

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge como aporte para el acompañamiento de la implementación del Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria En los Institutos de Formación Docente con una duración de cuatro años , debido a la necesidad que hemos ido evidenciando a lo largo de nuestra trayectoria como alumnos del Instituto participando en distintas instancias de Espacio de Práctica, Talleres Interdisciplinarios y clases con diferentes profesores donde debatimos, intercambiamos, discutimos y aportamos interrogantes, desafíos e inquietudes que a veces no se conciben con las concepciones, representaciones y visiones de algunos formadores de formadores ni con los docentes orientadoras de la práctica y otros actores institucionales donde desarrollamos nuestras prácticas en terreno.

Sí, desde algunos espacios nos sentimos fortalecidos y hemos avanzado con una mirada abierta, innovadora, convincente y desafiante frente a los cambios por lo cual se concibe la práctica desde el Nuevo Diseño, desde la normativa educativa vigente y desde las concepciones actuales en el marco de una realidad compleja y diversa.

Por lo expresado desde el Espacio Configuraciones Culturales del Sujeto de Educación Primaria junto con mis compañeras y la profesora, que a su vez es Jefe de Área de nuestra carrera, nos propusimos jerarquizar algunos aspectos que hacen a una mirada desde la normativa vigente, el Marco del Diseño Curricular y del deber ser del SUJETO y lo que se percibe en la realidad cotidiana, en este sentido el eje a desarrollar será caracterizar al Sujeto Educativo del Nivel Primario y a partir de esto, revisar las representaciones culturales de los otros acerca de determinados sujetos: ya sea por su origen social o sus condiciones o posibilidades educativas desde su condición de sujeto de derecho. Partir de revisar estas concepciones consideramos que es fundamental para pensar en una práctica de enseñanza desde la inclusión, el aprendizaje y la convivencia institucional.

Cabe agregar que este es el primer año en que se está implementando la propuesta curricular en 3° año, por lo cual consideramos valioso socializar estos aportes en el marco del acompañamiento a la Implementación del Diseño Curricular de Educación Superior.

DESARROLLO

Para comenzar nos parece fundamental referirnos a que entendemos cuando hablamos de **un sujeto de derechos**,

¿como docentes nos planteamos que todos nuestros alumnos son sujetos de derechos y no solo nosotros somos los privilegiados como lo hemos venido haciendo históricamente?

¿Nos alcanza con conocer las leyes y diseños curriculares o debemos posicionarnos desde otro marco, otras visiones y concepciones que nos orienten en nuestra práctica como profesionales?

El niño como sujeto de derechos

Como se explicitó anteriormente, para analizar al sujeto educativo del Nivel Primario, vamos a caracterizarlo en forma general teniendo en cuenta que cuando el niño entra a la escuela no sólo tiene deberes, sino que también tiene derechos., los cuales se explicarán a continuación:

- El niño tiene derecho a que sus orígenes sean respetados:

El niño lleva a la escuela toda una historia sociocultural y afectiva por la cual se siente existir, se reconoce con una identidad, con una subjetividad y como un sujeto pensante.

El niño de zonas socialmente carenciadas o de otras culturas asiste a la escuela constituido con todos esos materiales. Es por eso, que cuando se desestima cualquier aspecto de su historia y/o cultura con la que se ha constituido, se está violentando la subjetividad e identidad del niño.

La inclusión de estos conocimientos en el trabajo con estos niños provee de herramientas sumamente operativas que ayudan a un cambio de posicionamiento en el docente e inauguran un espacio de escucha. Esta actividad se centra, fundamentalmente, en la escucha de las cosas dichas por los niños, a las ocurrencias espontáneas que habitualmente consisten en asociaciones referidas a aspectos de su historia y/o de su vida cotidiana.¹

Cuando la escuela reniega de los orígenes del niño, se convierte en promotora de la exclusión social.

El derecho a que la cultura, las costumbres, los valores y modos de vincularse del niño sea respetado se encuentra íntimamente relacionado con el anterior. Desde esta perspectiva, enseñar consiste en el arte de comunicarse con el niño en un movimiento dialéctico que permite, a la vez, comunicar los enunciados de origen del niño con sus significaciones y sentidos y transmitir lo novedoso en un marco contextual-normativo diferente.

Lo sentidos que el niño otorga a aspectos de su cultura de origen tiene que ser valorados, retomados por el adulto quien, a su vez, puede mostrar que ningún sentido que se imprima a un objeto es inamovible, sino que, por el contrario, los objetos tiene la cualidad de abrirse a múltiples sentidos.

La problemática de cómo producir una comunicación transformadora entre los niños y el adulto no es sencilla para ninguno de los dos. Los niños, cuyos orígenes responden a grupos

¹ Escuela, subjetividad niños en condiciones de desventaja social. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

sociales diferentes a los de la cultura hegemónica pueden tener conflictos respecto de qué hacer con sus enunciados de origen.

- El niño tiene derecho a ser cuidado por los adultos, a hablar y ser escuchado; y a no ser discriminado:

Cuando el adulto limita las potencialidades del sujeto diagnosticando "que no le va a dar la cabeza" o "no va a alcanzar", no lo autoriza a pensar. Sin el menor atisbo de sospecha, el adulto ejerce una prohibición inhabilitante.

Un requisito esencialmente humano que ayuda a la construcción de la subjetividad consiste en la intromisión de los otros diferentes en el psiquismo del niño que actúan como motor del deseo de aprender.

La psicoanalista francesa Maud Mannoni sostiene que vivir es elegir un camino de lucha. El desarrollo psíquico del niño implica afrontar conflictos siempre presentes, de orden intrapsíquico y con el exterior. El niño, desalentado, cansado de batallar, puede elegir resignarse e instalarse pasivamente en el lugar en que se le ha asignado en la escuela común.

La imagen histórica que estos niños han construido de sí mismos puede sufrir una desestructuración más o menos importante, depende de la vulnerabilidad de cada niño. Se corre el riesgo de que asuman la imagen que la escuela les devuelve como propia y entonces actuarán, pensarán y sentirán en consecuencia.

Precisamente, estos niños son los que podrían beneficiarse en su constitución subjetiva en grupos heterogéneos, donde tendrían la posibilidad de encontrar otros niños diferentes que medien sus dificultades, que interaccionen con ellos para que puedan producir pensamientos y enriquecer su objetividad. Ya ubicados en el espacio social, serán los adultos y los pares quienes contribuirían al enriquecimiento de la producción simbólica.

En la actualidad, hay experiencias que ponen de manifiesto cómo las producciones simbólicas se enriquecen a partir de que un adulto regula las relaciones entre los niños haciendo conocer y respetar las normativas institucionales de la escuela. Pero en el espacio social este orden no alcanza por sí sólo para el trabajo con la potencialidad de los niños. Pasa a tener relevancia la tensión que se produce entre los enunciados interpelativos, cuestionadores, de opiniones diversas de los otros pares y los enunciados del sujeto.

El niño pequeño no es consciente del espesor que caracteriza a sus palabras y al pensamiento como tampoco lo es del poder de transformación que tiene su palabra de la conducta del otro. Descubre estas cualidades en la confrontación con los otros –pares, lo que acarrea una dinamización del pensamiento y contribuye a la construcción de la capacidad narrativa y a la potenciación de la producción simbólica.

Subjetividad y pensamiento se enriquecen y potencian en la interacción entre pares y el adulto. La heterogeneidad en inteligencias, conductas verbales, culturales, mitos, lenguajes, historias de vida que se juegan al interior de un grupo de pares redundará, a través de un trabajo con las diferencias, en riqueza simbólica.

El espacio áulico tiene que ser un espacio en que el niño se sienta protegido, de las irrupciones de otros niños o adultos. Tiene que tender a garantizar, dentro de lo posible, una privacidad del grupo de niños. Estos niños, suelen vivir hacinados, duermen con varios miembros de la familia en una sola cama. Están acostumbrados a que todo lo de ellos no tiene un espacio propio, en el sentido de que no poseen un espacio físico ni simbólico. No existe la privacidad para ellos.

Muchas veces, la escuela tiene la misma dinámica familiar. Puertas de aulas que se abren violentamente para que irrumpa un adulto enojado u otros niños; puertas que, en algunos casos, parecen no existir. Niños que entran y salen del aula sin contención alguna son conductas frecuentes de observar en escuelas pertenecientes a estas comunidades y que no encontramos otras.

No discriminar a los niños también consiste en buscar los modos en que no se repitan situaciones avasallantes, espacios susceptibles de irrupciones que resultan desorganizadoras para la subjetividad. El espacio áulico debe ser un lugar recortado de la sociedad, en el cual el niño sujeto pueda sentirse protegido, respetado como tal y suficientemente cuidado por el adulto. Puede convertirse en un espacio recreativo de experiencias nuevas ligadas al placer y a la diversión, afectos que muchas veces no encuentran en sus hogares.

La organización del pensamiento, las producciones simbólicas y las interacciones con otros niños, que ayudan al enriquecimiento de la subjetividad y elevan la autoestima, necesitan realizarse en espacios y tiempos adecuados.²

El aula "resguardada" de las irrupciones externas, protectora y contenedora, como espacio ofertado al niño para la constitución de un sujeto pensante, pasa a ser el contexto en el que al niño se lo incite a hablar y a ser escuchado.

Es frecuente que en sus cortas vidas estos niños no tengan la experiencia de ser escuchados y alentados en sus relatos y opiniones.

El lenguaje de los orígenes es el lenguaje por el cual el niño se constituye; éste actúa como soporte identificadorio. En la escuela, el niño deberá al lenguaje en el que circulan los objetos culturales. Acto nada sencillo si consideramos las exigencias del trabajo simbólico que dicho proceso demanda.

Muchas veces, se cree que cuando los niños hablan en clase se pierde tiempo. Pero el ejercicio de hablar es necesario para el enriquecimiento simbólico, es el modo que tenemos los seres humanos de "mirar" e interpretar el mundo

El interactuar con él desde nuestra subjetividad posibilita lazos intersubjetivos sin los cuales es imposible comunicarse, aprender y pensar.

"La comunicación es posible tan sólo si cuando habla (el niño) hay otro que lo escucha. Nadie habla si no es escuchado" (Schlemenson, 1988).

El niño tiene derecho a trabajar desde sus posibilidades, no desde sus imposibilidades:

Los diagnósticos pedagógicos deberían rescatar las potencialidades de los niños. Un niño siempre puede aprender si se tiene la habilidad de encontrarse, comunicarse con él.

El deseo que hay en todo niño sólo puede expresarse si es escuchado. De ahí, la importancia, de que el adulto escuche los enunciados de los niños e intente articularlos con lo curricular.

Cada niño sujeto es irreplicable en su originalidad. Algunos niños son homogeneizados bajo un rótulo, como en el caso de los hermanos estigmatizados. Está en el adulto marcar las diferencias, sostener en una singularidad a cada niño.

Muchas veces se desconoce el valor constitutivo que tiene para el niño el respeto por sus pensamientos. Durante la primera infancia el niño cree que el discurso de los padres es certero. El descubrimiento de que éste puede ser portador de verdad o falsedad marcará una inflexión en el

² Idem

desarrollo de su pensamiento que, lentamente, irá descubriendo que sólo si lo enuncia puede ser conocido por los adultos.

Autorizar y promover la curiosidad y la duda acerca de la verdad/falsedad del discurso de los pares contribuye a que el niño continúe con su proceso de diferenciación del otro en la búsqueda de un autonomía.

Los niños de sectores sociales desfavorecidos no disponen de los mismos tiempos que otros niños más afortunados. Las diferentes nociones de tiempo que poseen estos niños cuando ingresan a la escuela, más la dificultad en la comprensión de códigos diferentes a los suyos son factores que debemos tener en cuenta cuando analizamos el fracaso escolar de los niños de estas franjas sociales.

El fracaso de estos niños es un problema de incomunicación, relacional e ideológico. Pensar el espacio social como un espacio fundamental en la constitución subjetiva, permite otorgar a la escuela un lugar jerarquizado en dicha constitución. Ésta tiene la capacidad de proveer las lógicas, las normativas y el capital cultural hegemónico que pueden brindar al niño herramientas para transformar la realidad que lo oprime.

Ahora bien; si nos remitimos al Marco General de la Política encontramos aportes que fortalecen y orientan los aspectos que hacen a la educación desde los distintos espacios, realidades y responsabilidades de cada de los actores.

La educación constituye uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar, puesto que no existe otro actor individual o colectivo que cuente con los recursos institucionales, económicos y la capacidad de integración y síntesis político-cultural necesarios para asegurar el acceso, permanencia y egreso de la totalidad de la población al sistema educativo para distribuir los bienes culturales con criterio de justicia. Mediante la elaboración y prescripción de diseños y propuestas curriculares, el Estado aporta un elemento fundamental al conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación³

Las políticas educativas procuran la construcción de una realidad deseada. Para ello, los procesos de producción de ese horizonte deben ser verdaderamente participativos para profundizar la democracia y aportar a la consolidación de lo común y lo colectivo. Esto significa posibilitar a todos los sujetos el ingreso al entramado de oportunidades y el ejercicio pleno de sus derechos.

Crear Futuros:

Diseñar el futuro significa crear hoy las condiciones para que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia puedan elegir, entre los muchos futuros posibles, aquel que deseen y generar sus proyectos personales y sociales desde el presente, a partir de vivir en las instituciones educativas condiciones fecundas para su gestación.

La dimensión prospectiva del curriculum plantea el reto de analizar y elaborar posibles escenarios futuros, como paso previo para la definición de saberes socialmente productivos. Estos saberes se transmiten en la escuela en escenas reales y actuales de inclusión democrática que les

permiten a los sujetos experimentar crecientes grados de autonomía y de conciencia social para generar proyectos personales y sociales desde el presente.⁴

Los diseños curriculares comunes se fundamentan en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos.

Este enfoque recupera la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad.

Mientras la primera hace referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, la segunda refiere a las condiciones de índole socio-económica.

Separar analíticamente ambos conceptos, que refieren a cuestiones que se dan combinadas en la sociedad, implica reconocer que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente. En coherencia con esta distinción, el currículum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Pero al mismo tiempo, el currículum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad.

Cabe señalar que el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y la necesidad de establecer una propuesta educativa que apuesta a la igualdad sitúa al diseño curricular en una tensión: "tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales...

Tomar conciencia de esta tensión lleva a adoptar una perspectiva de currículum que promueva la producción de mayores condiciones de justicia y democratización. Esto implica concebir un currículum común que garantice que todos los alumnos/as del sistema educativo provincial accedan y se apropien de los conocimientos requeridos para participar activamente en la toma de decisiones en una sociedad democrática. Asimismo, conlleva la introducción en los diseños y propuestas curriculares de enfoques, contenidos, objetivos y estrategias que atiendan a los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales, poniendo especial énfasis en los menos favorecidos/as de la sociedad.

Abordar el currículum desde la vocación de justicia obliga a adoptar una posición amplia. Desde un enfoque económico una mayor distribución de los bienes materiales y simbólicos es ineludible para concretar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en condiciones estructurales de desigualdad social, se hace necesario pensar en términos de reconocimiento de la diferencia, es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse. Es así, entonces, que el criterio económico se complejiza con la mirada cultural y pedagógica. La justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades.

⁴ Idem

El currículum común incorpora los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires, puesto que son sujetos iguales en derecho y dignidad.

En algunas oportunidades, se ha observado una tendencia a enseñar menos contenidos a alumnos/as con alguna discapacidad o provenientes de sectores sociales pobres, tanto en la escuela común como en la especial.

Es fundamental reflexionar respecto de los supuestos que subyacen a esta idea a fin de evitar acciones y representaciones que generen segregación y desigualdad.

Históricamente, se han registrado prácticas en las que alumnos/as que transitaban la escuela común y que presentaban alguna dificultad en su aprendizaje o en su modo de vincularse con los/as docentes y con sus pares, eran "diagnosticados" y "etiquetados" sobre la base de mediciones de la capacidad intelectual o de intuiciones y de prejuicios de quienes tenían la responsabilidad de la enseñanza. Hoy subsisten algunos resabios de aquellas posturas. Diagnósticos de este tipo se basan, en muchos casos, en la representación de las características de índole socio-económica o cultural como definitorias de las posibilidades de aprendizaje, responsabilizando al alumno/a y su familia de las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. En estos casos, se definen como problemas de aprendizaje cuestiones que podrían comprenderse como desafíos para la enseñanza.

• EL SUJETO PEDAGÓGICO Y LA ENSEÑANZA

Toda propuesta político educativa se fundamenta en determinadas concepciones que le otorgan su significación y delimitan sus propósitos y contenidos.

Los diseños curriculares de la provincia se basan en una concepción relacional del sujeto pedagógico.

Esta noción no se refiere ni al/a la docente ni al alumno/a por separado, sino al vínculo entre ambos/as. El sujeto pedagógico es la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela –constituyéndose en ella como educadores/as y educandos- mediada por el currículum. Este tercer elemento -el currículum- es el que otorga al vínculo su especificidad pedagógica y el que da lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos son diferentes y complementarios.

La enseñanza le corresponde al educador/a y está destinada a propiciar, de manera sistemática, los aprendizajes de los educandos. Sin embargo, al tratarse de prácticas sociales que suponen interacción, el/la docente también resulta involucrado/a en aprendizajes que lo/a modifican en diferentes planos subjetivos, seguramente distintos de los múltiples cambios que viven sus alumnos/as al aprender. Es importante superar la conceptualización de enseñanza-aprendizaje tan difundida en el discurso pedagógico a fin de encarar con mayor claridad la consideración reflexiva y práctica de la intervención del docente en los procesos formativos.

La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros.

La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad. Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia

lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en marcos culturales. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas.

Las instituciones educativas y los/as docentes, a partir de la profunda crisis social y económica que vivió nuestro pueblo en los últimos años, se vieron desbordados/as por la imprescindible atención a múltiples demandas desde el único retazo del Estado que quedaba en pie. Fue así que las escuelas alimentaron, asesoraron, consolaron, asistieron a los niños/as y adolescentes y sus familias, cuando no también a los alumnos/as adultos/as. Algunos discursos reclamaron liberar a los/as docentes de estas tareas que los/as distrajeron de su especificidad. Sin embargo, las escuelas pueden y deben articular su actividad específica –la enseñanza- con la consideración completa de las vidas de sus alumnos/as, es decir atender, amparar, ofrecer filiación: políticas de cuidado que en todas las épocas las escuelas brindaron. La enseñanza no se contrapone al cuidado, lo incluye. El reconocimiento del alumno/a en sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género permite ofrecerle el amparo, siendo éste, una de las condiciones para que el aprendizaje sea posible.

Esta concepción de enseñanza requiere múltiples vínculos entre sujetos y de ellos con la sociedad y las instituciones. Entre todas las articulaciones, la relación pedagógica docente-alumnos/as resulta de fundamental importancia.

Esta relación es necesariamente asimétrica. La asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y subalternidad. La asimetría es la que permite que ocurra la enseñanza y los aprendizajes. El/la docente se posiciona en un rol diferente al del alumno/a y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los alumnos/as, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo.

La autoridad pedagógica se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que se enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos.

Además, la asimetría entre docentes y alumnos/as nos remite a reflexionar sobre la necesaria solidaridad intergeneracional que hace posible la constitución de un legado ineludible para poder mirar al futuro con esperanza creativa. El intercambio entre generaciones contribuye a la construcción histórica de oportunidades y cuestionamientos, en fin, de avances para la cohesión de una sociedad democrática.

En los últimos tiempos hablamos de sociedades complejas y de sujetos complejos que pertenecen a una realidad social y que poseen una historia, portan experiencias y saberes,

¿A qué nos referimos con ello?

El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –sujeto a- una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad.

Tanto el alumno/a como el/la docente que, mediados por el conocimiento, conforman el sujeto pedagógico son sujetos sociales complejos.⁵

⁵ Idem

En tanto sujetos históricos están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un sujeto inconcluso, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción.

A su vez, el sujeto en su relación con otros, proyecta un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano puede ser previsto, pensado, inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación puede habilitar.

Hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles, juveniles y de adultos/as que chocan –con mayor o menor intensidad- con la identidad escolar esperada por la institución.

Hablamos de la existencia de múltiples infancias, adolescencias y juventudes, en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales.

En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje –los textos orales y escritos y la conversación- para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes/escritores/ oyentes/lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas –configuradoras de pensamiento- son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia.

A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar. Por ello, las prácticas discursivas desde la perspectiva de la diversidad lingüística e intercultural son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas.⁶

Se han mencionado algunas de las múltiples dimensiones que configuran a los sujetos, tales como el género y la sexualidad, los factores étnicos y etéreos, las diversidades lingüísticas, las desigualdades socioeconómicas, entre muchas otras.

A estas variables deberíamos añadir las numerosas configuraciones familiares de los alumnos/as y docentes.

En las últimas décadas, el modelo tradicional de la familia nuclear se ha transformado: cada vez es más evidente que los hogares de muchos de nuestros alumnos/as no están conformados por un padre, una madre y uno o más hijos/as con roles y funciones predeterminados. Este arquetipo coexiste actualmente con otros modos de organización familiar cada vez más diversos. Las expectativas sociales basadas en la representación tradicional de familia propician valoraciones

⁶ Idem

negativas que provocan sufrimiento en aquellos sujetos que no responden al modelo familiar socialmente aceptado.

Sin embargo, sea cual sea la configuración del grupo primario de referencia que ocupa el lugar de familia, se reconoce su significado en la vida de cada sujeto a partir del componente afectivo de las relaciones que la estructuran, de los lazos de solidaridad y de afinidad que la caracterizan y de la función de inscripción del sujeto al mundo social y cultural por medio de la interiorización de esquemas de percepción y legitimación de la realidad. Todos ellos son componentes que determinan la primera filiación de un sujeto sobre la que se funda el proceso de conformación identitaria.

En ciertas oportunidades, a las escuelas les resulta difícil problematizar las representaciones sociales cristalizadas acerca de cómo debe estar constituida la familia, qué prácticas y valores deben sostener, qué funciones deben cumplir, etcétera. En estas ocasiones, las instituciones educativas pueden adoptar actitudes de exclusión, desvalorización e incompreensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven.

Revisar las concepciones de familia que predominan en el imaginario social como las únicas legítimas y reconocer y valorar, desde una perspectiva de derecho, otras posibles configuraciones es una responsabilidad ineludible de los/as docentes.

Es en este sentido, que uno de los desafíos de la escuela consiste en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo y afianzando vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los alumnos/as.

• *En este marco cuál es la concepción del sujeto educativo en el Nuevo Diseño Curricular para la Educación Primaria:*

La escuela es la institución responsable de promover el acercamiento de los niños a porciones de la cultura y la ciencia. Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas.

Concebir la cultural como producción colectiva tiene un fuerte impacto en la escuela: considerar también el grupo de alumnos como un a pequeña comunidad de producción y transformación de conocimientos.

Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. Por otra parte, el trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes, en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas. Las interacciones sociales son- además de una modalidad de organización didáctica-, un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña, no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño, al trabajo individual.

Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos "tiempos". Hay un supuesto implícito clásico que es que los alumnos aprenderán durante la enseñanza. Sin embargo, es preciso considerar, a priori, que no todos los alumnos aprenden a l mismo tiempo ni con la misma enseñanza. Es por esta razón, que la enseñanza, durante mucho tiempo, ha funcionado bajo una ficción de homogeneidad.

En las últimas décadas la pobreza y la desocupación han perjudicado a gran cantidad de niños y a sus familias y en algunos casos la falta de un empleo permanente viene afectando a dos o tres generaciones de adultos.

Frente a este contexto histórico donde proliferan las injusticias sociales, las múltiples problemáticas de carácter educativo se interpretaron muchas veces en clave de causales externas inexorables, generándose procesos de vaciamiento de sentido de las prácticas y procesos educativos. Algunas escuelas ofrecieron un espacio de contención social pero a la vez de diferenciación educativa.

Las consecuencias de esta situación se manifiestan en las desiguales trayectorias escolares de los niños y han contribuido para que –para algunos de ellos- se perdiera el sentido de ir a la escuela y para que se produjeran –entre los docentes- múltiples interrogantes y dificultades a la hora de enseñar.

Hoy es un desafío reafirmar la función enseñante de la escuela y de los docentes.

Las formas en que un niño construye su modo de relacionarse y operar en el mundo no empiezan en la escuela, pero de allí en donde estas primeras tendencias comienzan su transformación.

La igualdad es un horizonte hacia el que necesariamente se debe avanzar partiendo de considerar lo que necesita cada alumno para aprender. En principio, la búsqueda de ese horizonte obliga a partir de una premisa: bajo determinadas condiciones, todos los alumnos pueden aprender.

Gran cantidad de niños necesitan que ocurra algo que los ayude a actuar como alumnos. Y ese algo tiene que producirlo la escuela. La responsabilidad social de la escuela hasta ahora no cumplida suficientemente, consiste en restituir el derecho a aprender –y a seguir aprendiendo- a los sectores sociales que tradicionalmente no dispusieron de él. Es necesario que los alumnos signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen.

Al iniciar el trabajo con los alumnos, se advierte que, en unas y otras instituciones, la diversidad atraviesa las puertas de la escuela e invita a repensarla.

La diversidad se expresa en los saberes de los alumnos, en sus condiciones de vida, en la conformación de la matrícula de cada año, en las diferencias culturales de los maestros y los alumnos, en la sobriedad, de unos con respecto a otros del mismo año, en las representaciones acerca de la vida institucional en una escuela. Los roles, las normas de convivencia, las obligaciones tácitas o explícitas.

Es indispensable hacerse cargo de la diversidad reconocida y transformarla en una ventaja pedagógica.

La mirada de la escuela, a partir de las experiencias formativas que propone, puede ayudar a los niños a sentirse parte de un mundo diverso e el cual tiene lugar distintas formas sociales y culturales. Se deberá advertir también que los seres humanos, las instituciones y relaciones sociales presentan muchos aspectos semejantes y similares en tiempos y espacios diferentes.

Este diseño propone traer a las clases, tantas veces como sea posible, una variedad de ejemplos y situaciones que den cuenta de la vida de personas en contextos culturales y espaciales diferentes.

Este diseño subraya que no es solamente la información que se brinde en forma de contenido explícito o que tendrá peso simbólico, sino que son los contenidos implícitos en las instituciones como parte de los procesos de socialización de los niños y las prácticas educativas que de ellos deviene, los que impactan directamente en su subjetividad. Son múltiples las oportunidades que la vida escolar brinda al docente para trabajar la educación sexual como

perspectiva de derecho, para resignificar prácticas de discriminación, prejuicios, violencia verbal, etc.

Resignificar lo implícito, ponerle palabra a lo no dicho pero que está presente en la convivencia cotidiana, es fundamentalmente ponerle palabra al derecho de ser respetados en su singularidad.

La escuela es probablemente el primer espacio público del que participan los niños y por lo tanto, uno de los primeros donde tiene oportunidad de formarse como participantes en la vida ciudadana, esto es, de usar el lenguaje en un ámbito en el que es necesario presentarse ante los demás y reconocerlos, expresarse, solicitar sin dejarse llevar por los sobrentendidos que se crean en espacios más íntimos o familiares, buscar consensos, argumentar u opinar.

Prácticas y representaciones en torno a la diversidad y la desigualdad sociocultural:

Con esto nos referimos a las visiones estereotipadas, estigmatizantes o ponderativas de los otros que circulan en la multiplicidad de espacios públicos o privados, entre ellos las escuelas, dando sentido a proceder diversos y poco reflexivos o no necesariamente conscientes de sujetos o conjuntos sociales.

Las representaciones son siempre "conocimiento práctico"; siempre son una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediada por categorías construidas subjetivamente (en este sentido, comprometen no sólo la cognición sino los afectos).

Estas representaciones se centran en aspectos étnicos que se entrelazan con otros atributos tales como categorías residenciales: villeros, habitantes de "casa tomadas"; ocupacionales tales como contratistas y mano de obra esclava y otras. Cuando se trata de minorías que forman parte de nuestra sociedad, encontramos representaciones denigratorias y/o ambivalentes que son producciones casi conscientes de los conjuntos sociales.

A la par de estas representaciones, que sirven de base a procesos de estigmatización, surgen formas complementarias: mientras que hay sectores que son arrojados a un polo "negativo", otros son colocados en lugares privilegiados. Estas representaciones funcionan, dentro del ámbito escolar y fuera del mismo como polos de relaciones, que obedecen a maniobras de acercamiento y apartamiento. Ejemplos de estas situaciones se pueden nombrar la falta de estimulación, de atención o los ritmos distintos aparecen como productos de la diversidad cultural y justifican el mucho o poco aprovechamiento de la enseñanza impartida. Los ritmos de aprendizaje se justifican para bien o para mal, por la procedencia nacional o étnica. Los roles permiten fundamentar el rechazo o la aceptación del otro.

Que haya bolivianos a quienes se llama "bolitas" y paraguayos a quienes se les dice "paraguas", mientras que a otros se los llama por su nombre, no depende del color, no del fenotipo⁷, menos de su nacionalidad, sino de lugares de prestigio o desprestigio social en que se mueven.

Lo que está a la vista en un aula es la consecuencia de políticas económicas y educativas no explícitas, que expanden la fragilización de los alzos familiares, acentúan la profundidad de la segmentación educativa, aumentan las diferencias socioeconómicas entre sectores hegemónicos y subalternos, y naturalizan luego las situaciones planteadas, devolviendo la responsabilidad de las mismas a las víctimas.

Ser diferente en la escuela alude a variadas experiencias que llevan a sentirse "expuesto". Padecer esta carga, se convierte en algo doblemente significativo para quien lo porta, por tratarse la escuela de un marco institucional en el que la norma parece ser la homogeneidad. Esta marca

⁷ Fenotipo. m. Biol. Manifestación visible del genotipo en un determinado ambiente. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos

condiciona la mirada técnica de los docentes y anticipa el modo que asumirán las relaciones grupales que se establezcan dentro de la escuela.

Las dificultades en el proceso de aprendizaje que pudieran mostrar los niños provenientes de familias carenciadas y/o migrantes, se explican como "limitaciones" personales o fallas familiares, desatención, entiendo las diferencias étnicas como discapacidades, tanto más cuando se encuentran atravesadas por la pobreza. Estos alumnos migrantes o hijos de familias de nacionalidad extranjera, pasan a ser connotados como "sujetos siempre carentes", que concurren al establecimiento en plan de recibir "conocimientos, comida, atención"; en palabras de una maestra "a estos niños es necesario darles...". Esta conceptualización se trasluce en el modo de dirigirse hacia ellos por parte de los adultos, en el trato cotidiano, que justamente tiene como punto de partida sus "carencias", evitando que se expresen frente al grupo, reprobando sus actitudes en voz alta, no dando crédito a sus afirmaciones y, en la manera en que se escuchan sus pedidos de atención.

Las interacciones que se desarrollan en el grupo escolar, ya sea dentro o fuera de la escuela, muestran cómo niños y niñas resignifican en la escuela, visiones y explicaciones y categorías utilizadas en otros ámbitos cotidianos al referirse y operar con minorías sociales, sea que excluyan o sean excluidos en los conjuntos sociales en los que necesariamente viven

Pensamos que cuando en la escuela la heterogeneidad socio-económica, cultural o étnica se entiende a partir de generalizaciones, la naturalización implícita en estas explicaciones condiciona a los sujetos para que sean "clasificados" y "vivan" la diferencia como una huella indeleble soportada dolorosamente día a día.

Las relaciones grupales posibilitan renegociar frente al grupo su identidad en la escuela pero siempre a partir de estas generalizaciones, tenidas como afirmaciones: "son muy cerradas", "no puede por su pereza norteña". En casi todas las interacciones grupales, las significaciones puestas en juego constituyen un medio para valorizar o desvalorizar a un niño, hecho que influye sobre una imagen de sí, sobre sus sentimientos de bienestar y su deseo de participar en el conjunto de las actividades grupales que se desarrollan en la escuela.

Con respecto a lo que se sería la concepción del sujeto de primaria, explicitamos que una vez que ingresan a la escuela no sólo tiene deberes, sino que también tiene derechos, tales como a que respeten sus orígenes, a ser protegidos por los alumnos y no ser discriminados, a hablar y ser escuchados, a expresar sus opiniones, a respetar sus tiempos. Se reconoce además, que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles, las cuales debemos respetar como tales. Sin embargo, por lo general, esta valoración en las realidades actuales de las aulas, no se cumple.

Hoy en día se busca una política pública de construcción curricular a partir de los sujetos y basada en el propósito de democratización social por medio de la educación común.

Tenemos por delante la posibilidad de producir cambios en nuestras escuelas que afecten las vidas de niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, generando situaciones de ejercicio real de los derechos, distribuyendo con justicia los bienes culturales y ofreciendo políticas de cuidado que atiendan su integralidad.

Para hacer realidad un presente y un futuro más justos e inclusivos es preciso construir una democracia pedagógica, que se oponga a la concentración del conocimiento y del poder en un sector de la sociedad y establezca principios y estrategias que permitan la democratización de la transmisión cultural y la valoración de los saberes socialmente productivos de todos los grupos sociales.

En palabras de Tomaz Tadeu da Silva:

"...actualmente están en juego dos concepciones radicalmente diferentes sobre la calidad en la educación.

Una de ellas es tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial y se basa en los objetivos y procesos de trabajo de la gran empresa capitalista. La otra es una concepción política, democrática, sustantiva, fundamentada en una historia de lucha, de teoría y práctica contra una escuela excluyente, discriminadora y productora de divisiones y a favor de una escuela y de un currículo sustantiva y efectivamente democráticos.

Una educación de calidad en una perspectiva emancipatoria debe concentrarse en las estrategias y en los medios que proporcionan más recursos materiales y simbólicos para aquellos/as jóvenes y niños/as que tienen su calidad de vida y de educación disminuida, no por falta de medios para medirla, sino porque esa calidad les es negada, sustraída y confiscada. [...] Decidir qué concepción prevalecerá es nuestra opción y nuestra lucha"

. Por esta razón, es de mera importancia la existencia de una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como "tolerancia hacia lo diverso"; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos. Como así también, la organización de una escuela en la que

Todos /as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares.

Construir otras formas, revisitar miradas, pensar otros destinos...desandar lo andado, prepararnos para los desafíos en términos de apuestas y posibilidades; de crítica, de pensamiento y de transformación, volver a anudar sentidos son algunas de las cosas que nos convocan...para construir y fundar nuevas experiencias...

