muestran a la docente, esperan su reconocimiento. El hecho de que la docente tampoco valide ese conocimiento a partir de un trabajo de argumentación, análisis o verificación del asunto refuerza la idea de que el mismo no requiere ninguna instancia de experiencia-comprensión con el grupo, puesto que su valor le es implícito.

Según lo descrito, la clase de biología giró en torno al esquema visual de la célula, en el cual estaban inscriptos algunos datos básicos, esto señala que en la escuela también se enseñan saberes “mosaico”, característica que en general se adjudica a los saberes ofertados por los medios de comunicación. Según Jacquinet (2003: 45-46) la oposición entre saberes escolares y saberes mediáticos no es tan radical como se cree y se dice, existen puntos en común entre ambos universos. “En primer lugar, porque el saber escolar también es “mosaico”, representando en segmentos horarios y disciplinarios”.

Como lo describimos la clase de biología contó con 40 minutos, en el marco de una serie totalmente discontinua de disciplinas, contenidos y docentes; esta constatación nos permite pensar que la lógica de la información, no es exclusiva de los medios de comunicación, sino que le es previa, ya estaba presente en la constitución de la sociedad de masas, en la forma en que se organizaron las instituciones modernas, como la escuela, con el objetivo de disciplinar los cuerpos para el trabajo y las mentes en valores funcionales al desarrollo del capitalismo.

Según Jacquinet a diferencia de la escuela en los medios escritos y audiovisuales, lo que se transmite responde más a la información que al saber. “El saber en la información es astillado, discontinuo, “mosaico”. Privilegia fundamentalmente el aquí y el ahora; lo rápido y lo efímero; “la puesta en escena” de la información, más que los contenidos...” (Jacquinet, 2003:44).

Desde esta tesis, consideramos que la escuela, a diferencia de los medios, tiene la obligación y hace un esfuerzo por alfabetizar e intentar brindar saberes sistemáticos, aún así registramos muchos momentos en la escuela República Argentina en los cuales hay una tendencia a la transmisión de información más que a saberes que abran y permitan visualizarse desde la complejidad e historicidad que

los alimenta.

Esta realidad, nos advierte que en la escuela República Argentina también está presente la cultura de la información con sus modos particulares, lo cual tiende muchas veces a producir la síntesis y desarticulaciones de saberes que son mucho más amplios y complejos. Con esto, también ponemos de relieve que no son sólo los alumnos los que están inmersos en un mundo donde la desarticulación de los discursos y la cultura del fragmento son corrientes; aún con sus particularidades y matices, los docentes también en sus clases recrean parte de esta cultura, ya que podemos observar que la lógica del fragmento y la información no le son ajenas.

Huergo considera que en la actualidad uno de los grandes problema en la transmisión de conocimiento es que se confunde información con conocimiento; es decir nosotros tenemos permanentemente acceso y vínculo con la información, ya la teníamos con la televisión y se ha multiplicado aún más con las TICs, pero la información nos proporciona la percepción de casos, no nos proporciona la interpretación de tramas. Entonces el conocimiento es un plus, nos permite interpretar las tramas en las cuales se producen esos casos. El problema y desafío que tenemos en la educación es proporcionar procesos de conocimientos sobre la base de esos cúmulos de información, es indudable que los niños y los jóvenes tienen más información que sus padres, pero esto no quiere decir que tengan más conocimiento del mundo en el que viven.² En función de ello ¿cómo podría la escuela ser un espacio para aprender a articular saberes, contenidos, disciplinas?

La información en el aula y el proceso de hiper-fragmentación del sentido

En función de las clases observadas, y según lo descripto, consideramos que en la escuela República Argentina la información en gran medida está puesta en el lugar del conocimiento; muchas veces es todo lo que reciben los alumnos como contenido sobre el tema del día. Lo cual, expresa un empobrecido modo de usar la información, si bien no es nuevo que la escuela la usa como parte importante en la transmisión de contenidos, observamos que en la actualidad la información en muchas clases de esta escuela termina siendo el gran referente, lo cual inclusive llega al punto de producir una dificultad en la reconstrucción del sentido que se

²Jorge Huergo: a tres meses de su fallecimiento, audioblog del Instituto de Investigaciones en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata-Argentina. Recuperado en marzo del 2014, <http://soniicom.wordpress.com/2014/04/06/jorge-huergo-a-tres-meses/>

supone los estudiantes deben poder realizar para comprender el asunto. Pero ¿cómo se produce este proceso en el cual el discurso informativo gana tanto terreno en escuela como República Argentina?, ¿qué expresa este indicio de deterioro en la narración-articulación de saberes?, ¿cuál es la relación entre ello y las limitaciones en relación al vocabulario y lecto-escritura de los jóvenes del sector popular que ingresan masivamente hoy a la secundaria pública?

Como lo hemos señalado, la fragmentación discursiva está fuertemente presente hoy en nuestra cultura, estimulada particularmente desde los diversos aparatos y tecnologías de la comunicación, con lo cual reconocemos que este entorno constituye constantemente nuestro modo de pensar, de expresarnos, de leer. Pero a la hora de ubicarnos específicamente en el ámbito de la escuela República Argentina, intentamos rastrear por qué allí se ha agudizado este modo de (no-)narrar saberes. Según los docentes entrevistados, las características del alumnado de esta escuela, proveniente en su totalidad del sector popular, hace muy difícil establecer las prácticas de lecto-escritura en el aula, señalan que el desánimo y la disposición hacia estas actividades tampoco es positivo; lo cual es entendible porque el ingreso de estos sectores a la escuela se efectuó sin propiciar una modalidad de aprendizaje nueva que acompañe este proceso; frente a este diagnóstico muchos profesores afirman que se sienten obligados a recortar los contenidos curriculares, priorizando aquellos aspectos más básicos, dándoles resúmenes o esquemas donde los alumnos puedan ver de una sola ojeada cuál es el objetivo y cuáles son los aspectos a tener en cuenta.

El alumno está en una actitud pasiva, de recibir nada más. Incluso los contenidos, los aprendizajes, ellos no los valoran. Es más fácil, para ellos, por ejemplo, que uno les de una tarea escrita, un trabajo que copien. Te lo entregan y te reclaman que les pongas una nota. Eso es lo que ellos prefieren o requieren o demandan. Pero estudiar y luego rendir una evaluación, donde tengan que analizar los contenidos e interpretarlos, y no, comprensión de lectura no hay. Cada vez es más difícil, y uno se ve forzado a ser generoso, a ponerles notas, a darles un trabajito, a acomodarles la cosa para que puedan promocionar, porque ni siquiera se preocupan por si van a salir desaprobados. Salir desaprobado ahora es un problema del profesor, no es

un problema de ellos. (Profesor Antonio de producción vegetal)

Los docentes se encuentran desbordados para luchar contra esta gran problemática de la escuela actual, y sin visualizar a veces sus propias limitaciones y prejuicios respecto a los sectores populares. La hexis corporal de estos alumnos guarda poca relación con la de los alumnos de clase media de épocas anteriores, la presencia de la oralidad con sus tonos altos, el movimiento constante de los cuerpos, los ruidos, son modos de habitar las aulas novedosos y poco habilitantes para las típicas prácticas de lectura y escritura silenciosa y solitaria con la cual la escuela disciplinó los cuerpos por décadas.

Entre los comentarios de los docentes durante las entrevistas, se reitera la idea de que los alumnos vienen sin interés por el estudio, con el único objetivo de recibir un plan social, comida o una beca, o que los mandan a la escuela para sacárselos de encima y no tener que cuidarlos. La desvalorización que desde la escuela, en la figura del docente muchas veces se hace de estos jóvenes tampoco ayuda a imaginar otros modos de resolver las limitaciones de entrenamiento intelectual que traen, mientras que los alumnos al recibir esta mirada pueden tender a asumir su condición de subalternidad, ya sea sometiéndose a los designios del fracaso o rechazando la cultura escolar.

Por otro lado, Noel (2009) en su trabajo etnográfico realizado en escuelas ubicadas en barrios populares, define como “pragmáticos” a aquellos docentes que asumen una actitud que se pretende más democrática hacia estos alumnos, los exculpan sistemáticamente de cualquier falta u omisión y ponen en un segundo plano la especificidad del trabajo escolar; lo cual refuerza y perpetua, según el autor, sus vicios consuetudinarios. Si bien la perspectiva de los docentes “pragmáticos” es benevolente hacia estos alumnos, como lo señala Noel terminan cayendo en los mismos resultados académicos que aquellos que se atienen más al formato tradicional y normativo de la escuela y que directamente los reprueba. Ya que aprobarlos con muy bajos conocimientos tampoco revierte el problema.

En medio del día a día laboral y frente a las presiones que soportan los docentes, entre ellas tener grupos numerosos con los cuales no se puede tampoco desarrollar un trabajo más personal, terminan alivianando los contenidos, como dice

el profesor Antonio dando un “trabajito” para ver si al menos así mantienen al grupo ocupado, generan alguna expectativa y les pueden poner una calificación aceptable.

Es difícil hacerlos reflexionar, yo por ejemplo, he optado por hacerles ese tipo de evaluaciones, verdadero/falso, completar cosas, porque veo que no, no, no. Y así mismo son aplazos, aplazos y aplazos. Es falta de estudio. O sea, sí hay cosas que son falta de comprensión, porque no tienen la gimnasia para comprender. Y hay otras que son directamente falta de estudio. Hay cosas que no les hace falta entender nada, si vos decís, la gestación de la cerda dura 114 días, los lechones se destetan a los 56 días, el destete natural... o precoz se hace a los 40 días,... no hay mucho para entender. (Profesor Dario de ciencias naturales)

Cuando el docente se refiere a que es falta de estudio, más que de comprensión las bajas calificaciones de los alumnos, establece una distancia curiosa entre estudiar y comprender. Para comprender dice él hace falta una gimnasia, lo cual implicaría estar entrenado, venir con ciertos hábitos, mientras que estudiar se puede resolver memorizando un cúmulo de datos y luego retenerlos hasta el día de la evaluación. Dario considera que él trata de mejorar las calificaciones de sus alumnos, porque les propone un examen donde sólo tienen que demostrar un registro de información elemental, no les exige una comprensión. Al menos es llamativo que él como docente no vea la posibilidad de colaborar para que los jóvenes ejerciten la comprensión, ya que es muy probable que la escuela sea el único lugar donde realicen este tipo de práctica ligada a la lecto-escritura.

En este sentido, la escuela podría hoy asumir ese rol, dado que la información -con la cantidad de tecnología que se ha ido masificando- es más accesible, lo complejo es poder comprender esa información, relacionarla, construir a partir de ella: ideas, argumentos, en fin otras textualidades más complejas y propias. Con lo cual el docente Dario podría haber tomado el camino opuesto, ya que si él considera que los alumnos tienen dificultad para comprender, justamente podría ayudarlos a mejorar esa capacidad, por ejemplo haciéndoles entender cuáles son las causas que llevan a que el destete del cerdo se produzca en 56 días y no antes ni después. ¿Hasta qué punto su modo de evaluar, no convierte al conocimiento en información,

y al rendimiento de los alumnos en un posible mejor índice de aprobados, lo cual también es información? Ya que poco dice de la apropiación real que realizan ellos en sus clases, ¿no será este nivel de formalización - encorsetamiento de los contenidos, lo que también termina restándole sentido e interés al saber?

Una experiencia áulica que recrea el dialogo entre saberes y textualidades

A continuación analizamos un modo poco común de realizar las prácticas educativas en la escuela República Argentina que encontramos en las clases de ética y que nos dan pistas para salir del callejón sin salida que hoy plantea la información como modo de conocer. Para ello, vamos a presentar un fragmento de la entrevista con la profesora de esta materia, Ana Laura, que nos cuenta cómo ella usa los manuales que ofrece la biblioteca de la escuela. La entrevista que se le realizó y las clases que se le observaron permiten comprender la heterogeneidad que habita la escuela a partir de la forma de enseñar de sus docentes.

Durante estas clases se registró que Ana Laura enseña los diferentes temas (categorías, figuras y nociones legales y políticas) del programa a partir de casos o situaciones conocidas públicamente a través de los medios de comunicación. De este modo les acerca a los alumnos para que lean y debatan artículos periodísticos, en otros casos sólo comenta oralmente el caso o inclusive solicita a los jóvenes que realicen una pequeña búsqueda en internet como trabajo para casa. En sus clases se observaron tres aspectos poco comunes en las demás clases: la relación entre lo conceptual y situaciones actuales de la vida en sociedad, ésto no como un mero modo de ilustrar, sino mostrando la complejidad de lo conceptual y su aplicación con un mismo grado de importancia y dedicación de tiempo en clases; y el uso de medios de comunicación y la alusión a la cultura mediática en función de mantener una comunicación activa con todo el grupo, dado que son temas conocidos por la mayoría; el uso del debate, la lectura en voz alta y la participación con preguntas como modos posibilitadores del diálogo.

A continuación se presenta el fragmento de entrevistas con esta docente para comprender porqué ella opta por este modo de llevar adelante sus prácticas educativas:

Yo: observé que usas en tus clases información televisiva, temas de las noticias para desarrollar contenidos conceptuales, ¿desde cuándo usas eso?

Ana Laura: ¡Desde siempre! Es una metodología que para mí funciona para la participación dentro del aula, el hacerlos jugar con datos que ellos tengan a mano, que ellos conozcan. Entonces para mí no es tan importante el manual que trae actividades concretas, como hacerlos trabajar el razonamiento de conceptos con cuestiones que tienen que ver con la realidad. Por eso, ahora que estoy enseñando el tema de derechos humanos, todo el tiempo trato de jugar con ejemplos televisivos que es lo que pueden ver ellos en la casa, mientras almuerzan a través de un medio periodístico. Entonces les pregunto ¿se acuerdan el caso García Belzunce³? ¿Qué pasó acá? ¿Qué derecho fue afectado? O por ejemplo, tuvimos el tema de derechos humanos con el 24 de marzo⁴, trabajamos eso, qué es lo que ellos entendían, y en cierto modo la curiosidad y el interés es diferente, porque hay toda una cultura mediática en cuanto a los casos. Si vos te ponés a observar, bueno, casi todos los informativos tienen un segmento donde ponen un caso de moda, que resulta ser luego paradigmático, donde tienen análisis jurídico, tienen alguien que va y habla respecto al caso y esto ha despertado un interés en la opinión pública y el chico lo escucha de su mamá o de la tele. Entonces, ¿qué me parece de rico eso? No porque considere importante que sea un caso paradigmático, creo que es una moda y un etilo periodístico, pero ¿de qué me sirve esto a mí? Para que el niño pueda relacionar eso que está viendo en su casa con lo que nosotros estamos viendo... es un recurso pedagógico con el que yo despierto el interés, y en el caso del menor puedo hacer que ellos lleven el concepto teórico que estoy desarrollando a relacionarlo, a aplicarlo en algo que ellos están escuchando en otro lado. Entonces a veces el recurso del libro o del manual a los estudiantes no les reviste el mismo interés.

Yo: y ¿de dónde sacas los manuales?

Ana Laura: echo mano de la biblioteca de la escuela. No es que yo haga una crítica de cómo están abordados los manuales, por supuesto tienen un abordaje netamente teórico-conceptual que es necesario pero no es

³ Fue uno de los casos policiales más resonante de la prensa argentina en los últimos años.

⁴ Fecha en que se efectuó el último y más sangriento golpe cívico-militar en Argentina.

imprescindible...

Yo: ¿En el manual no aparecen los casos?

Ana Laura: Y en el manual aparecen algunos ejemplos, pero yo siento que a veces los estudian como por arriba, por responder. Entonces vos al hacer que trabajen con un material, buscar, razonar, dar cuenta, explicar, tomar posición, digamos... en cuanto a lo pedagógico, yo me quedo más tranquila.

Yo: Si, aparte seguramente me parece que vos estás hablando de un tema actual, porque vienen ya con una información de la casa y el manual no trae el último tema de la actualidad...

Ana Laura: ¡Claro! El ejemplo del manual no está agornado o está simulado.

Al inicio de lo dicho por Ana Laura, se entiende que ella elige trabajar con información que los chicos pueden traer de sus consumos televisivos, de las discusiones que escuchan en sus casas. Estos alumnos en general cuentan con muy poco o ningún material de lectura en la casa, esta realidad que conoce Ana Laura hace que ella pueda echar mano de esos consumos, interesar al joven y hacerlo participar desde lo que él entendió del asunto, sus comentarios, consultas, cuestionamientos.

Según Edwards (1995: 169) en este tipo de conocimiento situado la significación es el eje central del modo de aprender, con lo cual las respuestas o las versiones no pueden ser únicas y el énfasis está puesto en el alumno. Las definiciones no se dan a priori, se busca que sean los propios alumnos los que le den un significado, con lo cual entre otras cuestiones no se exige un lenguaje formal, ni una forma de hablar extraños a sí mismo, pueden intentar comprender la realidad a través de su propia manera de nombrarla.

Ana Laura recrea en sus clases noticias que incluyen casos policiales, disputas penales, etc. que en general son muy controvertidos, la docente trae a colación los protagonistas de esas historias, sus testimonios, padecimientos, la incertidumbre de sus destinos. Parte de estas narrativas reproducidas por la docente en clase, vuelven a recordar el hecho emotivo, género muy explotado por los medios masivos y populares porque atrae la atención y suscita el interés.

Otros aspectos que la docente comenta en la entrevista anterior, es que estos casos le permiten profundizar en lo que dijo el experto que se presentó en el medio

periodístico, también para la docente es importante que estos casos contrarresta la generalidad y abstracción con la cual son presentados los temas en el manual escolar. Ella rescata el hecho de que el caso presentado en los medios no esté simulado, que sea real y actual, que exprese cuestiones socio-culturales locales, lo cual le imprime emoción e identidad/identificación al relato que ella trae a sus clases.

Como dijimos, cuando Ana Laura presenta un caso actual algunos estudiantes ya vienen con información al respecto, éstos participan con algún comentario o consulta y dinamizan la clase, llaman la atención de los compañeros, lo cual produce cierta retroalimentación grupal. En este sentido, las preguntas, los prejuicios iniciales, cualquier incipiente manifestación no es menor -en el marco de la monotonía escolar predominante-, y ayuda a dar pie para que la docente desarrolle la parte conceptual de la materia, que de otro modo puede ser de muy bajo interés, por medio de la participación y de cierta expectativa.

Según Edwards (1995: 170) el conocimiento que ella llama situacional tiene gran valor, porque:

... se presenta como un conocimiento compartido en relación con una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Desde esta historia compartida la realidad es resignificada como parte integrante del mundo de los sujetos.

Lo que se presenta a través de todos los aspectos descritos de las clases de Ana Laura es la posibilidad de repensar la trama de las prácticas educativas de la escuela secundaria que se encuentran hoy deslegitimadas, carente de sentidos para esos sujetos y con poca capacidad de subjetivación. Con este fin, recuperamos algunos aspectos de lo que Edwards (1995: 164-65) llama conocimiento situacional, la cual se estructura en torno al interés de conocer:

Entendemos por situación una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicándolo en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y la mujer o el hombre para el cual ese “mundo”

es significativo.

Según la Edwards, la relación entre el sujeto y el mundo es una relación de significación, el conocimiento es significación y por lo tanto incluye al sujeto para quien significa. En una época como la actual, donde la trama de las prácticas escolares están bastante deshilvanadas, y uno de los problemas principales de este hecho es la pérdida de sentido que tienen para los estudiantes, consideramos que la perspectiva que se desarrolló puede colaborar a encontrar pistas para producir en las aulas saberes significativos, permitiendo que afloren las subjetividades, las singularidades y los intereses de los jóvenes.

La cultura mediática y su potencial en la clase de Ana Laura

Destacamos de la clase descrita arriba, que la docente Ana Laura utiliza la actualidad informativa no como un mero decorado, ni como un ejemplo para seguir exclusivamente con lo conceptual del manual; sino que por el contrario el caso mediático tiene un tratamiento importante tanto por sus relaciones con lo conceptual, como por la posibilidad de habilitar la participación de los alumnos. Como señala la docente no se trata de relegar el manual escolar, la lecto-escritura, ni la parte teórico-conceptual de la materia, pero sí tratar de reconocer otros materiales y saberes que se producen en la cultura mediática actual y que pueden ser incluidos en el conocimiento escolar.

Cuando reflexionamos sobre el uso de medios de comunicación en las escuelas, Martín-Barbero enfatiza en que se desaprovechan allí las textualidades que ofrecen las tecnologías si se la usa como un medio más para ilustrar lo que dicen los profesores, con una función adjetiva, exterior a la estructura pedagógica. La única forma, dice el autor, de que los alumnos y profesores puedan aprovechar lo que estas tecnologías aportan en cuanto a nuevas escrituras, es mezclar lo que sabemos por el lado puramente racional, con lo que sabemos por los sentidos, o sea los saberes estéticos, lo que olemos, lo que vemos, lo que sentimos con el tacto, etc.

En función de esta perspectiva, consideramos que los aspectos desarrollados

de la clase de Ana Laura pueden dar pistas para repensar la encrucijada en la que hoy los docentes perciben a la escuela. Donde la transmisión de conocimiento como información y de aprendizaje como memorización de enunciados ha contribuido ampliamente a encerrarla en un callejón sin salida.

Reconociendo en alguna medida esa limitación, la docente Ana Laura, intenta realizar un ida y vuelta entre saberes conceptuales y concretos mediados por situaciones de la vida cotidiana. Desde ese eje la docente abre para pensar aspectos más amplios ligados la ciudadanía, como son la democracia y sus modos de representación, la participación política, los derechos y las obligaciones de la convivencia social. El alumno junto a la docente y en un tiempo presente, el del aula, sintetizan nuevos saberes, que a su vez permiten visualizar su aplicación y valor social, como por ejemplo el sentido de las leyes y su cumplimiento.

Desde la perspectiva de Ana Laura no se trataría de recitar categorías políticas o sociales, sino de comprender su vitalidad social, su fuerza de justicia, de equilibrio democrático. Nociones complejas que pueden resignificar ideas y experiencias de sentido común con las que consultan los alumnos al inicio de la clase, donde como dice la docente ellos primero participan desde la ingenuidad, desde los sentimientos y también desde los prejuicios que muchas veces transmite la propia televisión.

Martín-Barbero señala, que ha sido Internet, por su enorme potencia, el medio que realmente ha desestabilizado la noción de saber, de información, de conocimiento. Y agrega que a la información periodística se le puede oponer una información científica, pero hay otro tipo de información que es la ciudadana, que no es la mera información periodística, pero que tampoco es la información científica y que Internet permite que se construya y circule de modo totalmente novedoso.

Martín-Barbero señala que internet ayuda a entender el diálogo de saberes, no sólo el científico, sino por ejemplo el de los viejos, el de las comunidades campesinas, de nuestros inmigrantes en otros países, hay otros saberes que son importantísimos. Estos saberes, junto con los científicos permiten el empoderamiento ciudadano, ambos son fundamentales.⁵

Como lo señaló Martín-Barbero los nuevos medios digitales proponen una cultura totalmente diferente a la construida desde la matriz de la lecto-escritura, con

⁵Recuperado marzo del 2014: http://www.youtube.com/watch?v=U7jo4G4_quQ

lo cual seguir pensando el uso de los medios en clase desde una perspectiva instrumental, para seguir impartiendo los mismos saberes, pero de un modo más eficiente no va a modificar sustancialmente el problema del desinterés juvenil allí.

En la actualidad, se ha legitimado un modo de pensar la relación entre medios de comunicación y escuela media, en el cual las ideas y los debates académicos en torno a estas prácticas lejos de acompañar las transformaciones socio-culturales en torno a las mediaciones, se unifican en un solo discurso que deja poco espacio a las problematizaciones o discursos alternativos. Estas lógicas hegemónicas se imponen como mandatos, donde impera un pensamiento pragmático fuertemente en la región y en el mundo de la mano del modelo neoliberal. Un pensamiento que comprende los conflictos de forma aislada y pretende resolverlos por medio de un conjunto de procedimientos, metodologías y usos instrumentales (Da Porta, 2011: 41-42).

En el campo de la educación y las tecnologías estas formas pragmáticas se preocupan por encontrar los modos que permitan integrar estos dispositivos generando la menor cantidad de inconvenientes posibles, adaptando los espacios y roles educativos a los imperativos tecnológicos con el menor costo político y social. Son escasas las propuestas que se proponen explorar los usos, abrir el juego de las prácticas educativas, asumir la incertidumbre y el alto grado de imprevisibilidad que implica educar con estos dispositivos (Da Porta, 2011: 48).

En el caso de la docente Ana Laura, pudimos percibir que su pasión personal por la ética, su significativa formación como abogada y su experiencia al frente de los alumnos, le permite salir al cruce e ir más allá del manual escolar y de los contenidos mínimos exigidos por la institución sin perderse ni confundir a sus alumnos.

Este hecho revela, a diferencia de muchos prejuicios desde el ámbito escolar (respecto a que son los docentes jóvenes, por cuestiones generacionales los que tendrían mayor acceso y disposición para trabajar con los estudiantes y las tecnologías en la escuela) que los docentes con una trayectoria rica en formación y experiencia de vida, como es el caso descrito de Ana Laura, son los que estarían en muy buenas condiciones para usar medios de comunicación. De hecho esta docente los usa, y seguramente si contara con netbooks dentro del aula podría

probar nuevas experiencias en torno a sus prácticas.

La matriz de la información en la escuela y en los medios: mixturas y tensiones

En el desarrollo de este texto se establecieron algunas relaciones que consideramos importantes entre la cultura escolar, -a partir de aquellos aspectos que producen sentido en torno a las prácticas educativas que allí se llevan a cabo- y lo que Abril llama “matriz cultural de la información”. Se intentó comprender de qué modo esa matriz cultural participa entre los sentido que tienen las prácticas educativas, y de qué modo hoy el avance tecnológico de esa misma matriz pone en jaque a la escuela. Consideramos que esa matriz se constituyó a partir de un modo de organización y funcionamiento de las instituciones modernas, como la escuela, y también particularmente como los medios de comunicación. Éstos han avanzado tecnológicamente a partir de las computadoras de última generación, los aparatos móviles, y en ellos de la red Internet; junto a esta situación se produjo el acceso de los sectores populares a estos dispositivos, masificando prácticas y modos de comunicación. Una realidad que desacomoda los modos de comunicación presentes en las prácticas educativas que sostiene la escuela tradicional aún afincada a la lógica de la matriz informativa propia de la lecto-escritura.

Cuando Abril (2003: 27) plantea la existencia de una “matriz cultural de la información” está señalando que la información en nuestras sociedades contemporáneas “es un conjunto de modos de conocer, de leer, de sentir, y por ello mismo una condición de la experiencia de los objetos, de su posible objetivación y traducción textual”. Entonces para Abril la matriz cultural informativa no se agota en los textos informativos, ya que conforma todo un entorno cultural, éste se puede observar en el modo en que están señalizadas las calles, los espacios de consumo, los hipertextos por los cuales navegamos, los textos escolares, la organización de los espacios institucionales, etc. Desde esta perspectiva la información es un modo de conocimiento y de experiencia y no únicamente una textualidad.

Como lo fuimos desarrollando en la escuela República Argentina desde esa matriz cultura de la información se organizaron los espacios y los tiempos de modo

seriado y lineal; cada alumno aún hoy tiene asignado un lugar dentro de la institución; dentro de un aula, dentro de una serie de años escolares (si bien los niveles de repitencia y los períodos sin asistir a la escuela por parte de los jóvenes altera cada vez más este orden); allí reciben una serie de aprendizajes separados por materias y docentes que administran contenidos por medios de prácticas educativas, donde predominan los textos expositivos cuya textualidad es la información.

De este modo, podríamos decir que esta matriz de la información tiene un formato tradicional respecto a la que promueven los medios de comunicación, ya que como lo señala Abril (2003: 25) los discursos mediáticos cada vez más rompen con la estructura lineal propia de los textos narrativos, su formateado modular permite la construcción fragmentada del discurso, a partir de trozos, o unidades de información semióticamente heterogéneas (verbales, gráficas, icónicas, etc.), con una fuerte carga sensorial y susceptibles en muchas ocasiones de trayectorias de lecturas diversas y dinámicas. En la actualidad, conviven desde estas instituciones ambos discurso, no sin sus mixturas, tensiones y contradicciones.

Según lo desarrollado en esta ponencia, se evidencia los límites que tiene en la escuela la matriz cultural de la información respecto a la posibilidad de que los estudiantes hoy se involucren con los modos de enseñar que ella ofrece. Identificamos que el mayor problema que tiene la escuela actualmente es el modo en que enseña más que los contenidos en sí que intenta transmitir. Cuestión que en la mayoría de las veces no es percibido por los docentes y directivos que siguen intentando recortar saberes, agregar otros, usar un vídeo en clases, etc. sin repensar el modo en que trabajan con los alumnos.

Consideramos que una pista importante para seguir pensando está en lo que nos propone Abril (2003: 156) cuando plantea el concepto de los discursos “posnarrativo” para referirse a las propiedades de no linealidad, fragmentación y descentramiento que presentan los textos a partir de la inscripción de la información en el campo de la cultura. El autor considera que estas nuevas formas de construcción discursiva también pueden integrar de manera no narrativa “microrelatos”. Lo cual nos permite pensar en modos nuevos de pensar, leer, representar, escribir, percibir que también tengan densidad simbólica y potencial

ético, político, histórico. Y en este sentido, que puedan ser usados, no sólo en el sentido de la recepción, sino también de la producción en las prácticas educativas escolares. Hecho que nos lleva a una serie de nuevos interrogantes, puesto que cuestiona el modo en que hoy se organiza la escuela respecto a sus dimensiones espacio-tiempo.

Sabemos que ya no será desde la tradicional obediencia a la autoridad que se seguirá disciplinando a los alumnos en la escuela, y que hoy la promesa de la movilidad social ascendente es incierta para que los jóvenes se entusiasmen en terminar los estudios. Con lo cual es desde las mismas prácticas educativas que se puede intentar interpelar a los alumnos, cortando el circuito de las prácticas educativas seriadas donde se relativiza hasta el extremo el sentido de ellas en la vida de los jóvenes, y la participación indispensable que ellos les pueden aportar. En este sentido, son las prácticas educativas las que pueden repensarse e ir al encuentro de los jóvenes del sector popular, quebrando la mirada estereotipada que los docentes tenemos respecto al desinterés de ellos por el aprendizaje.

Bibliografía

- Abril, Gonzalo (1997): Teoría general de la información, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Abril, Gonzalo (2003): Cortar y pegar, Ediciones Catedra, Madrid.
- Abril, Gonzalo (2007): Análisis crítico de textos visuales, Mirar lo que nos mira, Editorial Síntesis, Madrid.
- Benjamín, Walter (1981): La obra de arte en la época de su reproducción técnica, Discursos Interrumpidos, Taurus, Madrid.
- Da Porta, Eva (2000): Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. Un estudio de caso, Revista Estudios | No. 13, Córdoba, Argentina.
- Da Porta, Eva: Actualidad, escuela y constitución de Identidades (artículo de próxima aparición Secyt-ECI-UNC).
- Edwards, Veronica (1995): Las formas del conocimiento en el aula. En: La escuela cotidiana, Rockwell, Elsie coord. Fondo de Cultura Económica. Mexico.

- Huergo, Jorge (2000): Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Huergo, Jorge (2001): Comunicación | Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, Ediciones de Periodismo y Comunicación Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Huergo, Jorge (2004): Hacia una genealogía de la Comunicación|Educación, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata, Argentina.
- Maldonado, M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en los noventa, Eudeba, Buenos Aires.
- Martín-Barbero, Jesús (2002): La educación desde la comunicación, Grupo Editora Norma, Argentina.
- Martín-Barbero, Jesús (2003): De los medios a las mediaciones, Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- Rockwell, Elsie coord. (1995): De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. Mexico.
- Rockwell, Elsie (1996): La dinámica cultural en la escuela. En: Alvarez y Del Río (eds.) Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación. Madrid.
- Sánchez, Silvana (comp. 2005): El mundo de los jóvenes en la ciudad, Laborde, Rosario, Argentina.
- Rockwell, Elsie (2005): La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. En: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, No. 1, Ediciones Pomares, México.
- Tiramonti, Guillermina (2004): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial. Buenos Aires.
- Schmucler, Héctor (1997): Memoria de la comunicación, Biblos, Buenos Aires.

