

La educación en debate

#28

diciembre 2014

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

La desigualdad social y los aprendizajes en la escuela

por Ana Pereyra*

Uno de los problemas más relevantes de la investigación educativa es el del condicionamiento social de los resultados escolares. Los estudios nacionales e internacionales orientados a medir “la calidad” de los sistemas educativos identifican la condición social de los estudiantes como el factor más asociado a las habilidades o capacidades construidas en su trayectoria escolar.

Tanto el modo en que se conceptualice el problema como el contexto en el que se lo piense dan lugar a diseños de estudios y de políticas educativas con orientaciones diferentes. En Argentina, el debate pedagógico sobre este problema, en parte por la larga tradición normalista, se enmarca en algunas lecturas de la sociología de la educación francesa.

Pierre Bourdieu elaboró una explicación sólida de la asociación entre condición social de origen y logros educativos. Ya a fines de los años 60, sugirió que la escuela, como institución, reproducía el espacio social. Bourdieu sustenta su tesis a través de dos conceptos caros a su corpus teórico: capital cultural y habitus, es decir, los “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles” que funcionan como “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (1). Se puede pensar, por ejemplo, en la conversación, en la lectura en voz alta, en la organización del tiempo o en el juego, que habilitan representaciones del mundo compartidas entre quienes conforman una misma posición social y, a la vez, muy diferentes a las de otras posiciones.

A partir de esta conceptualización del habitus cabe preguntarse si el aprendizaje de las disciplinas escolares como la Lengua y la Literatura, la Biología o la Matemática, desarrolla la capacidad

de aprender o la requiere. Lo que Bourdieu propone es que hay disposiciones exteriores a las disciplinas escolares que condicionan el aprendizaje. Los hábitos constituyen esos prerrequisitos que la escuela no enseña de modo explícito, pero son exigidos por las prácticas escolares y se constituyen de modo muy diferente según la posición social de origen que está determinada por el volumen del capital, su estructura (la composición en términos de capital económico, cultural o social) y por la trayectoria (ascendente/descendente) de la familia de pertenencia de los estudiantes.

El desigual resultado escolar no obedece a disposiciones innatas o individuales, sino al hecho de que antes de entrar en la escuela los niños han más o menos interiorizado maneras de ver y de pensar que les permitirán comprender lo que se hace en la escuela. Los hábitos de los docentes son más próximos a los de los estudiantes que ocupan posiciones similares en el espacio social –en particular, en términos de capital cultural– y muy distantes a los hábitos de los alumnos de las posiciones sociales más desfavorecidas.

¿De qué principios fundantes de igualdad de la escuela republicana o normalista se distancia esta explicación? De aquel que traza una equivalencia entre méritos y resultados una vez establecida la igualdad de acceso, es decir, una vez que la educación deja de ser pensada como un privilegio hereditario de los poderosos y pasa a concebirse como un derecho que corresponde a todo hombre, por su mera condición de tal.

Desde la perspectiva de Bourdieu, la escuela reproduce el espacio social: las distancias relativas entre las clases sociales. Se trata de una tendencia estadística más allá de las trayectorias individuales excepcionales que puedan producirse: los logros educativos de los sectores populares son menores porque las actividades escolares requieren de hábitos que

los alumnos de los sectores mejor posicionados tienen incorporados.

El proyecto institucional escolar moderno no implicaba la igualdad social en la educación obligatoria. Los principios reguladores de la escuela republicana fueron la igualdad jurídica de acceso, la ciudadanía (proceso de homogeneización resultante de la educación moral y cuyo universal es la comunidad política) y la autonomía concebida como la adhesión a las reglas de forma voluntaria y mediada de justificación racional, es decir, logrando que los alumnos tengan una representación explicativa de esas reglas y de su relevancia para mantener los lazos sociales. En cuanto a la cuestión social, lo que el proyecto institucional de la escuela normalista aspira a lograr es la correspondencia espontánea y libre entre la desigual distribución de talentos naturales y el proceso creciente de especialización y división del trabajo social ya que, bajo esta condición, la solidaridad social no se ve afectada. Las desigualdades naturales entre individuos son, en ese momento, socialmente concebidas como justas.

¿Retiene o aleja?

“El sistema educativo está logrando retener más tiempo a los chicos pero aun así hay un proceso de alejamiento. Por un lado, las situaciones de pobreza hacen que para las familias se haga insostenible que un adolescente se mantenga escolarizado y fuera del mundo laboral. Por otro lado, en general la escuela tiene hacia los adolescentes un trato que hace que no se sientan considerados, respetados y reconocidos en su propia identidad.” (Néstor López, coordinador de programas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO)

El contexto en el que fue elaborada la explicación sociológica del condicionamiento social de los resultados educativos también es relevante. Se trata del principio del fin del Estado benefactor que cimentó el lazo social en torno a un proyecto colectivo de desarrollo y a través de un conjunto de dispositivos institucionales que implicaban a la nación como una clase homogénea de riesgos. El declive del Estado benefactor significó un pasaje a modos de gestión individual de los riesgos de la existencia y una transformación en la forma de construcción del lazo social en las instituciones. Vale decir, un cambio decisivo en el carácter del proyecto colectivo (en la concepción de lo común) en el que la competencia como lógica de la acción que permite el acceso a niveles diferentes de consumo ocupó, desde entonces, un lugar preponderante.

En ese marco, la lógica dominante de la acción de las familias –como lo destaca la misma explicación de Bourdieu en *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*– se orientó a mantener o mejorar su posición en el espacio social mediante un conjunto de estrategias prácticas como la administración de la herencia, la programación de la fecundidad, el cuidado de la salud, la selección de círculos sociales de pertenencia y las políticas matrimoniales. En el caso de la educación, la estrategia consiste en la selección de las escuelas que maximizan las diferencias en el capital cultural incorporado por los hijos, escuelas que independientemente del diseño curricular vigente ofrecen credenciales específicas o que habilitan el ingreso a establecimientos de elite. La segmentación social de la educación es el resultado de este proceso y deviene en fragmentación cuando las referencias comunes, ligadas en el proyecto moderno a la ciudadanía, quedan soslayadas en un lugar muy subalterno.

Una respuesta política que sigue a este modo de conceptualizar el problema es la que propone François Dubet en su libro *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Dubet sostiene que el modelo de la igualdad de oportunidades (de acceso a la educación, por ejemplo) conlleva concebir a las desigualdades como discriminaciones, de manera que la obtención de una ventaja diferencial requiere la asunción de la identidad de víctima. Desde la posición de víctima se torna necesario reponer el carácter “natural” e independiente de la propia acción de las desigualdades de modo de apelar al reconocimiento por parte del Estado y a la asistencia. Las políticas de discriminación positiva, como el establecimiento de cupos de va- →

→ cantes de niños de sectores populares con buenas calificaciones en escuelas de elite, ilustran este punto. Dubet propone que para alcanzar la igualdad de oportunidades es necesario actuar sobre la estructura de las posiciones en el mercado de trabajo y la familia, apuntando a la promoción colectiva de los más débiles antes que premiando a las individualidades destacadas de los sectores vulnerables. Son las posiciones sociales las que determinan las oportunidades ya que la movilidad social sólo es posible cuando las distancias entre las posiciones son menores. Se trata de definir políticamente grupos sociales y llevar adelante políticas redistributivas transparentando quiénes pagan y quiénes reciben, de modo de religar a unos y a otros a lo común.

En lo relativo a la educación, la orientación que Dubet propone para promover la igualdad de posiciones es trabajar sobre una oferta equitativa en calidad y no sólo en garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de acceder a las mejores escuelas. Una propuesta como esta implica igualar las condiciones materiales de las escuelas y las condiciones laborales de los docentes, independientemente del contexto social en el que estén emplazadas, asumiendo que de ello depende la igualación de acceso al saber de los estudiantes. En este planteo, el saber y el conocimiento parecen tener el mismo estatus que los ingresos laborales de los docentes, las condiciones edilicias o los recursos didácticos disponibles como los libros, las computadoras o los programas informáticos. Se trata de bienes distribuibles. El argumento de Dubet pone, con razón, fuera de la escuela a las políticas necesarias para revertir las desigualdades sociales que afectan la calidad de vida de unos y otros y asume que esas políticas promoverán por sí mismas la democratización del saber.

En este punto, la respuesta de Dubet es por lo menos parcial, si no insuficiente, respecto a una de las preguntas centrales que se derivan del planteo de Bourdieu: ¿la escuela desarrolla la capacidad de aprender o la requiere? Asumir que el dispositivo curricular de la escuela actual requiere capacidades que no han sido incorporadas por los niños de los sectores populares implica poner el eje en el pensamiento sobre ese dispositivo, sobre la institución y asumir que el conocimiento no es distribuible: es siempre la resultante de una actividad del sujeto. No hay aprendizaje sin implicación. En la escuela, es necesaria la implicación recíproca en la actividad conjunta entre docentes y estudiantes para que se alcancen los aprendizajes requeridos en un tiempo preestablecido.

Para la pedagogía, entendida como el pensamiento sobre la formación humana, queda formulado un conjunto de interrogantes. ¿Puede la escuela producir la disposición a aprender? ¿En qué medida el debilitamiento de la ciudadanía en el ámbito escolar implicó la instrumentalización de los saberes escolares reduciendo su legitimidad a la utilidad en el mercado? ¿Qué dispositivo de formación favorecería la producción de la disposición a aprender? ¿En diálogo con qué proyecto sobre lo común? ¿Qué modelo pedagógico sería apropiado para la formación de docentes capaces de adaptar el dispositivo de formación a las necesidades de sus alumnos? ■

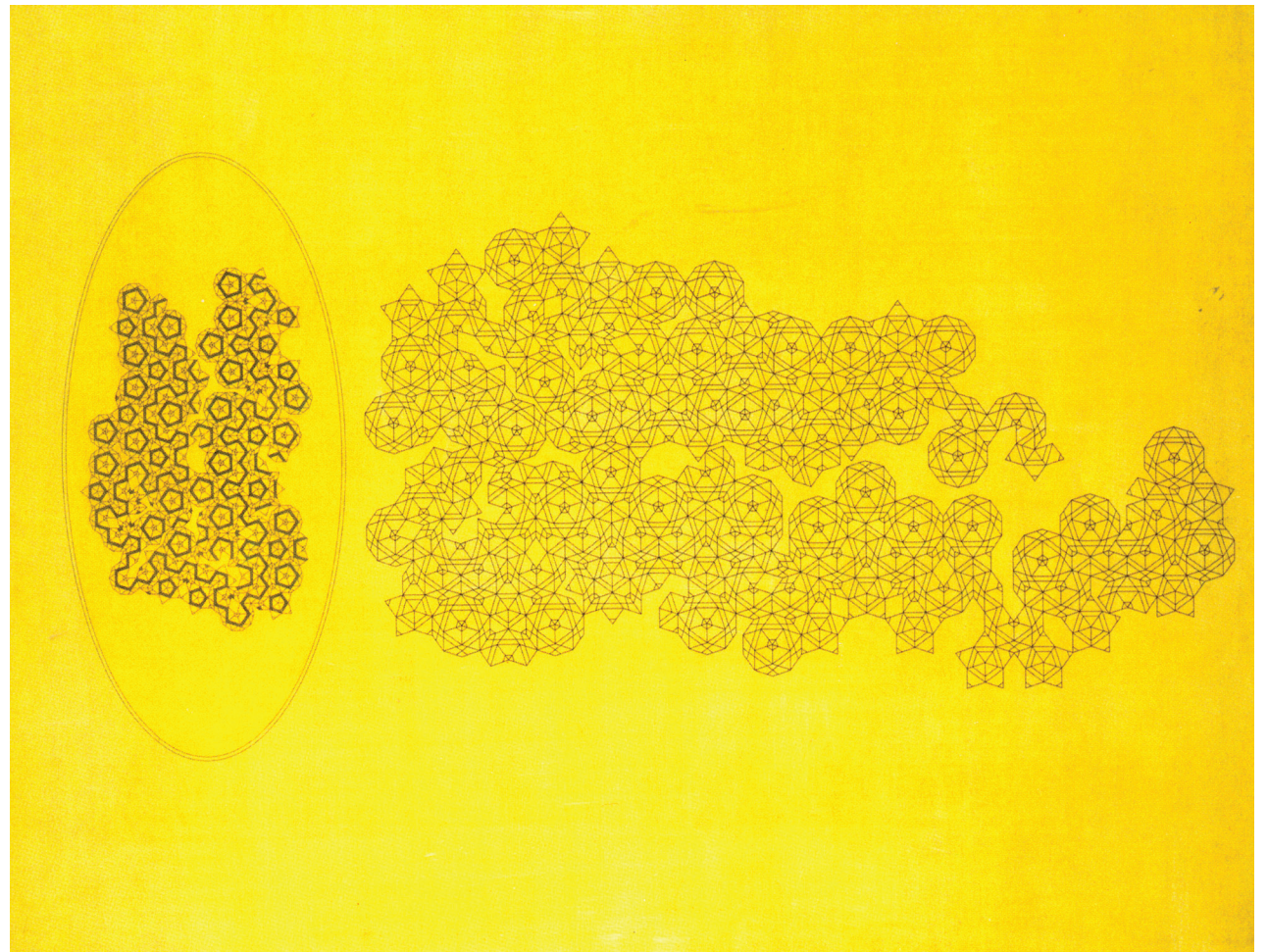
1. Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991, p. 92.

*Secretaría de Investigación de la UNIPE.

EL CONDICIONAMIENTO SOCIAL DE LOS RESULTADOS ESCOLARES

Con dinero, la letra entra

por Diego Rosemberg*



Mauro Machado, *Inoculación algebraica*, 1999 (Gentileza Christie's)

Si alguna vez Sarmiento pensó que la escuela sería un instrumento igualador que, gracias a los guardapolvos blancos, podría invisibilizar las diferencias sociales preexistentes entre los alumnos, hoy comprobaría con facilidad que las aulas están lejos de atemperar el impacto que tienen en los aprendizajes las inequidades socioeconómicas.

Una de las conclusiones que permiten obtener las últimas pruebas PISA es que los chicos porteños de 15 años con mayor nivel socioeconómico obtuvieron, en promedio, un puntaje equivalente a tres años más de aprendizaje que los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos (1).

Más allá de los cuestionamientos crecientes a este tipo de exámenes internacionales estandarizados, que no contemplan las realidades locales ni evalúan todos los saberes que se aprenden en la escuela, la prueba alcanza para dejar en evidencia el impacto de las desigualdades de origen en los resultados escolares: en el promedio nacional, mientras que el cuarto del alumnado más rico obtuvo 433 puntos, el cuarto de estudiantes más pobre llegó a los 355. A conclusiones similares puede arribarse si se analiza el Operativo Nacional de Evaluación, una prueba mucho más acorde y pertinente a la idiosincrasia local.

Las diferencias en los aprendizajes también salen a luz cuando se analizan los resultados de las pruebas PISA en

función de las variables geográficas. Los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires –el distrito de mayores recursos del país– son los que mejores puntajes alcanzan, mientras que más de la mitad de quienes cursan en Cuyo, el Noroeste y el Noreste no superan los aprendizajes mínimos esperados para un adolescente de 15 años.

Si bien la gestión educativa de la última década se ha caracterizado por promover en las aulas la inclusión de todos los chicos, la escuela parece no haber encontrado estrategias para mitigar el efecto de las desigualdades sociales de origen en el desempeño de los estudiantes.

Dispositivos escolares pétreos y docentes no habituados a trabajar con diferentes realidades tal vez puedan explicar las dificultades que tienen las aulas para tender puentes entre lo que la economía fragmenta.

“El nivel económico está fuertemente correlacionado con la habilidad tanto de matemática como de lengua. Cuanto mayor es el nivel económico del alumno, mayor es su habilidad esperada”, concluyó Rubén Cervini, uno de los investigadores argentinos que más trabajó en medir el impacto de las desigualdades sociales en los aprendizajes de los alumnos. En ese mismo documento, publicado en 2010, el especialista señalaba también que las escuelas difieren notablemente entre sí respecto de la capacidad para compensar las diferentes realidades (2). Cervini detectó que en las escuelas

que, en promedio, tienen un alto nivel económico, todos los alumnos se ven favorecidos en su desempeño, independientemente de sus características personales. Es decir, si un chico de nivel socioeconómico bajo concurre a una escuela de un nivel socioeconómico alto, alcanzará un mejor desempeño que un estudiante de igual condición social pero que concurre a una escuela integrada mayoritariamente por una población de menores recursos. Se deduce, entonces, que la composición socioeconómica de la comunidad escolar gravita en el rendimiento de los alumnos por encima del origen social individual. La heterogeneidad del alumnado, entonces, parece ser un bien preciado que el sistema educativo no se ocupa por cuidar. ■

1. Alejandro Ganimian, *El aprendizaje desigual. ¿Cómo difiere el desempeño de los alumnos de las regiones argentinas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012?*, Ciudad de Buenos Aires, Proyecto Educar 2050, 2014.

2. Rubén Cervini, *Análisis comparativo de los condicionantes extra-escolares del desempeño de los alumnos de 3° y 6° año en Matemática y en Lengua de la Educación Primaria (ONE/2007)*, Modelos multinivel bivariados. Evaluación de la Calidad Educativa - Documentos Pedagógicos. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad (DINIECE), Ministerio de Educación, 2010.

*Periodista, editor del suplemento *La educación en debate* de la UNIPE y de la revista *Tema (una)*, docente de la Universidad de Buenos Aires.

GABRIEL BRENNER,
SUBSECRETARIO DE EQUIDAD
Y CALIDAD EDUCATIVA

El pibe gorrita y la justicia escolar

La Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa parece el ámbito natural para solucionar los problemas de la injusticia educativa. Gabriel Brenner, el funcionario responsable del área, habla de las políticas que se diseñan con ese objetivo y de los desafíos pendientes.

¿Qué medidas se implementan para evitar que las desigualdades socioeconómicas de los alumnos devengan en desigualdades de aprendizaje?

La escuela no puede modificar desigualdades que tienen que ver con la distribución de los bienes económicos. Sí puede intervenir en la distribución de los bienes simbólicos de un modo que no profundice las inequidades preexistentes. Hay un conjunto de medidas que están vinculadas a la principalidad del Estado, a la inclusión social y a la justicia social y escolar. Se acaba de aprobar, por ejemplo, la obligatoriedad de la sala de cuatro, que marca un punto de inflexión. Amplía un derecho para las familias que no pueden mandar por cuenta propia a sus hijos al jardín, y eso es torcer la distribución desigual. Otra forma de romper esa inercia es la creación de Nuestra Escuela, el programa nacional de formación permanente, que es universal, gratuito y en servicio. Abarcará al millón de docentes de escuelas estatales y privadas. Ya no es el docente, de manera individual, el que tiene que perfeccionarse, sino que se lo posibilita el Estado en su propia escuela. Es un imperativo básico que todos los chicos estén dentro del aula y que los docentes puedan satisfacer sus derechos laborales.

Hoy la gran mayoría está dentro de la escuela, pero no todos aprenden lo mismo.

Hacer cumplir la obligatoriedad de la primaria demandó 80 años. Desde 2006 también es obligatoria la secundaria. No digo que tardemos tanto, pero la inclusión lleva tiempo. A pesar de las políticas y el conjunto de inversiones realizadas, la secundaria sigue teniendo presente el diseño excluyente y selectivo que le dio origen. Desde hace algunos años ingresan a la secundaria un montón de chicos que son primera generación en una escuela media. El *pibe gorrita* en la secundaria es un acto de justicia e inclusión educativa.

Las pruebas PISA y ONE señalan que los chicos ricos aprenden más que los pobres. Algunas señalan que a los 15 años las diferencias equivalen a tres años de aprendizaje. ¿Eso no es injusticia educativa?

Atenuar esa diferencia es un trabajo de construcción permanente, gradual y sostenido. Hay estudios que corrobora-

ran que el condicionamiento sociocultural de la familia es muy fuerte en el rendimiento escolar. En esta década se ha corregido, recompuesto y reconstituido un sistema que estaba partido en mil pedazos. La manera de modificar esa inercia, que transforma la desigualdad externa en desigualdad interna, es generando recursos para la escuela. Hay que seguir aumentando el PIB. Pero la inversión realizada fue muy fuerte: 4.600.000 netbooks, 80 millones de libros, 9.000 aulas digitales, laboratorios de ciencias.

¿Distribuir bienes implica distribuir conocimientos?

No, pero genera las condiciones básicas para lograrlo.

¿Cuál es el paso siguiente, entonces?

No hay otra receta que cumplir con un Plan Federal Quinquenal, que tiene etapas y objetivos a cumplir. Fija plazos y metas para formación y capacitación docente y logros de los alumnos. No es menor que una provincia que en 1983 tenía un puñado de secundarias ahora tenga centenas. Eso es profunda distribución e inclusión. Ahora hay que lograr que esas escuelas tengan mejor diálogo con las culturas infantiles y juveniles, que haya mejor comprensión lectora, que matemática funcione mejor y que además construyamos ciudadanía.

Hay estudios que plantean que, a la hora de aprender, los contextos son más determinantes que las historias individuales. ¿Qué medidas se toman para dotar de heterogeneidad a una escuela cada vez más fragmentada y segmentada?

No hay una política específica, es una deuda. Pero tampoco podemos hablar de que haya diferencias de aprendizaje entre las escuelas privadas y las públicas. No pasa por ahí la diferencia. Es verdad que en algunas escuelas se juntan chicos de ciertos sectores sociales y que la mayor cantidad de alumnos va a otras escuelas. Pero ambas pueden ser de gestión estatal. Tenemos que lograr mayor integración, intervenir en los niveles de segmentación que, además, contribuyen a alimentar comportamientos discriminatorios. Tenemos cientos de orquestas infantiles que demuestran que lucirse con un oboe no es sólo el destino de una élite y tenemos los parlamentos juveniles y un programa nacional de educación solidaria que pone en diálogo a chicos de distintas realidades. La segmentación en quista las diferencias, tenemos que torcer lo que parece un destino prefijado. Pero prefiero trabajar contra ese nivel de segmentación interna con todos los chicos adentro, con los que escuchan rock nacional o inglés pero también con los que escuchan rock chabón y cumbia villera. Por ahora a lo mejor no lo escuchan juntos; hay que ver cómo hacer para que empiecen a escucharse entre ellos.

¿La escuela requiere conocimientos previos para aprender o desarrolla la capacidad de aprendizaje?

Entiendo que ocurren los dos procesos. Sin duda, nadie nace sabiendo y hay condiciones culturales en las familias que hacen mucho más llano el tránsito por un determinado nivel educativo. La escuela tiene que permitir que cada alumno construya su alumidad y no darla por construida. Trabajamos en el concepto de educabilidad, se aprende con el otro, es una relación vincular. ■

D.R.

MARCELA GALLARDO, INSPECTORA

¿Todos deben aprender al mismo tiempo?

por Diego Herrera*

“Apuntamos a que la escuela reconozca los diversos puntos de partida de los chicos. No se trata de bajar el nivel sino de ofrecer recorridos distintos para que todos puedan llegar a resultados similares”, dice Marcela Gallardo, inspectora de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de Ezeiza. Su función consiste en monitorear y coordinar a los equipos de Orientación Escolar de su distrito en los niveles inicial, primario y secundario. Gallardo insiste en la consideración de las diferencias de origen: “Tal vez hay chicos que tienen más estímulos. Están los que llegan a la primaria luego de haber transitado el jardín y aquellos que no. Si bien en nuestro distrito la mayoría de los chicos está en el jardín, hay mucha diferencia entre las familias de las que provienen”.

De acuerdo con esta inspectora, la articulación de estrategias educativas disímiles y la implementación de diferentes recorridos escolares son fundamentales para contrarrestar las desigualdades. “En Ezeiza –explica– hay muchas escuelas que trabajan con recorridos diversos y los chicos participan en agrupamientos. Es decir, un chico que tiene sobriedad o alguna dificultad en una determinada área puede realizar una labor de manera diferenciada en un grupo más reducido. No es un trabajo sencillo porque en la escuela sigue pesando una cultura que establece que todos deben aprender lo mismo al mismo tiempo. Además, no queremos una mirada que deposite las causas del fracaso en los pibes o en sus familias”.

Gallardo sostiene que en la Provincia “hay muchos recursos” para la implementación de estrategias inclusivas en el interior de las escuelas. Sin embargo, destaca, “sería interesante que todas las escuelas pudieran contar con un equipo de orientación escolar para que el docente no sea el único responsable de lo que pase en el aula”. Entre los programas que contribuyen a la creación de condiciones de aprendizaje más igualitarias, la inspectora destaca el Plan Mejoras del Ministerio de Educación de la Nación: “A cada escuela se le destina un dinero que puede usarse únicamente para mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes. Generalmente se contratan profesores para que trabajen con los chicos por fuera del horario escolar”.

En el nivel primario, dos establecimientos del distrito cuentan con el apoyo de una maestra comunitaria que visita las casas de los chicos y los ayuda a organizar las tareas de estudio. “Ese plan –señala Gallardo– funciona en las escuelas más vulnerables del distrito. La intención es que todos puedan acreditar realmente las materias en términos de aprendizaje.” Se intenta que ciertas realidades estructurales no generen tanta desigualdad: “En algunas escuelas tenemos un elevado índice de ausentismo porque están en un barrio donde no hay veredas ni asfalto. Cuando llueve, pa-

san días y los chicos no concurren. Esas condiciones tienen que ver también con la continuidad pedagógica y con el logro de los objetivos. Desde el plano de supervisión intentamos establecer redes con otras organizaciones para trabajar en conjunto”.

Además de recursos, la posibilidad de trabajar con recorridos diferenciados requiere de instrumentos para un seguimiento individualizado de las distintas trayectorias escolares. Desde 2011, el distrito de Ezeiza trabaja con un legajo pedagógico único: “El mismo legajo acompaña al chico desde el nivel inicial hasta la secundaria”, relata Gallardo. Y completa: “También se incluyen trabajos de los alumnos que permiten ver sus progresos a partir de la visualización simple de sus producciones. Es un instrumento de la institución para orientar mejor la enseñanza y el aprendizaje de ese chico”. Pero hace una salvedad: “Obviamente que no constan situaciones que puedan afectar la intimidad de los chicos”.

Gallardo es consciente de que los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales no suelen compartir las mismas escuelas públicas. En este sentido, los congresos de delegados permiten que chicos de instituciones muy diversas y alejadas entre sí confluyan en un mismo espacio. La inspectora relata la experiencia: “Participan delegados del segundo ciclo de primaria y de la secundaria. Este año tuvimos más de 1.000 delegados de todo el distrito. No podés creer que 40 chicos por grupo debatan solos, sin adultos. A mí se me cae la baba”. La diversidad, opina Gallardo, es una riqueza: “Una vez finalizado el congreso, hacemos un almuerzo compartido. Se mezclan, se pasan los teléfonos, los facebook. Es importante ver cómo chicos de diferentes edades y zonas del distrito pueden elaborar sin intervención de los adultos. Trabajaron tres horas, se pusieron de acuerdo, sacaron conclusiones. Fue bárbaro”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Docente; miembro del equipo editorial de UNIFE.

Cuidar a los chicos

“En esta escuela, cada uno de los chicos sigue una formación y una trayectoria diferentes. Aprueban por materias, como en la universidad. Están muchas horas en la escuela: desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde. Desayunan, almuerzan y meriendan. Querían seguir viniendo en las vacaciones de invierno. Acá se los escucha, se los respeta. Lo que estamos diciendo con este tipo de experiencias es: no nos cuidemos de los chicos, cuidemos a los chicos.” (Julia Denazis, directora de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional Avellaneda en la Isla Maciel)

MARCOS SACCHETTI,
COORDINADOR DEL PROYECTO CINEZAP

“La exclusión se revierte poniendo capital”

“Se termina sí o sí el proceso, porque los pibes no se pueden llevar una frustración. Es una regla. No se abandona”, subraya Marcos Sacchetti, licenciado en Ciencias de la Comunicación y coordinador del Proyecto Cinezap desde 1999. La iniciativa brinda herramientas técnicas y acompañamiento docente para que los estudiantes de nueve escuelas secundarias del sur de la Ciudad de Buenos Aires puedan producir, escribir y realizar sus cortometrajes. En 1994, el Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) intentó trabajar con organizaciones barriales y con varios ministerios para mejorar la calidad de vida en las zonas porteñas con menor PIB. Finalmente, solo quedó activa el área de Educación. En ese marco, Sacchetti motorizó su propuesta del Cinezap.

¿Cómo fueron los inicios?

En 1999 teníamos una Argentina bastante diferente a la actual: muchos de los chicos con los que trabajábamos tenían padres desempleados y la escuela a veces sostenía la alimentación de la familia. Era muy angustiante recorrer los barrios. Cuando nos juntábamos con los directores o con gente de los barrios, nos decían que sus jóvenes quedaban afuera en las entrevistas de trabajo por la manera en que hablaban. Entonces, evaluamos de qué manera podíamos trabajar sobre la oralidad de los chicos y sobre la lectoescritura. Una de las estrategias fue la escritura de guiones cinematográficos. Ese fue el germen. A partir de que los chicos empezaron a escribir, los mismos profesores pidieron que se filmaran las historias.

¿Tenían los medios para realizar cortometrajes?

Teníamos presupuesto sólo para recursos humanos y habíamos contratado a algunos docentes. Éramos un equipo muy chiquito y abarcábamos un montón de escuelas. Empezamos a ver de

qué manera podíamos conseguir que alguien nos diera equipos y lugar para editar. Golpeamos puertas hasta que llegamos a la Universidad del Cine, que estaba abriendo el Profesorado y necesitaba escuelas para hacer prácticas. Nosotros les brindábamos el espacio para que sus alumnos hicieran las prácticas y ellos, los equipos para editar.

¿Cómo se revierten las desventajas de origen que tienen los estudiantes para que puedan apropiarse del conocimiento?

Cuando tenés acceso al conocimiento, se abren nuevas posibilidades. Si te brindan una cámara, podés usarla. La educación pública en estos barrios tiene que ser una educación de calidad, tiene que estar reforzada en todos los sentidos: con buenas bibliotecas, con terciarios para que los chicos puedan seguir estudiando. La exclusión se revierte poniendo capital. El ZAP tenía que ver con eso. Un chico de un barrio que no tiene posibilidades de tener su propia computadora y tiene que ir a un cyber está compitiendo en desventaja. No tiene que ver con un capital intelectual sino con la posibilidad de acceso.

¿Los cortos sirven para romper los prejuicios sobre las escuelas públicas del sur?

Sí. Cada vez que les brindás una herramienta a los chicos de estas escuelas, las utilizan súper bien. Así sea el proyecto de cine o de orquestas en los barrios. Ves las producciones y te sacás el sombrero, porque tienen una calidad de realización impresionante. Los pibes de las orquestas han ido a tocar a Alemania. Estoy seguro de que si les brindás las herramientas, los pibes pueden cambiar su realidad. Esa es la función de la escuela, brindar los instrumentos para que los ciudadanos se puedan desarrollar y puedan educarse de la mejor forma. ■

D.H.

CARLOS ACUÑA, DOCENTE

Incluye y también segrega

“Así como incluye, la escuela también segrega”, advierte Claudio Acuña, docente de Sociología en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y tutor académico en el Colegio Nacional de Buenos Aires. El profesor acaba de publicar su tesis de maestría *Del mundo profano al mundo sagrado. Meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires*. “En general –argumenta– se plantea desde hace años que hay una crisis en la escuela media y, en ese marco, me interesaba estudiar qué mecanismos se ponen en juego desde este colegio tradicional para preservarse de ese contexto. Hice un trabajo de campo: entrevisté a alumnos, profesores y padres.”

De acuerdo con Acuña, las escuelas que dependen de la Universidad de Buenos Aires ponen en juego distintos dispositivos para preservarse de los cambios operados en el resto de las instituciones del nivel secundario: “Todos los que quieren ingresar a estas escuelas tienen que transitar el curso de ingreso”. Y agrega: “No solamente es una instancia de evaluación, sino también de selección”. Este dispositivo involucra, además, a los padres, quienes deben realizar, en muchos casos, una inversión económica consi-

derable para solventar el apoyo de los institutos privados que preparan a los estudiantes para el ingreso. El “contrato meritocrático”, según el sociólogo, cobra la forma de “una lucha por la permanencia en el Colegio”, sobre todo en el primer año.

La elección de este tipo de escuelas formaría parte de una estrategia familiar para posicionar a sus hijos en una relación ventajosa con respecto al capital cultural. “En general –señala Acuña–, el arco ideológico de los padres que eligen este colegio se identifica con la defensa de la escuela pública. Al mismo tiempo, se da la paradoja de que hay un acuerdo muy extendido en defender la instancia del examen de ingreso. En teoría, el Colegio se ofrece a la comunidad, pero en realidad sabemos que no cualquiera puede concurrir”. Y concluye: “El curso de ingreso le sirve al Colegio para poner una barrera frente a la democratización en el acceso a la escuela secundaria. En el fondo esta idea de que la institución ofrece igualdad de oportunidades para todos es falsa porque termina pensando mucho el origen social de quienes concurren”. ■

D.H.

“Por suerte, no tengo hermanos menores”

“Vivo con mi papá y uno de mis seis hermanos mayores. Mis dos hermanas y mi mamá terminaron el secundario, pero mi papá y mis hermanos no pudieron. Para que te vaya bien en la escuela hace falta estudiar y los chicos que tienen menos recursos pueden estudiar igual. Hay muchos que tienen pobreza y estudian. Se les puede complicar un poco más llegar al colegio cuando no son autónomos y los padres no pueden llevarlos. Por ahí también el papá o la mamá no tienen trabajo y ellos tienen que ir a trabajar. Tengo algunas compañeras que tienen que cuidar a los hermanitos, pero van a la escuela a la mañana cuando los más chiquitos están en el jardín o en la primaria. En mi caso, por suerte, no tengo hermanos más chicos. Tengo una pieza para mí sola y puedo estudiar tranquila. Lo que más te puede perjudicar en el estudio son los problemas familiares. No sé si todos mis compañeros van a querer seguir estudiando cuando terminen la secundaria.” (Daiana Fernández, estudiante de 5° año de la Escuela N° 318 de Villa de Mayo)



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D' Meza
Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg
Equipo editorial
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco

PROPUESTA ACADÉMICA 2014

U: LICENCIATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: DIPLOMATURAS

U: POSTÚTULOS

U: TECNICATURAS

Más información:
ingreso@ba.unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar



UNIPE
móvil

uni
pe:

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA BUENOS
AIRES
Comunidad de aprendizaje