

educación y participación adolescente

Palabras y juegos



© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay 2006
Derechos reservados

Educación y participación adolescente
Palabras y juegos

Proyecto: "Herramientas para la participación adolescente"

Coordinación general: Quima Oliver i Ricart

Autores: Lucila Artagaveytia y Juan Pablo Bonetti

Colaboradores: María Ester Mancebo y Silvana Pedrowicz

Ilustraciones: Sanopi

Corrección de estilo: María Cristina Dutto

Diseño y diagramación: d2B Network

Coordinación editorial: Área de Comunicación UNICEF Uruguay

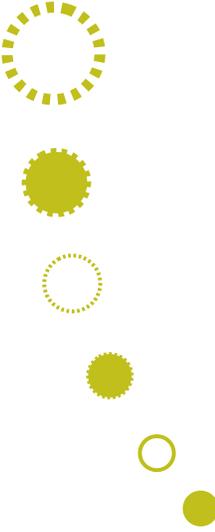
Impresión: Gráfica Mosca

Agradecimiento especial a: Santiago Brum, Graciela Lucas, Beatriz Martínez y Sandra Simón.

UNICEF Uruguay
Br. Artigas 1659, piso 12
Montevideo, Uruguay
Tel.: (598 2) 403 0308
Fax: (598 2) 400 6919
e-mail: montevideo@unicef.org

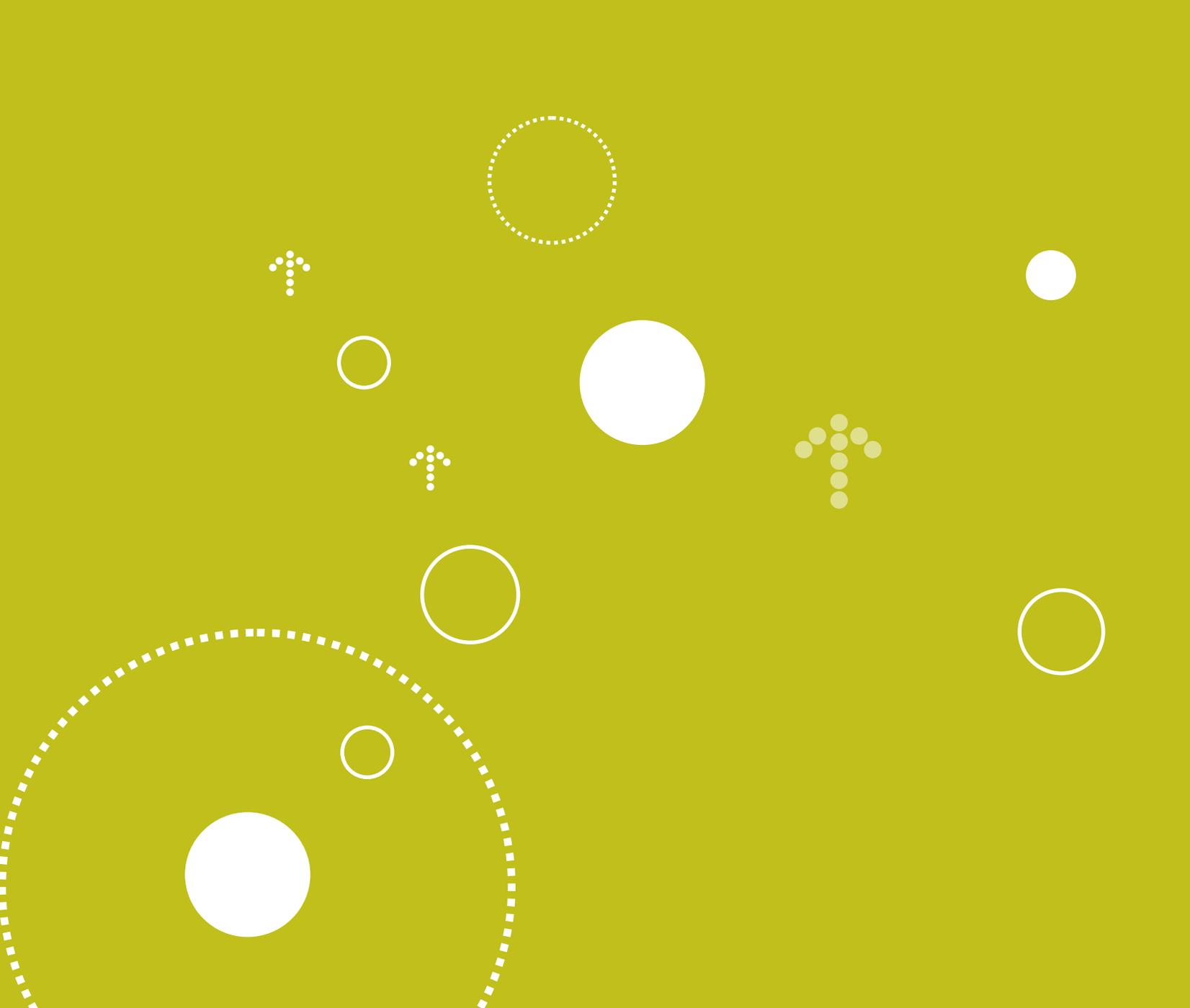
ISBN-13: 978-92-806-4005-2
ISBN-10: 92-806-4005-4
Primera edición: Junio de 2006

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la política o los puntos de vista de UNICEF.



educación y participación adolescente

Palabras y juegos





Índice

	Presentación	
	Introducción a la guía	pág. 11
	Como puntos de partida: dos derechos consagrados en la CDN	pág. 17
	Ocho claves en torno a la participación en los contextos educativos..	pág. 35
	Escenarios alternativos para una práctica participativa	pág. 79
	Construir espacios de participación en el aula	pág. 105
	Bibliografía / Sitios web / Filmografía	pág. 151

Presentación

*Adolescencia y participación constituyen la base conceptual de todos los materiales producidos en el marco del proyecto **Herramientas para la participación adolescente** (guías y videos), más allá de la especificidad temática que cada una de las guías y películas contempla. Por ello, se sugiere que no se trabajen los kits 2, 3, 4 y 5 sin previamente hacerlo con el primero, compuesto por la guía **Adolescencia y participación** y el cortometraje **El ropero**. Para abordar con mayor eficacia otras temáticas que tienen que ver con el mundo adolescente, se vuelven indispensables, y puntos de partida, las siguientes nociones: la perspectiva constructiva del concepto de adolescencia, la descripción y las implicaciones del derecho a la participación, la significación del tratado internacional que consagra los derechos humanos de la infancia y la adolescencia —la Convención sobre los Derechos del Niño—, la relación entre adultos y adolescentes y la fundamentación teórica de la metodología lúdico-reflexiva.*

En este caso, se aborda la participación adolescente en el ámbito educativo, y se parte de la concepción de que el ejercicio de la participación es y conlleva un proceso educativo en el cual entra en juego el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas. No es una intervención unidireccional que competa únicamente al mundo adulto o al mundo adolescente. Los adultos debemos enfrentar el desafío de que nos induzcan a cuestionar nuestras actitudes. De esta forma se generan las condiciones propicias para que tanto adolescentes como adultos puedan expresar sus opiniones, escuchar a los demás, argumentar puntos de vista y llegar a acuerdos. Se presume que al promover la participación se asume un compromiso con los adolescentes que apunta al desarrollo de sus capacidades. Esto sólo puede darse en ambientes que respeten su dignidad como personas y sus características como adolescentes.

La participación es una manera directa de incidir en la realidad y de contribuir al cambio social en lo cotidiano y en cada grupo de referencia. Para UNICEF es prioritario estimular a niños y adolescentes para que conozcan y asimilen los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. La escuela es el espacio apropiado para ello, si les permite a los niños participar en la gestión del centro y los estimula a pensar y a discutir sobre los derechos de otras personas. En un establecimiento educativo estructurado democráticamente, los alumnos deben aprender a equilibrar derechos y deberes a través de la interacción con otros alumnos, docentes y adultos. Este tipo de propuestas no será jamás un obstáculo en el camino hacia una efectiva educación; por el contrario, cuanto más aprenda el niño o adolescente a participar en su escolaridad y a dirigir su propio aprendizaje, más exitoso y perdurable será su desarrollo. Los centros educativos pueden ser, entonces, los lugares donde los más jóvenes aprenden a comunicarse, a resolver conflictos, a tramitar y desarrollar sus capacidades a través de una participación activa, conociendo los principios teóricos y la aplicación práctica de lo que significa tomar decisiones democráticamente.

Nuestra apuesta va en la dirección de Gerison Lansdown cuando, refiriéndose al derecho a la participación, afirma que la Convención ofrece una oportunidad estimulante de poner en práctica una reforma radical y creativa en la escuela. No hay duda, dice, de que una reforma de tales dimensiones significa una amenaza para muchas formas tradicionales de enseñanza, ya que implica dar a los niños y adolescentes un papel de mayor realce y redistribuir equitativamente el poder que rige el espacio escolar. Sin embargo, aunque las ventajas potenciales son muchas, básicamente se trata de incorporar una perspectiva sustentada en el respeto de los derechos humanos de todos y cada uno de sus miembros. Cualquier forma de participación que sea ajena a los principios de la Convención debe ser considerada ilegítima y, en la medida de lo posible, debe ser erradicada.

A pesar de este potencial, se presentan algunas trabas cuando se quieren inculcar valores o comportamientos democráticos en la escuela, principalmente porque la estructura básica suele ser verticalista y, también, porque la relación entre profesor y estudiante es desigual. Las formas tradicionales de enseñanza no promueven el aprendizaje sino la transmisión de conocimientos sin tener en cuenta las subjetividades. Esto, sin embargo, no disminuye la importancia de democratizar las estructuras escolares, los modelos de evaluación y los métodos de enseñanza. Estas medidas tendrán un efecto de carácter pedagógico e influirán indirectamente en los comportamientos y valores democráticos.

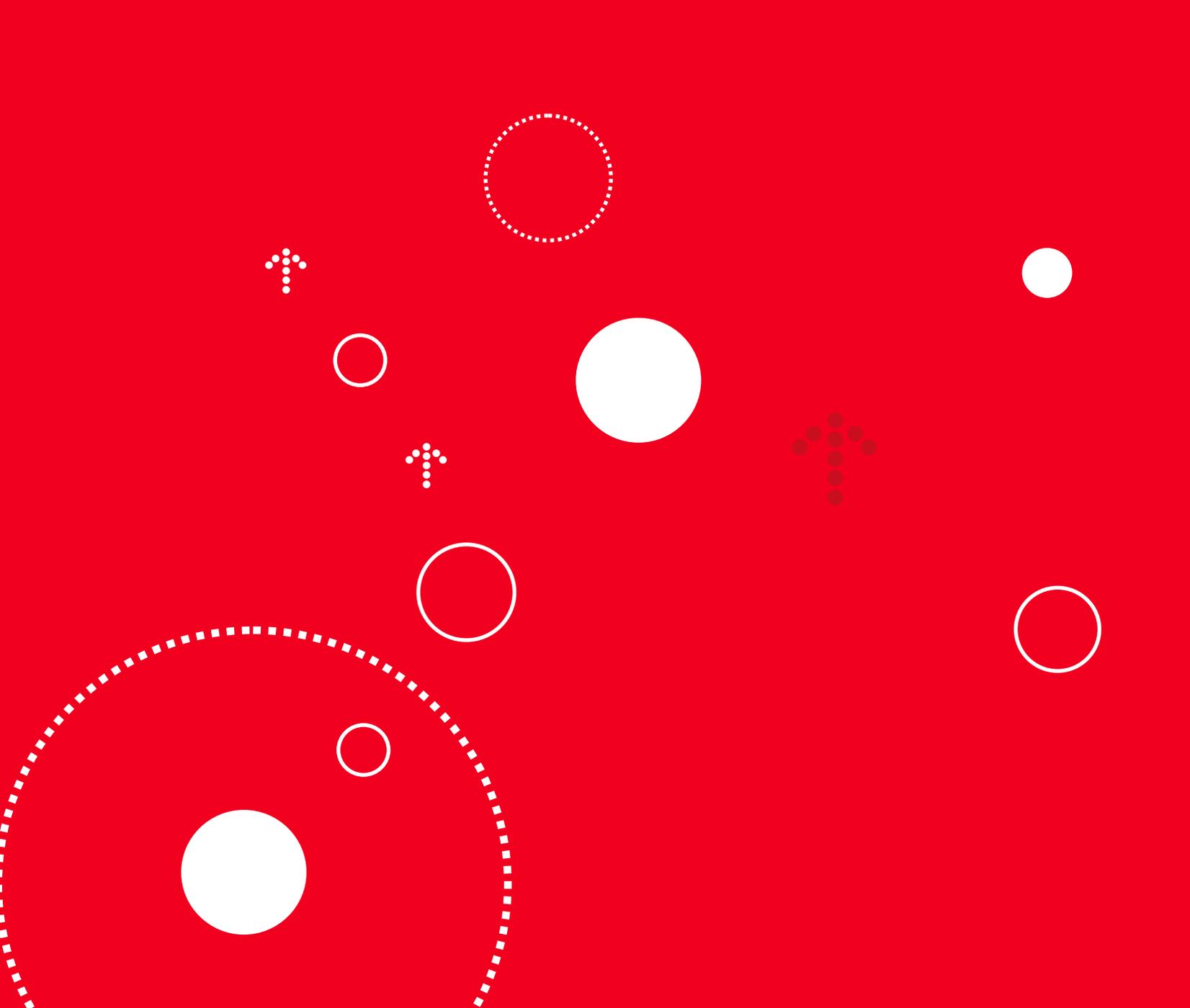
El compromiso de participación significa tomar las medidas apropiadas para que las escuelas se transformen en ambientes de aprendizaje seguros y de apoyo. En este sentido es fundamental fortalecer los vínculos entre el sistema escolar, la familia y la comunidad.

La educación es un bien público que hace posibles las transformaciones. Es una herramienta de equidad y una de las estrategias más potentes para alcanzar el desarrollo y consolidar sociedades pacíficas, solidarias y democráticas. No obstante, hablamos de educación de calidad como un derecho fundamental ineludible, pero lejano todavía del alcance de todos. Este material pretende ser una contribución a este fin, apostando a la reflexión pero asimismo al juego, por ser éste también un derecho y un canal de expresión y participación.

Los adolescentes son una fuente de creatividad, de iniciativa, de dinamismo y de renovación social. Si cuentan con la educación adecuada, podrán contribuir al desarrollo económico y al progreso de la sociedad. Por el contrario, si los adolescentes sienten que la enseñanza que reciben es distante y sin sentido, si conciben a la escuela o el liceo sólo como un espacio social de encuentro con los amigos y si su principal queja es que no son escuchados por los maestros y los adultos en general, entonces hay que plantearse una reforma radical y creativa de los centros educativos. Es en la práctica particular y en el vínculo entre el adulto y el adolescente que se generará un proceso de aprendizaje estimulante y motivador. Sólo así se legitimará ese proceso de transformación esperado.

HERRAMIENTAS PARA LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE

N°	GUÍA	TEMA	CORTOMETRAJE
1	Adolescencia y participación	<ul style="list-style-type: none"> . Concepción constructiva de la adolescencia . Vínculo adulto-adolescente 	<p><i>El ropero</i></p> <p>Dirigido por: Diego Fernández</p>
2	Educación y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> . Toma de decisiones y prácticas democráticas en el ámbito educativo 	<p><i>El magma</i></p> <p>Dirigido por: Gonzalo Delgado</p>
3	Salud y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> . Habilidades para la vida 	<p><i>Deben ser los nervios</i></p> <p>Dirigido por: Romina Peluffo</p>
4	Justicia y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> . Hacia un nuevo sistema de justicia . Medios de comunicación e imaginario social sobre adolescencia 	<p><i>Feliz domingo</i></p> <p>Dirigido por: Ernesto Gillman</p>
5	Cultura y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo de la creatividad . Códigos adolescentes 	<p><i>No sé bien</i></p> <p>Dirigido por: Juan Pablo Rebella y Pablo Stoll</p>





Introducción a la guía



cap. |



¿Por qué una guía para el uso de adultos facilitadores?

- Con este material se pretende impulsar procesos para la participación de los adolescentes¹ a través de acciones que contribuyan al conocimiento y a la defensa de sus derechos y de instrumentos que favorezcan el protagonismo en temas de su interés.
- Si bien el destinatario último es el adolescente, este material está dirigido a todos aquellos adultos que desarrollan tareas con adolescentes y que están motivados por el tema. Su principal destinatario es pues el adulto que está construyendo su rol como **facilitador**. En este caso, la mayoría de las veces los facilitadores son docentes y los adolescentes son alumnos.
- Hay detrás de esta propuesta un firme convencimiento de que son los adultos quienes más deben modificar sus concepciones y sus acciones con relación a la participación de los adolescentes y a la forma de vincularse.

Facilitador (promotor, coordinador o animador): Mediador en la generación de procesos participativos. Es quien pone en acción una serie de instrumentos y estrategias para que los adolescentes desarrollen sus capacidades y es, a la vez, quien aprende con ellos y de ellos al entablarse una relación horizontal. Para lograr este objetivo es esencial que el facilitador tenga formación sobre los principios y la filosofía de la Convención sobre los Derechos del Niño.

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, y por tratarse de un proyecto sobre la adolescencia, se ha optado por usar el término general *los adolescentes*, sin connotaciones de discriminación de género. El mismo criterio se aplicó en el caso de *el/la docente*.

¿Cómo debía ser esta guía?

- *Sin duda, un instrumento flexible*, que no fuera un recetario, sino que abriese un abanico de posibilidades de trabajo con los adolescentes, con los adultos y fundamentalmente entre ambos.
- *Un instrumento que respetase los distintos perfiles y trayectorias de quienes están viviendo el proceso de construcción de su rol como facilitadores*. Por eso, en la guía hay textos más académicos o teóricos, otros que recurren al humor, hay dinámicas que sugieren caminos muy pautados y otras que apuestan a propuestas mucho más libres. También hay anexos con artículos para quienes deseen profundizar. En pocas palabras, es un material de carácter abierto y polivalente.
- *Un instrumento que apostase a la acción transformadora en su sentido más amplio y abarcador*. Cuando se lee un texto que deja pensando, cuando se comparten las experiencias con otros o cuando se participa en una dinámica que entra en contacto con aspectos de uno mismo y de los demás, es la acción la que transforma. Se trata de acciones que legitiman la expresión de las emociones a través de los sentidos y el juego. De esta concepción se desprende el tenor de muchas de las dinámicas grupales que se proponen.

En esta guía encontrará:

Información teórica sobre el derecho a la educación y el derecho a la participación de los adolescentes en ámbitos educativos.

Planteamientos académicos y metodológicos en torno a:

- algunas claves para la participación en los ámbitos educativos (capítulo III);
- los escenarios alternativos para una práctica participativa y los desafíos de la construcción grupal (capítulo IV), y
- la construcción de espacios de participación en el aula (capítulo V).



CITA DE
AUTOR

Citas de autores. Son citas tomadas de artículos u obras de autores que son una referencia en el tema. Forman parte del cuerpo conceptual de la guía. En muchos casos sirven como recurso para las dinámicas.



PARA
REFLEXIONAR

Para reflexionar. Diseminados a lo largo de la guía hay recuadros con textos y preguntas que buscan incitar a la reflexión.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Anécdotas, relatos... Aparecen dispersos a lo largo de la guía y son materiales que buscan hacernos sonreír en algunos casos y dejarnos pensando siempre. Muchas veces sirven de base a alguna propuesta de trabajo grupal.



HABLAN
LOS ADOLESCENTES

Hablan los adolescentes. Son espacios para las opiniones y experiencias de los adolescentes sobre distintos temas.

ANEXO

Los anexos complementan cada capítulo e incluyen artículos o fragmentos de obras relacionadas con la temática.



DINÁMICA

Las dinámicas, juegos y actividades grupales son una de las apuestas fuertes de esta guía. Hay suficiente variedad y cantidad como para que el facilitador, según su estilo, pueda elegir aquellas que más le gusten. Muchas de las dinámicas presentan distintas opciones de realización, ya sea con carácter más pautado o más libre. Pretenden ser simplemente propuestas que el facilitador pueda transformar y adecuar a los contextos y circunstancias en que le toque trabajar. Salvo aquellas indicadas específicamente para realizar con adultos o con adolescentes, el resto son aplicables a cualquier grupo.



DINÁMICA
CON EL VIDEO

Dinámicas para realizar con el video.

El cortometraje *El magma* es un elemento fundamental en este material. Sirve como disparador para despertar el interés de los adolescentes y conocer sus percepciones, pero también como una atractiva estrategia para introducir los temas. La reacción de los adolescentes puede proveer al facilitador una visión más rica y real acerca de lo que piensan. Por otro lado, dadas sus características y su valor como herramienta para el debate y la reflexión, es recomendable utilizarlo también con adultos. Independientemente de lo que elija el facilitador, se propone una serie de dinámicas para explorar su contenido.

Bibliografía. Una serie de obras consultadas.

Sitios web. Listado de páginas web relacionadas con el tema.

Filmografía. Una selección de películas de acuerdo con la temática en cuestión.

En esta guía no encontrará:

Recetas ni soluciones milagrosas, sino herramientas para la construcción de su rol como facilitador, para la reflexión, para avanzar en el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos de los adolescentes. Es importante no perder de vista que apostar por la promoción de la participación no significa concatenar actividades, sino ir cimentando cuidadosamente un proceso.

¿Cuándo y cómo usar esta guía?

De hecho, las propuestas de esta guía han sido pensadas para que sean utilizadas en espacios donde haya adultos y adolescentes dispuestos a embarcarse en una experiencia de reconocimiento y aprendizaje. Los centros educativos, las organizaciones sociales, las instituciones públicas en contacto con adolescentes y las familias son ámbitos propicios para poner en práctica las dinámicas e informarse sobre el tema de la participación. Puede ser a través de la conformación de grupos de adolescentes con un adulto orientador o de grupos de adultos cuyo objetivo es ir formándose como facilitadores y familiarizándose con los derechos de la Convención.

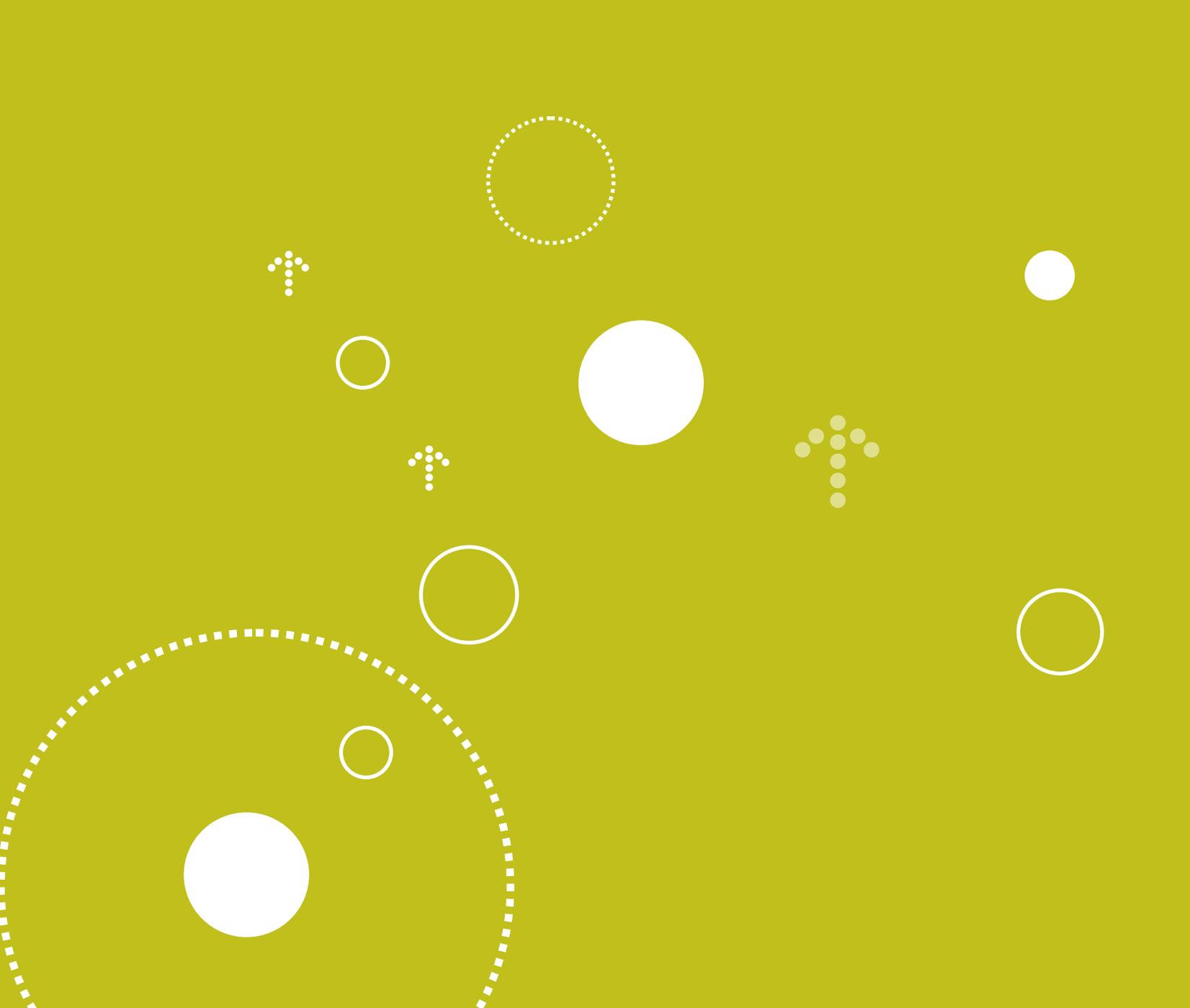
Se han atendido en forma especial las interacciones que conforman los ámbitos educativos formales, pero muchas de las propuestas, aun las destinadas al aula, pueden aplicarse en otros espacios, como la familia o la comunidad, o servir como puente hacia ellos. Por otra parte, se considera que el trabajo con orientación comunitaria no necesariamente implica trabajar en la comunidad, sino hacerlo de manera tal que los adolescentes de la institución educativa sean multiplicadores en la comunidad.

En cuanto a cómo utilizarla, la guía tiene una gradación en la estructura de sus capítulos que permite abordarla según las inquietudes y los intereses de sus destinatarios, quienes podrán:

- profundizar en el tema del derecho a la participación de los adolescentes en la educación, dentro de un marco más general de derechos;
- analizar los principales desafíos que conlleva el tema de la participación de los adolescentes en educación;
- adquirir herramientas teóricas y prácticas si ya se está trabajando con adolescentes, sea en la etapa de conformación de los grupos o con estos ya consolidados;
- construir espacios de participación en el aula.

Más allá de esa gradación, la estructura de la guía permite el trabajo de los temas sin la necesidad de seguir un orden determinado. Los colores de fondo y los íconos pretenden indicar caminos alternativos en su lectura y su uso. A modo de ejemplo, si lo que le interesa es informarse sobre los textos de carácter académico, el fondo blanco lo guiará en su recorrido y el fondo gris lo llevará a los anexos.

Finalmente, cabe reiterar que en todos los casos la guía pretende sugerir, no imponer, despertar la creatividad y la elaboración de propuestas adecuadas a cada momento y lugar, y ser utilizada no como un recetario sino de forma abierta, flexible y contextualizada.





Como puntos de partida:
dos derechos consagrados en la CDN



cap. ||

El derecho a la educación

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación. Así lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989. ¿Cuál es el alcance de este derecho? Para ahondar en la definición de qué significa garantizar el derecho a la educación, se transcribe a continuación el texto de los artículos 28 y 29 de la CDN.

El texto del artículo 28 consigna que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Como se ve, la CDN define las *condiciones mínimas* que los Estados deben asegurar en cuanto al acceso a los distintos ciclos educativos:

- Enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- Enseñanza secundaria y orientación profesional con diversidad de formas disponibles y accesibles para todos. El texto de la Convención no precisa qué duración debe tener la enseñanza secundaria.
- Enseñanza superior accesible a todos “sobre la base de la capacidad”.

El artículo 28 establece que el Estado debe tomar medidas para fomentar la asistencia y evitar la deserción escolar, con lo cual la responsabilidad estatal va más allá de la sanción de leyes sobre la obligatoriedad de la escolarización. Los Estados deben entonces adoptar medidas para retener a los alumnos, con propuestas pertinentes y atractivas, con avances en la profesionalización de los docentes y también con la promoción de la participación activa del niño y/o adolescente en la vida escolar.

El derecho a la educación debe ser garantizado por los Estados “progresivamente”,² lo cual exige dar prioridad a la inversión en educación a la hora de definir el gasto social.

Asimismo, el Estado debe asegurar el ejercicio del derecho a la educación “en condiciones de igualdad de oportunidades”, lo cual se asocia al principio general de *no discriminación* planteado por la CDN y obliga a trabajar por una educación de calidad para todos:

² Esta enunciación de la CDN recuerda al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aprobado por las Naciones Unidas en 1966: “Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de los que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos reconocidos”.

- Respecto a la primera dimensión, existen varios colectivos infantiles que muy frecuentemente sufren discriminación en el campo educativo: las niñas, los niños en zonas rurales, los discapacitados, los grupos minoritarios (inmigrantes, refugiados, víctimas de conflictos armados, por ejemplo), los privados de libertad, los niños con VIH/sida, los indígenas.

- Respecto a la segunda dimensión, sabido es que en la literatura especializada existen corrientes de interpretación variadas e incluso contrapuestas sobre qué se entiende por *calidad educativa*, desde quienes priorizan a ultranza los resultados escolares (aprendizajes, tasas de promoción y repetición, etcétera), hasta quienes valoran exclusivamente la calidad de los procesos educativos. Si bien la CDN no entra en estas disquisiciones, se hace necesario contar con información acerca de la proporción del presupuesto general, regional y local dedicada a la infancia y asignada a los diversos niveles de educación.

La cuestión de la disciplina escolar también está contemplada en el artículo 28, con tres requisitos:

- El castigo corporal, excesivo o no, es inaceptable como método disciplinario.³
- La disciplina debe tener en cuenta los principios enunciados en el artículo 12: libertad del niño/adolescente de expresar su opinión en todos los asuntos que lo afecten y derecho a ser escuchado.
- La disciplina debe administrarse de conformidad con la Convención en las escuelas, en otros establecimientos educativos, en la familia y en las instituciones que acogen a los niños y adolescentes.

³ Esto tiene como antecedente el artículo 7 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966: "Nadie será sometido a torturas ni a penas ni a tratos crueles, inhumanos o degradantes".

El uso de la violencia es un problema serio de la vida escolar en muchos países, sea porque los docentes recurren a ella como medio para imponer la disciplina, sea porque unos alumnos ejercen violencia contra otros. De ahí la importancia de crear en cada centro educativo un régimen de convivencia y disciplina acorde con la CDN.

Cabe recordar aquí la expresión *efecto establecimiento*, creada por los especialistas en educación para hacer referencia al papel educativo que tiene el centro escolar como tal, a través de sus normas explícitas e implícitas, de las relaciones sociales que propicia, del discurso pedagógico que en él reina. En este marco, para respetar integralmente el derecho a la educación no basta transmitir verbalmente el contenido de los derechos de la infancia y de los derechos humanos en general. Es necesario, además, construir una cultura escolar democrática: con límites claros y conocidos, con ámbitos de diálogo, con posibilidades de opinión para todos los miembros de la institución (alumnos, docentes, padres, directivos, funcionarios), con espacios para coincidir y discrepar con libertad, con canales de concertación y mediación para la resolución pacífica de los conflictos, con instancias de desarrollo del compromiso y la responsabilidad hacia la comunidad.

Según la letra y el espíritu de la CDN, la escuela debe permitir a los alumnos aprender practicando cómo se vive en democracia, con consensos y disensos, con conflictos que se resuelven respetando a los demás, preparando al niño para asumir una vida responsable con espíritu de paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos.

Así lo establece el artículo 29 de la CDN, cuyo texto hace explícito que el derecho a la educación no se limita exclusivamente al acceso a la educación, sino que incluye, en una dimensión cualitativa, los objetivos fundamentales de aquella:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Además de enumerar estos objetivos educativos orientados al *empoderamiento*⁴ del niño y del adolescente a través del desarrollo de sus habilidades, aprendizajes, capacidades, dignidad humana, autoestima y autoconfianza, el artículo 29 consagra la libertad de enseñanza y la sujeta a tres condiciones:

- El respeto a las normas mínimas establecidas por el Estado.
- La enseñanza privada debe impartirse de conformidad con los objetivos de la educación.
- La CDN no garantiza a los padres derechos *primarios e inalienables* en materia de la educación de sus hijos, puesto que sus derechos dependen del interés superior del niño,⁵ de la evolución de sus facultades y de los derechos que se le reconocen.

El artículo 29 otorga así una gran relevancia al proceso por el cual se promueve el derecho a la educación, a través de los contenidos educativos, los métodos pedagógicos, el manejo de la disciplina, el medio escolar en general. Puede ser visto, además, como una piedra fundacional de los programas de educación de los derechos humanos, y es deseable que los gobiernos incluyan explícitamente los derechos humanos en los programas de estudio.

Por el principio de indivisibilidad e interrelación de los derechos humanos, se considera que la Convención es indivisible y sus artículos son interdependientes. Por ello los artículos 28 y 29 no deben considerarse en forma aislada sino atendiendo a los “principios generales” y a todos los restantes artículos de la CDN:

- Dichos “principios generales” son el interés superior del niño (artículo 3), el derecho a la vida y al máximo desarrollo (artículo 6), el derecho a expresar libremente su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que lo afectan (artículo 12) y el de no discriminación (artículo 2).

⁴ “La palabra *empoderamiento* es un anglicismo que se deriva de la traducción de *empowerment*. *Empower* quiere decir ‘dar poder’, por lo que podríamos encontrar una palabra similar en español que es *apoderar*. El empoderamiento (apoderamiento) es un concepto de doble sentido, porque implica a alguien que da la propiedad, el dominio o el poder a otra persona que, a su vez, se adueña o se adjudica dicho poder. Se refiere al que da y al que recibe, es un acto recíproco: al dar poder a otro, éste lo toma y lo hace suyo. Esto aclara la idea del empoderamiento de niños y jóvenes como la posibilidad de conquistar algo mediante un proceso en el que los adultos intencionalmente ponen lo que está de su parte para lograrlo”. Corona y Morfín: *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, p. 89.

⁵ El “interés superior del niño” queda consagrado como principio general de la CDN en su artículo 3, cuyo párrafo 1 establece: “En todas las medidas concernientes a los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Sin perjuicio de que el concepto cobre particular relevancia cuando otras disposiciones más específicas de la Convención no pueden aplicarse, del texto se desprende que el ámbito de aplicación del “interés superior del niño” es muy amplio: incluye todas las medidas concernientes a los niños, tanto en la esfera del Estado como en la privada, y en todos los casos obliga a valorar las repercusiones de las leyes, las políticas y las prácticas sobre los niños.

- En cuanto a los artículos estrechamente relacionados con los artículos 28 y 29, deben mencionarse: libertad de expresión, libertad de pensamiento, libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas, protección de la vida privada, acceso a la información, protección contra la violencia, derechos de los niños impedidos, derecho a la salud, respeto a los niños pertenecientes a minorías, derecho al descanso y al juego, protección contra el trabajo infantil.

- En particular, el derecho a la educación tiene un estrecho vínculo con el derecho a la participación

consagrado en la CDN, tal como se desarrolla en el próximo apartado.

Junto con el derecho a la salud, un mínimo de bienestar material y la cultura, el derecho a la educación forma parte de la segunda generación⁶ de los derechos humanos que exigen un rol activo de parte del Estado. Negar el derecho a la educación significa negar la forma más extendida de socialización institucionalizada de los niños y adolescentes; lleva a la exclusión del mercado laboral y perpetúa la pobreza, porque la educación es un instrumento imprescindible para su superación.

El derecho a la participación en la educación

Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN):

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

La participación es parte de la esencia de la educación

Los dos párrafos del artículo 12 se aplican en el ámbito escolar. Por un lado, el derecho general del niño a expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que lo afectan y a que éstas se tengan en cuenta cubre todos los aspectos de la vida escolar y de las decisiones relativas a la escolaridad.

Por el otro, el derecho a ser escuchado en cualquier “procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño” tanto puede referirse a la elección de la escuela, como a la expulsión o a las evaluaciones.

⁶ Los derechos civiles y políticos suelen identificarse como la *primera generación* de derechos humanos, los económicos y sociales constituyen la *segunda generación*, y los llamados *derechos de la solidaridad* (derecho a la paz, protección del medio ambiente, por ejemplo) son la *tercera generación*.

Un derecho central

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño [...] destaca que los niños mismos son sujetos de derechos y deben desempeñar un papel activo en la creación de las escuelas y de las políticas educativas. No basta poner la educación al alcance de los niños: también hay que respetar y fomentar el derecho de los niños a ser escuchados, a expresar sus opiniones y a participar. [...] El derecho a la participación no es un elemento adicional ni un lujo del cual se puede hacer caso sólo cuando los recursos lo permiten. Al contrario, es una parte integrante de la esencia misma de la educación tal cual la concibe la Convención.

La Convención nos ofrece el marco de principios generales dentro del cual se deben llevar a cabo los esfuerzos para asegurar que la educación promueva los derechos del niño. Es importante destacar que la facilitación de estos derechos [...] requiere un cambio profundo de actitud en la manera de suministrar la enseñanza, en la filosofía que la sostiene y en el rol que se atribuye a los niños en el sistema educativo.

G. Lansdown: *La creación de escuelas centradas en el niño*, p. 59.

• **La participación del adolescente en la educación es fundamental para su reconocimiento como sujeto**, en la medida en que es una persona activa frente a su realidad, capaz de contribuir al desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad. La participación apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad, en una escuela con prácticas tradicionalmente basadas en el control, la vigilancia permanente y el silencio. Participar en la escuela es el camino para participar en la vida. Quien en el proceso educativo haya tenido la oportunidad de opinar, cuestionar o decidir, de expresar sus necesidades y sus sueños, habrá recibido la educación que le permita la realización de su proyecto vital y su participación activa en la comunidad a la cual pertenece (Cagiao, 1998).

• **La participación es una condición indispensable de los procesos de aprendizaje**. El aprendizaje es un proceso activo en el que la persona se implica y otorga sentido a lo que aprende con base en lo que ya sabe, en sus creencias, emociones y motivaciones. Es un proceso personal (nadie puede aprender por otro) y al mismo tiempo es un proceso social, en un doble sentido, ya que no se aprende sin otros (cercaños o a distancia, reales o virtuales, directos o mediados) y, por otra parte, es la cultura social la que otorga significados y legitima los aprendizajes. El proceso personal de otorgar sentido es por esencia participativo. El proceso social de aprender junto con otros también lo es. Las propuestas de enseñanza que potencien estos procesos posibilitarán que se aprenda más y mejor.

• **La participación es el fundamento de la escuela democrática**. En una escuela democrática todos los actores, adolescentes incluidos, deberían tener voz en la definición de las cuestiones básicas de la vida institucional. Participar, en este sentido amplio, es poder tomar parte en las decisiones que van moldeando sus vidas. Dar un papel mayor a los adolescentes y que haya una mayor equidad en la distribución del poder dentro de las instituciones educativas es uno de los principales desafíos. Y ello pasa necesariamente por el

reconocimiento del otro y la construcción colectiva de normas que regulen la convivencia social. A su vez, la participación es fundamental para que los estudiantes comprendan, estimen y asuman las reglas y valores democráticos. Por otra parte, la confrontación, la posibilidad de cuestionar la autoridad, de rebelarse contra ella, valor de la democracia por excelencia, tiene especial relevancia en la construcción del sujeto adolescente.

- **La participación favorece la inclusión.** Se parte de la hipótesis de que es en el nivel de las emociones que se interrelacionan y potencian los tres elementos que hacen valiosa la participación y favorecen la inclusión: aprendizaje y desarrollo de habilidades, posibilidad de tomar decisiones sobre aspectos que afectan la propia vida y construcción de una subjetividad social independiente.

- **El derecho a la participación va de la mano de otros derechos** que cobran especial importancia en los ámbitos educativos. Para tomar decisiones, para formarse un juicio propio, para opinar y ser escuchados, los adolescentes deben contar con información adecuada, con medios para difundir sus ideas, con la libertad para expresarse, reunirse y participar en la vida cultural y recreativa.

La participación como estrategia frente al fracaso y la deserción escolar

Muchos adolescentes en diversos países del mundo abandonan la educación formal, y uno de los desafíos en la actualidad es asegurar su reingreso. No es suficiente que la escuela esté disponible para ellos si no responde a sus necesidades y expectativas, o si en ella se perpetúan prácticas autoritarias que contradicen el derecho a la participación de los alumnos y el espíritu democrático que debe fomentar una escuela respetuosa de los derechos de todos.

El cumplimiento del derecho a la educación de los adolescentes exige:

- La escolarización de todas las personas menores de 18 años, lo que incluye:
 - la escolarización masiva de los adolescentes;
 - el desarrollo de programas de retención y repetición escolar;
 - la evaluación de los programas escolares y las metodologías de enseñanza.
- La erradicación de las formas peligrosas y dañinas del trabajo de adolescentes y de todo trabajo que impida o interfiera en el normal desarrollo de la formación escolar.
- La prohibición de la expulsión abierta o encubierta de los adolescentes madres y embarazadas, así como de toda otra forma de discriminación.
- El desarrollo de mecanismos de protección y exigibilidad de derechos dentro de las escuelas, que abran la posibilidad de reclamar los derechos y denunciar los casos de abuso de poder o maltrato. Dentro de ellos, los gobiernos escolares constituyen una posibilidad de fomentar la convivencia dentro de las escuelas.
- El aumento de la participación y el compromiso de todos los actores involucrados en la educación media: profesores, directivos, madres y padres de familia.
- El mejoramiento de los sistemas de información a través de indicadores cuantitativos y cualitativos confiables que permitan poner énfasis en la relación entre la educación y el trabajo de los adolescentes (UNICEF, 1999).

Tres enfoques para el análisis

La participación de los adolescentes en las decisiones que los afectan en los centros educativos, ya sea fuera o dentro del aula, suele ser considerada uno de los caminos más fértiles para disminuir el fracaso y la deserción escolar. En este sentido, se proponen tres líneas para la reflexión, basadas en aportes teóricos de Marcelo Urresti, Juan Carlos Tedesco y Alicia Fernández. Lo que las tres tienen en común es la apuesta a la participación como camino para revertir el abandono escolar.

En primer lugar, se plantea la necesidad de mirar de una manera nueva a los adolescentes, trascendiendo la exclusiva órbita escolar, e intentar introducirse en su estructura motivacional como camino para disminuir la deserción (Urresti, 2000).

En segundo lugar, se sugiere manejar el concepto de *resiliencia* y tomar conciencia de que los educadores pueden hacer mucho para apoyar a los alumnos formalmente más rezagados, así como lograr que el mundo de la escuela adquiera para ellos un sentido (Tedesco, 2003).

En tercer lugar, se asume que el fracaso escolar es antes que nada el fracaso de la propuesta educativa escolar que lleva a la deserción, y no un fracaso de los alumnos; que el camino para disminuir el fracaso escolar comienza cuando se repiensa la oferta educativa y se da entrada en ella a la posibilidad de que los alumnos sean protagonistas de sus propias vidas y de esa manera se adueñen de ellas. Para esto será fundamental abrirles espacios de *autoría de pensamiento* (Fernández, 2000).

Quizás lo importante sería poder observar de un nuevo modo a los adolescentes, descubrir sus motivaciones, ver cómo participan día tras día, y analizar qué puede hacerse para que ellos mismos intervengan efectivamente generando cambios.



Mirar para comprender

[...] el profesor tutor⁷ tendrá que estimular la integración grupal de los alumnos y comprender a los adolescentes como sujetos globales de una experiencia social e histórica, trascendiendo la exclusiva órbita escolar. [...] Casi al modo de un antropólogo ante una cultura ajena, el profesor tutor tratará de descifrar los significados de la cultura de los adolescentes para aproximar los puntos de vista de los actores involucrados en cada espacio de conflicto. [...] será el encargado de extender la escuela hacia la comunidad en la persona de los alumnos, en el conocimiento y el ascendiente que tenga sobre ellos, haciendo de la cuestión escolar algo que exceda lo didáctico, introduciéndose en la estructura motivacional de los alumnos, eso que de manera creciente los vuelve cada vez menos sujetos de la institución y que tantas dificultades plantea para su continuidad en el sistema.

La idea que inspira este escrito es básicamente metodológica. Se propone ante todo transmitir una manera de mirar; por eso brinda herramientas que pueden contribuir a agudizar la observación, medio fundamental para comprender las motivaciones de fondo que pueblan el mundo adolescente y que luego repercuten directa o indirectamente en la escuela. [...] Si el profesor tutor deberá ser un talento “eminente práctico”, tendrá que valerse también de cierta visión cartográfica, estratégica, que le permita comprender las posibilidades del terreno sobre el que está actuando.

M. Urresti: “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, pp. 13-14.

⁷ Los profesores tutores son agentes que surgen en las instituciones educativas argentinas con el cometido de disminuir la recurrencia del fracaso y la deserción escolar, retener en el sistema a los que podrían abandonarlo y ayudar a que los que se quedan mejoren su rendimiento. Si bien es una figura que quizás no tenga su paralelo en los sistemas educativos de todos los países, apostamos a que sus características estén presentes en todos los docentes.



UNA NUEVA MANERA DE MIRAR

Finalidad: Reflexionar sobre las características de la nueva manera de mirar a los adolescentes y su posible incidencia en la construcción de ámbitos de participación que puedan dar lugar a la disminución de la deserción y el fracaso escolar.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Video *El magma*, fotocopias del texto de M. Urresti, papel, lápiz y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a. Reunirse en pequeños grupos y mirar el video centrando la atención en los comportamientos adolescentes y la reacción de los adultos frente a ellos.

b. Leer el texto de M. Urresti y realizar por escrito un punteo de las características de esa *nueva manera de mirar* a los adolescentes según se desprende del texto. Agregar otras que allí no aparezcan, que les haya sugerido la situación planteada en el video.

c. Escribir en el pizarrón las características que van aportando los grupos y plantear una reflexión conjunta a partir de las siguientes preguntas:

¿En qué acciones concretas que estimulen la participación y a la vez apunten a disminuir la deserción y el fracaso escolar puede traducirse esa *nueva manera de mirar* a los adolescentes?

¿En qué momento de tus funciones te consideras un profesor tutor?

Otras posibilidades:

- Realizar el mismo ejercicio o uno similar utilizando como base en lugar del texto de M. Urresti algún otro de los que aparecen en la guía. Si el contexto se presta a ello, se sugiere trabajar con los textos de J. C. Tedesco (“Resiliencia y participación”) o A. Fernández (“¿Fracaso escolar? Sujeto autor y autobiografía”) que se presentan a continuación.



PARA TENER EN CUENTA

> El desafío para el facilitador estaría en llegar al plano de la propuesta de acciones concretas en relación con la participación. Tendrá que estar atento a la viabilidad de los aportes y en lo posible terminar el encuentro con la elección de una de esas acciones a fin de preparar su implementación.

> Para aprovechar mejor el tiempo del taller, entregar los textos y las preguntas a los docentes algunos días antes.

Tres mecanismos de supervivencia personal

J. C. Tedesco, en una conferencia dictada en junio de 2003 en Uruguay, formuló una serie de reflexiones relacionando el concepto de *resiliencia*⁸ con el sistema educativo.

Destacó tres mecanismos fundamentales de supervivencia personal:

- tener un proyecto vital;
- poder poner en palabras o expresar de alguna otra manera la experiencia traumática;
- tener cerca algún adulto a quien recurrir en busca de sostén y de apoyo.

Las posibles relaciones de este tema con la educación y la participación son numerosas, ya que cada vez son más los estudiantes que viven situaciones que pueden considerarse extremas, experiencias de vida difíciles de resistir y que hoy llegan a las instituciones educativas.

¿De qué modo pueden los educadores colaborar en la construcción de espacios de participación para que afloren los proyectos vitales que como sujetos tienen los adolescentes?

¿Cómo lograr que los alumnos tengan la posibilidad de poner en palabras o expresar por algún medio lo que les ha pasado, lo que sienten, lo que les preocupa, lo que desean?

¿Qué pueden hacer los educadores que sea tan importante como estar ahí, sosteniendo a los que necesitan apoyo, ocupándose de los más débiles, dando más tiempo y energía a los que más lo necesitan?

Será la calidad de la actitud adulta la que facilite que muchos alumnos vayan construyendo su subjetividad en mejores condiciones, contando con adultos que los acompañen.

⁸ Para la psicología, la resiliencia sería la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones de vida adversas, a las frustraciones; superarlas y salir de ellas fortalecida e incluso transformada. Los dos componentes fundamentales de la resiliencia serían la resistencia frente a la destrucción y la capacidad de construir una conducta vital positiva frente a las circunstancias adversas. El interés por desarrollar y evaluar esta capacidad se ha ido extendiendo desde la psicología a la educación, a la salud, a las instituciones y a las empresas. En el mundo de hoy, se hace fundamental conocer los mecanismos que permiten resistir y mejorar la supervivencia.

Para el desarrollo de la capacidad resiliente son fundamentales los llamados factores protectores, entre los que se incluyen la presencia de relaciones afectivas, las expectativas que se tienen sobre las personas, y las oportunidades de participación y contribución significativa: tener responsabilidades importantes, poder tomar decisiones, ser escuchados y utilizar la capacidad personal en bien de la comunidad. (Información tomada del Centro de Formación en Técnicas de Evaluación Psicológica, www.geocities.com/centrotecnicas/resiliencia.html.)



Enseñante y aprendiente

Los términos *enseñante* y *aprendiente* no son equivalentes a *alumno* y *profesor*. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse. [...]

Definimos al *sujeto aprendiente* como una posición subjetiva coexistente y simultánea con otra posición subjetiva que llamamos *enseñante* o *sujeto enseñante* [...] Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a mostrar, a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad.

Cuando aprendemos, también necesitamos “relatarnos” a nosotros mismos lo que aprendimos. Por eso, escribir es una de las mejores formas de ayudarnos a pensar. Cuando escribimos se nos va haciendo visible nuestro pensamiento, como si estableciéramos un diálogo entre enseñante y aprendiente. Tal diálogo, no siempre armónico, estará más o menos favorecido por la posibilidad que tenga, y principalmente haya tenido, la persona, cuando niño, para jugar, en soledad y con otros. [...]

Estamos acostumbrados a escuchar que los adultos digan a los adolescentes: “tienen que construirse un futuro”.

Sin embargo, Piera Aulagnier señala que el adolescente necesita situarse como el biógrafo de su historia, construir(se) un pasado. Reconocerse, contándose él mismo el relato de quién ha estado siendo hasta ese

momento. [...] En la adolescencia está ante el desafío y la gran posibilidad humana de narrarse a sí mismo, tomando también las imágenes, los relatos, los recuerdos que los adultos le ofrezcan y le hayan ofrecido sobre su infancia, pero en este momento puede ser él mismo el autor de ese relato [...]

En los tiempos telemáticos actuales [...] se hace más imperioso que nunca posibilitar la escucha y la palabra a los jóvenes y niños. [...] Construirse un pasado no significa inventarlo, sino recuperarlo, y en la recuperación producir algo nuevo.

Necesitamos un modo diferente de analizar la relación entre futuro y pasado para entender lo que sucede en todo proceso de aprendizaje. Aprender es construir espacios de autoría y simultáneamente un modo de resituarse delante del pasado. [...]

A. Fernández: *Los idiomas del aprendiente*, pp. 59-69-82-83.

CONSTRUIR ESPACIOS DE AUTORÍA

Finalidad: *Trabajar los conceptos de sujeto autor y autobiografía como fundamentales para evitar el fracaso escolar.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del texto de Alicia Fernández, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) En pequeños grupos, leer el texto de A. Fernández y elaborar una lista de las acciones de los adolescentes que les posibilitarán aprender y convertirse en autores de sus propias historias.

b) Realizar la puesta en común planteando, a partir de las acciones seleccionadas, la interpretación del título del texto: “¿Fracaso escolar? Sujeto autor y autobiografía”.

Otras posibilidades:

- Comparar el texto de A. Fernández con el concepto de *resiliencia* que plantea J. C. Tedesco.
- Al lado de la lista de acciones adolescentes, agregar una lista de acciones adultas que las faciliten.



**PARA TENER
EN CUENTA**

> Cuando un texto es conceptualmente denso, como en este caso, no está de más hacer una lectura general aclaratoria antes de comenzar la tarea grupal. Por otra parte, conviene adelantar que las acciones a buscar están escondidas en el texto y se trata de rescatarlas.



Los que se adueñan de los alrededores de los centros educativos

A eso de media mañana un grupo de muchachos se adueña de la esquina cercana al centro. Algunos han sido alumnos zafrales durante varios años; otros, luego de un par de sufrientes meses, han desistido. Hay quienes nunca pasaron más que por el frente del centro. Religiosamente —salvo lluvias intensas— se instalan durante horas, varones a la espera de encontrar su más bonita primavera y marcar un territorio propio. Mientras detienen el tiempo, ponen ritmo de alcohol u otro aditivo de mediodía y tarde.

Desafían al territorio cercado que frente a ellos se puebla de otros adolescentes. Cual obreros de las extinguidas fábricas, esperan el silbato que ordene la salida al turno y la entrada del siguiente. Algunos, los más osados, se arriman a la reja y llegan a intercambiar palabras con los de adentro que, en horas libres o de recreo, deambulan cerca de ella.

Un sinfín de rumores escapan de las casas cercanas y de las paredes del edificio: “son drogadictos que pasan la sustancia a los de adentro”, “vagos que habría que echar del barrio”, “atrevidos que insultan a los que pasan”, “violentos que golpearon a otro adolescente y patotearon a un docente”.

La atención se centra en la peligrosidad de la reja o la desestabilización que se promueve desde ella y el nerviosismo que empieza a hacerse carne en los actores más cercanos al centro. La mayoría de las veces se soluciona con el patrullaje policial que termina desplazando a los invasores.

Es factible pensar en otras estrategias para resolver una cuestión que involucra a la comunidad y a la institución educativa como parte de ella. Buscar la manera de que los huérfanos del sistema educativo, aquellos que nunca pasaron más que por la puerta de los centros, puedan ingresar a ellos. Estas estrategias pueden ser impulsadas desde la institución, desde la comunidad o en forma conjunta.

¿Es viable que la institución abra espacios donde los adolescentes del afuera puedan integrarse con los del adentro? ¿Sería posible pensar en otros mecanismos, como generar el primer vínculo en el afuera y desde allí promover una propuesta educativa que sostenga? ¿Es pensable que la iniciativa parta de las instituciones de la comunidad?

La metáfora del artesano y las transformaciones como proceso

“Un alfarero se sienta enfrente de un montón de arcilla con una rueda que gira; su mente se encuentra concentrada en la arcilla, pero también está frente a sus experiencias pasadas y los prospectos futuros. Sabe exactamente qué no ha funcionado bien en el pasado y tiene un íntimo conocimiento de su trabajo, sus capacidades y el mercado. Como un artesano, siente en lugar de analizar estas cosas. Su conocimiento es tácito, todas las cosas que trabajan en su mente y en sus manos son expresadas en la arcilla. El producto que emerge de la rueda que gira es como una tradición de su trabajo pasado, pero en cualquier momento puede desviar su esfuerzo hacia otra dirección. De esta manera su pasado no es más que presente proyectándose a sí mismo hacia el futuro.”

A las transformaciones habría que ir *modelándolas artesanalmente*. H. Mintzberg (1998), intentando romper con las ideas tradicionales acerca de las estrategias para lograr cambios en las organizaciones, analiza las semejanzas con el proceso de creación del artesano en cuanto a la manera en que sus ideas fluyen, se combinan con la materia que está transformando y la acción que toma para crear finalmente una figura que previamente ha imaginado.

H. Mintzberg: “Crafting strategy”.

¿Será de esta manera artesanal que se podrá ir transitando de la escuela actual a una escuela de los adolescentes?

¿En qué medida serían necesarios, dado el contexto histórico actual, cambios más drásticos, más rápidos, más estructurales?



TEMA MUSICAL

Propuesta de actividad:

Que los adolescentes lean y comenten la letra de la canción.

El facilitador deberá incentivar el intercambio de opiniones y rescatar argumentos para vincularlos con la temática de esta unidad. Se sugiere que lea previamente la letra con atención y reflexione sobre algunas de las afirmaciones del texto para poder guiar el diálogo.

NO QUIERO SER NORMAL

El Cuarteto de Nos

Disco: *El Cuarteto de Nos*

Roberto Musso, 2004

¿Por qué tienen la teoría
que siempre la mayoría
de la gente tiene razón?
Si en una isla abandonado
quedo con tres retardados
y si entre ellos un líder votan
yo no le voy a dar pelota.
No, democracia no,
mi voto es mejor
y si es por mí dominaría una minoría.
Huyo de la multitud
y no me electrocuto en la corriente.
No quiero ir donde todos van
y odio la Navidad.
Muchos dirán: "eso está mal",
no quiero ser normal.

Hice un curso de croata
y mi mascota es una rata
y odio ir a una manifestación.
A ningún héroe glorifico
y con nadie me identifico
porque lamentablemente
no me gusta la gente.
No, no quiero ser igual
a los del comercial
y sólo sé que lo que es moda me incomoda.
No, no quiero imitar
y por ser como todos no ser nadie.
No quiero ir donde todos van
y odio la Navidad.
Muchos dirán: "eso está mal",
no quiero ser normal.
Y no sé por qué será:
si algo me entra a gustar
nunca está en el ranking, raiting, ni el top twenty.
Y si se vuelve popular
a mí me aburre y ya no me interesa.
No quiero ir donde todos van
y odio la Navidad.
Muchos dirán: "eso está mal",
no quiero ser normal.

ANEXO

Educación y sociedad actual

El funcionamiento en apariencia normal de las instituciones educativas tiende a ocultar los problemas de fondo que se presentan dentro de ellas. La institución escolar se preocupa persistentemente por mantener las formas y los rituales tradicionales. Sin embargo, la escuela es cada vez más una institución vacía, constituida por gestos, formas, certificaciones y constancias formales que se corresponden cada vez menos con la apropiación efectiva de conocimientos, capacidades o actitudes.

Este vaciamiento de conocimientos y capacidades también se relaciona con los nuevos roles a los que se encuentra exigida la escuela. La familia proporciona la socialización primaria —hábitos básicos de sobrevivencia, cuidado personal y de convivencia—, mientras que la escuela, los grupos de amigos, el trabajo, llevan a cabo la educación secundaria —conocimientos y competencias de alcance más especializado—. Los modelos contemporáneos de comportamiento repercuten de tal manera, que en la familia ya nadie desempeña la función del adulto en el sentido de autoridad y hay un desentendimiento hacia la inculcación de hábitos y capacidades básicas. No sólo han cambiado los padres, también han cambiado los niños; antes el mundo del niño era restringido y administrado por la familia, hoy la televisión ha roto con este mundo infantil mediante el progresivo develamiento de las realidades feroces e intensas de la vida humana.

Ante estas complejas situaciones actuales, la tarea de la escuela resulta doblemente complicada, puesto que ahora tiene que encargarse tanto de la formación educacional básica, como de la socialización primaria y la formación moral, que antes eran responsabilidad de la familia.

Por otra parte, conceptualizaciones recientes basadas en investigaciones del ámbito laboral postulan que el conocimiento es un factor clave del crecimiento económico, como asimismo en las relaciones sociales; es decir, que el ritmo de crecimiento de la economía no está determinado por variables exógenas, como la población o la tecnología, que no se explican ni controlan desde la política económica, sino por variables endógenas, esto es, el capital humano,

las relaciones internacionales y las políticas económicas de los gobiernos.

Desde esta perspectiva la información, la innovación y la creatividad dejan de ser sólo demandas políticas o educativas para convertirse en condiciones necesarias de la competencia económica.

La nueva demanda en educación es la de una formación general de alta calidad, abstracta, abarcadora, de trabajo en equipo y de aprendizaje continuo. Estas competencias requeridas para un desempeño en el mundo del trabajo son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana.

En nuestra época, la invención y el descubrimiento se desarrollan mediante una educación científica que es también una educación para la política democrática, una educación para la tolerancia y el disenso. Aquel que sabe lo que quiere, que es capaz de formular objetivos, de elaborar y ejecutar estrategias individuales y colectivas para lograrlos, que conoce en gran medida la lógica de funcionamiento de la sociedad, es capaz de adaptarse a la sociedad y proponer su transformación al mismo tiempo.

El dominio de los elementos básicos de la lógica científica es un instrumento necesario para desarrollar una concepción racional de la existencia y de la vida social, al mismo tiempo que una actitud abierta frente a la vida. Concurrentemente es imprescindible conocer y ejercitar los deberes y derechos que conciernen al ciudadano. Sin estas capacidades no es posible “hacerse oír”, argumentar, participar en mesas de negociación, etcétera.

La escuela como instrumento de socialización del conocimiento y como espacio de ejercicio de la participación tiene potencialidades profundamente democratizadoras.

UNICEF-IIN-Inst. Ayrton Senna: *Derecho a tener derecho. Infancia, derechos y políticas sociales en América Latina*, p. 125.



Ocho claves en torno a la participación en los contextos educativos



El sentido de la escuela media está en debate en el mundo. Hoy se cuestionan los objetivos y contenidos de este ciclo, las formas de enseñar y qué ofrece a los adolescentes. A su vez, con una creciente demanda de contención de los adolescentes, se discute cuáles son las responsabilidades de la institución educativa y las posibilidades reales de promover la socialización de los adolescentes. En este marco es que la participación adolescente puede operar favoreciendo no sólo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también los de integración social.

Las instituciones educativas enseñan no sólo lo que explícitamente en ellas se pretende enseñar, sino fundamentalmente lo que en ellas se vive: climas más o menos democráticos, reglas implícitas, modos de relacionarse en los múltiples espacios que las conforman, formas de manejar las diferencias y resolver los conflictos. En el reconocimiento de esta realidad es que la participación cobra total relevancia.

Por un lado, los ámbitos de decisiones compartidas se construyen socialmente como fruto de procesos de participación. Ni se conceden como una gracia por quienes ejercen la autoridad, ni se toman por asalto. En particular, hay que encarar qué pasa en la *caja negra* del aula en lo que a participación adolescente y toma de decisiones se refiere. Muchas veces, cuando se piensa en compartir decisiones con los adolescentes, se planean actividades fuera del aula y de las horas de clase, que sin duda son fundamentales, pero se olvida que los adolescentes pasan en las aulas la mayor parte del tiempo que permanecen en el centro.

Por otro lado, ser *alumno* en una institución educativa es una categoría relacional, ya que se es alumno en relación con los adultos que ocupan diversos roles (directivos, profesores, funcionarios, etcétera). Y ese adolescente va a aprender mejor si tiene la posibilidad de enseñar, es decir, de mostrar, de expresar lo que sabe, lo que siente y lo que es.

Los docentes no siempre cuentan con una formación que les permita responder integralmente a estos nuevos requerimientos, sea por el énfasis excesivo en los saberes disciplinarios, la falta de herramientas didácticas frente al supuesto desinterés de los estudiantes, la escasa atención a la cultura adolescente y los cambios sociales, o la no consideración a los derechos de los adolescentes. De allí la necesidad de explorar formas diferentes de desempeñar el rol docente en una institución, como la escuela media, que debe ser recreada.

Presentamos a continuación ocho claves en torno a la participación en los contextos educativos. Puede haber otras, sin duda, pero consideramos que éstas resumen en cierto modo los principales aspectos a tener en cuenta por los actores adultos.

Primera clave: Superar viejos paradigmas que tienden a ser resistentes

En la guía *Adolescencia y participación* se plantea la necesidad de superar los viejos paradigmas que abordaban la adolescencia exclusivamente desde la problemática, centrándose en las conductas de riesgo e ignorando los atributos positivos de los adolescentes.

En contrapartida, se caracteriza el nuevo paradigma,⁹ que los concibe como personas plenas, capaces en sí mismos y no como objeto de conocimientos, actitudes y conductas que los adultos quieren que adopten. Este nuevo paradigma se sustenta en:

Factores de desarrollo positivo:

- Relaciones respetuosas y de colaboración con adultos y adolescentes (afectividad).
- Límites claros (regulación).
- Oportunidades para expresarse y para explorar su identidad (autoexpresión).
- Oportunidades para la participación efectiva y poder hacer sus contribuciones. Para ello, contar con espacios, poder en la toma de decisiones y responsabilidad compartida (participación y contribución).

Aptitudes personales:

- Habilidades para poder cooperar y comunicarse, respetar a los demás y resolver conflictos (competencia social).
- Autonomía, convicción personal y autoestima (control sobre la vida propia).
- Buena disposición, optimismo, motivación y visión positiva del futuro.

Aplicándolos al entorno educativo, algunos de los *factores de desarrollo positivo*, como las relaciones respetuosas y los límites claros, son condiciones necesarias pero no suficientes para que haya participación y toma de decisiones compartidas. La apuesta está en las reales oportunidades y

espacios para expresarse, participar y compartir responsabilidades que tienen los adolescentes. Del mismo modo, una pregunta respecto a las *aptitudes personales* sería: ¿cómo contribuimos los adultos para que los adolescentes desarrollen sus aptitudes personales?

⁹ Para las características del viejo y el nuevo paradigma véase la guía *Adolescencia y participación*, p. 20.



MI ÚLTIMA CLASE

Finalidad: *Crear un espacio de análisis y reflexión sobre las propias prácticas, tomando conciencia de que hay elementos que son necesarios pero no suficientes para la participación.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias de los cuadros “factores de desarrollo positivo” y “aptitudes personales”, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) En un grupo de docentes, recordar individualmente la última clase que se dio y describir en una hoja qué y cómo se trabajó con los alumnos.

b) Entregar una fotocopia de los cuadros y proponer la siguiente tarea para realizar en pequeños grupos:

Leer los *factores de desarrollo positivo* y señalar cuáles consideran necesarios pero no suficientes para que haya participación. En cuanto a las *aptitudes personales*, analizar su nivel de presencia en el alumnado.

Releer —cada docente individualmente— la descripción de su última clase, analizarla, compararla con el contenido del cuadro y reflexionar y poner ejemplos, guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Hasta qué punto las relaciones fueron de respeto y colaboración?
- ¿En qué medida los límites estuvieron claramente establecidos?

- ¿Qué oportunidades de participación, según las dimensiones que aparecen en el cuadro, promovió su propuesta de enseñanza?

- ¿Qué elementos de su propuesta de enseñanza fueron pensados para desarrollar las aptitudes personales que se mencionan en el cuadro?

Poner en común en el grupo general el resultado de la reflexión, compartiendo algunos de los ejemplos.

Otras posibilidades:

- El mismo trabajo puede realizarse invirtiendo el orden de los pasos *a* y *b*. Aunque se pierde la espontaneidad de la descripción de los contenidos de la clase, se agiliza la dinámica, que pasa a tener primero una instancia en grupos, luego un trabajo individual y finalmente una puesta en común.



PARA TENER EN CUENTA

> Esta actividad no puede realizarse con provecho si entre los docentes participantes no hay un clima de confianza que les permita expresarse sobre sus prácticas, exponerse, mostrarse sin sentirse evaluados por lo que digan. Si se logra hablar con naturalidad sobre lo que se hace bien, no se sabe hacer o se hace mal, se habrá dado un gran paso hacia la transformación positiva de las prácticas.

Segunda clave: Asumir que las culturas adolescentes están en la cultura escolar

Enseñar a respetar las distintas culturas que confluyen en el centro educativo implica el desafío de ir

construyendo flexiblemente caminos o puntos de encuentro.



CITA DE
AUTOR

Culturas juveniles y cultura escolar

[...] los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar.

[...] Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura escolar. [...] Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares.

Mientras el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencias únicos, etcétera), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etcétera. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos

universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden. [...]

En estas condiciones, es probable que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su “grupo de iguales” y su integración a las normas escolares. [...] El conflicto y el predominio de la “atracción” y el “prestigio” en el grupo de pares sobre el prestigio y los premios propios de la actividad escolar no es más que una de las situaciones probables. [...] La armonización y “negociación” entre ambos universos culturales, dadas ciertas condiciones sociales e institucionales, es también un desenlace probable de esta tensión estructural.

E. Tenti Fanfani: *Culturas juveniles y cultura escolar*, pp. 6-7.

LA MOTIVACIÓN EN LOS ADOLESCENTES

Finalidad: *Analizar las diferencias motivacionales de adultos y adolescentes y cómo confluyen en la complejidad cultural de los centros educativos.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Video *El magma*, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Ver el video fijando la atención en todo aquello que parezca que motiva a los adolescentes y después anotarlos en una lista.

b) Escribir también las acciones llevadas a cabo por los adultos en relación con los adolescentes y ponerles una calificación (Mucha, Regular, Poca) en cuanto al grado de motivación que logran despertar en los adolescentes en general.

c) En la puesta en común, reflexionar sobre la historia que presenta el video y discutir a partir de la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto la cultura adolescente está presente en esa institución escolar?

Otras posibilidades:

- Tomar por separado a cada uno de los protagonistas adolescentes y marcar los matices diferenciales en cuanto a su motivación.

- Agregar otra pregunta a la tarea a realizar por los grupos: ¿Qué motiva a los adultos del corto?



**PARA TENER
EN CUENTA**

> Si se parte de la afirmación de que ninguna situación es en sí misma motivadora, sino que lo que la hace o no motivadora es el modo como es vivida por los sujetos, se comprende la necesidad de no simplificar ningún planteo que se relacione con la motivación.

Tercera clave: Pasar de una escuela para adolescentes a una escuela de los adolescentes

E. Tenti Fanfani (2000) presenta un listado de las que él considera que deberían ser las características de una

buena escuela de los adolescentes, adecuada a sus condiciones de vida, expectativas y derechos:



CITA DE
AUTOR

Características de una buena escuela de los adolescentes

- Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los jóvenes.
- Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos que la ley les reconoce se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etcétera) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.
- Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, sensibilizar, movilizar su atención para desarrollar aprendizajes significativos en la vida de las personas.
- Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etcétera) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etcétera).
- Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etcétera, y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etcétera).
- Una institución que forma personas y ciudadanos y no “expertos”, es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo sirven para aprobar exámenes y pasar de año.
- Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva. Una institución donde los jóvenes aprenden a aprender en felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, las emociones, la ética, la identidad y el conocimiento técnico-racional.
- Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una “pedagogía de la presencia” caracterizada por la responsabilidad, el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes.
- Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes se identifican.

E. Tenti Fanfani: *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, pp. 27-28.



UNA ESCUELA DE LOS ADOLESCENTES

Finalidad: *Partiendo de un planteo ideal, analizar los aspectos relacionales que hacen a una escuela de los adolescentes y pensar algunas acciones concretas a implementar en el centro.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del cuadro “Características de una buena escuela de los adolescentes”, papel, lápiz y pizarrón.

Propuesta de desarrollo:

a) A partir de la lectura del cuadro en grupos, elaborar una lista de los aspectos relacionales que se desprenden del texto.

b) En la puesta en común, reflexionar sobre acciones concretas que puedan llevar a transformar las relaciones en el centro donde están trabajando o estudiando. Poner ejemplos de experiencias compartidas, más o menos exitosas.

Otras posibilidades:

- Que cada grupo trabaje con dos o tres de las características en un mayor nivel de profundidad.

- Utilizar algún otro medio como dibujo, canto o baile, para expresar los elementos relacionales propios de una escuela de los adolescentes.



PARA TENER EN CUENTA

> Esta dinámica pierde gran parte de su sentido si queda inconclusa y no se llega a la reflexión sobre algunas acciones posibles a implementar para mejorar el clima relacional.

> La riqueza de contenido del cuadro puede derivar en una reflexión que tome otros rumbos, vinculados a preocupaciones de los adultos o los adolescentes por fuera de las relaciones analizadas.

E. Tenti Fanfani también advierte sobre una serie de peligros que deberían controlarse en el intento de construir una escuela de los adolescentes:



CITA DE
AUTOR

Cuatro peligros a tener en cuenta

Pero las mejores intenciones pueden conducir a los peores resultados si no se tiene en cuenta que todo “modelo ideal” incuba efectos perversos que es preciso conocer para controlar. Entre ellos [...] quiero recordar los siguientes:

- *La condescendencia*, que aconseja inventar escuelas para jóvenes pobres, contribuyendo así a la fragmentación social de la escuela y fortaleciendo la reproducción escolar de las desigualdades sociales y viceversa. Será preciso estar atento y controlar las buenas intenciones que invitan a ofrecer una educación pobre para los pobres.
- *El negativismo*. Asociar la adolescencia y la juventud a situaciones indeseables, de peligrosidad social (delincuencia, enfermedad, drogadicción, embarazo adolescente, violencia, etcétera), en síntesis, a la pura negatividad que sólo induce a la intervención preventiva. Para ello es preciso no olvidar que la adolescencia y la juventud es la edad de la energía, la fuerza, la belleza, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la esperanza, el desinterés, la pasión, la sensibilidad, la entrega, la generosidad y otras riquezas asociadas.
- *El demagogismo juvenil y adolescente*, que consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etcétera, sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. La valoración voluntarista u oportunista de “las culturas de los jóvenes” por sí mismas acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la cultura “adulta” y universal.
- *El facilismo*. Consiste básicamente en una especie de reproducción escolar del modo de aprendizaje y de relación con la cultura que desarrollan los medios de comunicación de masas y de producción y de circulación de culturas juveniles de masas. Me refiero a la pedagogía del *zapping*, la espectacularización, el placer inmediato y sus lamentables consecuencias: el desprecio por la complejidad, el esfuerzo y el trabajo escolar, la paciencia, el sentido de la espera, la disciplina, etcétera.

E. Tenti Fanfani: *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, p. 28.



CUATRO PELIGROS A TENER EN CUENTA

Finalidad: *Tomar conciencia de los peligros a controlar en el intento de construir una escuela de los adolescentes.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del cuadro “Cuatro peligros a tener en cuenta”.

Propuesta de desarrollo:

- a) Formar cuatro grupos y entregar una fotocopia del cuadro a cada grupo.
- b) Cada grupo dramatiza una situación pasible de darse en un centro educativo, donde se refleje *uno* de los cuatro peligros a que hace referencia el texto.
- c) Realizar una puesta en común, reflexionando sobre lo expresado por los grupos y buscando caminos de acción concretos para evitar esos peligros.

Otras posibilidades:

- En lugar de dramatizar las situaciones, utilizar alguna otra forma de expresión: escribir un relato, hacer un dibujo o cualquier otra opción que el grupo desee.
- Añadir una nueva consigna que requiera agregar otros riesgos que el colectivo perciba.



PARA TENER EN CUENTA

> En caso de realizar dramatizaciones adultos y adolescentes juntos, podrían formarse cuatro grupos mixtos o repartirse los peligros. Las dos posibilidades tienen sus riquezas. De trabajar mezclados, los adultos tendrán que asegurarse de que los adolescentes se encuentren cómodos para poder expresarse. De trabajar separados, será conveniente, en la puesta en común, poner atención y escuchar lo que expresen los adolescentes.



DINÁMICA
CON EL VIDEO

¿CÓMO NOS SENTIMOS?

Finalidad: *Ponerse en el lugar del otro, tomar conciencia de lo que no se puede expresar en el plano de los sentimientos, ya sea sobre uno mismo o sobre los demás, y cómo influye lo no dicho en lo relacional.*

Tiempo estimado: Una hora y media

Materiales: Video *El magma*, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

- a) Formar grupos de cinco personas y ver el corto.
- b) Cada integrante del grupo debe asumir el rol de uno de los personajes y expresar oralmente cuáles son sus sentimientos respecto a sí mismo y respecto a uno de los otros cuatro personajes a elección.
- c) Los integrantes de los grupos se escuchan entre sí y comentan luego las intervenciones dentro de cada grupo.

Otras posibilidades:

- Realizar la misma dinámica pero con una consigna diferente:

Expresa oralmente desde el rol de tu personaje algo que te gustaría decir respecto a lo que sientes sobre ti mismo y sobre uno de los otros cuatro personajes a elección, pero que jamás podrías decir en una institución educativa.



PARA TENER
EN CUENTA

> Como cualquier disparador, el cortometraje no pretende en ningún momento reflejar que todos los docentes ni todos los adolescentes son así, ni que todas las instituciones son así.

> No siempre poner en palabras lo íntimo resulta fácil a los adolescentes o a los adultos. Es preciso ser extremadamente respetuoso y no forzar situaciones.

Cuarta clave: Atender a la diversidad adolescente

Este punto refiere a las diversidades culturales, sociales o étnicas de los adolescentes que pueblan los centros educativos, y cómo es fundamental tenerlas en cuenta al fomentar ámbitos participativos. También se puede reflexionar sobre las múltiples y distintas maneras de ser y de estar que los caracterizan, y cómo ello incide en las modalidades de participación.

Sin embargo, se abordará el tema de la diversidad en cuatro sentidos muy puntuales: 1) las características que distinguen a los adolescentes de los niños; 2) las muy diversas formas de aprender que tienen los adolescentes; 3) la discriminación de género o por razones étnicas, y 4) la integración de los alumnos con capacidades diferentes.

a. Los adolescentes no son niños



CITA DE
AUTOR

Dejemos de tratar a los adolescentes como si fueran niños

Más que el debate teórico, por demás rico e interesante, nos interesa saber cuáles son las características distintivas de los adolescentes y jóvenes respecto de los niños en cuanto objetos de clasificación escolar. La vieja escuela primaria fue pensada y diseñada para los niños, y la escuela media, pese a sus esfuerzos de adaptación, tiende a reproducir los mecanismos y estilos propios de la educación infantil. En otras palabras, en muchos casos tiende a tratar a los adolescentes como si fueran niños. Éste es un factor que no pocas veces contribuye a explicar el malestar y el fracaso escolar en la enseñanza media.

E. Tenti Fanfani: *Culturas juveniles y cultura escolar*, p. 5.

Basándose en Dubet y Martuccelli (1998), Tenti señala cuatro características distintivas entre escolares y adolescentes, las que se añaden a las determinaciones de género, clase social, etnia, hábitat, etcétera. Estas diferencias en el modo de percibir el mundo son fruto de un proceso gradual y hasta cierto punto son relativas:

1. *Diversidad en las esferas de justicia.* A diferencia del escolar, que comúnmente percibe que su mundo se organiza alrededor de una gran *unidad normativa* que rige tanto al ámbito familiar como al escolar, el alumno de educación media percibe que su mundo se guía por diversos *ámbitos de justicia* y hay reglas distintas para el recreo, los amigos, el aula o la familia. Se percibe como lógico que se pueda tener buenas notas en comportamiento y no en rendimiento, por ejemplo.

2. *Principio de reciprocidad.* A diferencia de muchos escolares, el adolescente percibe que las instituciones son mundos complejos, con actores que tienen diferentes intereses y capacidades. La relación profesor-alumno deja de ser percibida como unidireccional (el maestro manda, el alumno obedece); por ejemplo, el docente no sólo deberá ganarse el respeto de los alumnos, sino que a su vez deberá respetarlos.

3. *La emergencia de estrategias escolares.* El aprendizaje del *oficio de alumno* consiste justamente en el desarrollo de esas acciones estratégicas que son necesarias para tener éxito en la institución. El adolescente percibe, a diferencia de cuando era escolar, que para tener éxito hay que ir más allá de cumplir con las reglas explícitas.

4. *Desarrollo de una subjetividad no escolar.* Se desarrolla una tensión entre el estudiante y el adolescente. Se forma un *sí mismo no escolar*, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela que afectan a la propia vida escolar.



PARA REFLEXIONAR

Los adolescentes muchas veces consideran que cualquier actividad que les interese y no los aburra no es académica. *Hoy no damos clase*, puede ser el comentario que se escucha a continuación de una clase centrada en un debate o en un trabajo fundado en sus opiniones.

• ¿Cómo se puede hacer un uso académicamente legítimo de las actividades que promueven la participación?

• ¿De qué modo pueden los docentes ganar y mantener el respeto de los alumnos para que las actividades en que se comparten decisiones sean exitosas?

• ¿Cómo se puede distinguir si las estrategias que despliegan distintos alumnos ante actividades donde ellos tienen que tomar decisiones responden al cumplimiento del oficio¹⁰ o a una actitud participativa?

• ¿Cómo se contempla la *subjetividad* no escolar al promover la participación?

¹⁰ Respecto al “oficio de ser alumno”, véase la p. 117.

b. Múltiples formas de aprender

Los adolescentes aprenden de formas muy diversas, son inteligentes de múltiples maneras, tienen distintos estilos motivacionales e incluso en su manera de aprender podrían influir cuestiones relacionadas con el género. Varios autores brindan aportes teóricos que

pueden ayudar a la construcción de ámbitos participativos que contemplen estas diferencias. Ph. Meirieu (1997), utilizando pares antinómicos para su mayor comprensión, distingue entre aquellos alumnos que:

Antes de escribir deben hablar una explicación.	Antes de verbalizar deben escribir lo que van a decir.
Aprehenden los objetos mediante las representaciones visuales que tienen de ellos.	Aprehenden los objetos mediante las representaciones auditivas que se hacen de ellos.
Van directamente al objeto y se lo apropián mediante una manipulación.	Van al objeto mediante el signo, abstraen lo que representa y aplazan la manipulación.
Aprehenden cada elemento por separado y efectúan reagrupamientos para construir un conjunto mediante combinaciones.	Comprenden primero una estructura para situar casos particulares.

Se centran en un elemento determinado, intentan comprender su sentido y luego proceden a una extensión a los otros elementos.	Examinan varios elementos, los confrontan y se acercan a los principios o conceptos.
Tienden a apropiarse de las nociones acentuando sus rasgos distintivos y opuestos.	Tienden a matizar, a transformar el todo o nada en una gradación.
Deben saber precisamente cuáles son los objetivos y comportamientos que se esperan de ellos.	Deben descubrir ellos mismos los objetivos.
Necesitan mecanismos de ayuda y mucha direccionalidad.	Progresan más fácilmente si los dejamos proseguir su camino libremente.
Progresan paso a paso, comprobando la exactitud de los resultados en las diferentes etapas.	Dan un primer salto que critican y retocan. Cometen errores que sólo rectifican más tarde.
Son sensibles a la dependencia relacional.	Intelectualizan, se separan del contexto.
Necesitan confrontar regularmente sus respuestas y sus trabajos con el punto de vista ajeno para avanzar.	Necesitan trabajar solos, aislarse, y perciben el contacto con los demás como destabilizador de su reflexión personal.
Movilizan información relacionada con el sector considerado.	Movilizan informaciones pertenecientes a diferentes sectores.
Reaccionan enseguida a los estímulos, pero el efecto a largo plazo es bastante débil.	Necesitan un tiempo de maduración, la respuesta llega con desfase, pero el efecto personal es más fuerte.
Necesitan saberlo "todo" para actuar. Hay pocas respuestas y pocos errores.	Necesitan poca información para poner en marcha la acción. Hay más respuestas, pero más errores.
Se dedican durante largo tiempo a una tarea y les molestan los cambios de actividades.	Trabajan en pequeñas unidades de tiempos y se benefician de los frecuentes cambios de actividad.



PARA REFLEXIONAR

- ¿Cómo facilitar la construcción de espacios participativos de los adolescentes que contemplen estas diferencias en las maneras de aprender, presentes aun en aquellos grupos que se pueden considerar más homogéneos cultural, social o étnicamente?
- ¿De qué manera lograr que se respeten, aprovechen y potencien estas particularidades en los proyectos que ellos decidan llevar a cabo?
- ¿Cómo plantear tareas en que los adolescentes puedan decidir voluntariamente sus propios caminos de aproximación al conocimiento?

H. Gardner (1988), a su vez, plantea que no hay una única manera de ser *inteligente*, ya que, si bien la inteligencia es una, al conocimiento se puede entrar por diferentes puertas, y algunas personas acceden al saber con más facilidad por unas de esas puertas que por otras. Sostiene que la institución educativa tiende a premiar dos de esas inteligencias, la *lógico-matemática* y la *lingüística*, y en general, en la enseñanza y en las evaluaciones, no contempla ni la inteligencia *interpersonal*, ni la *intrapersonal*, ni la *espacial*, ni la *kinestésica*, ni la *artística o musical*.

El éxito de los adolescentes en las instituciones educativas está, pues, muy ligado a la posibilidad de razonar lógicamente y de expresarse fluidamente en forma oral y escrita. Sin embargo, las restantes inteligencias que menciona H. Gardner no son “de segunda”, sino que resultan fundamentales a lo largo de toda la vida, sea en el plano profesional, laboral o simplemente para acercarse a la plenitud personal.

Por otra parte, la capacidad de relacionarse bien con los otros, mirarse en forma introspectiva, organizar el espacio, bailar, hacer deporte, dibujar, cantar y

expresarse en forma artística más allá de la lógica y las palabras están presentes en muchos adolescentes, no solo potencialmente sino como fortalezas ya adquiridas que merecen espacios y condiciones adecuadas para manifestarse y continuar desarrollándose.

Una buena manera de que los alumnos se *motiven intrínsecamente* —es decir, disfruten y desarrollen el gusto por lo que están aprendiendo— es que se perciban competentes frente a las tareas que deben afrontar. Para ello, la teoría de las múltiples inteligencias de H. Gardner recuerda que es posible enseñar y evaluar a partir de una serie de capacidades que los adolescentes ya tienen.



PARA REFLEXIONAR

Cuando se abren espacios de escucha a las propuestas de los adolescentes y se les hace posible llevarlas a cabo, los planteos que surgen de ellos, ¿qué tipo de inteligencias manifiestan, según las categorías manejadas por H. Gardner?

N. Entwistle (1988) sostiene que ninguna tarea es motivadora en sí misma, sino que, entre otros factores, dependerá de los diversos *estilos motivacionales* y de los alumnos. Distingue entre las siguientes categorías:

	ENFOQUE DE APRENDIZAJE	ESTILOS MOTIVACIONALES	CARACTERÍSTICAS
ALUMNOS CURIOSOS	Profundo	Motivación intrínseca (gusto por el aprendizaje mismo).	<ul style="list-style-type: none"> . Intención de comprender. . Fuerte interacción con el contenido. . Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior. . Relación de conceptos con la experiencia cotidiana. . Relación de datos con conclusiones. . Examen de la lógica del argumento.
ALUMNOS ESTRATÉGICOS	Estratégico	Deseo de rendir y obtener éxito.	<ul style="list-style-type: none"> . Intención de obtener las notas más altas posibles. . Uso de exámenes previos para predecir preguntas. . Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación. . Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados. . Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.
ALUMNOS VULNERABLES	Superficial	Deseo de evitar el fracaso.	<ul style="list-style-type: none"> . Intención de cumplir los requisitos de la tarea. . Memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes. . Encara la tarea como imposición externa. . Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia. . Foco en elementos sueltos, sin integración. . No distingue principios a partir de ejemplos.

Adaptado de N. Entwistle: *La comprensión del aprendizaje en el aula*, p. 67.

Otros autores agregan la categoría de *alumnos sociables*, a quienes motiva fundamentalmente el *interés en hacer amigos*. Esta categoría se superpone en cierto modo a las anteriores, ya que un alumno sociable puede tener distintos enfoques de aprendizaje, aunque siempre prime en él el deseo de hacer amigos y mantenerlos.

Estas categorías sugieren simples tendencias; en un mismo alumno pueden predominar una u otra según las diferentes materias, propuestas didácticas o momentos.



PARA REFLEXIONAR

Según las categorías manejadas por N. Entwistle, ¿a qué alumnos resultarían motivadoras las siguientes propuestas de trabajo y por qué?:

- las tareas grupales;
- el escuchar una exposición del profesor en clase;
- las propuestas de trabajo abiertas, con tema a elección, búsqueda libre de material y organización por cuenta del alumno?

¿Se les ocurren otras?



HABLAN LOS ADOLESCENTES

La motivación de los adolescentes para asistir al liceo se debe a que éste es el lugar de encuentro con su grupo de pares, asociado a la diversión.

“Me siento motivada porque tengo amigas y hago deporte”, dice M. Eugenia; Daniela reconoce que no le gusta estudiar pero sí ir al liceo, al que concibe como un centro social donde alterna con compañeros de su edad.

Para Natalia es un peldaño en el camino: *“Sé que tengo que hacerlo para seguir la carrera que quiero”.*

Otros lo relacionan directamente con el hecho de que les va bien: *“Siempre me incentivaron para que estudie”, dice David; Bruno precisa que no es que se sienta motivado, “Es que no me siento desmotivado; voy, obtengo buenas notas y eso me anima”.* Su ilusión es rendir más sin dejar de lado sus amistades.

Mónica ingresará este año al liceo y sus expectativas son que *“Los profesores jueguen con nosotros y que nos eduquen como nuestros padres”,* mientras que la percepción que tiene de la escuela es, según dice, insuperable.

Mención aparte merece Christian, que por haber estado en la cárcel durante su periodo liceal dice haber sido objeto de discriminación a su regreso: *“Los profesores me miraban, me tenían miedo como quien dice, me dejaban que hiciera lo que quisiera y decidí dejarlo”.*

Q. Oliver: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, p. 16.

M. Gurian (2000) sostiene que *las investigaciones basadas en el cerebro*, que han hecho avances muy significativos en los últimos veinte años en todo el mundo, sugieren que los varones y las mujeres aprenden en forma diferente por razones que van más allá de lo cultural. Distingue diez áreas en que pueden rastrearse esas diferencias, siempre aclarando que hay muchas excepciones a estas reglas, las cuales marcan simplemente tendencias, y que cuestiones como la personalidad son a veces muy poderosas en marcar estilos de aprendizaje.

¿Los varones y las mujeres aprenden en forma diferente?

1. *El razonamiento deductivo e inductivo.* Los varones serían más fuertes en el primero y las chicas más tendientes a pedir ejemplos concretos para, a partir de ellos, desarrollar sus abstracciones.

2. *El razonamiento abstracto y concreto.* Los varones serían mejores que las chicas en poder hacer cálculos sin ver ni tocar objetos concretos. El cerebro masculino exploraría más el mundo de lo abstracto.

3. *El uso del lenguaje.* En promedio, las mujeres producen más palabras que los varones. Las chicas hablan mientras aprenden; los varones, en cambio, tienden a hacerlo en silencio. En el trabajo en grupo de varones, unos pocos acaparan la palabra. En el trabajo en grupo de mujeres el uso de la palabra se reparte más.

4. *Lógica y evidencia.* Las chicas son generalmente mejores escuchas que los varones. Registran más información y más detalles; eso hace que sean más seguras y requieran menos evidencias al que está enseñando.

5. *La probabilidad de aburrimiento.* Los varones se aburren más fácilmente que las chicas. Por eso hay que variar los estímulos para mantenerlos atentos. Las chicas manejan mejor el aburrimiento durante la instrucción.

6. *Uso del espacio.* Los varones tienden a usar más espacio físico que las chicas e incluso a invadir el de éstas, lo que no significa necesariamente que sean rudos o estén fuera de control.

7. *Movimiento.* Las chicas no necesitan moverse tanto mientras aprenden. El movimiento parece ayudar a los varones no sólo a estimular su cerebro, sino también a manejar y aliviar su comportamiento impulsivo.

8. *Sensibilidad y dinámica de grupos.* El aprendizaje cooperativo es más fácil de manejar para las chicas, que aprenden mientras atienden códigos de cooperación social mejor que los varones. Los chicos tienden a centrarse en realizar bien la tarea, sin demasiada sensibilidad hacia las emociones de quienes los rodean. Por otra parte, los varones parecen ser muy sensibles al lugar que ocupan en la estratificación social del grupo (por su tamaño físico, habilidad verbal, personalidad, etcétera) y son aprendices frágiles si están muy abajo en el ordenamiento. Los estudios basados en el cerebro muestran que las chicas poco populares, invisibles o no oídas, si bien sufren, fracasan menos que los varones en esa misma condición.

9. *Uso de simbolismo.* En los grados más altos, los varones prefieren los textos simbólicos, diagramas y gráficos, y las chicas tienden a preferir los textos escritos. Si bien a ambos les gustan las imágenes, los varones muchas veces se apoyan en ellas para aprender, porque les estimulan el hemisferio derecho del cerebro, que es el que muchos chicos tienen más desarrollado.

10. *Uso de equipos de aprendizaje.* Los varones tienden a armar equipos más estructurados que las chicas y dedican menos tiempo a los procesos grupales, centrándose directamente en la tarea.

Traducido y adaptado de M. Gurian: *Boys and girls learn differently!*, pp. 44-49.



PARA
REFLEXIONAR

- ¿Qué les dice su propia experiencia en cuanto a lo que afirma el texto anterior?
- ¿Qué les aporta al momento de organizar, implementar o evaluar actividades que promuevan la participación, dentro o fuera del aula?
- ¿Qué peligros pueden derivarse de tomar al pie de la letra este planteo?

c. La discriminación de género o por razones étnicas

La CDN plantea en su artículo 2:

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

A su vez, el mismo artículo añade:

Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres o sus tutores o de sus familiares.

El principio de la no discriminación en relación con el derecho a la participación de los adolescentes debe ser analizado dentro del contexto de cada país y cada institución educativa. Cualquier afirmación que se haga al respecto por fuera de las situaciones contextuales y culturales seguramente adolecerá de imprecisión.

Se presentan algunas preguntas que pueden ayudar a evaluar si en la institución educativa en que se trabaja se respeta el artículo 2 de la CDN en cuanto al derecho de los adolescentes a participar:



PARA
REFLEXIONAR

En la institución educativa a la que pertenezco:

- En los organismos de representación adolescente, ¿la proporción de varones y mujeres es representativa de la población estudiantil?, ¿y de la diversidad de grupos étnicos?
- En el momento de evaluar, ¿se utilizan criterios similares para los varones, para las mujeres y para los alumnos de los diversos grupos étnicos?
- En lo que se refiere a las reglas de disciplina, ¿se hacen diferencias en su aplicación por razones de género o etnia?
- ¿Tienen las mujeres y los varones las mismas oportunidades de usar la palabra en clase? ¿Se discrimina en el uso de la palabra a estudiantes por razones étnicas?
- ¿Tienen los varones, las mujeres y los estudiantes de los diversos grupos étnicos las mismas oportunidades de acceder a la información, de expresar sus puntos de vista, de que éstos sean tomados en cuenta y de participar en la toma de decisiones?

Alrededor del mundo, los adolescentes son discriminados por:

Sexo (femenino o masculino)	Orfandad	Habilidad atlética
Clase (riqueza, ocupación, ocupación de la familia)	Educación	Habilidad intelectual
Edad	Idioma	Timidez
Tamaño	Ideas políticas	VIH
Aspecto	Procedencia urbana o rural	Enfermedad (por ejemplo, sida)
Etnia	Ser nuevos en la zona	Opciones personales
Raza	Orientación sexual	Historia colonial
Nacionalidad	Ser refugiado de guerra	Lugar de residencia
Religión	Discapacidad	Pasado problemático
	Cantidad de experiencia	Amistades

Traducido de Commonwealth Secretariat: *Participation in the second decade of life: what and why?*, p. 11.



- ¿Algunas de estas razones han llevado alguna vez a la discriminación en el derecho a participar de los adolescentes en su centro educativo?
- ¿Qué podría hacerse para revertir esta situación?

d. Integración y capacidades diferentes

La CDN plantea en su artículo 23:

Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

En el mismo artículo se explicita:

En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento, y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

Por lo tanto, el niño o adolescente con capacidades diferentes debe tener un acceso efectivo a la educación, con el objetivo de lograr la mayor integración social y el mayor desarrollo individual posibles. Asimismo, el principio de no discriminación, enunciado en el artículo 2 de la CDN, plantea que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños y adolescentes, independientemente, entre otros factores, de los impedimentos físicos.

Ahora bien, la integración de alumnos con capacidades diferentes en la educación media implica atender a la diversidad, conocer *al otro*, relacionarse con él e integrarlo desde sus capacidades y no desde la discapacidad.

Atender a la diversidad es una condición indispensable a tener en cuenta al estimular la participación adolescente en el ámbito educativo. Atender a la diversidad implica entenderla. En este caso, significa la necesidad de que los docentes se sensibilicen y se formen sobre las particularidades de los alumnos con capacidades diferentes, y que tanto docentes como alumnos acepten formas distintas de participar. Atender a la diversidad implica aquí apostar a una educación no discriminatoria sino integradora, cuyo eje transversal sea la participación.



HABLAN LOS ADOLESCENTES

En el año 2003, alumnos de 4° año de un liceo de Montevideo organizaron, en el marco de un proyecto de UNICEF, una actividad sobre la integración de alumnos con capacidades diferentes al sistema educativo. La iniciativa se concretó en una charla informativa sobre el tema que estuvo a cargo de especialistas y en la que también intervino un alumno sordo de otro liceo. Estos son algunos testimonios de los adolescentes:

Donde dice “capacidades diferentes” [se refiere al volante] para mí debe decir “discapacidad” porque hubo gente que nos dijo que esta forma de decirlo era para disimular o no decir de frente que eran discapacitados.

El lunes fuimos a reunirnos con los chiquilines del liceo X [lo nombra], que nos invitaron a participar del proyecto de ellos [...] En el grupo hay chiquilines sordos, entonces estamos tratando de aprender a hablar por señas. Todavía nos va muy mal.

Pienso que, aunque el año que viene haya integración en el liceo X [lo nombra] (lo tengo como un rumor), esa no es nuestra meta final, sino que suba y baje, o sea, que vaya a la escuela y a la universidad y a partir de allí que se respeten los derechos de las personas discapacitadas.

Es como que hay dos puntos de vista de donde ver todo esto: 1) está espectacular que se esté haciendo esto; es muy buena movida [...] 2) que en realidad es horrible que se tenga que hacer esto, porque si hay que arreglar algo es porque no está bien desde el principio; si hay que integrar es porque hay desintegrados. Es como que hay que ocuparse de un problema gigante que en realidad ni tendría que existir.



PARA REFLEXIONAR

Según su testimonio, ¿qué aprendieron o qué rescataron estos alumnos de esta experiencia?

Quinta clave: Confiar en que los adolescentes saben participar

Es fundamental que el mundo adulto confíe en que los adolescentes saben participar y lo asuma. Eso no quiere decir que participen del mismo modo que los adultos. Probablemente los adolescentes lo hagan de un modo distinto, realicen un proceso, un aprendizaje continuo y tengan experiencias singulares. Buscarán los medios y maneras que les sean más propios y coherentes con su realidad y sus propósitos.

Que los adultos confíen en la capacidad de participar de los adolescentes refuerza en éstos la autoestima y la confianza en sí mismos. Tanto la participación como la confianza que se tenga en su capacidad de participar tienen un efecto sinérgico, que estimula el ejercicio de otros derechos fundamentales para el desarrollo pleno de los adolescentes.

HABLAN LOS ADOLESCENTES

A modo de ejemplo, alumnos de 4º año de un liceo de Uruguay opinan sobre su experiencia de participación en el proyecto de UNICEF “Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo” (etapa 2003),¹¹ que culminó, entre otras actividades, con la organización de la Fiesta de la Primavera y un intercambio con alumnos de un liceo de otra ciudad.

A nosotros en particular (4º 1) nos permitió la unión que jamás tuvimos y que nunca nos imaginamos tenerla. [...] La satisfacción de lograr algo por causa de la unión está de más... Yo en lo personal me sirvió de mucho, me enseñó a tolerar, a interpretar y a respetar las opiniones de los demás. También me enseñó a ganar un cachito de confianza con mucha gente.

Experimentamos hacer cosas buenas, a confiar en nosotros mismos y en nuestros compañeros.

Para mí el taller fue muy bueno, ya que trató de temas que nosotros los alumnos liceales nunca nos habíamos animado a tratar. Sólo con empezar a darnos participación y que nos tengan en cuenta ya ganamos mucho; y el poder realizar objetivos que teníamos y no los podíamos realizar. [...] También gané nuevos conocimientos y conocí y me uní a otros alumnos que no nos dábamos.

La Fiesta de la Primavera fue para mí algo inolvidable y muy de más. Re bien organizada, [...] fue algo hecho y organizado sólo por los alumnos sin ayuda de ningún

profesor. Estos compañeros demostraron que cuando los alumnos quieren algo y se unen, conseguimos lo que queremos. Para los que miramos de afuera, nos pareció todo súper bien, pero ellos, los organizadores, dicen que hubo algunos desentendidos. Como todo, ¿no?

También tuvimos la oportunidad de hablar y estar más cerca de los profesores y de la directora fuera de las clases. Con los talleres ganamos que nos tengan en cuenta y que nos permitan participar en las actividades liceales, las cuales en su mayoría eran organizadas por docentes.

Este taller fue muy bueno para mí porque yo realmente no sé hacer nuevos amigos pero el taller me ayudó muchísimo. Había personas que yo creía que no les agradaba pero a través de los juegos que hacemos [...] me di cuenta que estaba equivocada.

A mí particularmente me ayudó mucho, una de las razones es para sacarme la timidez tanto delante de mis compañeros como de los profesores. También por la integración que hay ahora con otros compañeros de otros cuartos y de otros liceos.

¹¹ Existe una publicación y dos videos, con el mismo título, que recogen esta experiencia.



PARA REFLEXIONAR

Según los adolescentes, ¿qué beneficios obtuvieron al tomar parte en el proyecto? ¿Cuáles tienen que ver con lo vincular?



HABLAN LOS ADOLESCENTES

De las opiniones de los adolescentes sobre la posibilidad de participar en las decisiones que se toman en los centros educativos se deduce que hay un interés por intervenir en lo que les afecta. La forma que proponen para hacerlo realidad es aportando ideas, a través de reuniones y “que se hagan encuestas o que los alumnos voten si están de acuerdo con las decisiones”. Algunos se desmarcan de la representatividad directa y prefieren delegarla a los gremios estudiantiles. Sólo un caso declaró no tener interés alguno en participar.

[...] En boca de los adolescentes, las propuestas para que la enseñanza fuera más interesante van desde la conformidad con la situación actual a poner música en los recreos o que fueran más largos, que hubiera computadoras para todos y sobre todo variar la forma como se dan las clases —“*es muy monótono, siempre lo mismo*”, dice Natalia—, además de añadir o suprimir materias en función de gustos individuales. Estudiar para algunos es sinónimo de aburrimiento. Juan, por su parte, denuncia que ante situaciones problemáticas el profesorado no les presta la atención debida, y menos el cuerpo administrativo y gerente del centro. Es ahí donde reclama que el alumnado debería participar más en las decisiones del centro. “*Algo se tendría que hacer para que a los alumnos les atraiga más estudiar*”, opina David. Lo que propone Laura es establecer un espacio de recreo didáctico, “*un juego en el que aprendas algo*”.

Q. Oliver: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, pp. 19-21.

Sexta clave: Crear ámbitos democráticos para la participación y aprovechar los espacios ya existentes

Una *escuela de los adolescentes*, que los conciba como personas plenas, exige ámbitos democráticos que promuevan la participación. En algunos casos será necesario construirlos desde la base; en otros, habrá que aprovechar los espacios existentes, resignificarlos y estar atentos a que no se vacíen de contenidos.

Se proponen a continuación algunos caminos a transitar: el diálogo, la negociación y el desarrollo de la competencia comunicacional de los adolescentes; diagnosticar la situación del centro educativo respecto a la participación adolescente; integrar a la familia y a la comunidad a la vida del centro educativo; aprender de las experiencias de promoción de la participación adolescente gestadas en otros países.

a. Encarar procesos de diálogo¹² y negociación

Transitar el camino del diálogo y la negociación significa promover intercambios que consideren la expresión de todos, adolescentes incluidos. Para ello será necesario manejar de una nueva manera el control y el poder en los centros educativos, con docentes que, además de hablar, escuchen, y adolescentes que, además de escuchar, se expresen. Habrá que acompañar a los adolescentes en el desarrollo de la comunicación como competencia necesaria para la participación y para la vida. Competencia que incluye el dominio de la palabra, pero también de otras formas de expresión. Muchas veces el problema no es que los adolescentes no se expresen. Se expresan, pero los adultos no los escuchan. O los escuchan, pero no toman en cuenta sus opiniones.



CITA DE
AUTOR

Ampliando los espacios de diálogo

Los adolescentes son portadores de verdades, percepciones, conocimientos y también son portadores de palabra. Al incorporar el derecho de los niños y adolescentes a ser escuchados y a que su opinión sea tenida en cuenta, la Convención sobre los Derechos del Niño está dando legitimidad jurídica a un hecho casi ignorado por las normas, las instituciones y las prácticas sociales. De esta manera, la CDN sienta las condiciones mínimas para el desarrollo de capacidades en los niños y adolescentes, pero también en los adultos y las instituciones, para encarar procesos de diálogo y negociación, habilitantes para la profundización de las relaciones democráticas. [...] El desafío que se plantea a nuestras sociedades con los adolescentes [...] es aceptar las diferencias, ampliar los espacios de decisión, de diálogo y de construcción colectiva en la que los adolescentes encuentren su lugar desde sus particularidades y anhelos.

I. Konterllnik: "La participación de los adolescentes, ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?", pp. 35-43.

¹² En la guía *Adolescencia y participación*, p. 125, se presentan aportes prácticos "en torno a la palabra y el diálogo".



Aprender un lenguaje

Es preciso superar la división escolar del trabajo entre socialización e instrucción. Es preciso articular, en un todo armónico, contenidos cognitivos y valorales, socialización e instrucción, desarrollo de aptitudes y actitudes, criterios de distinción entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. Es preciso reintegrar lo que la cultura escolar tiende a separar. Como muestra basta un ejemplo: la enseñanza del lenguaje. La escuela debe desarrollar al mismo tiempo las competencias comunicativas entendidas como técnica y la disposición a la expresión, la capacidad y el derecho a expresarse. El lenguaje, en ese sentido amplio e integral, es una herramienta poderosa de constitución del sujeto autónomo que el fortalecimiento de las instituciones democráticas requiere. Aprender un lenguaje es aprender una forma de vida y no una serie de fórmulas técnicas. El que sabe hablar sabe cuándo hablar y sabe qué decir cuando eso es pertinente. En este sentido amplio, saber hablar es saber participar en una cultura determinada.

Para superar gradualmente la desigualdad en la posesión de medios expresivos se requiere una vigorosa política del conocimiento, porque la primera educación democrática es la que desarrolla competencias expresivas [...]

Sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros, oportunidades y recursos para el acceso a la información y la expresión, etcétera) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa.

E. Tenti Fanfani: "La escuela constructora de subjetividad", pp. 120-125.

b. Medir la participación a partir de la CDN

El análisis y la reflexión sólo adquieren sentido si se realizan sobre prácticas contextuales. Todo análisis y reflexión sobre la participación adolescente en el ámbito educativo ha de partir de realidades y prácticas institucionales concretas, y apoyarse y potenciar las posibilidades que cada contexto brinda para compartir decisiones.

No hay recetas para promover la participación. Tampoco sirve tratar de imponer verticalmente principios y modelos acabados. Se deben buscar otros caminos, más allá de educar a los padres o volver a formar a los enseñantes en relación con los principios de la CDN.

Sin embargo, "[n]o se trata [...] de corregir puntualmente un conjunto de pequeñas prácticas que, articuladas en una forma tradicional de institución escolar, definen las características de un sistema educativo en el cual padres, maestros y alumnos se educaron y en forma inconsciente reproducen" (Cagliaio, 1998). A partir de la reflexión sobre las prácticas hay que cuestionar paradigmas y despertar la conciencia ética que le da sentido al cambio, de acuerdo con las nuevas concepciones sustentadas en los derechos humanos y en el humanismo que emana de ellos.

Más allá de lograr un equilibrio entre teorizaciones y observaciones empíricas, lo más importante es partir de un serio conocimiento de los propios adolescentes cuya participación se está tratando de promover.

Presentamos a continuación una serie de preguntas que pueden ayudar a diagnosticar la situación del centro educativo respecto a la participación adolescente según la concibe la CDN.

- ¿Cómo asegura su centro que se preste una debida consideración a las opiniones de cada uno de los adolescentes respecto a los asuntos que los afectan?
- ¿Cuáles son los mecanismos a disposición de los adolescentes para presentar quejas cuando están insatisfechos con los resultados de cualquier procedimiento o decisión que se ha adoptado con ellos?
- ¿Cuáles disposiciones existen para permitir a los adolescentes expresar sus opiniones sobre las cuestiones que los conciernen con respecto al funcionamiento del centro?
- ¿Se presta la debida atención a las opiniones de los adolescentes en función de su edad y madurez?
- Si existe algún organismo de representación estudiantil, ¿es presidido por un miembro del personal o por los mismos adolescentes? ¿Son los adolescentes quienes establecen los asuntos a tratar? ¿Tienen derecho a tratar directamente con el director del centro cuando desean plantearle un problema? ¿Ha habido alguna acción concreta de la escuela como resultado de una recomendación del organismo de representación estudiantil?
- ¿Se suministra a los adolescentes información adecuada para que puedan contribuir de manera eficaz a los procesos decisorios del centro?
- ¿Existe una participación activa de los adolescentes en la elaboración de las normas de conducta de la institución, en las estrategias contra las intimidaciones o en las políticas de igualdad de oportunidades?

Adaptado de G. Lansdown: "La creación de escuelas centradas en el niño", p. 68.



DINÁMICA

Y POR CASA, ¿CÓMO ANDAMOS?

Finalidad: A partir de un diagnóstico, realizar propuestas que apunten a promover la participación adolescente en el centro.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del cuadro anterior, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Formar grupos y adjudicar a cada uno dos preguntas del cuadro, pidiéndoles que las respondan y que hagan sugerencias para mejorar esas dimensiones de la participación adolescente en su centro.

b) Poner en común los resultados.

Otras posibilidades:

- Plantear en forma simultánea las preguntas a grupos de adolescentes y adultos por separado y comparar luego las respuestas.
- Seleccionar aquellas dos o tres preguntas que se consideren más adecuadas al contexto y que todos los grupos trabajen sobre ellas.



PARA TENER EN CUENTA

> En caso de que los participantes no sean demasiados, adjudicar más preguntas por grupo y no formar grupos pequeños, ya que las consignas que apuntan a la elaboración de propuestas se enriquecen cuanto más numeroso sea el grupo.

c. Integrar a la familia y a la comunidad

El trabajo del centro educativo con la familia puede adoptar diversas modalidades, desde el simple involucramiento de los adultos en actividades extracurriculares del centro hasta la preparación de los padres para que respeten los derechos de sus hijos y fortalezcan el vínculo con ellos. En todos los casos, la articulación del centro educativo con la familia y la comunidad puede potenciar enormemente las oportunidades de los adolescentes para el ejercicio pleno de sus derechos.

Sobre esta base puede emprenderse el desafío de integración de la escuela, la familia y la comunidad. Esto suele suponer un profundo cambio cultural, por varias razones:

- el contacto con la realidad social y las demandas de las familias puede resultar abrumador para los docentes;
- los códigos culturales que manejan los docentes divergen profundamente de los de las familias, y
- la formación clásica de los profesores no contempla el trabajo con las familias.

Una experiencia

Se han llevado a cabo varias experiencias de integración de las familias y la comunidad a la vida de los centros educativos de Montevideo (Uruguay). Una de ellas es el proyecto EnRedArte. El nombre juega con las palabras que hacen a lo más importante del proyecto: se trata de una iniciativa de una red de grupos de carnaval que apuestan a lo artístico como forma de rescatar el saber y la cultura de la comunidad apoyados en una institución educativa.

En un liceo se comenzó a trabajar en red con las policlínicas de la zona en 1996. En el año 2000 el equipo psicosocial del proyecto Comunidad de Aprendizaje profundizó el trabajo con la comunidad. Se trabajó con todas las familias de los alumnos del primer año del ciclo básico en talleres sobre diversos temas que se realizaron en coincidencia con las entregas bimestrales de boletines de calificaciones.

Es así como el liceo se abrió a la comunidad y en abril del 2000 se creó una red artística barrial impulsada por un conjunto de música popular de la zona. De este modo, la institución educativa incorporó formas de la cultura popular propias de la comunidad, otorgando un sentido a las enseñanzas impartidas en el aula. Para ello se crearon espacios en el liceo que permitieran el encuentro entre la cultura de la comunidad y la académica.

Adaptado de: UNICEF-Intendencia Municipal de Montevideo: *Educación y comunidad. Experiencias concretas, relaciones posibles.*

d. Aprender de otras experiencias

A pesar de las estructuras más o menos rígidas que caracterizan a los sistemas educativos en muchos países, hay experiencias que se proponen promover la participación adolescente. Sea cual haya sido su acierto, conocer su propuesta y sus resultados permite constatar determinados logros y vacíos, y en algunos casos tomar conciencia del largo camino por recorrer. También advierten acerca de cuáles pueden ser las trampas a evitar en estos trayectos.

Veamos algunos ejemplos según las opiniones de algunos autores:



CITA DE
AUTOR

Caso Suecia

Una de las conclusiones esenciales es que el espíritu democrático debe desarrollarse durante el trabajo ordinario en el aula misma. Aunque las estructuras oficiales puedan ser de utilidad como apoyo, resulta evidente que el diálogo informal dentro del aula es el punto de partida. [...]

El énfasis que se pone en Suecia en el diálogo continuo durante las clases, más que en las estructuras oficiales, también parece ser el resultado de un cambio en la noción misma de democracia. Actualmente se hace más hincapié en la participación *directa*, toda vez que sea posible, que en la participación *indirecta*. Los alumnos desean influir directamente en su propia situación de aprendizaje aquí y ahora. Este fenómeno da a los enseñantes un relieve aún mayor en el funcionamiento de la democracia dentro de la escuela y, de hecho, la experiencia demuestra que el papel que desempeñan es de crucial importancia.

T. Hammarberg: *La escuela y los derechos del niño*, pp. 25-26.



CITA DE
AUTOR

Caso Austria

Austria ha reconocido ampliamente la importancia de la contribución de los niños, estableciendo en la legislación misma el derecho de los alumnos a participar en el funcionamiento de las escuelas y abarcando tanto los derechos de los alumnos considerados individualmente como los de los alumnos representantes de las clases y de las escuelas, e incluso los derechos de los alumnos en su calidad de miembros del Comité Escolar (el organismo ejecutivo de cada escuela). Los estudiantes tienen derecho a participar en la organización de las lecciones, en la selección de los materiales didácticos, en la redacción de revistas escolares, en las visitas a instituciones públicas y en la elección de las personalidades invitadas a dictar conferencias en la escuela. Los representantes de las clases son miembros de una Asamblea de Representantes de los Alumnos, que es un foro de debate que se ocupa de temas de interés para los estudiantes. Los representantes de las escuelas son elegidos por la totalidad de los escolares e intervienen en las reuniones del personal donde se discuten asuntos tales como las sanciones disciplinarias, el traslado de un estudiante o la propuesta de una expulsión de la escuela. Además, a final del año escolar todos los representantes de las escuelas de cada región eligen una Representación Provincial de los Alumnos para el año siguiente. Este organismo representa legalmente los intereses de los estudiantes de la región en cuestión, frente a las autoridades escolares, al inspectorado y al Parlamento. Gracias a sus atribuciones, estas corporaciones pueden brindar asesoramiento sobre cuestiones de vital importancia en materia de enseñanza y educación en general, formular recomendaciones relativas a anteproyectos de ley, presentar solicitudes y quejas y contribuir a la planificación y organización de actividades educativas.

G. Lansdown: "La creación de escuelas centradas en el niño", p. 63.



CITA DE
AUTOR

Caso Ecuador

El Ecuador ha sido pionero en llevar adelante acciones de movilización que involucran a los niños. La mayoría de las personas asocia el derecho a la opinión y a la participación de los niños con estas acciones. No es nuestro propósito escribir y analizar aquí cada una de ellas. Basta recordar, como una actividad representativa de la tendencia, las elecciones infantiles, donde más de 400 000 niños se pronunciaron por los problemas que más los afectaban. Desde nuestro punto de vista, este tipo de acciones no contribuye al efectivo ejercicio de los derechos enunciados en la Convención, porque reproducen el estilo de participación de nuestra democracia restringida que se agota en las urnas. Nada cambió, ninguna decisión se tomó luego de las elecciones infantiles. Los niños no aprendieron otra cosa que lo que se siente al votar. Los medios de comunicación publicitaron el evento como un acto folclórico (lo mismo ocurrió cuando una delegación de niños —¿representantes de quién?— entregó a la Asamblea Constituyente la propuesta de reformas; un medio de comunicación muy importante tituló así la noticia: “La nota de color la pusieron los niños”). El acto se agotó en el gesto.

La solución para el déficit de democracia política que vivimos no es hacer más de lo mismo con todos (ahora con los niños). El problema de la democracia política no se resolverá con propuestas que actúen ignorando (y por tanto sin afectar) la institucionalidad vigente, como si al ignorarla estuviera creando otra realidad.

Por otro lado, hemos argumentado mucho a favor de orientar nuestros esfuerzos hacia la construcción de la democracia social, particularmente en la escuela. Creemos que ese es el camino más potente para efectivizar el ejercicio del derecho de los niños a la opinión y a la participación. No es un camino corto ni fácil. Allí cabe más la transpiración que la inspiración, pero creemos que es el único camino viable.

M. García Moreno: “Familia, escuela y democracia”, p. 75.



CITA DE
AUTOR

La Escuela Amiga de los Niños en América Latina y el Caribe

La Escuela Amiga de los Niños [...] es un proyecto participativo en el cual se involucra la comunidad educativa en un proceso de mejoramiento continuo, orientado a crear condiciones para una educación integral, que se ajuste a las características del medio y a las necesidades educativas de los niños/as, hasta que la escuela pueda ser identificada como un sitio donde es placentero asistir y aprender.

El proyecto trabaja alrededor de tres ejes:

1. Los derechos y los deberes de los niños/as como componente central.
2. Una convocatoria y movilización nacional dirigida a la comunidad educativa para propiciar el interés de convertir la escuela en amiga de los niños/as.
3. La creación y puesta en práctica de proyectos que contribuyan a calificar permanentemente el proceso y lograr las metas propuestas.

UNICEF: *El rol estratégico de UNICEF en el área de educación en América Latina y el Caribe*, 1999.

Caso Uruguay

En Uruguay se ha desarrollado un proyecto piloto llamado "Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo" que busca fomentar espacios de participación adolescente en algunos liceos públicos. La experiencia indica que es necesario brindar herramientas y capacitación a los docentes a fin de que se conviertan en facilitadores, en promotores y puntos de apoyo para los adolescentes. Todo esto implica una revisión de la forma de vincularse entre adultos y adolescentes y la búsqueda o reconsideración de espacios que sirvan para comunicarse y proyectarse con respeto y horizontalidad. El grupo de docentes facilitadores trabaja en la modalidad de taller, por un lado directamente con los adolescentes y por otro con docentes de la institución. En el proyecto hay una fuerte apuesta al lugar del juego en la práctica y la promoción de la participación adolescente.



DINÁMICA
PARA ADULTOS

LAS TRAMPAS A EVITAR

Finalidad: *Conocer y analizar algunas experiencias tendientes a promover la participación, destacando sus fortalezas y posibles debilidades.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias del caso o los casos que se pretenda analizar, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

- Seleccionar alguno de los casos y analizar en grupos la modalidad de participación que se prioriza.
- Buscar dónde se centra la postura crítica del autor.
- Poner en común las impresiones.

Otras posibilidades:

- Comparar dos de las experiencias a elección.
- Que los diversos grupos analicen distintas experiencias y luego las pongan en común.



PARA TENER
EN CUENTA

> No se debe perder de vista el significado adjudicado a las dinámicas, aunque luego a lo largo del trabajo puedan ir surgiendo otros sentidos en los participantes. En este caso la reflexión debe buscar las posibles *trampas* que terminan desvirtuando muchas veces experiencias que pretenden ser participativas.

Séptima clave: Poner límites con autoridad pero sin autoritarismo

Uno de los elementos clave en el sistema educativo, desvelo de muchos adultos, refiere a la *concepción de autoridad predominante* y a los alcances que adquiere la tarea educativa en relación con ella. Sin embargo, rara vez se discute desde esta concepción de autoridad; por el contrario, en general se hace desde la *puesta de límites*, lo que implica que las formas en que éstos se administran suponen una manera de concebir la autoridad.

A los efectos de pensar en función de la participación adolescente así como de un proyecto educativo más comprometido, parece interesante manejar el tema de *la legitimidad*. Cuando un docente se enfrenta a un grupo el primer día, tiene un grado de legitimación (autoridad) que la institución le confiere y que el adolescente acepta provisoriamente. Concebir de manera diferente la relación adulto-adolescente supone tener en cuenta que la autoridad debe ser reconocida y por tanto legitimada por los adolescentes y que esta legitimidad es independiente de la conferida institucionalmente. Concebirla de manera diferente implica que también el adulto pueda reconocer en los adolescentes autoridad en diversos ámbitos y saberes.

En el proceso educativo la *fijación de límites* reviste la máxima importancia: su delimitación clara, con autoridad, permite a los niños y adolescentes crecer con mayor seguridad, su ausencia les resta confianza y la recurrencia al autoritarismo debilita su autoestima y resquebraja los vínculos con el mundo adulto.

El manejo de los límites se presenta como una de las escenas temidas por los adultos. Aparecen miedos que se vinculan al descontrol, al caos, a que *se les pase por arriba*, así como otros temores que, vinculados al exceso, pueden generar la represión de los adolescentes.

Es común y preocupante la conducta que va desde el extremo de la represión al de la ausencia de límites.

La función de la represión ha sido poner el individuo al servicio del grupo, los hijos al de los padres, los adolescentes al de la familia. En el otro extremo y como reacción, hay discursos que demonizan los límites como algo dañino. Por eso, a veces, la práctica de imponer límites arbitrarios no ha sido remplazada por la de poner límites protectores. En su lugar se ha producido un vacío tanto o más peligroso para la vida de los adolescentes que la tradición represiva. Tanto el “te castigo para que hagas lo que quiero” como el “haz lo que te dé la gana” causan efectos negativos en los adolescentes.

Ninguna de estas dos posiciones promueve un clima familiar ni institucional democrático. Ambas presuponen agresión o indiferencia hacia el otro, y las normas (los límites) caen en el territorio de la arbitrariedad o de la insustancialidad. Un ambiente así favorece el trato a los adolescentes como objetos y no como sujetos.



CITA DE
AUTOR

Silvia Conde afirma que, aun cuando se comparta la responsabilidad en la toma de decisiones, entre niños y adultos no existe una relación de absoluta igualdad, sino una relación asimétrica, porque hay responsabilidades adultas que no se pueden delegar, porque hay una diferencia del conocimiento y porque, cuando se trata de grupos, generalmente difiere el número de unos en relación con los otros. Lo importante es que, para vivir un ambiente de participación, debe reconocerse esa diferencia sin que se legitime el dominio de unos sobre otros, sino buscando otras formas de ejercer la autoridad “a través de mecanismos de orientación, autorregulación y legitimación de una autoridad moral e intelectual dispuesta a diluirse”.

Es aquí donde los padres y educadores deben aprender a diferenciar cuándo las acciones que ellos toman para favorecer el desarrollo del niño se convierten en manipulación y represión de sus capacidades.

Y. Corona Caraveo y M. Morfin Stoopan: *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, p. 72.



DINÁMICA
CON EL VIDEO

¿YO SANCIONO, TÚ SANCIONAS?

Finalidad: Reflexionar sobre la importancia de la construcción colectiva de las normas, la necesidad de límites y la legitimidad o no de las sanciones.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Video *El magma*, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Formar grupos y ver el video. Pedir que se fijen en qué sanciones se imponen y cómo reaccionan los sujetos (tanto adolescentes como adultos) frente a ellas, y que posteriormente lo anoten.

d) Realizar una puesta en común que permita a los participantes expresar su opinión acerca del tema de las sanciones en la situación creada en el video y en la vida escolar en general. Guiarlos con preguntas como: ¿Consideran que las sanciones son necesarias? ¿En qué circunstancias? ¿Cuándo son justas y cuándo no lo son? ¿Cuándo son aceptadas y cuándo son rechazadas?

Otras posibilidades:

- Comenzar con una puesta en común de impresiones acerca de cómo se construyen las normas en la propia institución y el uso que se hace de las sanciones. Después visionar el video y ver si surgen nuevos elementos.



PARA TENER
EN CUENTA

> Sería importante poder ir más allá de la anécdota del video y centrar la reflexión en las propias prácticas y vivencias, tanto de los adolescentes como de los adultos.

> En caso de que se opte por juntar adolescentes y adultos, podrían trabajarse más a fondo los elementos vinculares, con preguntas adecuadas a ello.

HUMOR

Propuesta de actividad:

A partir de la tira cómica, abordar con los adolescentes otras situaciones que tengan que ver con la vida cotidiana en los centros de estudio.

Las viñetas pueden ser disparadores de la discusión o de la elaboración de otras. También es posible presentar la tira sin el cuadro final de desenlace o con los globos vacíos para que los adolescentes propongan finales y diálogos alternativos.



Octava clave: Construir una nueva profesionalidad docente

Es mucho lo que se ha escrito y se sigue escribiendo sobre la necesidad de que los docentes se vayan construyendo éticamente como profesionales, a medida que viven sus prácticas en medio de las incertidumbres que los diversos contextos educativos les plantean. Ahora bien, si la meta es construir una escuela donde se apueste a la participación de los adolescentes, se necesitarán profesionales que estén legitimados frente a los alumnos.

Para ello, además de conocer sus asignaturas y cómo enseñarlas, deberán dominar cierto tipo de destrezas¹³ y poseer la solicitud y el tacto pedagógico que los ayude, entre otros aspectos, a superar el *malestar docente*. Nada de esto será posible si no se ejercita a su vez la práctica de la autoevaluación.



CITA DE
AUTOR

La solicitud y el tacto pedagógico

La *solicitud* y el *tacto pedagógico* son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas que siempre están cambiando. [...] El profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas. Es esta capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza. [...] El momento pedagógico es ese momento en que el educador o el padre hace algo correcto en su relación interactiva con el niño. [...] En nuestra convivencia con los niños, nunca, o muy rara vez, es posible llevar a cabo una acción con precisión técnica o mecánica. Más bien en la convivencia pedagógica con niños primero actuamos y luego confiamos en haber actuado con solicitud. [...] La *reflexión solícita* descubre si una acción ha sido “no solícita”, si se ha realizado sin el tacto necesario. La experiencia de reflexionar sobre la experiencia pedagógica pasada me permite enriquecerme, hacer más solícita mi futura experiencia pedagógica.

M. Van Manen: *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, pp. 193-210.



PARA
REFLEXIONAR

- ¿Cuántos saberes es necesario dominar a fin de lograr el clima necesario para que se den instancias de participación adolescente? ¿Cómo cultivarlos?
- Así como se planean los contenidos académicos de la enseñanza, ¿es posible planificar los elementos relacionales?
- ¿Cómo lograr que cada interrelación sea educativa?

¹³ En la p. 94 de la guía *Adolescencia y participación* se trabaja este tema.



HABLAN LOS ADOLESCENTES

Lo que las y los adolescentes entrevistados declaran que valoran de un/a docente:

- “la forma de enseñar”;
- “que aparte de saber su materia vengan con buen humor a clase”;
- “la claridad de exposición y comprensión con los alumnos”;
- “la enseñanza, si se preocuparan por ella”;
- “primero que entienda a los alumnos y luego que enseñen bien, que traten de que los alumnos entiendan sus mensajes”;
- “que se haga entender, que sean didácticas y entretenidas las clases”;
- “que sea responsable y sepa medir su comportamiento”;
- “que nos entienda, que no discrimine a nadie y que sea agradable”;
- “que sepa explicar y sea amistoso”;
- “que me escuchen, que me expliquen bien, que te den oportunidades”;
- “que haga las clases dinámicas y que te haga interesar, que te conozca, sepa cómo te llamás”;
- “que sea exigente y a la vez flexible”.

Lo que más detestan es:

- “que sean muy estrictos”;
- “que levanten la voz”;
- “la irresponsabilidad”;
- “que no entiendan las cosas que ellos mismos explican (a veces son profesores que no saben de la materia)”;
- “hay tantas cosas..., que hagan promesas que no pueden cumplir”;
- “los malos tratos”;
- “cuando estudiás y no les alcanza tu esfuerzo y no lo valoran”;
- “que me subestimen o no me respeten”;
- “cuando se hacen los mandones o sabelotodo”;
- “que te exijan sin que te expliquen bien y que no nos escuchen”;
- “que me rete”;
- “que cuando te hablan no saben cómo te llamás y odio que intenten asustarme apoyándose en su autoridad”;
- “que te hablen de pesado y que sean autoritarios”.

Q. Oliver: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, pp. 19-20.



PARA REFLEXIONAR

¿Es posible superar el malestar docente?

J. Contreras (1997) apuesta a que sí. Hay docentes que logran mantener, pasados los años, la alegría y la pasión por su profesión. Y lo que resulta interesante es que los caminos para lograrlo estarían, según dicho autor, íntimamente vinculados a la construcción ética del rol profesional desde un perfil facilitador de los procesos de participación de los adolescentes. Serían aquellos docentes que se interesan por los adolescentes como personas y no sólo como alumnos, facilitando su construcción como sujetos, los que más posibilidades tendrían de lograr antídotos contra el malestar. Aquellos que no tienen temor de expresar sus afectos y privilegian la dimensión emocional vinculada a la relación educativa. Aquellos, finalmente, que disfrutan de “la buena enseñanza” que se nutre y retroalimenta de esa energía positiva que permite evitar el malestar.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Ahora te toca a ti

Hace más de una década que trabajo en formación docente, y he podido constatar que una de las preocupaciones que año a año comparten los jóvenes futuros profesores es cómo realizar una prueba diagnóstica entretenida, original, completa, etcétera, que les permita conocer a fondo a los adolescentes con los que van a compartir su primer año como profesores-practicantes. Muchos de ellos, más cercanos de lo que desearían por edad a sus alumnos, saben que en esas pruebas es muy difícil que los adolescentes realmente se abran a contarte lo que piensan, o lo que les preocupa, o cómo creen que son. En general las respuestas son reticentes, o vagas, o superficiales, o directamente expresan lo que se supone que el adulto desea oír.

Intentando romper estas “tradiciones”, los practicantes experimentan propuestas originales de diagnóstico solicitando a los alumnos que interpreten historietas, se proyecten al futuro, imaginen situaciones, etcétera. Los resultados no difieren demasiado de los que se obtienen con los cuestionarios más tradicionales.

Rodolfo no es un practicante que se destaque por ninguna característica especial. Quizás un poco más tímido y algo más “trancado” en su manera de hablar que el estudiante medio. Sin embargo, su propuesta de ficha diagnóstica obtuvo resultados sorprendentes. Entregó a cada alumno una hoja de papel dividida en dos columnas. En la primera, bajo el título “Aquí me presento yo”, contaba quién era él, daba algunos datos sobre su pasado, y compartía sus proyectos y esperanzas de futuro. La segunda columna que aparecía en blanco, llevaba como título “Ahora te toca a ti”. Y el espacio no fue suficiente una vez que los adolescentes se largaron a escribir.

Rodolfo simplemente había roto con una práctica típicamente adulta: la de pedir al adolescente que se exponga sin exponerse el adulto previamente. Con el simple resorte de presentarse él primero, quebró la famosa y tan mentada resistencia adolescente. Y dejó a todos pensando.



DINÁMICA
CON EL VIDEO

¿QUÉ PASA CON LOS ADULTOS?

Finalidad: *Comprender las complejas razones que se esconden detrás del actuar adulto en los centros educativos y su incidencia en la promoción de determinadas prácticas adolescentes.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Video *El magma*.

Propuesta de desarrollo:

a) Ver el cortometraje centrando la atención en cómo actúan los diversos adultos que aparecen.

b) Al realizar la puesta en común, discutir: ¿Por qué los adultos en el corto actúan de esa manera? ¿Cómo se relacionan con los adolescentes? ¿Qué tipo de actitudes adolescentes promueven? ¿Representan tipos reales de adultos en las instituciones educativas? ¿Qué otro tipo de adulto se puede encontrar?

Otras posibilidades:

- Luego de mirar el video, dos voluntarios asumen uno el lugar del profesor y otro el del adscripto y explican al resto por qué actúan de esa manera, utilizando la primera persona del singular. Luego se realiza la puesta en común.

- Si la dinámica se realiza con adultos y adolescentes juntos, se sugiere que sean los adolescentes quienes interpreten los roles de adultos.



PARA TENER
EN CUENTA

> Puede ocurrir que en el juego de roles salgan a luz aspectos vinculados a un fuerte malestar docente que deberían dar espacio a la reflexión sobre cómo actúan con los adolescentes. El carácter modélico de los adultos en los centros (para bien o para mal) debería ser el eje de la dinámica.



PARA
REFLEXIONAR

La profesionalidad ética como construcción

Los docentes no nacen profesionales, sino que se van construyendo como tales a medida que desarrollan sus prácticas de enseñanza. A lo largo de este proceso, quizás:

- irán comprendiendo que forman parte de un colectivo y que sus decisiones y acciones inciden en el *todo* y al mismo tiempo en ellos mismos como parte de ese *todo*;
- podrán desarrollar un pensamiento y acción cada vez más autónomos, sustentados en una formación académica crecientemente sólida y en una madurez personal imprescindible para la tarea;
- construirán trabajosamente la capacidad de autocrítica y de análisis de la realidad en la que actúan y en la que pretenden generar cambios;
- aprenderán a confiar y desarrollar sus propias potencialidades si pretenden que los adolescentes confíen y puedan desarrollar las propias.



Un buen docente

Un día estaba leyendo la obra de un pedagogo muy conocido, quien afirmaba con contagiosa convicción que no debía mirarse la profesión docente desde el *deber ser* ni desde una lista de características, ni pontificar que “un buen docente es aquel que...”, como si pudiese existir una única forma de ser un buen docente por fuera del tiempo, del espacio y de situaciones contextuales. Me resultó totalmente compatible su postura, en especial cuando comenzó a desarrollar la idea de que hay docentes que quizás no saben tanto de su disciplina pero tienen otro tipo de competencias básicas para la relación con los alumnos y que debemos aprender a apreciar las diversas fortalezas de los colegas, que según el contexto en que actuemos pueden ser particularmente valiosas.

Pero lo que finalmente me hizo sonreír fue comprobar que el autor de la obra no pudo sustraerse a la dominante *cultura de características* en lo que se refiere a la profesión docente y en un momento dado escribió: “Si bien no podemos afirmar que hay una única manera de ser un buen docente, ni basarnos en listas de características de los buenos docentes, hay dos condiciones que son imprescindibles para ser docente y que si no se tienen más vale dedicarse a otra cosa: la capacidad de comunicarse y la capacidad de comprender la diversidad de contextos y actuar en ellos”. Estuve totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones, pero, sobre todo, volví a confirmar que en el fondo o en el frente, todos tenemos nuestra listita de lo que consideramos que un buen docente debe ser.

ANEXO

La pedagogía de la presencia

Presencia: una necesidad básica

Es creciente, entre nosotros, el número de adolescentes que necesitan de una efectiva ayuda personal y social para la superación de los obstáculos que impiden su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos. El primer paso, y el decisivo para vencer las dificultades personales, es la reconciliación del joven consigo mismo y con los otros: ésta es una condición necesaria para el cambio en su forma de inserción en la sociedad. No se trata, por lo tanto, de *resocializar* (expresión vacía de significado pedagógico), sino de ofrecer al joven una posibilidad de socialización que le permita concretar un camino más digno y humano para la vida. Sólo así él podrá desarrollar las promesas (las posibilidades) traídas consigo al nacer.

Las omisiones y transgresiones que violentan la integridad del adolescente y desvían el curso de su evolución personal y social se expresan en las más diversas formas de conducta, divergentes o incluso antagónicas respecto a la moralidad y la legalidad de la sociedad que lo marginó. Esa conducta, más que como una amenaza que es necesario reprimir, segregar y extirpar a cualquier precio [...], debe ser vista y sentida como un modo peculiar de reivindicar una respuesta más humana a los *impasses* y dificultades que inviabilizan y ahogan su existencia.

Cuando esos pedidos de auxilio se enfrentan con la indiferencia, la ignorancia y los juicios preconcebidos, el adolescente se encierra en un mundo propio, un mundo que se desarrolla bajo el signo de un luto interior que es el resultado de las pérdidas y los daños infligidos a su persona. A esta altura, pocos serán capaces de oír y de entender sus pedidos de auxilio; el mundo del adolescente se torna limitado y denso, y su experiencia es cada vez más difícil de ser penetrada, comprendida y aceptada. [...]

Ninguna ley, ningún método o técnica, ningún recurso logístico, ningún dispositivo político-institucional puede reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador ante el educando.

Hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social. La presencia es el concepto central, el instrumento clave y el objetivo mayor de esta pedagogía. [...]

Camino de emancipación

En general, los educadores que se enfrentan con adolescentes con serios problemas de conducta siguen algunos de los siguientes enfoques básicos:

1) *Amputación*, a través de abordajes correccionales y represivos, de aquellos aspectos de la personalidad del educando considerados nocivos para sí mismo y para la sociedad.

2) *Reposición*, a través de prácticas asistencialistas, tanto en los aspectos materiales y paternalistas como en lo que se refiere a la dimensión emocional, de lo que le fue ocultado en las fases anteriores de su existencia.

3) *Adquisición*, por el propio educando, a través de un abordaje autocomprensivo y orientado a la valorización y el fortalecimiento de los aspectos positivos de su personalidad, del concepto de sí mismo, de la autoestima y de la autoconfianza necesarios para la superación de sus dificultades.

El primer enfoque —amputación— se mostró, históricamente, capaz de producir dos tipos de personas: los rebeldes y los sumisos. Los rebeldes adoptan un patrón de conducta violentamente reactivo en su relacionamiento consigo mismos y con los otros, lo que, generalmente, los lleva a tornarse inviábiles como personas y como ciudadanos. Por su parte, los sumisos se despersonalizan, se tornan frágiles, vulnerables, inseguros, sin miedo de ser manipulados y totalmente incapaces de asumir su propio destino.

El segundo enfoque —reposición—, basado en las privaciones y carencias susceptibles de ser encontradas en las vidas de esos jóvenes, trata de verlos desde el ángulo de lo que ellos no son, de lo que ellos no tienen, de lo que ellos no son capaces. El intento de suplir estas carencias en forma mecánica, a través de programas

institucionales, produce generalmente un gran número de jóvenes dependientes, propensos a tornarse recurrentes crónicos del aparato asistencial del Estado o de las organizaciones no gubernamentales.

El tercer enfoque —adquisición— procura partir de lo que el adolescente es, de lo que él sabe, de lo que él se muestra capaz, y a partir de esa base, busca crear espacios estructurados en los que el educando pueda ir emprendiendo por sí mismo la construcción de su ser en términos personales y sociales. [...]

La pedagogía de la presencia, en tanto teoría que se compromete con los fines y los medios de esta modalidad de acción educativa, se propone viabilizar este paradigma emancipador, a través de una correcta articulación de sus herramientas teóricas con propuestas concretas de organización de las actividades prácticas. Su orientación básica consiste en rescatar lo que hay de positivo en la conducta de los jóvenes en dificultades, sin rotularlos ni clasificarlos en categorías basadas sólo en sus deficiencias.

Sin ignorar las exigencias y las necesidades del orden social, el educador no acepta la perspectiva de que su función debe ser sólo adaptar al joven a eso que allí está. Él va más lejos. Él quiere abrir espacios que permitan al adolescente convertirse en fuente de iniciativa, de libertad y de compromiso consigo mismo y con los otros, integrando de manera positiva las manifestaciones encontradas de su querer-ser. [...]

Mucho más allá de la adaptación

Los programas socioeducativos dirigidos a jóvenes en situación de especial dificultad todavía no saben, en su gran mayoría, sacar provecho pleno de las posibilidades de la presencia, aunque algunos le concedan un cierto valor, considerándola como un recurso más en el enfrentamiento de los casos que implican un mayor desafío. Son rarísimas las situaciones en las que las perspectivas de la presencia son llamadas a intervenir como el primer elemento de la dinámica de la atención.

La norma general es la adopción de una conducta meramente repositiva de las necesidades y carencias materiales y no materiales del educando. Este camino,

estamos cada vez más conscientes, es una manera segura de perder de vista el objetivo fundamental del proceso educativo.

Sobre la palabra *socialización* pesa hoy un grave equívoco. Generalmente se entiende por este término, una perfecta identidad entre los hábitos de una persona y las leyes y normas que presiden el funcionamiento de la sociedad; una adhesión práctica a su dinámica, una sumisión a su ritmo, una incorporación plena a sus valores; en fin, una adaptación total. [...]

Se espera del joven en dificultades que se integre al cuerpo social como elemento productivo y ordenado, sin suscitar ninguna forma de reprobación del medio. A esta altura, entonces, se dice que el educando fue “socializado”. En la perspectiva de una pedagogía crítica, ésta no es la verdadera socialización, que se sitúa mucho más allá de una rudimentaria adhesión al orden establecido. Según el enfoque de la pedagogía de la presencia, está socializado el joven que da importancia a cada miembro de su comunidad y a todos los hombres, respetándolos en su persona, en sus derechos, en sus bienes. Él actuará así no sólo por una ley promulgada o por medio de sanciones, sino por una ética personal que determina al otro como valor con relación a sí mismo.

Este joven sabrá, entonces, aceptar el peso inevitable que las otras personas de su mundo harán recaer sobre sí. Moderará sus impulsos de sensibilidad y de orgullo, será capaz de juzgar los aspectos positivos y negativos de la sociedad de la que es miembro. Reconocerá los desvíos que desfiguran la convivencia colectiva y se empeñará, a pesar de las dificultades, en la realización de sus legítimos intereses personales y sociales.

Él tendrá incluso la libertad (el derecho) de expresar, cuando esto corresponda de acuerdo con su voluntad y entendimiento, la indignación saludable que induce a la denuncia y al combate contra la injusticia y la opresión que pueblan la vida de los hombres en una sociedad como la nuestra. La verdadera socialización, por lo tanto, no es una aceptación dócil, un compromiso sin exigencias o una asimilación sin grandezas. Ella es una posibilidad humana que se desarrolla en la dirección de la persona equilibrada y del ciudadano pleno.

Es cierto que la socialización, entendida como una adaptación práctica a la vida social, es siempre algo deseable y francamente necesario, pero sus fundamentos serán siempre frágiles si ella no es capaz de traspasar este concepto y de abrirse para la persona del educando en toda su complejidad e integridad. [...]

Reciprocidad: la dimensión esencial de la presencia

[...] La verdad de la relación educador-educando, desde el punto de vista de la pedagogía de la presencia, se basa en la reciprocidad. En este contexto, la reciprocidad es entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza, sin que para esto la originalidad inherente a cada una sea mínimamente puesta en juicio.

La reciprocidad es, casi siempre, el factor que explica los éxitos que surgen de forma inesperada, cuando todas las esperanzas razonables ya habían sido descartadas. Detrás de estos resultados aparece siempre una persona clave, que consiguió mantener con el joven en dificultades una relación personal capaz de restituirle un valor en el que él mismo ya no creía. Alguien comprendió al joven y recogió sus vivencias, sentimientos y aspiraciones, se filtró a partir de su propia experiencia y le comunicó claridad, solidaridad y fuerza para actuar. [...] La esencia de la relación entre dos personas, donde una se inclina hacia la otra, donde una ocupa un espacio en la vida de la otra, todo esto constituye un tipo de reciprocidad.

Otro tipo de reciprocidad es operado por la misma persona en su relación consigo misma. Se trata de la adquisición del autodomínio a través de sus potencialidades físicas, intelectuales y afectivas. El educando es constantemente llamado a superarse a sí mismo. Inicialmente esta experiencia es vivida sin una adhesión específica; después ella se vuelve una fuente de gratificación. Esta conquista implica amor a sí mismo. La consecuencia es una interioridad que surge de los esfuerzos orientados hacia lo que en él nace y lo transforma sin que se pierda su identidad.

El tercer tipo de reciprocidad se relaciona en forma estrecha con los primeros. Es el momento en que el educando se siente llamado a fundir su dinamismo básico en actitudes socializadas, adaptadas a las convivencias de contextos humanos más amplios —familia, escuela, comunidad, trabajo—, pero que guardan correspondencia con su propio movimiento de autoedificación. La simpatía es la resultante más elevada de este nivel de reciprocidad.

La simpatía de un grupo humano representa, para quien goza de ella, la señal de que el valor que le es propio fue reconocido. Es una forma de homenaje rendido a la persona. Cuando esa dimensión no existe o fue excluida de la vida de alguien, provoca siempre una amarga decepción. Es difícil para una persona soportar una indiferencia por la cual le hagan sentir que su vida no representa nada. Es extremadamente importante para el adolescente en dificultades que esta simpatía, una vez desencadenada, tenga continuidad; él contribuirá también a su manera para que esto ocurra, al mismo tiempo que emerge de sí mismo y se va liberando de sus dudas. [...]

La autoridad en la pedagogía de la presencia

El adolescente en dificultades se inclina hacia aquellas relaciones que no le pidan cuentas sobre lo que él es, no muestren resentimiento por lo que parece ser ni intenten imponerle lo que debería ser. Él aspira a una relación verdaderamente humana y no a una forma de coexistencia con un grupo de personas y con un reglamento.

Infelizmente, es esta segunda hipótesis la que se materializa con más frecuencia en el trabajo de aquellos programas dirigidos a los jóvenes más difíciles. [...]

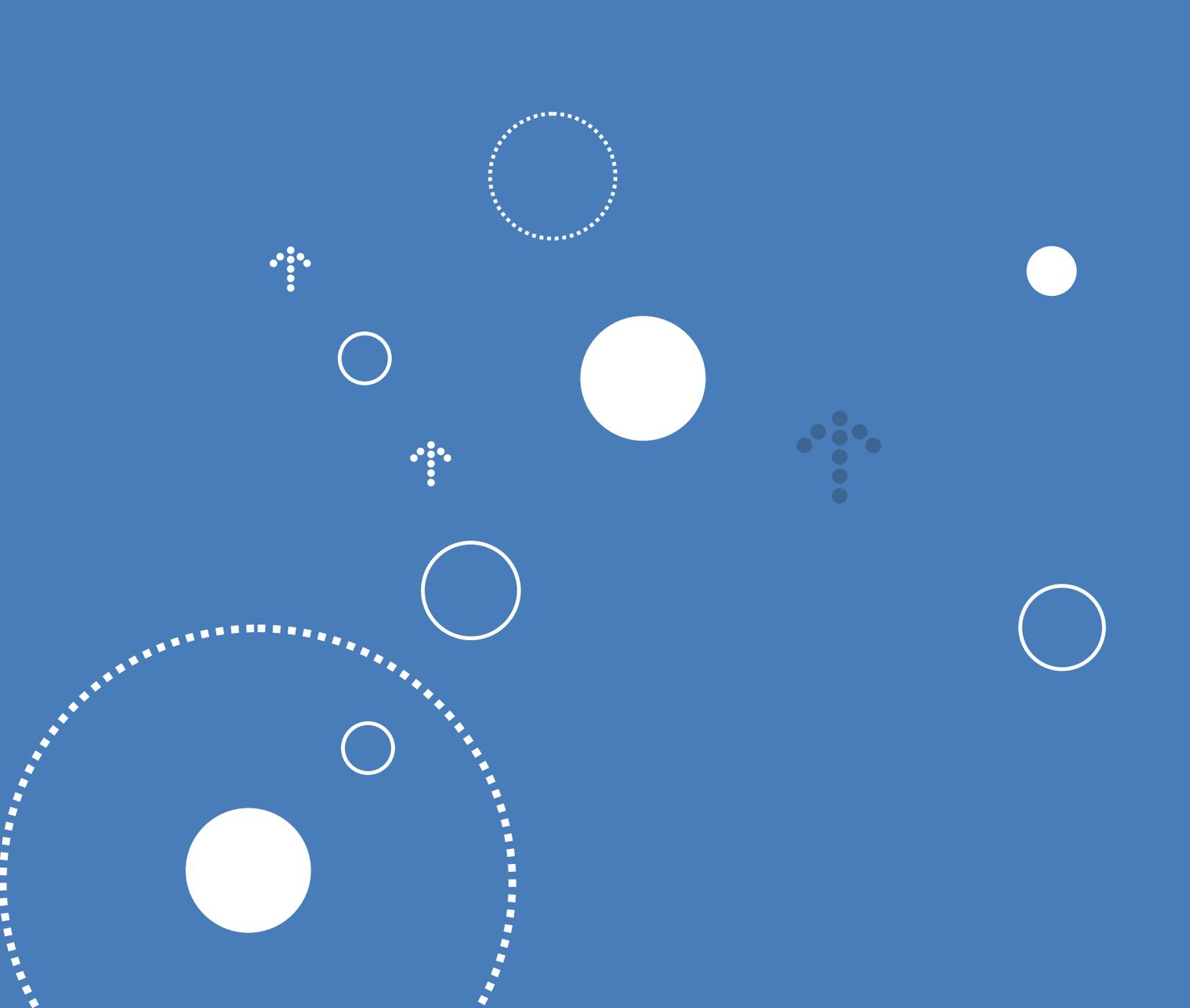
No podemos ser tan ilusos. Muchos educandos ven a los educadores como los representantes de la sociedad a la que ellos, consciente o inconscientemente, responsabilizan por su sufrimiento. Para ellos, todas las otras violencias que sufrieron se continúan por intermedio del educador que se empeña en llevarlos a aceptar algunas reglas básicas de convivencia, reglas de un mundo que ellos todavía no reconocen como suyo. La única manera de enfrentar esa dura realidad es asegurar a los educandos el derecho a participar en la elaboración, discusión y revisión de las

normas de manera que comprendan su origen y su finalidad. Intentar imponerles normas *desde afuera y desde arriba*, pretendiendo así orientar sus pasos, será siempre una actitud recibida con indiferencia u hostilidad. Es como intentar hacer felices a las personas contra su voluntad. [...]

La verdadera autoridad nace menos del conocimiento que se tiene del educando y de sus dificultades, que de la capacidad del educador de (re)conocerlo y aceptarlo. Quien conquistó esta autoridad nacida del (re)conocimiento puede y debe actuar con firmeza siempre que lo juzgue necesario. Su *sí* y su *no* son emitidos con franqueza y solidez. El educando conoce y reconoce todo lo que el educador trabajó y actuó para su interés y el de sus compañeros.

El educador que así entiende y practica la autoridad se libera del miedo y de la incertidumbre. No se empeña por el prestigio o la popularidad. Él está, ahora, liberado de sí mismo, encara al educando de frente y le transmite lo mejor de sí mismo. El educando percibe de algún modo que, más allá de los límites y de las restricciones, alguna cosa buena, esencial para su crecimiento, le está siendo transmitida por ese adulto significativo que él tiene frente a sí.

A. C. Gomes Da Costa: *Pedagogía de la presencia*, pp. 27-75.





Escenarios alternativos para una práctica participativa



cap. IV



“La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser.”

Hesíodo

Repensando los espacios de aprendizaje fuera del aula

Una cultura de participación tiene que atravesar toda la institución educativa. Más allá de las aulas,¹⁴ donde los adolescentes pasan la mayor parte de las horas en que permanecen en los centros educativos, es posible construir o repensar otros espacios de aprendizaje, como escenarios de prácticas participativas.

Estos espacios, comúnmente llamados *extracurriculares*, ya existen, pero son muchas veces menospreciados o desaprovechados por los diversos actores de las instituciones, por considerar que en ellos se promueven aprendizajes menos académicos que en las aulas. Lo óptimo es, entonces, potenciarlos e integrarlos como una parte del currículum, adecuada para promover una cultura de participación.

Conjuntamente con los del aula, estos espacios deben ser repensados como escenarios de la participación adolescente tal como ésta es entendida en el artículo 12 de la CDN:¹⁵ *el derecho de los adolescentes a expresar libremente sus opiniones en los asuntos que los afectan, y a que éstas sean tomadas en cuenta.*

Conformar una cultura participativa en una institución educativa es un proceso complejo y de largo alcance.¹⁶ Estos espacios no se transforman en espacios de participación de un día para otro. Pero, al igual que el aula, pueden *ser escenario de aprendizajes individuales y grupales que permitan a los adolescentes iniciar y consolidar procesos de participación.*

¹⁴ En el capítulo V de esta guía se trabaja la construcción de espacios de participación en el aula.

¹⁵ En la guía *Adolescencia y participación*, p. 47.

¹⁶ En el capítulo III de esta guía se presentan ocho claves en torno a la participación en los contextos educativos.

Para ello es de especial importancia:

- Estar atentos para *evitar que la tradicional manera de concebir la participación de los adolescentes en las instituciones educativas, limitada a la elección de delegados de clase, termine empobreciendo la potencialidad de estos espacios.* Si no se enmarca en un proceso de participación, esta práctica representativa deja de serlo y se vacía de contenido. Los adolescentes, al sentir que no responde a sus intereses, nombran sus delegados sin importarles gran cosa lo que hagan ni lo que luego les propongan.

- *Utilizarlos para desarrollar una serie de condiciones que habilitan la participación.* Un adolescente que participa es el que hace escuchar su voz sobre los asuntos que le incumben, pensando, proponiendo y actuando con estilo propio, y es tenido en cuenta en el momento de la toma de decisiones. Es algo más que un adolescente motivado, contenido afectivamente, que disfruta y que se expresa. Estas *condiciones no alcanzan, pero habilitan las prácticas participativas.* Para ello, los espacios fuera del aula deben:

- Tomar en cuenta una realidad adolescente, en la que imágenes, música, sonidos, tienen un papel relevante. Lograr que ciertos productos culturales que identifican a distintos adolescentes ingresen a instituciones que tradicionalmente no los contemplan.

- Ser escenario de actividades ancladas en las diferentes formas de expresión adolescente que les permitan mostrarse y los habiliten a proyectarse desde ellas, ya sea individual o colectivamente.

- Proyectar acciones desde alguna de ellas que den lugar a aprendizajes organizativos, de relaciones, de resolución de problemas y conflictos.

- Promover experiencias en las que los adolescentes actúen basándose en compromisos acordados colectivamente y tengan que tomar decisiones.

- Atender las necesidades que tienen los adolescentes de compartir con otros, divertirse, contar con un lugar afectivo, y generar así un interés y una motivación que no suelen abundar en las instituciones educativas.

- Ir más allá de lo que simplemente habilita, y propiciar acciones que permitan avanzar en el proceso hacia una cultura participativa, donde se distribuya parte del poder que rige el espacio escolar. Para ello es posible transformar estos espacios fuera del aula en lugar de encuentro entre los diversos actores del centro e incluso de fuera de él. Ya hemos dicho que el proceso de participación adolescente involucra la acción de otros actores, como directivos, profesores y padres, que pueden encontrar en estos espacios un foro para el debate, las propuestas y los intercambios.

El desafío de la construcción grupal en el ámbito educativo¹⁷

En estos espacios de aprendizaje alternativos y complementarios al aula, la tarea de construcción grupal implica muchas veces tener que revertir situaciones dadas.

a. Estudiantes: sociedad anónima

En la enseñanza media, en muchos países del mundo, el estudiante es a menudo un desconocido. A ese anonimato, a esa especie de despersonalización y marginación que se impone, se añade una gran lejanía respecto al mundo adulto. Ésta es provocada por una serie de elementos que van desde la superpoblación en los grupos hasta una concepción predominante que imprime distancia a la relación con el estudiante y que se manifiesta de distintas formas, como la utilización del *usted* o nombrarlos por el apellido.

La necesidad de personalizar abarca a los grupos cuyos integrantes se conocen y aquellos en los que no se conocen. Hay grupos cuyos integrantes dicen conocerse, otros en los que el adulto supone que los adolescentes se conocen. Sin embargo, si se investiga en profundidad, muchas sorpresas pueden aparecer.

¹⁷ En la guía *Adolescencia y participación*, p. 115, se aborda el tema de la construcción grupal.



TU NOMBRE ANIMAL

Finalidad: Promover el conocimiento de los nombres de pila, la identificación de los integrantes del grupo.

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Una tarjeta y un lápiz por persona.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada jugador escribe en una tarjeta su nombre de pila seguido por el de un animal (por ejemplo: Manuel chancho).

b) Caminar con la tarjeta en las manos. Recorrer el espacio tratando de leer, recordar nombres y rostros de quienes fueron encontrando en la caminata.

c) Enunciar el nombre de pila y el del animal, señalando al supuesto propietario, y así sucesivamente.

d) Repetir la caminata hasta que los nombres aparezcan con cierta fluidez.

Otras posibilidades:

- Cambiar el nombre de animal por una fruta, ave, árbol, etcétera.

Pegar la tarjeta en la frente o el pecho. Es posible consignar que, sin usar las manos, eviten que los demás vean el nombre.

- En una rueda de sillas, los jugadores cambian de lugar y quedan rodeados de dos compañeros distintos de los que tenían antes del cambio. Mostrar las tarjetas sólo a los que están a derecha e izquierda. Repetir los cambios varias veces hasta que se perciba que el juego pierde motivación. Indagar entre los participantes qué nombres y animales recuerdan y si es posible señalarlos.



PARA TENER EN CUENTA

> Si se está ante un grupo con reparos para ponerse en movimiento, o se tiene temor de espantarlos, es conveniente incitar a que el cambio de lugar con los papeles sea a gran velocidad.

> Si se está frente a un grupo conocido se puede sugerir que el animal elegido sea uno con el cual se identifiquen. Al finalizar se puede compartir la elección del animal realizada y los motivos.



NOMBRES SALTARINES

Finalidad: *Promover la identificación de cada integrante del grupo, favorecer sus intercambios. Facilitar el acercamiento entre ellos.*

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Una tarjeta y un lápiz para cada uno.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada jugador anota su nombre en una tarjeta y un adjetivo que lo identifique o le guste. Es conveniente que sea escrito en letra clara, fácilmente legible.

b) A determinada señal, empezar a intercambiar tarjetas de manera de tener siempre una, hasta una nueva señal. Entonces cada uno queda con una tarjeta que no es la suya. Salir a buscar al dueño de la tarjeta y, una vez que se encuentran, presentarse.

c) Cuando todos se encuentran, volver a intercambiar tarjetas hasta que la señal indique detenerse y salir a encontrar el nuevo compañero.

Otras posibilidades:

- Los jugadores dejan las tarjetas encima de una mesa. Quien coordina las entrevera y entrega una a cada uno. Quien recibe su propio nombre lo cambia con otro compañero y todos salen a buscar al *dueño* de la tarjeta.



PARA TENER EN CUENTA

> Puede suceder que sea un grupo al que le cuesta mostrarse, en cuyo caso el adjetivo puede generar resistencias. Ante esto, un ídolo, un personaje o similar pueden ser más fáciles de anotar. Por el contrario, si el grupo se conoce, se solicitan otros datos que profundicen en el conocimiento de los participantes: angustias, miedos, fantasías, alegrías, tristezas, amores...

b. Una olla de presión

En los centros educativos conviven adolescentes que provienen de realidades diversas. Esas diferencias, que enriquecen y democratizan las relaciones, pueden también generar frialdad, competencia o rivalidades que se reflejan en los subgrupos existentes.

Cuando los subgrupos *se estancan en sus lugares*, cuando tienen poca capacidad para correrse, se distancian y tienden a competir con los otros. Si esta distancia está profundizada por la procedencia sociocultural (barrio, tipo de construcción en la que se vive, de qué se vive), se produce una brecha que, si no es trabajada a través de la búsqueda de encuentros agradables, explota sin motivos aparentes.



RADIOGRAFÍA GRUPAL

Finalidad: Reflexionar acerca de la realidad grupal. Promover una mirada que vaya más allá de algunos de los integrantes.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Una pauta de reflexión como la siguiente:

Quando la actividad es libre: ¿quiénes y cómo se agrupan?; ¿en cuántos subgrupos se subdivide el grupo?

Quando la actividad es dirigida: ¿cómo se generan los grupos?; ¿cuál es la actitud de los adolescentes?; ¿hay rechazos?

¿Frente a qué acciones se observa resistencia de juntarse? ¿Con quiénes? ¿Qué reflexiones les merece esto?

Propuesta de desarrollo:

- Detallar en voz alta —cada docente— cuáles son a su entender los aspectos más relevantes del grupo. Escribirlos.
- Responder por escrito, en forma individual, las preguntas de una pauta como la mencionada y comparar las respuestas con la reflexión anterior.
- Debatir en conjunto: ¿qué elementos novedosos aparecen en la comparación?

Otras posibilidades:

- Las consignas que pauten la reflexión pueden tener aquellos elementos que nos parezcan importantes en el momento de analizar los grupos.
- Pueden ser construidas con los propios participantes durante la segunda instancia y realizar la reflexión en la tercera.
- Es posible impulsar un trabajo de reflexión escrita, pautada, que apunte a radiografiar a los grupos.



PARA TENER EN CUENTA

> Hay que captar la interna grupal, el distinto juego de las individualidades, los posibles conflictos, los liderazgos y sus manifestaciones, para a partir de ellos potenciar el crecimiento grupal e individual. Las diferencias culturales, las distancias afectivas, dificultan el encuentro. Tenerlo presente como obstáculo previene de las acciones *mágicas* y posibilita elaborar estrategias para enfrentarlas.

> El tiempo de vida de un grupo condiciona la interna, el funcionamiento de los subgrupos y los desencuentros que suelen darse. Moverlos, sacarlos de los sitios en los que tienden a institucionalizarse es parte de la tarea.



AGRUPARSE POR...

Finalidad: *Movilizar a los adolescentes sacándolos del lugar habitual. Facilitar el acercamiento de los cuerpos rompiendo inhibiciones.*

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Trocitos de lana (se reparten de distintos colores pero similar número de cada color) y un equipo de música.

Propuesta de desarrollo:

a) Entregar a cada uno de los adolescentes un trocito de lana.

b) Desplazarse por el lugar moviendo la lanita y esquivando a los compañeros, mientras se escucha la música.

c) Cuando se detiene la música juntarse de a dos, con lanas de distinto color. Vuelve la música y la detención es de a cuatro, con lanas de diferente color. Luego combinar las formas de juntarse: el mismo color con tal cantidad de gente o dos de un color y dos de otro. Mientras no se pierda la motivación es posible repetirlo hasta lograr un buen clima y un nivel generalizado de intercambio.

d) Quedan juntos en pequeños subgrupos y responden:
¿Qué pasó en el grupo? ¿Qué cambios percibieron?
¿Qué diferencias encuentran en las agrupaciones de todos los días y las del juego? Una vez contestadas las preguntas, compartir las respuestas.

Otras posibilidades:

- Al momento de la detención proponer diferentes formas de conectarse con los otros: enlazando las muñecas, los tobillos, la rodilla, el codo, el hombro, y finalmente agruparse de a cierto número de integrantes.



PARA TENER EN CUENTA

> Si el objetivo es impulsar cambios que permitan a los adolescentes relacionarse con aquellos con quienes comúnmente no lo hacen, es conveniente poner el énfasis en el caminar lejos unos de otros. La música acompaña y el movimiento es el que cada uno puede llevar. No hay consigna de sacudirse al son de determinada música.

c. No me toques, por favor

La enseñanza en general no es muy proclive a pensar seriamente los fenómenos del cuerpo y el juego en su vínculo con la construcción de espacios sociales de convivencia, de relaciones afectuosas y de tolerancia. Corporalizar las relaciones habilita cercanías que en general la educación no se permite.



CITA DE
AUTOR

El tacto

El tacto, el más humano de los sentidos, el único que no está localizado ni focalizado en un solo órgano, pues se extiende por todo nuestro cuerpo, no tiene lugar asignado dentro de los esquemas pedagógicos [...] Al excluir el tacto y el olfato del proceso pedagógico, se niega la posibilidad de fomentar una intimidad y cercanía afectiva con el alumno, perpetuándose una distancia corporal que afianza la posición de poder del maestro.

L. C. Restrepo: *El derecho a la ternura*, pp. 57-58.

Si bien hay docentes que piensan en el cuerpo y el juego en su estrategia educativa, es común que éstos se manifiesten en salones, pasillos y patios, ya no como parte de esa estrategia sino como una expresión de los estudiantes. Las guerrillas de papel, los festejos espontáneos, los improvisados partidos de fútbol (con pelota de papel o botellas de plástico) en los corredores, los empujones, las luchas y contactos entre los distintos sexos, las *fumatas* en los baños, son algunos ejemplos en los que el juego y la dimensión corporal se apoderan de diferentes espacios.

La educación en general desde todos los ámbitos se centra en la adquisición de conocimientos, de aprendizaje, en una determinada actitud donde la concentración, la escucha y la atención que se demandan, implican una forma de posicionarse contraria al juego, la diversión y la risa. Dicha actitud, en cierta forma antinatural, no tiene en cuenta las necesidades de movimiento ni de expresión del adolescente.

Por otra parte, en algunos países, intentando dar respuesta a otras problemáticas, los centros de estudio extienden las horas de permanencia del estudiante o aumentan el número de estudiantes por grupo.



PARA
REFLEXIONAR

¿Es posible sostener niveles de escucha y atención durante varias horas seguidas? ¿Qué implica para los adultos estar en un lugar recitando quietos a un auditorio mudo durante largo tiempo? ¿Qué implica para los adolescentes? ¿Reaccionan todos de la misma forma? ¿Hay diferencias? ¿No es posible que al aumentar el número de alumnos en los salones se favorezca la rebelión de los cuerpos?



ENLAZADOS

Finalidad: Promover el involucramiento corporal, mejorar los niveles de confianza a través del contacto físico.

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Un trozo de lana por participante, equipo de música.

Propuesta de desarrollo:

a) Con un trozo de lana en la mano, cada participante debe desplazarse por el lugar y, mientras camina al ritmo de la música, cambiar su lana con la de otro, debiendo quedar siempre con una en la mano.

b) Al tiempo que se suspende la música, enlazar al compañero más cercano en la parte del cuerpo que se solicita: en los tobillos, en la muñeca, la rodilla, el codo o los hombros.

c) Desengancharse, desplazarse con la música, detenerse y volverse a enlazar según lo que se les solicita.

Otras posibilidades:

- Una vez que se han enganchado, seguir la música sin despegarse. Cuando ésta deja de sonar, cambiar el enganche (a los hombros, por ejemplo) y de compañero.



PARA TENER EN CUENTA

> En estos juegos, en que el contacto genera mucho nerviosismo, el grupo tiende a amontonarse en el centro y los desplazamientos son trancados. Es conveniente trabajar paralelamente la posibilidad de separarse y moverse con soltura.

> Este tipo de juego permite dimensionar las sensaciones que genera el cuerpo individual en el contacto con el de los otros y es posible compartirlo. A manera de ejemplo, se pregunta qué le pasó a cada uno por la mente, qué sintió al jugar, y se le pide que lo comparta en dos palabras.



PEGOTEADOS

Finalidad: *Promover el involucramiento del cuerpo, facilitar el acercamiento y el contacto con los otros, mejorar los niveles de confianza.*

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Equipo de música.

Propuesta de desarrollo:

a) Con música de fondo, el grupo se desplaza en el espacio en forma lenta. A una determinada señal, deben juntarse y quedar pegados hombro con hombro con el compañero más cercano.

b) Separarse y desplazarse al ritmo de la música, volver a juntarse espalda con espalda, rodilla con rodilla, pie con pie.

Otras posibilidades:

- Pautar la cantidad de participantes que se juntan hombro con hombro; por ejemplo: de a tres, dos varones y una mujer.

- Utilizar un material que medie entre los cuerpos (una pelota o un globo) y que deba ser trasladado en las partes del cuerpo mencionadas.



PARA TENER EN CUENTA

> Cuando uno se enfrenta a grupos muy inhibidos o que no están acostumbrados a desarrollar juegos que vinculan a los cuerpos de la forma que se menciona, ese material mediador favorece el acercamiento. Cuando se trata de este tipo de grupos es preferible, si no se utiliza material mediador, partir de aquellas zonas que puedan comprometer menos: pies, talones, rodillas, muñecas...

> Si la apuesta es a desinhibir corporalmente, es importante resaltar que los desplazamientos sean al compás de la música, utilizando para ello distintas partes del cuerpo.



CÓMO MIRAR LOS GRUPOS

Finalidad: *Generar una mirada a los lugares físicos que se ocupan y su relación con los otros lugares. Analizar su incidencia en la dinámica grupal.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Hoja con preguntas y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) El grupo se instala en el lugar tal cual lo hace cotidianamente. Invitar a responder una serie de preguntas. A manera de ejemplo: ¿Cómo estamos sentados? ¿Cerca de quién? ¿Acostumbramos sentarnos de la misma forma? ¿Por qué? ¿Hay alguien con el cual nunca me siento? ¿Hay docentes nuevos junto a quienes llevan más tiempo en la institución? ¿Cómo están dispuestos? ¿Quién coordina? ¿Cómo se resuelven los temas que se discuten? ¿Te interesan? ¿Qué reflexión te merecen?

b) A partir de las preguntas, se sientan en parejas con aquel con quien menos comparten tiempo y espacios y se analizan las respuestas.

Otras posibilidades:

- Sugerir otro tipo de preguntas.
- Promover cambios en el lugar (sacar la mesa, ubicar sillas en parejas enfrentadas). Invitar a colocarse tal cual están las sillas, con alguien con quien no se acostumbra ubicarse, y resolver un problema de ingenio, una sopa de letras o un crucigrama.
- Generar una reflexión a partir de una serie de preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué cambios se han producido? ¿Que diferencias en los lugares físicos? ¿Qué lugares perciben en el grupo? ¿Se perciben diferentes roles?, ¿cuáles?



PARA TENER EN CUENTA

> Parece importante en estos casos lograr niveles de confianza previos que permitan trabajar sobre las internas grupales, teñidas de competencias, celos y miedos.

Beneficios de los espacios alternativos de aprendizaje

¿Qué significado tiene la presencia de estos espacios de aprendizaje, alternativos y a la vez complementarios al aula, para los distintos actores involucrados en ellos? ¿Cómo pueden incidir en la individualidad adolescente, en los colectivos docentes y en la comunidad?

a. Para la individualidad adolescente

Si bien la intervención en estos espacios no significa necesariamente participación, conlleva el desarrollo de aprendizajes individuales y grupales que permitan *iniciar y consolidar* procesos de participación. Veamos algunos de ellos:

- Aportan a los adolescentes una serie de *conocimientos* sobre sí mismos, el entorno y sus compañeros. Recogen un cúmulo de experiencias, de vivencias, sensaciones y emociones que se transforman en parte de su historia.
- Les permiten desarrollar una serie de *habilidades*, desde aquellas más relacionadas con lo creativo hasta las de carácter más social, que incluyen la posibilidad de opinar, de ser escuchados, de resolver. Aprenden a *organizarse, asumir y compartir tareas y compromisos* y a hacerse cargo de determinadas situaciones.
- Tener un espacio donde ser y estar en la institución les aporta *una mejor mirada sobre sí mismos*, en tanto los ubica en un lugar de reconocimiento. Desde el muro que pintan, el encuentro que realizan, el salón que transforman, la obra de teatro que presentan, generan un tipo de atención diferente de los otros hacia ellos y de ellos mismos, que se reconocen y se descubren en acciones que nunca soñaron realizar.

- Aportan al *encuentro con otros de diferente o similar condición*. Por otra parte, si la actitud que adopta el docente implica sacar del medio el pupitre (lo cual no significa desaparecer de la escena), este cambio en la actitud, forma de pararse y relacionarse, impacta a los adolescentes al mostrar que es posible desarrollar otro tipo de vínculo, otra relación con el mundo adulto.

- La intervención en estos espacios *permite romper con dos de las verdades que manejan los adolescentes* en forma muy especial con relación al ámbito educativo. Una de ellas hace referencia a que, siempre que se proyecta algo, fracasa. “Dijimos que íbamos a hacer... y no se hizo. Siempre es lo mismo”. La segunda refiere a que los adultos prometen y después no cumplen. “Armamos una comida que nunca se hizo. Íbamos a ir a tal lado y nunca fuimos”. Estas dos verdades hablan de un descreimiento, a veces militante, en el que los adolescentes piensan “¿Para qué?, si no va a salir...”; descreimiento que debe ser tenido en cuenta al momento de pensar en cualquier proceso de participación. Romper con esto es mostrar que hay cosas que se pueden, que llevan esfuerzo y que es posible disfrutar como logros.

 ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Sé que van a dudar de lo que aquí cuento; tengo fama de mentiroso. Sólo yo sé lo real que es; como que ahora, cuando la madrugada avanza, estoy arriba de un árbol y la mayoría de ustedes duerme. No recuerdo con claridad fechas, pero sí los momentos y acciones. Ésos los tengo grabados. Cada tanto vuelvo a ellos o ellos vuelven a mí. Son imágenes que guardo con especial cuidado.

El pueblo descansaba cuando partimos rumbo a la cuchilla. Un camión cargado de gente y el griterío que se colaba por las ventanas tratando de sacarlos del largo sueño. Mis ojos se llenaron de caídas de agua, de cerros y quebradas, de piedras y de aves de todo tipo que al atardecer llovieron sobre el bañado. El grupo reunido en el liceo (semana a semana) preparando hasta el aburrimiento aquel encuentro que parecía imposible concretar.

Vuelven a llenarse mis ojos con un ómnibus repleto de adolescentes sentados de a cinco o seis, de ocasionales noviazgos y besos robados. Con edificios altísimos, monstruosas y antiguas iglesias, mole de cemento rodeando la cancha de básquetbol, el tránsito tan diferente al del pueblo, y un río que largo y ancho se pasea despacito mientras un interminable puente le junta las orillas.

Mientras recuerdo, sigo con mi tarea; atado encima de un pino lo peino, lo preparo y recuerdo las dos únicas veces que salí del pueblo, un año antes de tener que empezar a trabajar en la forestal.



Los adolescentes que lideran estas experiencias no siempre se transforman en voceros de las decisiones de los demás. Las relaciones de poder cambian pero no necesariamente se atenúan. Contradictoriamente, se construyen relaciones de poder que sugerirían en cierto modo la repetición de la exclusión.

Por otra parte, a pesar de reconocerse el espacio de participación, de percibirse esa posibilidad, en el momento de presentarse frente a otros suelen ser siempre los mismos adolescentes quienes asumen el protagonismo o la representación grupal.

Es sintomático que en algunos sitios esa representación no se discute y en otros es más repartida y hasta más peleada. Se hace necesario un largo recorrido que respete los procesos y las formas de convivencia particulares de cada lugar, pero que habilite a todos en la toma de decisiones.

b. Para los colectivos docentes

- *La institución comienza a vislumbrar a los adolescentes y a reconocer sus posibilidades.* Son los propios adolescentes quienes se encargan de difundir frente a sus pares y frente a algunos adultos la tarea que desarrollan. Muchas veces este reconocer algo nuevo pasa por preguntas de los adultos como las siguientes: “¿Qué es lo que está haciendo Fulano que está tan motivado?”, “¿Qué le hicieron a Mengano que está tan cambiado?”.

- *Disminuyen los prejuicios adultos y los etiquetajes.* Los adultos comienzan a percibir cambios en la actitud y el vínculo grupal de los adolescentes dentro del aula y del centro. Al notar en ellos un mayor grado de concentración y de responsabilidad pueden ubicarlos en otro lugar, rompiendo con los prejuicios y etiquetas que solían endosarles.

- *Permite enfrentar el entramado educativo a temas como la sanción, el premio, la motivación y hasta las formas de calificar.* Los colectivos docentes empiezan a ser impregnados por estos cambios, muchos de los cuales pasan a ser tema de debate. Se discuten la importancia de estos espacios, los aspectos metodológicos, la actitud y el vínculo que establecen quienes desarrollan la tarea con los adolescentes. Unos sostienen la valía de estos espacios; otros dudan de su carácter educativo. Unos perciben que la actitud cercana del docente es determinante en el momento de “engancharse” a los adolescentes; otros creen que esa actitud suele tornarse permisiva y por tanto peligrosa.

- *A partir de los cambios que perciben, los adultos adquieren la convicción de que la intervención de los adolescentes en estos grupos produce efectos que los habilitan a desenvolverse mejor en el área curricular.* Este elemento, importante por cierto, colabora para sostener al alumno en la institución.

- *Aporta a los climas institucionales* en tanto las convocatorias incluyen a adolescentes de distintos grupos y hasta de diferentes turnos. A través de los vínculos que se establecen, del compartir acciones, se tiende a mejorar las relaciones interpersonales. Se distienden los enfrentamientos entre clases y entre turnos en la medida en que los participantes comienzan a conocerse, a compartir códigos y tareas.

c. Para la comunidad

- *Muchas veces las acciones llevadas a cabo en estos espacios llevan a abrirse, salir, atravesar las puertas del barrio.* Al hacerlo, los adolescentes se legitiman y legitiman al centro.

- *Toda salida implica mostrarse, y si el barrio acompaña es porque acepta la llegada de la institución a sus casas.* Se facilita el encuentro con el entorno que se vincula de otra manera con el centro educativo.



PARA REFLEXIONAR

Cuando se planifican acciones que implican salir hacia la comunidad, es posible que aparezcan temores de distinto tipo que deben ser objeto de superación:

- En lo que refiere a los adolescentes: el miedo a dejar la seguridad del lugar, mostrarse frente a su entorno, el temor a lo desconocido y al *después*.
- En cuanto a los adultos: el control detrás de los muros, el *quién se hace responsable*, el *qué pasa si pasa algo*, la denuncia como fantasma y las cámaras de televisión como presencia.



DINÁMICA

A LA ESPALDA

Finalidad: Animar a los integrantes del grupo, generar rápidamente un clima de intercambio alegre y distendido. Poner los cuerpos en movimiento a los efectos de generar acciones que descarguen energía.

Tiempo estimado: Cinco minutos.

Materiales: No se requieren.

Propuesta de desarrollo:

- Todo el grupo se mueve en distintas direcciones.
- A determinada señal, tratar de ubicarse a la espalda de un compañero, evitando que se coloquen tras la propia.
- Cuando alguien logra hacerlo, dice “aquí estoy” y el alcanzado se mueve para liberarse y buscar la espalda de otro.

Otras posibilidades:

- Se entrega una cinta que se ubica a manera de cola de caballo, colgando sin atar desde la cintura. A determinada señal, cada uno sale a robar, intentando que no le roben la propia. Cada vez que alguien captura una cola, la entrega al facilitador. Cuando alguien queda sin cinta, reclama al facilitador una nueva.



PARA TENER EN CUENTA

> Estos juegos generan clima bullicioso y pueden ser utilizados al comienzo, al final o en cualquier momento en que se pretenda levantar los decibeles de una reunión. Son de breve duración y de mucha intensidad. Es posible cortar y repetirlo luego de un par de minutos de descanso.



PAREJAS ESQUIVAS

Finalidad: Animar a un grupo, generar un clima distendido que permita iniciar o quebrar climas de enfrentamiento.

Tiempo estimado: Diez minutos.

Materiales: No se requieren.

Propuesta de desarrollo:

a) Subdividir el grupo en parejas cuyos integrantes se ubican uno detrás del otro.

b) Quien va delante camina en cualquier dirección, quien va detrás intenta colocarse adelante, al tiempo que quien va delante lo evita cambiando de dirección.

c) Luego de un lapso de un par de minutos, cambiar los roles.

Otras posibilidades:

- Los jugadores se distribuyen en parejas, uno detrás del otro. El de adelante camina, el de atrás lo sigue en todos los movimientos. Puede ponerse música y el movimiento se hace a ritmo.



PARA TENER EN CUENTA

> Estos son juegos de mediana intensidad, cuya duración es breve. Ello supone que las detenciones para dosificar los esfuerzos deben ser tenidas en cuenta.

> A los efectos de construir una reunión, es fundamental cómo se encadenan las actividades. En este caso, facilita su desarrollo la sucesión de actividades en parejas, de a cuatro o en subgrupos.



LAS MANOS

Finalidad: Promover el intercambio de ideas. Recabar información en torno a posibles intereses.

Tiempo estimado: Cuarenta minutos.

Materiales: Una hoja de papelógrafo por pareja y un marcador para cada uno.

Propuesta de desarrollo:

a) Divididos en parejas, cada pareja copia (dibuja el perímetro) sus manos en un papel.

b) Completar el interior de las cuatro manos a partir de las siguientes preguntas. ¿Qué les gustaría hacer con el grupo? ¿Qué tipo de actividad están dispuestos a organizar con otras personas del barrio o del pueblo? ¿Qué actividad les gustaría realizar en la institución con presencia de los adolescentes? Si tuviesen la oportunidad de construir algo en el barrio, ¿qué sería?

c) Juntarse luego tres parejas y compartir las ideas ordenándolas según las preferencias mayoritarias.

d) Finalmente, compartir entre todos, a los efectos de ordenar el conjunto.

Otras posibilidades:

- Ubicar en lugar de las manos los pies y en cada uno anotar una preocupación, un sueño a realizar con el grupo, un tema que les interesa, una metida de pata.



PARA TENER EN CUENTA

> Más allá de atender las ideas que aparecen, cada una de las propuestas debe ser analizada con detenimiento. A los efectos de lograr los más amplios consensos, de sustentarlos en intereses verdaderos, es necesario indagar en la mayor cantidad de ámbitos posibles que muestren las preferencias de los adolescentes.

> Si el grupo está cruzado por un conflicto entre subgrupos y no se logran acuerdos, se hace necesario (para no generar mayores enfrentamientos) trabajar más tiempo en torno a los intereses y la propia construcción grupal. Suele suceder que, dentro de los grupos, aquellos que resultan en minoría se sienten perdedores. Evitar estos sentimientos previene la deserción, la marginación.



DINÁMICA PARA ADOLESCENTES

LA MOCHILA

Finalidad: Indagar en los sueños y en su posibilidad de concreción.

Tiempo estimado: Cuarenta minutos aproximadamente.

Materiales: Hojas con el dibujo de una mochila con dos bolsillos.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada adolescente coloca en el interior de la mochila dos sueños que lo acompañen y que le gustaría concretar con el grupo. En uno de los bolsillos debe poner qué cosas debería hacer para poder concretarlos. En el otro, qué está dispuesto a hacer para que ellos se cumplan.

b) Juntarse en parejas y compartir.

c) Juntarse luego de a cuatro y construir una nueva mochila con un sueño colectivo y los pasos para la concreción.

d) Compartir entre todos y confrontar: ¿Hay sueños similares? ¿Son de posible concreción?

Otras posibilidades:

- Elegir otro tipo de objeto que sirva como un depósito metafórico de sus sueños: una flor con sus pétalos, un escudo con sus cuadrantes.



PARA TENER EN CUENTA

> Se trata en este tipo de acciones de afinar las consignas, de manera que la metáfora permita avanzar en las distintas ideas y su concreción.



EL VIAJE IMAGINARIO

Finalidad: Indagar en las posibilidades de salir del lugar común. Favorecer el conocimiento de los adolescentes. Detectar el sentir y pensar de los adolescentes, sus coincidencias y diferencias.

Tiempo estimado: Cuarenta minutos aproximadamente.

Materiales: No se requieren.

Propuesta de desarrollo:

a) Realizar un recorrido guiado e invitar a los adolescentes a seguirlo de manera individual, sin realizar ningún tipo de comentarios. Los adolescentes se ponen en situación:

Estás por salir de viaje a una isla.

Piensa y registra con quién irías, qué tipo de objetos llevarías.

Elige un máximo de cinco.

Llegas. ¿Cómo es la isla? ¿Hay gente? ¿Cómo es, qué hace?

Es tiempo de volver; traes recuerdos y regalos. ¿Para quién y qué tipo de recuerdos?

b) Compartir el viaje en grupos pequeños.

c) Reflexionar en los pequeños grupos a partir de preguntas como: ¿Descubrieron algo personal en los otros? ¿Descubrieron coincidencias? ¿Cuáles? ¿Y diferencias? ¿Cuáles?

Otras posibilidades:

- En la misma línea, cada participante construye una hoja de ruta pero para todo el grupo, y la comparte de manera similar a la arriba anunciada:

- Se detienen en un lugar, una arboleda; ¿cómo es? Pasan por una ciudad; ¿qué se hace en ella? Se encuentran con alguien muy querido; ¿quién es? Hay una dificultad al llegar a un puente: está roto; ¿qué hacen? Finalmente llegan a un lugar, el de sus sueños; ¿cómo es?



PARA TENER EN CUENTA

> Motivar con un cuento que haga al viaje, las rutas y la aventura a desplegar; de alguna forma es involucrarlos en la fantasía. A los efectos de lograr niveles de introspección, es necesario generar un clima en el que cada uno pueda trabajar sin dialogar con los otros. Una música de fondo (suave) y la utilización previa de algún juego que centre la atención grupal o profundice en la búsqueda más personal puede contribuir a la creación del clima.



PARA
REFLEXIONAR

Los espacios de los docentes

Los docentes no nacen profesionales sino que se van construyendo éticamente como tales a medida que transcurren sus prácticas.¹⁸ Pero esta tarea no siempre resulta fácil, ya que en la mayoría de los países la enseñanza media no suele ser un espacio abierto a la participación de los docentes. Los ámbitos de decisión de los profesores aparecen en general restringidos al aula, circunscriptos al saber disciplinar y al relacionamiento con los adolescentes.

Si bien existen reclamos de participación del colectivo y muchas veces hay estructuras que contemplan otro tipo de actuación adulta en algunos niveles del centro, los primeros no siempre dan fruto y las segundas están generalmente vacías de contenido (no favorecen la toma de decisiones, no apuntan a compartir resoluciones) y por tanto obturan, desvirtúan las posibilidades de participación.

Dada la estructura jerárquica de los sistemas educativos en muchas partes del mundo, las direcciones adquieren el control, y en ellas recae la responsabilidad última de todo lo que pasa. Sin embargo, podrían existir (y de hecho en muchos países existen) lugares para el intercambio de las prácticas, espacios de producción de conocimiento colectivo y de toma de decisiones en lo que hace a la cotidianidad.

Concebir un espacio de participación docente supone disponer espacios y tiempos que faciliten el encuentro, que promuevan la confianza dentro del grupo, climas placenteros, agradables, que tengan en cuenta la necesidad de ser escuchado, del espacio propio. Supone promover espacios de debate, de propuestas, de intercambio, de recuperación de los intereses de los adultos y de toma de decisiones compartidas.

Se trata de poder mirar los colectivos como grupos y, por tanto, tener en cuenta los mismos aspectos que para construir grupos adolescentes. El espacio como lugar de encuentro agradable que recibe y sostiene. Muchos climas institucionales mejorarían si los docentes tuvieran un espacio para sí.

¹⁸ Véase “Octava clave: Construir una nueva profesionalidad docente”, p. 69 de esta guía.

LA TORTA

Finalidad: *Analizar y reflexionar sobre los distintos niveles de integración grupal entre los adultos.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Una torta dibujada en una hoja y un marcador por persona.

Propuesta de desarrollo:

a) Considerar que el grupo es una torta que va a ser cortada en porciones. Escribir cada uno en su hoja lo que interpreta a raíz de estas preguntas: ¿Cuántas son esas porciones? ¿Qué diferencias tienen entre sí? ¿Cuáles son los contenidos (ingredientes) de la torta grupal? ¿Qué otros ingredientes le agregarías para transformarlo en *la gran torta*?

b) Juntarse en pequeños grupos, compartir los elementos que hacen referencia a la interna grupal y plantear alternativas para trabajar sobre los elementos detectados.

Otras posibilidades:

- En la línea de la metáfora es posible vincularlo a una cena especial, o a una fiesta. Sugerir los contenidos de acuerdo con lo que se pretenda trabajar.



PARA TENER EN CUENTA

> Al aparecer los contenidos a través de distintas metáforas se hace necesario (a veces) desde la coordinación explicitar o profundizar en aquellos aspectos que no sean claros.



TEMA MUSICAL

Propuesta de actividad:

Que los adolescentes lean y comenten la letra de la canción.

El facilitador deberá incentivar el intercambio de opiniones y rescatar argumentos para vincularlos con la temática de esta unidad. Se sugiere que lea previamente la letra con atención y reflexione sobre algunas de las afirmaciones del texto para poder guiar el diálogo.

COSA LINDA

No te va a gustar

Disco: *Solo de noche*

Cosas buenas tiene el hombre,
y a veces no las sabe disfrutar,
y se amarga por la voces
que le dicen que no puede progresar,
y se siente lastimado
por lo poco que le importan los demás,
y se siente defraudado si no tiene a quién juzgar.

Cosa linda me trajo la vida, que no necesito más;
no le importa si tengo plata o si no, y no deja de cantar.

Quiere estar en la ventana,
y le dice al que sea "dejame bailar",
que le preste la guitarra,
y no sabe la alegría que me da.

Cosa linda me trajo la vida, que no necesito más;
no le importa si tengo plata o si no, y no deja de cantar.

Quiere estar en la ventana,
y le dice al que sea "dejame bailar",
que le preste la guitarra,
y no sabe la alegría que me da.

Cosa linda me trajo la vida, que no necesito más;
no le importa si tengo plata o si no, y no deja de cantar.

(Cosa linda) cosa linda me trajo la vida,
(y no necesito no) y no necesito más,
(ay, ay, cosa linda) no le importa si tengo plata o si no,
(no le importa, no) y no deja de cantar
(y no deja, no deja porque es cosa linda).
No le importa, cosa linda, cosa linda me trajo la vida;
no le importa si tengo plata o si no, y no deja de cantar.

ANEXO

Una encuesta sobre participación¹

Bajo el nombre “Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo”, durante los años 2003 y 2004, UNICEF y ANEP llevaron a cabo un proyecto piloto que pretendía poner en práctica un tipo de propuestas que permitieran identificar claves para, por un lado, estimular la participación de los adolescentes y, por el otro, introducir la temática de los derechos de la adolescencia en el ámbito educativo.

La experiencia se desarrolló en ocho liceos del país el primer año y en once el segundo año, con dos modalidades de intervención distintas con un denominador común: los talleres lúdico-reflexivos. Para empezar, en el 2003, como instrumento para conocer la percepción sobre la participación en docentes y adolescentes, y también para medir el impacto del proyecto en cada centro, se realizaron dos encuestas de opinión en los liceos: una previa al inicio de los talleres y otra al finalizar la experiencia, coincidiendo con el principio y el fin del año lectivo.

Las respuestas obtenidas en la primera encuesta constituyeron un valioso parámetro para ajustar las líneas de trabajo de las etapas siguientes y representaron, además, un punto de partida que permitió medir los avances y cambios que el proyecto pudiera generar.

En la encuesta de abril la muestra fue de 1.640 adolescentes y 183 docentes. En diciembre, la encuesta se hizo sólo a los adolescentes que participaron en el proceso (84), con el fin básico de medir la repercusión de la experiencia.

¹ Basado en el capítulo “Análisis de las encuestas de la etapa 2003-2004. La visión de los estudiantes y los profesores sobre la participación adolescente en los liceos”, de Gustavo De Armas, en Quima Oliver y Carla Conteri: *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo. Informe del proyecto piloto 2003-2004*.

Diseño metodológico

La primera encuesta se aplicó a todos los estudiantes y profesores inicialmente comprendidos por el proyecto en los ocho liceos, y la segunda solamente a los estudiantes que participaron en forma continua de la experiencia. Si bien la información recabada entre los estudiantes en las dos encuestas, y entre los profesores en la primera, no es estadísticamente representativa de ambos universos de estudio, brindó valiosos indicios acerca de sus opiniones y juicios con relación a la participación en el ámbito educativo.

Por otra parte, en tanto los ocho liceos estudiados se repartían en mitades entre Montevideo y el interior del país, la distribución geográfica de los encuestados reflejó la de la matrícula de Educación Secundaria.²

En el primer relevamiento se aplicó el mismo cuestionario a los estudiantes y los profesores. Este cuestionario buscaba conocer sus opiniones y percepciones acerca de los vínculos entre adolescentes y adultos dentro del liceo; asimismo, pretendía relevar el conocimiento que tienen los estudiantes y los profesores sobre los derechos de la adolescencia y la normativa disciplinaria vigente en Educación Secundaria. La segunda encuesta buscó recabar las opiniones de los estudiantes sobre los puntos fuertes y débiles del proyecto (el desarrollo de los talleres), así como sobre sus expectativas respecto a la continuidad de éste.

La técnica empleada fue la de la *encuesta autoadministrada con asistencia*.³ En el segundo estudio se aplicó una *encuesta directa o personal*, ya que se trataba de un número menor de encuestados.

² A modo de ejemplo, cabe señalar que, en el primer relevamiento, de los 1.640 estudiantes encuestados el 51,7% correspondía a la capital del país.

³ Este tipo de técnica consiste en reunir a los encuestados en pequeños grupos (de aproximadamente 20 integrantes), en los que el encuestador explica cómo se completa el cuestionario y despeja posibles dudas acerca de las preguntas, para que luego los encuestados se lo autoadministren.

Resultados

Abril 2003

1) Siete de cada diez estudiantes entienden por participación acciones que implican intervenir, de algún modo, en el proceso de toma de decisiones: 40,9% considera que participar supone que los estudiantes puedan *“hacer propuestas y que éstas sean tenidas en cuenta”*; 18,7% sostiene que participar significa que los adultos del liceo *“cuenten [con los estudiantes] para decidir sobre temas que [los afectan]”*; por último, el 10,2% vincula el concepto de participación a la práctica de elegir delegados. Entre los docentes estas opciones captan el 89,9% de las respuestas; solamente el 4,4% respondió que la participación supone que los alumnos tomen parte de actividades organizadas por el liceo.

2) Con respecto a la participación de los estudiantes en el nivel micro, específicamente en el aula, se puede observar que entre los adolescentes existe una evaluación marcadamente positiva: siete de cada diez consideran que pueden opinar *“siempre”* (27,3%) o *“habitualmente”* (42,3%) frente a sus profesores.

3) La mayoría de los estudiantes señaló asuntos de carácter pedagógico cuando se les preguntó por aquellos sobre los cuales participan habitualmente en el aula: seis de cada diez mencionaron que participan en temas vinculados al programa de la asignatura (48,9%) o las formas de evaluación (9,3%). Llamativamente, las respuestas de los docentes difieren claramente de las de los estudiantes: el 62,3% señaló que los alumnos participan en la resolución de conflictos o en la definición de reglas de convivencia, frente al 28,2% de los adolescentes.

4) Tanto los estudiantes como los profesores opinan que la posibilidad de participar en el centro es menor que la de hacerlo en el aula: prácticamente cuatro de cada diez adolescentes sostienen que *“siempre”* o *“habitualmente”* pueden opinar en el liceo, frente al 70% que señalaba esta frecuencia para el aula. Asimismo, mientras sólo el 4,9% de los docentes manifiesta que los alumnos *“pocas veces”* pueden participar en el aula, el 12% sostiene dicha frecuencia para el liceo.

5) Si bien la mayoría de los estudiantes (más precisamente el 43,5%) señala que no existe *“una verdadera participación de las y los estudiantes”* en los liceos, un porcentaje alto considera que sí existe tal participación (38,7%).

6) Los estudiantes califican en forma mucho más crítica que los profesores el vínculo con la dirección del liceo: mientras que el 42,3% evalúa esta relación como *“muy mala”* o *“mala”*, sólo el 3,8% de los docentes entrevistados la consideró *“mala”* y ninguno como *“muy mala”*.

7) Cuando se les pregunta a los alumnos si consideran que están informados sobre sus derechos, el 51,4% afirma estar *“muy informado”* o *“algo informado”*, al tiempo que el 42,8% manifiesta tener escasa o ninguna información. Entre los docentes el porcentaje que señala estar *“algo informado”* o *“muy informado”* llega al 74,3%, al tiempo que sólo el 2,2% reconoce no tener ninguna información al respecto.

8) Uno de cada dos estudiantes y dos de cada tres docentes afirman conocer las normativas o reglamentos. Sin embargo, las respuestas contrastan con el conocimiento efectivo de ambos grupos con respecto a las normas específicas. En efecto, cuando se les solicitó a los estudiantes que nombraran los reglamentos que se aplican en el ámbito liceal, 2,1% hizo referencia a *“sanciones, observaciones o suspensiones”*, 11,3% a las normas que sancionan la *“falta de respeto a los adultos”* y porcentajes similares a distintos tipos de sanciones. Surge como un dato especialmente interesante el hecho de que ningún estudiante haya mencionado el acta 14 o la circular 62. Entre los docentes sí se registraron algunas menciones a estos reglamentos disciplinarios: en total 13,6% sumando las menciones a las distintas normas. De cualquier modo, la principal conclusión que se desprende del cuadro es que ni los docentes ni los estudiantes conocen la normativa que rige en materia disciplinaria. Cabe señalar como otro dato revelador que la mayoría de los estudiantes y los profesores (47% y 46,4% respectivamente) no emite juicio sobre la adecuación de estos reglamentos a la realidad de los liceos. En suma, todo parece indicar que en ambos grupos existe un alto grado de desconocimiento de la normativa vigente.

9) Del mismo modo que con los reglamentos disciplinarios, tanto los docentes como los estudiantes dicen estar informados sobre los derechos de la adolescencia en un grado mayor que el conocimiento efectivo que demuestran de los marcos jurídicos nacionales e internacionales consagrados a tal fin: sólo uno de cada cien estudiantes menciona la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) como documento principal en materia de derechos humanos de la infancia y la adolescencia; asimismo, sólo dos de cada cien hacen referencia a la Constitución de la República. Si bien entre los docentes el porcentaje de menciones a la CDN es significativamente superior (33,9%), la mayor parte del profesorado no identificó las principales normas en la materia.

10) Al interrogar a los dos grupos sobre los temas en los que les interesaría que los estudiantes tomaran parte, emerge un panorama heterogéneo, con diversas actitudes y opiniones respecto de la participación en el espacio liceal. El 26,9% de los estudiantes hace referencia a temas estrictamente pedagógicos (asignaturas o modalidades de evaluación); una proporción similar (26%) plantea que le interesaría tomar parte en procesos de resolución de conflictos, definición de normas de convivencia o asambleas; un porcentaje algo menor (21,9%) indica que le interesaría participar en la organización de actividades (podría decirse de carácter extracurricular) o en la “decoración” del edificio; finalmente, uno de cada cuatro estudiantes no responde a la pregunta. Estos datos revelan que las opiniones de los estudiantes no son homogéneas, sino que existen distintas visiones y aspiraciones de los adolescentes con respecto a los temas y canales de participación.

Diciembre 2003

1) La mayoría de los estudiantes considera que los docentes que participaron en los talleres lo hicieron porque querían promover la participación estudiantil (35,7%) o porque deseaban mejorar el vínculo con ellos (38,1%).

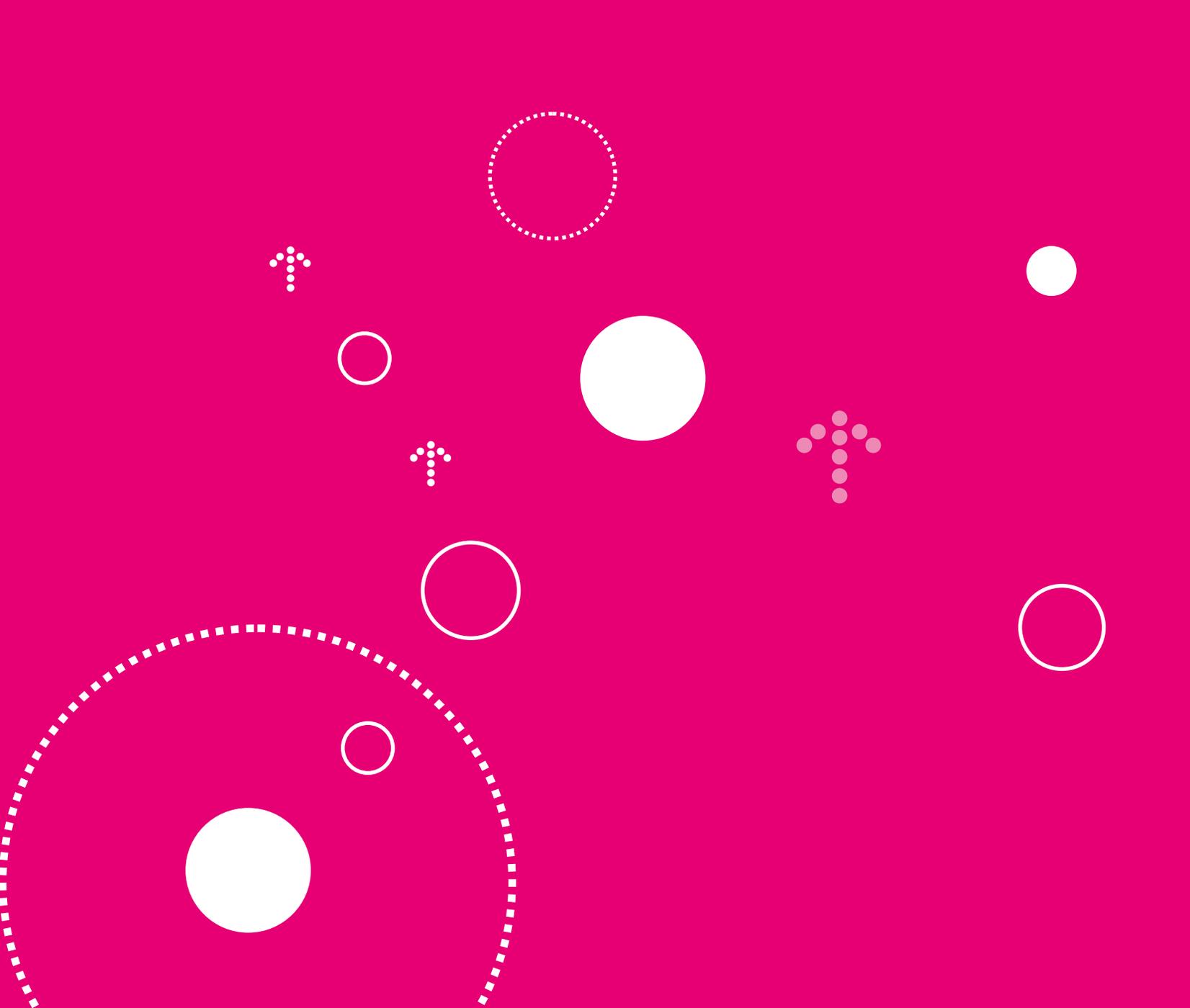
2) El 83,3% de los estudiantes considera que el desarrollo de los talleres cambió su relación con los docentes. Asimismo, el 51,4% señala que a partir de los talleres se anima a “hacer propuestas dentro del liceo porque cree que serán tomadas en cuenta”. Un tercio de los entrevistados (31,4%) indica que ahora se anima a “decir

las cosas que piens[a]”. Por último, el 7,1% respondió que a partir de los talleres tiene “más en cuenta las opiniones” de los docentes. Si se suman las dos primeras menciones, puede decirse que el desarrollo de los talleres generó un cambio positivo en los estudiantes: fortaleció su autoestima, en tanto ahora se animan a “decir lo que piensan” y “hacer propuestas porque creen que serán tomadas en cuenta”. Este tipo de cambios supone también que los estudiantes confían más en los adultos del liceo (dirección y docentes) a partir de la realización de los talleres y otras actividades en conjunto. Cabe recordar, por otro lado, que en estos liceos se partió, en abril del 2003, de una evaluación bastante positiva de los estudiantes respecto al vínculo con los docentes.

3) Los talleres parecen haber tenido un impacto positivo también en el vínculo entre los estudiantes. Nueve de cada diez entrevistados expresan que la relación con los compañeros cambió a partir de los talleres. En este sentido, el 33,3% señaló que ahora “es posible hacer cosas juntos”, el 31,9% indica que “ahora hay más integración y tolerancia entre los estudiantes” y el 22,2% manifiesta que “ha aprendido a escuchar más entre compañeros”. En suma, estas respuestas estarían mostrando un impacto positivo del proyecto, tanto en la relación entre los estudiantes como en su autoestima grupal. A partir de los talleres los estudiantes confían más en su capacidad, como colectivo, para realizar propuestas frente a los adultos del liceo y desarrollar, en consecuencia, las iniciativas o los proyectos que se planteen.

4) En el primer relevamiento el 29% de los encuestados señaló que los docentes “siempre creen tener la razón” (lo que representa un juicio relativamente negativo acerca de la actitud de los docentes hacia los alumnos). En diciembre este porcentaje descendió a 18,1%, lo que revela una mejora en la opinión de los estudiantes sobre los docentes.

5) Por otro lado, mientras que en abril el porcentaje de estudiantes que afirmaban que los docentes “apoyaban [sus] iniciativas” (un juicio positivo sobre la actitud de los profesores) se ubicaba en 17,7%, en diciembre ascendió al 28,9%, lo que nuevamente refleja una mejora en la evaluación de los adolescentes sobre el cuerpo docente.





Construir espacios de participación en el aula





“La adolescencia es la época en que el hombre deja de hacer preguntas y empieza a dudar de las respuestas.”

Anónimo



CITA DE
AUTOR

Por ello, a la ilusión de la neutralidad de los saberes y de la posibilidad de educar sin ejercer influencia sobre aquellos a los que se educa, yo prefiero el reconocimiento sereno de la dimensión necesariamente proselitista del acto educativo y la búsqueda determinada de los medios que podemos ofrecer al otro para alejarse de las influencias que recibe. [...]

Así, pues, educar, es legítimamente, intentar hacer compartir lo que se sabe y se cree [y al mismo tiempo] prepararnos [...] para un trabajo pedagógico sistemático para proveer al otro los puntos de apoyo necesarios para su emancipación.

Ph. Meirieu: *La opción de educar. Ética y pedagogía*, pp. 91-92.

Para construir espacios de participación en el aula hay que enfrentar un desafío central: *quebrar la estructura social de participación en el aula*, donde tradicionalmente el poder y el control se concentran fuertemente en los docentes.

Quebrar dicha estructura implica transformar los *modos de relacionarse* de los *docentes* con los *alumnos*, de éstos entre sí y de todos con el *conocimiento*, dentro del contexto de una determinada institución inmersa en una sociedad y una época determinadas.

Cambiar la disposición física

Cambiar la disposición física de las aulas y de las personas dentro de ellas es condición necesaria aunque no suficiente para transformar las prácticas. La clásica disposición del escritorio del docente enfrentado a los bancos de los alumnos es limitativa y refuerza la distancia entre estudiantes y docente, aumentando el poder y el control de éste sobre aquéllos.

Muchas veces la disposición de los espacios físicos predispone a enojos y peleas, a la distancia o al “aislamiento” en los propios adolescentes. Otras, favorece los intercambios y el acercamiento.

Tampoco es cuestión de pensar que por poner los bancos en círculo se está promoviendo la participación. Sin embargo, las pequeñas transformaciones en la disposición de los muebles o las personas son un primer paso para otros logros. Pequeñas transformaciones que, cuando se producen en forma inesperada y no adquieren carácter permanente, sorprenden.



DESTRUCCIÓN

Finalidad: *Compartir con los adolescentes una forma diferente de estructurarse, promover la curiosidad, instalar un vínculo desde la diferencia.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Los del propio salón de clase y una hoja por jugador con un lápiz sobre ella.

Propuesta de desarrollo:

a) Arreglar previamente el salón con las mesas patas arriba, el pizarrón tapado, las sillas agrupadas de a cinco o seis, unas sobre otras ocupando diferentes espacios, hojas en el piso con un lápiz cada una (igual cantidad que el grupo de adolescentes). Cada integrante queda cerca de una hoja sin pisarla.

b) A una determinada señal, recorrer el espacio sin tocar las hojas y, a una nueva señal, encontrar una hoja en la que poner una palabra que sugiera el lugar, el salón y el momento.

c) Repetir, pero quedando en otra hoja y agregando a ella una nueva palabra. Repetir una vez más.

d) Compartir las palabras escritas para desde allí trabajar sobre los impactos generados de manera individual y grupal.

Otras posibilidades:

- Agrupar las sillas de a cuatro formando pequeños círculos que se distribuyen de modo de quedar lo más aislados posible unos de otros. Realizar el ingreso al salón de a cuatro integrantes. Sentarse ocupando los distintos lugares. A una señal, cambiar de círculo, de sillas y de compañeros. A los efectos de dinamizar los cambios, el docente puede anunciar que él ocupará un lugar y que por tanto alguien va a quedar sin silla.

Quien queda solo reinicia el juego. Repetir varias veces y luego debatir en plenario a partir de preguntas. Por ejemplo: ¿Qué pasó en la clase? ¿Qué cambios hubo? ¿Nos sirvió para algo?



PARA TENER EN CUENTA

> Si lo que se intenta es promover los cambios de clima, es conveniente hilvanar los contenidos académicos al juego, dándoles continuidad. Por lo tanto, la reflexión puede obrar como enganche para continuar o como cierre para evaluar y comparar las diferencias con otras clases.

Crear climas de trabajo adecuados, promotores del disfrute y la motivación

Se trata de crear en el aula climas de trabajo que promuevan el disfrute y la motivación, donde se negocien reglas y se inicie en conjunto la construcción de una disciplina participativa. Las emociones, los afectos y las relaciones se deben manejar de tal manera que los alumnos se atrevan a exponerse sin sentirse inhibidos o juzgados por el docente o por sus compañeros, y a la vez los docentes también se animen a exponerse. Y que poco a poco algunos dejen de sentir que es necesario “cumplir el oficio”, tanto de alumno como de docente, para “no tener problemas”.

En este ámbito, el docente no debe pretender tener todo bajo control ni mantener todo el poder, sino compartir la toma de decisiones, y los distintos sujetos desde sus diferentes roles deberán estar abiertos a sorprender y a sorprenderse con lo que pueda llegar a ocurrir en un aula donde se instale esta nueva cultura.

Los cambios mencionados favorecen el mejoramiento de los climas de encuentro y la confianza —condiciones imprescindibles para promover la participación—, distienden los temores frente a la exposición individual, neutralizan las inhibiciones corporales facilitando el hacer. Si esto se condimenta con otras acciones que incluyan el saber cotidiano, las dificultades para expresarse o para leer en público pierden pie y se permite que aparezcan todas las voces.



Supongan que entran al salón y se encuentran con el pizarrón cubierto por una manta multicolor en la que hay colgados papelitos de colores o sobres grandes. Imaginen que, camino al salón, los bancos y el pupitre están en los pasillos. ¿Que sucedería? ¿Qué dirían los adolescentes?

Supongan que el ingreso al aula es diferente del de todos los días, que la puerta está cerrada y que en el pasillo se anuncia verbalmente o a través de un gran cartel, a manera de ejemplo, lo siguiente: “La entrada se realizará en parejas y hoy se paga. El pago es una marca que llevará cada uno en el dorso de la mano”. Imaginen que en la entrada, frente al mismo anuncio, cada pareja recibe un papel con un mensaje que deberá abrir una vez dentro del salón. ¿Qué cambios se estaría promoviendo? ¿Qué podría suceder?

Supongan que el mensaje pregunta: “¿Qué contiene el baúl mágico?”.



BAÚL MÁGICO

Finalidad: *Motivar a los adolescentes a involucrarse, promover un momento agradable y distendido.*

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: Un baúl o valija grande que tenga en su interior objetos de todo tipo; hojas de papel.

Propuesta de desarrollo:

a) El grupo se encuentra sentado en semicírculo y el baúl está cerrado a la vista de todos. Plantear que el baúl contiene una serie de objetos, algunos muy preciados por los adolescentes y otros no tanto.

b) En una hoja de papel entregada a los adolescentes, éstos (en parejas) deben anotar cinco objetos que crean que están en el baúl.

c) Compartir en plenario los objetos que anotaron, analizar cuáles son los preciados y cuáles no.

d) Repreguntar qué cosas aprecian de la clase, de la institución, de los compañeros, de los docentes y mostrar el contenido del baúl.

Otras posibilidades:

- A partir del contenido del baúl, cada participante elige un objeto, al cual le da un uso pero no el que le corresponde. Por ejemplo: leer un cuaderno en blanco, transformar una bufanda en gorro. A una determinada señal, cada uno realiza la acción con el objeto que le ha tocado.



PARA TENER EN CUENTA

> A los efectos de dinamizar, y que los participantes se enganchen, es posible sacudir el baúl apuntando a que los ruidos habiliten asociaciones. Si al grupo le cuesta imaginar o muestra resistencias (pide aclaraciones persistentemente), es conveniente mencionar que no hay censura de ningún tipo y que la idea es descubrir. Suele suceder lo contrario: que el grupo se motive excesivamente en saber lo que hay e intente pasar rápidamente por los puntos *b* y *c*. En estos casos hay que asegurarse de que el último paso sea la resolución.

a. ¿Cómo se construye colectivamente una disciplina participativa?

La disciplina debe ser un proceso que se construye con la participación de todos a fin de lograr mejores condiciones para el aprendizaje escolar.¹⁹

Es importante que todos los adolescentes tengan la oportunidad de aprender a participar en las situaciones que afectan sus vidas. Hemos visto que la participación implica adolescentes que toman parte e influyen en procesos, decisiones y actividades. Específicamente en el aula, es importante que los alumnos tengan una participación activa en la construcción del conocimiento y en la toma de decisiones, tanto acerca del contexto en que se va a aprender como acerca de cómo se van a trabajar los contenidos.

De acuerdo con la CDN, la participación es un derecho moral y legal para todos los adolescentes y un fin en sí misma. Precisamente porque es un derecho, es inalienable, no un mero acto de caridad o buena voluntad de los docentes, del sistema educativo o del mundo adulto en general. Pero vale recordar una vez más que es un derecho, no una obligación, y por lo tanto la participación siempre debe ser voluntaria, jamás coaccionada.

¹⁹ En el capítulo III (“Séptima clave: Poner límites con autoridad pero sin autoritarismo”) se trabaja este tema desde otros enfoques. Véase la p. 66.



Negociando límites

Entendemos que la disciplina tiene como objetivo posibilitar las condiciones para la adquisición de aprendizajes significativos, y para la participación activa de los alumnos y alumnas, tanto en la construcción del conocimiento como en la toma de decisiones respecto a cómo y en qué condiciones aprender. Quedan incluidas todas aquellas interacciones entre el/la docente y sus alumnos y alumnas destinadas a regular el contexto en que los contenidos escolares se transmiten, y la forma de transmitir esos contenidos.

La negociación de estos límites es lo que otorga el sentido de horizontalidad al proceso, en la medida en que éstos son negociados por todos los participantes, tanto docentes como alumnos y alumnas, y las decisiones son compartidas. Esto implica que el/la docente tiene que estar dispuesto/a a que los/as alumnos/as trabajen grupalmente una actividad para la cual él o ella había dispuesto trabajo individual; a postergar la planificación de la clase permitiendo que los/as alumnos/as comenten acontecimientos que los inquietan; o bien a cambiar la regla “no se come chicle en clase” por “no se hacen globos ruidosos en mi clase”.

El/la docente no entrega el control sobre el proceso, sino que lo mantiene y delega parte de él entregándoles a los/as alumnos/as un espacio de participación en la toma de decisiones.

P. Ravela: Suplemento sobre “Disciplina”, p. 60.

El tipo de mensajes que emiten los docentes (verbales y no verbales) en el aula, en esa construcción conjunta de la disciplina, es un elemento importante para conformar climas de clase en que los alumnos se atrevan a opinar y equivocarse sin temor a ser castigados, donde la burla hiriente no tenga cabida y donde sea posible aprender y disfrutar al mismo tiempo.

Los mensajes (verbales) que el docente emite

<p>Mensajes yo</p> <p>Estos mensajes sirven para manifestar una necesidad, un interés o un problema del docente.</p>	<p>Mensajes yo eficaces</p>	<p>Para que un <i>mensaje yo</i> sea eficiente, debe cumplir dos requisitos: aclarar o describir la situación a la que el profesor alude, y señalar los efectos que la situación tiene para él o ella. Al formular un <i>mensaje yo</i> es importante transmitir con claridad y separadamente los dos elementos que lo componen: la especificación de la situación que al profesor o profesora le resulta conflictiva y la descripción de las consecuencias emocionales que ésta tiene. Sólo así los alumnos no se sentirán culpables ni descalificados por lo que el docente les señala.</p>	<p><i>“Ahora me gustaría que planteen preguntas y observaciones. Así sabré qué cosas son más difíciles y en cuáles debo detenerme.”</i></p>
	<p>Mensajes yo ineficaces</p>	<p>Aun cuando estos mensajes muestran lo que le ocurre al docente, no especifican la situación. Además, hay juicios sobre los alumnos; los califican y culpabilizan. Son mensajes de “mira lo que tú me haces”. Difícilmente los alumnos asumirán su responsabilidad en una situación donde no se ve que lo que hacen molesta, y en la que han sido juzgados culpables.</p>	<p><i>“Me da rabia cuando se portan como salvajes.”</i></p>
<p>Mensajes nosotros</p> <p>En estos mensajes el docente se implica en la situación reconociéndose como actor de ella junto con sus alumnos</p>	<p>Mensajes nosotros eficaces</p>	<p>Su efectividad radica en que la responsabilidad compartida es real. El maestro vela por que él y los alumnos consideren a los demás en las consecuencias de sus acciones. Por ello especifica la contribución de cada uno al conflicto y a su reparación. Tiene en cuenta las necesidades y/o sentimientos de sí mismo y del grupo afectado</p>	<p><i>“Enrique, Sergio, Eugenia, si permanecen de pie no vemos el material que se está mostrando.”</i> <i>“Escuchemos lo que exponen Antonio y Felipe sobre el clima. Comparemos lo que sabemos y corrijamos errores.”</i></p>

<p>Mensajes nosotros</p> <p>En estos mensajes el docente se implica en la situación reconociéndose como actor de ella junto con sus alumnos</p>	<p>Mensajes nosotros ineficaces</p>	<p>En éstos, el nosotros es falso, por cuanto el docente no está realmente implicado con su acción. Es una manera de aludir al problema, de ironizar y aun de amenazar a los alumnos, a quienes en verdad atribuye la responsabilidad total de la acción.</p>	<p><i>“Callémonos, jovencitos”.</i></p>
<p>Mensajes tú/ustedes</p>	<p>Mensajes tú/ustedes</p>	<p>En ellos el docente se constituye como un juez, encargado de señalar lo que es correcto e incorrecto y de sancionar al infractor. Por ello no da lugar a que los alumnos se hagan cargo de su parte en las faltas o errores. Ellos siempre son culpables y toda molestia proviene de ellos. Además, estos mensajes no muestran las consecuencias de la acción que altera el proceso, ni dan la oportunidad para que el adolescente vea su significado para el grupo y/o el docente. Por otro lado, el juicio y la calificación personal promueven sentimientos de malestar, rabia o miedo, invitando a la rebeldía o a la sumisión. De esta manera, se establece una lucha de poder en el aula donde alumnos y docentes buscan ganar sobre el otro.</p>	<p><i>“Ustedes están insoportables.”</i> <i>“González, usted siempre dando problemas.”</i></p>
<p>Mensajes impersonales</p>	<p>Mensajes impersonales</p>	<p>En estos mensajes se subraya la máxima distancia entre los interlocutores. El docente aparece como un vigilante que percibe el desajuste en un conjunto de sujetos cuya individualidad no interesa. Son fila, gente, alguien. Provocan y realizan acciones inconvenientes. El control en estos mensajes está centrado en la regla misma, que hay que acatar para que la situación vuelva a ser controlable por el docente. Necesidades, intereses, emociones y la actividad misma no importan; lo que cuenta es la regla, que se transforma en un fin en sí mismo y no en un medio para establecer relaciones y trabajar.</p>	<p><i>“No se puede trabajar en este desorden.”</i> <i>“La gente irrespetuosa no tiene nada que hacer aquí.”</i></p>

Adaptado de P. Ravela: Suplemento sobre “Disciplina”.



DINÁMICA
PARA ADULTOS

LOS MENSAJES DE LOS DOCENTES

Finalidad: *Reflexionar sobre los mensajes verbales y no verbales que emiten los docentes y su importancia en los climas de trabajo que se conforman.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopia del cuadro “Los mensajes que el docente emite”, hojas, lápiz y pizarrón.

Propuesta de desarrollo:

a) Leer la fotocopia reunidos en grupos. Pensar y anotar otros ejemplos de mensajes verbales que promuevan o bloqueen los procesos de participación.

b) En el momento de la puesta en común, añadir ejemplos de mensajes no verbales de los docentes, que al igual que los anteriores pueden promover o bloquear los procesos de participación.

Otras posibilidades:

- Antes de la puesta en común, pedir a los docentes que dramaticen situaciones en que expresen en forma no verbal mensajes que alientan a sus alumnos a participar o a no participar.
- Trabajar también con los múltiples mensajes verbales y no verbales que emiten los alumnos.



PARA TENER
EN CUENTA

> Como en todos los casos en que se opta por una u otra modalidad de dinámica, el desafío al implementarlas está en no desviarse demasiado de las finalidades que se buscan y atender al mismo tiempo a los intereses e inquietudes de los integrantes, que a veces van por otros caminos.

b. Los silencios

En los climas relacionales del aula los mensajes que circulan son fundamentales para propiciar o bloquear la participación. Es importante detenerse a reflexionar sobre los mensajes que conllevan los silencios.

Se presentan a continuación diez casos de silencios en las aulas, todos ellos pasibles de ser interpretados de múltiples maneras, pues los mensajes de los silencios no son unívocos.



PARA
REFLEXIONAR

Los silencios de los adultos

- Hace ya más de diez minutos que tocó el timbre de comienzo de clase y los alumnos conversan desordenados. El docente, al frente de la clase, se mantiene en silencio, lista en mano, mirándolos.
- El docente hace una pregunta sobre un tema a toda la clase en general; un alumno levanta la mano y contesta. El docente responde a su intervención con el silencio, sin acusar recibo de lo expresado por el alumno.
- Un alumno le dice al docente que lo que está explicando está mal, que hay un error. El docente opta por no contestarle nada.
- El docente hace una pregunta a la clase y luego se mantiene en silencio esperando la respuesta.
- El docente se acerca en clase a un adolescente y le hace una pregunta específica, sea sobre el tema que se está tratando o sobre alguna actitud del alumno. Éste no contesta y el profesor opta por no decirle nada y seguir con la clase.



PARA
REFLEXIONAR

Los silencios de los adolescentes

- Los adolescentes escuchan en silencio las explicaciones del docente.
- Los adolescentes se mantienen en silencio frente a las preguntas del docente.
- Hubo un problema en la clase. El docente está buscando que los responsables se hagan cargo de lo ocurrido y los adolescentes se mantienen en silencio.
- Se está trabajando en grupos y algunos alumnos se mantienen en silencio todo el tiempo.
- Los adolescentes se mantienen en silencio frente a un acercamiento del docente para conocer sus intereses o preocupaciones.



DINÁMICA

LOS SILENCIOS

Finalidad: *Compartir el significado que se otorga a los silencios desde la perspectiva adulta y desde la perspectiva adolescente y su posible incidencia en un clima participativo en el aula.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias del cuadro sobre los silencios.

Propuesta de desarrollo:

- Reunidos en grupos de adultos o de adolescentes, leer los cuadros y compartir ideas sobre lo que pueden significar los silencios en cada caso.
- Poner en común las ideas y resaltar la multiplicidad de significados posibles, rescatando los elementos que promuevan climas participativos.

Otras posibilidades:

- Leer primero todos los casos y repartir luego dos o tres a cada grupo para que les busquen posibles significados. Poner finalmente en común.
- Si hay adultos y adolescentes, trabajar con grupos mezclados o con adultos y adolescentes por separado, para que en la puesta en común queden en evidencia las diferencias de perspectiva.



PARA TENER
EN CUENTA

> En toda dinámica el facilitador tendrá que evaluar, según el tiempo de que disponga y sus intenciones, si el peso va a estar puesto en la etapa de trabajo grupal o en la puesta en común. En el caso de esta dinámica, hay que considerar ese aspecto para decidir si poner a trabajar a los adolescentes y adultos mezclados o por separado. Esta última opción sólo tiene sentido si se destina un buen tiempo a la puesta en común.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

De buenas intenciones está plagado el camino al infierno

Hace unos años, trabajaba como profesora en un grupo de primer año de liceo en que la mayoría de los alumnos respondían bien a las propuestas de trabajo (hoy me pregunto qué diablos quiere decir eso realmente: ¿me seguían el juego?, ¿cumplían el oficio?). Pero había una minoría que permanecía bastante pasiva, entre ellos Daniel, un adolescente tímido, algo gordito, que se sentaba en el fondo hacia el costado y era uno de esos alumnos a los que los profesores no les conocemos la voz en todo el año.

En determinada ocasión Daniel pareció hacer el intento de decir algo, y yo, deseosa de dar lugar a su intervención, perdí el sentido común y con tono de entusiasmo exagerado dije: “hagan silencio y escuchen bien todos, que Daniel tiene algo que aportar”. Y se hizo un silencio tan grande, que incluyó al propio Daniel, que enmudeció para siempre en clase de ahí en adelante. Y en el ambiente mis palabras quedaron flotando con un significado que estaba fuera de su intención, pero que fue construido por mi actitud, mi tono y mi entusiasmo exagerado: “Hagan silencio y escuchen bien todos que por fin al tonto de Daniel, que nunca interviene, le surgió una idea en la cabeza”.

Muy pocas veces se escribe sobre uno de los desafíos más importantes que enfrentamos los docentes: manejar con extrema sensibilidad, sutileza y delicado equilibrio muchas de las situaciones relacionales que tienen lugar en el aula. Yo deseaba que Daniel interviniera pero no logré la naturalidad necesaria para que se animara a expresarse sin sentirse tan abiertamente expuesto, por mi infeliz comentario, al juicio de sus treinta compañeros.

c. Del oficio de ser alumno...²⁰

Pocos elementos influyen tanto en los climas relacionales del aula como la convicción de muchos adolescentes de que para tener éxito como alumnos (en el sentido de *acreditar*, no de *aprender*) y poder ingresar a los niveles siguientes, deben cumplir un conjunto de reglas implícitas, no escritas pero conocidas por todos, que conforman *el oficio de ser alumno*. Estas reglas refieren a la relación docente-alumno, en especial respecto al saber académico que está en juego. Dicho oficio implica, entre otras cosas, cumplir ciertos contratos implícitos de comportarse como el adulto espera que el adolescente lo haga, para de esa manera dejarlo conforme y ser bien evaluado.

Muchas veces estos contratos derivan en prácticas como las que se pintan en los casos siguientes:



Alumnos que cumplen el oficio

Cuando los profesores preguntan en clase, contestan aunque no entiendan ni de qué se está hablando, ya que son magos descifrando las pistas que se les dan en las propias preguntas. Ellos saben que, si tienen un poco de paciencia, los profesores terminarán contestando las preguntas que hacen. Si el docente explica algo, hacen como que escuchan, y lo miran aunque no demasiado fijamente, no sea que se le ocurra darles la palabra. Si no entienden, prefieren no preguntar, porque piensan que eso puede molestar al profesor o que éste puede sentir que ellos creen que está explicando mal y bajarles la nota. Si se aburren, se aguantan y esperan quietos a que toque el timbre; al fin y al cabo, al liceo uno viene a aburrirse. Si se ponen a trabajar en grupos, se organizan rápidamente, mueven los bancos y sacan los cuadernos, aunque lo que piensan hacer es aprovechar para conversar con sus amigos. Y cuando los profesores pasan entre los bancos, hacen como que están trabajando. A la hora del recreo, fuman solamente en los baños, porque allí nadie los ve. Les encanta rayar los bancos y las paredes, pero lo hacen sólo cuando están seguros de que ningún adulto los está mirando. Llevan bien la cuenta de las faltas y de las materias bajas que tienen, y de las que pueden tener sin perder el año y sin que llamen a sus padres. Sus técnicas para copiar en los escritos son muy variadas e increíblemente ingeniosas. Cuando en los patios pasa un adulto, lo miran amables pero no demasiado: nadie vaya a pensar que son alcahuetes. No son malas personas ni nada parecido: sólo quieren salvar el año. Algunas veces hacen cosas que no están bien, como agredir a algún compañero más débil, pero sólo cuando están en barra y se sienten protegidos por el anonimato, a salvo de ser culpados o de que les pongan una sanción individual. Y muchas veces luego no se sienten bien.

²⁰ Las expresiones *oficio de ser alumno*, *oficio de ser docente*, *contratos pedagógicos* y *contratos didácticos* son, desde hace algunos años, profusamente utilizadas en la literatura pedagógica, en un sentido muy concreto que va más allá de lo que se entiende comúnmente por oficio o contrato. Si bien los significados puntuales cambian según los autores, *cumplir el oficio* es respetar ciertos *contratos* implícitos que se dan en las instituciones educativas y en las aulas respecto a cómo hay que comportarse para ser bien evaluado y poder pasar de año, en el caso de los alumnos, y *no tener problemas* y *cumplir con las expectativas del otro*, en el caso de los alumnos y los docentes.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Alumnos que no cumplen el oficio

Cuando los profesores preguntan algo en clase, ni siquiera escuchan la pregunta, porque están conversando con sus compañeros o pensando en otra cosa, ya que no les interesa para nada el tema que se está tratando. Aunque el docente se mate explicando, no se enganchan. ¿A quién le importa lo que era un virreinato? Gran parte del tiempo miran por la ventana o hacen otra cosa, y les importa poco si a los profesores les molesta. Cada vez que pueden les hacen saber que para ellos la clase es una pérdida de tiempo y un soberano aburrimiento. Pasan pidiendo para ir al baño y cada tanto se hacen echar de clase porque saben que igual con las sanciones no pasa nada. No entienden por qué a los profesores les molesta tanto que conversen en clase, y apuestan a que en poco tiempo se resignarán a trabajar sólo con tres o cuatro. Para ellos, el momento más divertido de la clase es cuando el docente pierde la paciencia y grita descontrolado por encima del caos. Si en algún momento intentan escuchar, o algo les llama la atención, el interés les dura poco porque desconocen el significado de muchas palabras, y al no entender se aburren y vuelven a desengancharse o a molestar. No se les pasa por la cabeza estudiar en unos libros que consideran tan pesados e incomprensibles como las clases. Además, no les gusta leer. Porque no saben. Y no tienen el libro. Están prontos para ver qué pueden pescar durante el escrito, en caso de que asistan. Pero no se hacen demasiado problema. Si les va mal, siempre está la posibilidad de protestar y pedir que se les suba la nota. O no.

Por supuesto que siempre, en todos lados, hay alumnos que quieren aprender, grupos que funcionan bien, excelentes docentes, profesionales inolvidables para sus alumnos e instituciones en que las cosas marchan mejor que en otras.

Por otra parte, no es fácil encasillar a los adolescentes y sus comportamientos en categorías. Puede ocurrir que un adolescente cumpla y no cumpla el oficio al mismo tiempo, como se plantea a continuación.



DINÁMICA
CON EL VIDEO

¿CUMPLIENDO EL OFICIO O ROMPIENDO REGLAS?

Finalidad: *Pensar junto con los integrantes del grupo acerca de la complejidad de los comportamientos de los distintos protagonistas y la dificultad que se nos presenta cuando intentamos encasillarlos en categorías.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Video *El magma*; fotocopias de los recuadros “Alumnos que cumplen el oficio” y “Alumnos que no cumplen el oficio”, hojas, lápiz, pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

- a) Formar grupos y ver *El magma*.
- b) Entregar fotocopias con el contenido de los cuadros para que los lean y piensen hasta qué punto los comportamientos de los protagonistas del corto se ajustan o no a ellos.
- c) Organizar la puesta en común tratando de destacar, por un lado, la complejidad de los comportamientos y la dificultad de encasillarlos en categorías y, por otro, el hecho de que los adultos también *cumplen un oficio* y hacen lo que creen que los alumnos o la institución espera de ellos.

Otras posibilidades:

- Trabajar el video sin los textos, explicando en forma oral el concepto de cumplir el oficio y concentrándose en el análisis de las formas sutiles de cumplimiento del oficio que presenta el corto en muchos de los protagonistas.



PARA TENER
EN CUENTA

> Cuando una dinámica combina el trabajo con video y con textos, puede ocurrir que el interés se centre en uno o en otro. El facilitador sopesará si es necesario respetar la propuesta inicial o conviene aprovechar las posibilidades que brinda el nuevo rumbo.

d. Del oficio de ser docente...

No sólo los alumnos *cumplen el oficio*. También muchos docentes se paran frente a los adolescentes y cumplen con ciertas reglas y contratos no escritos sobre lo que un docente debe hacer, más allá de enseñar su asignatura, para controlar a las personas y al conocimiento y mantener su poder en el aula. Un docente que *cumple el oficio* no está necesariamente preocupado por enseñar ni por que los alumnos aprendan, sino por el aparentemente correcto funcionamiento de las relaciones. Sus clases se parecen más a una puesta en escena donde el docente *hace como que enseña* y los alumnos *hacen como que aprenden*, aunque en los hechos pueda no ocurrir ni una cosa ni otra. En este tipo de clases, las posibilidades de participación de los alumnos son muy limitadas.

Este decálogo que recurre al humor puede servirles a los docentes de educación media para repensar sus propias prácticas.



Decálogo del buen profesor

1. Nunca comuniqués a los alumnos los objetivos de la asignatura, si es que alguna vez los has pensado. Los alumnos podrían llegar a darse cuenta de que la asignatura es inútil.
2. La información es una fuente de poder: si no quieres perderlo, mantente siempre en una cierta ambigüedad. No des normas claras, ni mucho menos digas qué y cómo vas a evaluar. Te expones a perder autoridad o a que tus alumnos dejen de venir a clase (¿por qué iban a hacerlo?). Cuanto menos te defines estarás más a salvo de críticas.
3. Empéñate en explicar toda la asignatura en tiempo de clase: puedes dar por supuesto que tus alumnos no saben leer. Además, si no te pasas toda la clase explicando, tus alumnos podrían llegar a darse cuenta de que no sabes hacer otra cosa.
4. Convierte tus clases en clases de dictado. Cuanto más copien tus alumnos, mejor, y cuanto más deprisa, mejor todavía: así no habrá tiempo para preguntas inútiles o incómodas. Además, si las cosas van mal, se deberá siempre a los malos apuntes, no a tus malas explicaciones.
5. Evalúa solamente al final del curso, o con pocos exámenes parciales, o por lo menos —y esto es lo más importante— con muy pocas preguntas. A la emoción del examen añadirás la emoción de la lotería. Y ya sabemos todos que el que no sabe una o dos preguntas no puede saber ninguna otra.
6. No se te ocurra evaluar con frecuencia a lo largo del curso, aunque sea de una manera más sencilla e informal, porque los alumnos podrían enterarse de lo que saben, de lo que no saben y de lo que deberían

saber. Si esto llega a ocurrir, te expones a tener que aprobar a todos al final, y sufriría tu prestigio de mantenedor de un alto nivel de exigencia.

7. No caigas en la tentación de guardar artículos de periódicos o de revistas que tengan que ver con tu asignatura, ni mucho menos se te ocurra llevarlos a clase. Mantén el prestigio de la ciencia pura.

8. Nunca confíes en la motivación de tus alumnos ni en su capacidad de aportar algo que merezca la pena. Si se han embarcado en una carrera de cinco años es porque no tienen una cosa mejor que hacer. Y si se trata de niños, lo mismo pero peor.

9. Convéncete de que somos pobrísimos y de que la escasez de medios nos impide hacer las cosas mejor. Fotocopiar unos apuntes o un simple guión sale carísimo. Si en tu centro o facultad hay posibilidades de utilizar transparencias u otros cachivaches, no lo hagas: esos juguetes infantilizan la clase.

10. Cuando no puedas echar la culpa a los alumnos de lo mal que van las cosas, échala a la estructura. Los profesores somos ciudadanos por encima de toda sospecha.

P. Morales: *La relación profesor alumno en el aula*, p. 33.



DINÁMICA
PARA ADULTOS

DANDO VUELTA EL DECÁLOGO

Finalidad: *Acercarse al tema de la participación adolescente utilizando el humor como camino para repensar las prácticas docentes.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del decálogo, papel, lápiz y pizarrón.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunidos en grupos, transformar cada uno de los mandamientos del decálogo en un mandamiento a favor de la participación, pero esta vez en serio. A modo de ejemplo:

“Comparte con tus alumnos por qué crees que tu asignatura es importante y escucha lo que ellos tengan para decir al respecto, aunque quizás no sea lo que quieras escuchar”.

c) Poner en común el nuevo decálogo y reflexionar sobre los desafíos que implica.

Otras posibilidades:

- Leer primero el decálogo completo y repartir luego a cada grupo dos o tres de los mandamientos para que los den vuelta. Poner finalmente en común.



PARA TENER
EN CUENTA

> El camino del humor no siempre es bien aceptado por todos los integrantes de un grupo, en especial si es un humor que apunta sus baterías a las propias prácticas. Puede ser conveniente evitar suspicacias explicando el sentido que tiene un decálogo como éste.

e. Combatir el aburrimiento en clase

Un buen clima de trabajo suele ser el resultado de una sabia mezcla de rutinas y sorpresas.

Por un lado, la capacidad de sorprender y de sorprenderse mutuamente de adolescentes y adultos es quizás una de las claves más importantes para lograr en clase un clima relacional de disfrute y motivación.

Por otra parte, en el aula deben practicarse ciertas rutinas, como pasar la lista o controlar el cumplimiento de las tareas domiciliarias, fundamentales como marco contenedor de lo que luego deberá ser una propuesta basada en una expectativa mutua. Estas rutinas no permiten evitar las sorpresas, pero sí las incertidumbres que puedan tener un impacto negativo.

Un buen clima de trabajo en el aula se sostiene fundamentalmente en relaciones de afecto y respeto mutuos. ¿Qué tiene que ver esto con el aburrimiento? Todo. Logrado un clima de emociones positivas, los docentes podrán aflojarse, hacer bromas, atender los requerimientos de los alumnos, no pretender tener todo bajo control, y estar dispuestos a compartir algo de su poder de decisión sabiendo que la clase no se les irá de las manos.

Y los adolescentes podrán opinar, exponerse, hacer propuestas, tomar decisiones y mostrar que es posible aprender por fuera del aburrimiento.



HABLAN LOS ADOLESCENTES

Los adolescentes manifiestan que les gustaría que los profesores fueran “*más jóvenes*”, “*menos duros*” y “*más cariñosos*”. A Alejandra lo que más le atrae del liceo son los recreos y piensa que hay profesores con los que se puede comunicar y otros con los que solamente “*tenés que hablar del tema de la clase*”, y vincula esa actitud a la edad de los docentes: “*con los más jóvenes es mejor porque los adultos son medio cerrados, son medio brutos; nos exigen mucho y nunca valoran nuestros esfuerzos*”. Daniela comparte ese mismo criterio y fundamenta que los más jóvenes “*hace menos tiempo que pasaron por nuestra etapa y están más acostumbrados*”. Sin embargo, no asocian estas actitudes menos flexibles a un claro autoritarismo, sino a que son docentes “*plomazos*”.

Q. Oliver: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, p. 14.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Una mañana de suerte

Trabajaba por esos días con varios grupos de adolescentes. Corría de un salón a otro intentando cubrir cada clase cumpliendo con el legado. Uno de los grupos solía provocarme una especie de acidez estomacal que camino al centro de estudios destilaba infinidad de temores. En realidad, el padecimiento se iniciaba la noche anterior. Solía girar en la cama destapando ideas que al amanecer olvidaba. Mate en mano, pronto a salir, me sacudía pensando en encontrar algo que me permitiera motivarlos. Cada mañana el ingreso al salón parecía calcado del anterior; libreta en mano como un gran conquistador, me preparaba a caer sobre ellos que, como si nada, se aburrían de recibir mis pedidos de silencio mientras eternizaba en cada apellido el pasaje del tiempo. Lentos, estirados, los minutos se negaban a correr, en tanto al son de mis hormonas desfilaban o no adolescentes rumbo a la dirección.

Recuerdo aquel día. Era viernes y tenía que viajar. Cargaba, además del bolso, una caja grande envuelta en papel de regalo; era tan grande que mis brazos se extendían para poder abrazarla. Más de una burla silenciosa se desplegó tras mi pasaje. Cuando llegué, apenas saludé y salí directo al salón, dejé la caja sobre el pupitre y me dispuse a deslizar apellidos sin siquiera mirar a los presentes. Aunque lo ignoré, me llamó la atención que alguien dijera, “¿Qué tiene ahí, profesor?”. Casi de inmediato empezó una discusión entre los adolescentes acerca del contenido de la caja. Mientras seguía despachando apellidos intentaba entender por qué sucedía lo que sucedía; mi asombro iba en aumento: nunca los había visto con tanto interés. Iluminado vaya a saber por quién, detuve el pasaje de la lista, miré el grupo y pregunté por encima del murmullo que se esforzaba en descubrir el contenido secreto: “¿Les interesa saber lo que traje?”. Unánime, un “sí” recorrió el aula.

“Podrán responderme antes unas preguntas. Son sobre la caja y tienen que ver con ustedes”, dije entusiasmado. De inmediato percibí como todos aquellos ojos se silenciaban y empezaban a iluminar como hipnotizados.



DINÁMICA
PARA ADOLESCENTES

LA CAJA SORPRESA

Finalidad: *Generar sorpresa en el grupo de adolescentes, lograr despertar el interés en lo que va a suceder, detectar los sentimientos respecto a la clase.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Un equipo de música y una caja, en cuyo interior hay un mensaje, una foto, un regalo para compartir entre todos. Está cubierta por seis envoltorios: cada uno tiene una pregunta que se dirige a lo que se supondría el sentir de los participantes respecto a la clase. Por ejemplo: "¿Qué es lo que menos gusta de esta clase?".

Propuesta de desarrollo:

a) Armar una rueda. Pasar la caja de mano en mano mientras suena la música. Al momento que se detiene la música, quien en ese momento tiene la caja debe quitar el primer envoltorio y leer la primera pregunta. Responder entre todos.

b) Reiniciar la música y nuevamente, al detenerse, quien tiene la caja debe quitar un nuevo envoltorio y leer. Repetir hasta llegar al contenido final.

c) Discutir acerca de lo sucedido; qué les llamó la atención; qué les interesó.

Otras posibilidades:

- Utilizar una caja grande que tenga una boca en la que cada adolescente introduce la mano y palpa, sin ver, los objetos que hay en el interior. Incluir objetos que tengan que ver con la clase y otros que no (un globo con agua, una esponja de aluminio).



PARA TENER
EN CUENTA

> La emoción que conlleva descubrir el contenido de la caja puede promover que las respuestas se den sin mayor detenimiento.

Reconocer a los adolescentes poder de decisión

En el marco del derecho a la participación en la educación, se ha visto que la CDN establece en su artículo 12 que los niños tienen el derecho de expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que los afectan y a que sus opiniones se tomen en serio, según su edad y madurez.

En el aula, como se ha dicho, esto pasa por construir en conjunto una disciplina participativa, por trabajar con determinados contenidos académicos, por poder tomar parte en la elaboración de los mecanismos y las pautas de evaluación, y/o por la posibilidad de proponer cambios en las políticas y el funcionamiento del aula. Los adolescentes pueden tomar parte en toda una serie de decisiones. Y los profesores deben actuar como facilitadores para que los adolescentes participen, sean escuchados y sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente.



PARA
REFLEXIONAR

¿Qué tipo de decisiones comparten los adolescentes en el aula? ¿Existen límites en los asuntos sobre los que pueden decidir? ¿Cómo pueden los adolescentes ganar desde el aula la autonomía progresiva de la que habla la CDN?

CARTA A UN AMIGO

Finalidad: Detectar opiniones y evaluar el sentir de los adolescentes respecto a la clase y su docente.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: Una hoja por adolescente.

Desarrollo propuesto:

- Cada adolescente escribe una carta a un amigo o familiar contándole cómo son las clases y todo lo que tenga que ver con ellas: relaciones, gustos y disgustos.
- Juntarse en pequeños grupos y elegir un disgusto.
- En plenario presentarlo y tratar de analizar las posibilidades de revertir los disgustos.


**PARA TENER
EN CUENTA**

> Es posible que surjan más disgustos de los que se supone. Es conveniente entonces que ellos sean tamizados y jerarquizados con el grupo a los efectos de poder discernir aquellos que es posible encarar en el aula.

> El docente puede preguntar: ¿Que les pareció la clase, rescatan algo de ella? ¿Descubrieron algo? ¿Cómo lo vinculan al hoy, al liceo, al barrio, a la barra de amigos? Si contestan en la línea de lo que el docente espera, es posible que la evaluación de la actividad no refleje el real sentir de los adolescentes.

BOTELLA AL MAR (SOS)

Finalidad: Detectar los temas que desean cambiar de la clase, promover la introducción de cambios efectivos y posibles.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: El salón lleno de botellas de plástico (una para cada uno de los participantes).

Propuesta de desarrollo:

- Las botellas están sobre una mesa, tapadas con una manta. Luego de jugar con el contenido de la mesa —¿qué creen que hay debajo de la manta?—, cada uno de los participantes elige una botella a la cual le introducirá un mensaje, un pedido de auxilio acerca de la clase, de la materia, como por ejemplo: “Por favor, librame urgente de...”. Afuera pega otro mensaje que hable de lo que le gustaría hacer en esa clase.
- Intercambiar botellas entre los adolescentes en parejas y ponerse de acuerdo en un pedido de auxilio y una propuesta para hacer en la clase.
- Presentar cada pareja su propuesta al plenario y discutir sobre la base de lo presentado, apuntando a acordar los cambios posibles.

Otras posibilidades:

- A partir de la misma consigna, cada adolescente escribe en un papel glasé (en la parte blanca) un pedido de ayuda. Los papeles quedan en el suelo con el color hacia arriba. Cada participante debe tomar uno de color diferente al que tenía al inicio. Se juntan todos aquellos que tienen el mismo color y comparten los mensajes.


**PARA TENER
EN CUENTA**

> Si no se animan a verbalizar, hay que analizar cada uno de los mensajes, pues es posible que en ellos aparezcan cosas que no fueron dichas.

a. Una cuestión de actitud

La participación puede incluir una amplia gama de actividades que difieren en forma y estilo según la edad: buscar información, formarse opiniones, expresar ideas, tomar parte en actividades, procesos y proyectos, analizar situaciones y plantear alternativas, respetar a los demás y tratarse con dignidad.

En la práctica, la participación implica que los adultos escuchen a los adolescentes —en sus más variadas formas de comunicarse— asegurando que se sientan libres para expresarse y tomen seriamente en cuenta sus opiniones cuando se trate de decisiones que los afectan.

Diez claves para los docentes que deseen promover una efectiva participación:

1. Involucrar a los adolescentes en la planificación de las actividades de clase.
2. Asegurar que todos los adolescentes tengan la oportunidad de participar. Tomar medidas especiales para los grupos más discriminados.
3. Fomentar las habilidades de los adolescentes para participar efectivamente.
4. Impulsar la capacidad de los adultos para entender por qué la participación ayuda a aprender y a escuchar activamente.
5. Generar espacios participativos en todas las clases, haciendo sentir a los adolescentes que la participación no es restringida.
6. Exponer los intereses de los adolescentes a través de la participación
7. Ser transparente a la hora de promover la participación. Decir a los adolescentes por qué quiere involucrarlos.
8. Ser democrático pero no desestructurado. Compartir ideas y metas e intentar hacer énfasis en la calidad de la interacción.
9. Ser coherente entre lo que profesa y lo que hace. Muchas personas hablan de la participación de los adolescentes, pero pocas los involucran de hecho en todos los aspectos de planificación y toma de decisiones.
10. Ser creativo en el uso de materiales para sus planes y programas, a fin de mejorar el nivel para que los adolescentes trabajen en grupo.

Adaptado de UNICEF: *The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach*, pp. 19-21.

Hay algunos perfiles docentes que promueven más que otros la participación adolescente. Sus actitudes generan que los adolescentes se sientan más escuchados,

reconocidos como sujetos, contenidos emocionalmente, valorados, desafiados, aceptados como son.



Perfil del profesor con creencias de una orientación centrada en el aprendiz

Todos los estudiantes tienen potencial para aprender. Si quiero optimizar su aprendizaje, es preciso que ayude a los alumnos a discutir sus sentimientos y creencias sin sentirse cohibidos. Es importante satisfacer las necesidades sociales, emocionales y físicas de los alumnos para que se produzca un aprendizaje. Ayudar a los estudiantes a comprender el modo en que sus creencias sobre sí mismos afectan el aprendizaje es de tanta importancia como trabajar sus aptitudes académicas. Los estudiantes poseen la capacidad natural de dirigir su propio aprendizaje.

Cuando los docentes se sienten relajados y bien consigo mismos, experimentan un deseo natural de encarar incluso las más difíciles situaciones que puedan darse en clase. Estar dispuestos a relacionarse con cada alumno como individuo único favorece el aprendizaje en mayor medida que convertirse en una figura autoritaria. Además de centrarse en lo que es necesario enseñar, los profesores tienen que apoyar a sus discípulos para que persigan sus propios intereses en la escuela y relacionen el aprendizaje con situaciones cotidianas.

Aceptar a los alumnos como son —aunque no aprobemos su conducta— los hace más receptivos al aprendizaje. Tengo fe en mi capacidad para hacer algo distinto con todos mis alumnos. Ver las cosas desde su punto de vista es clave para que obtengan un buen rendimiento escolar. Creo que escucharlos en forma cálida y comprensiva les ayuda a solucionar sus propios problemas.

B. McCombs y J. S. Whisler: *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*, pp. 36-37.

Perfil del profesor con creencias de una orientación no centrada en el alumno

Si los alumnos no lo hacen bien, necesitan volver atrás, a lo más básico, y esforzarse para desarrollar más sus aptitudes y su instrucción. Mi obligación más importante como profesor es ayudar a los estudiantes a alcanzar los criterios académicos establecidos en el currículo. Si los dejamos a merced de sus propios recursos, no podemos confiar en que la mayoría de los estudiantes aprendan aquello que necesitan saber. Si no apunto y dirijo las preguntas de mis alumnos, nunca conseguirán dar con las respuestas correctas. Conocer bien la materia que imparto es la contribución más importante que puedo aportar para que mis discípulos aprendan. Los buenos profesores siempre saben más que sus alumnos.

Existen tantas y tan complejas razones para el mal comportamiento de los estudiantes que no merece la pena que pierda el tiempo en tratar de entenderlo. Además, no puedo influir en las cosas que ocurren fuera de la escuela. Si en mi clase cedo demasiado control a mis estudiantes, éstos se me subirán a las barbas. Para que mis alumnos me respeten como profesor resulta esencial que yo me mantenga en mi papel de figura de autoridad. Una de las cosas más importantes que puedo enseñar a mis alumnos es a acatar las normas y comportarse como se espera de ellos en las aulas. La capacidad innata está rígidamente fijada y unos niños pueden aprender mejor que otros. Algunos estudiantes sencillamente no quieren aprender. No se puede exigir de los docentes que trabajen con alumnos que sistemáticamente causan problemas en la clase. Yo conozco mejor que mis alumnos lo que necesitan saber y lo que es importante; ellos deben aceptar mi palabra de que aquello que les enseño les resultará útil alguna vez en sus vidas.



DINÁMICA
PARA ADULTOS

PERFILES DOCENTES Y PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE

Finalidad: *Analizar las afirmaciones que aparecen en el cuadro y reflexionar sobre cuáles de ellas promueven la participación de los adolescentes en la toma de decisiones sobre los temas que les atañen.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del cuadro con los dos perfiles de profesor, papel, lápiz y pizarrón.

Propuesta de desarrollo:

a) En forma individual leer los cuadros y tildar las afirmaciones con las que se acuerda, poniendo una cruz al lado de aquellas con las que se discrepa y un signo de interrogación en las que plantean dudas. Reflexionar acerca del propio perfil según lo marcado.

b) Seleccionar luego una afirmación que promueva que los alumnos tomen decisiones por su cuenta, y una que lo entorpezca.

c) Poner en común las afirmaciones seleccionadas y reflexionar sobre la complejidad de los perfiles de los docentes reales.

Otras posibilidades:

- Dividir al grupo en dos subgrupos. Pedirles que se identifiquen uno con cada perfil de profesor y que argumenten en contra de las afirmaciones del otro grupo.



PARA TENER
EN CUENTA

> Si culminada una dinámica de este tipo queda la sensación de que la realidad es más compleja que cualquier cuadro, es que se hicieron las cosas bien. Si los resultados son demasiado prolijos y cerrados, es mejor desconfiar.

b. También en la evaluación

Toda instancia formal de evaluación tiene que ser una ocasión de aprendizaje para quien la propone y para quien la realiza, y no solamente un elemento para la acreditación.

A su vez, las pruebas de evaluación que acreditan, y que por lo tanto llevan una calificación, pueden ser reflejo de relaciones más o menos participativas.

Para que la evaluación contribuya a una cultura de participación es preciso que los adolescentes:

- conozcan con claridad las reglas de juego;
- reciban una devolución apropiada;
- puedan expresar en las pruebas y los exámenes sus propios pensamientos y caminos de razonamiento, ser creativos, distanciarse, poner en duda lo enseñado por los docentes o incluso discrepar con ello;
- puedan participar en la selección de los contenidos a ser evaluados;
- puedan participar en la elaboración de los criterios y las pautas de evaluación.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Un examen

Hace algún tiempo recibí la llamada de un colega que me solicitaba ser árbitro en la corrección de un examen. Él estaba seguro de calificar con cero a un estudiante por su respuesta a una pregunta de física, mientras que el estudiante aseguraba que debería recibir la totalidad de los puntos previstos, a menos que el “sistema” estuviese en su contra. El profesor y el estudiante se habían puesto de acuerdo en someter el caso a un árbitro imparcial, y me eligieron como tal. Fui al despacho de mi colega y allí leí la pregunta del examen:

“Demuestre cómo es posible determinar la altura de un gran edificio con la ayuda de un barómetro”.

El estudiante había respondido: *“Suba el barómetro al techo del edificio, amárrelo a una cuerda larga, descuélguelo hasta la calle. En seguida vuélvalo a subir, y mida la longitud de la cuerda. La longitud de la cuerda equivale a la altura del edificio”.*

Hice notar que el estudiante tenía un argumento bastante plausible para que le fuera otorgada la totalidad de los puntos, puesto que había respondido completa y correctamente a la pregunta formulada. Pero si tal calificación le era asignada, quedaría en ventaja sobre los demás alumnos. Sugerí entonces que el estudiante tuviese una nueva oportunidad para responder a la misma pregunta. No me sorprendió que mi colega estuviese de acuerdo pero me asombró que el alumno asumiese una posición similar.

Concedí entonces al estudiante seis minutos para que pudiese responder a la pregunta, advirtiéndole que la respuesta debía demostrar un cierto conocimiento de la física. Transcurrieron cinco minutos y no había escrito nada. Le pregunté si quería abandonar la prueba, pero respondió “No”. Tenía varias soluciones al problema y estaba tratando de definir cuál sería la mejor. Me disculpé por interrumpirlo y le pedí que continuara. En el minuto siguiente garrapateó esta respuesta:

“Lleve el barómetro al techo del edificio e inclínese sobre el borde; deje caer el barómetro y mida el tiempo con un cronómetro. Luego calcule la altura del edificio empleando la fórmula $S = at^2$ ”.

Esta vez le pregunté a mi colega si aceptaba. Accedió y asignó al alumno casi la totalidad del puntaje.

Yo me preparaba para salir, pero el estudiante me detuvo, diciéndome que tenía otras respuestas al problema. Le pregunté cuáles eran.

—¡Ah, sí! —dijo el estudiante—. Hay varias maneras de determinar la altura de un gran edificio con la ayuda de un barómetro. Se puede, por ejemplo, sacar el barómetro en un día soleado, medir su altura, el largo de su sombra y el largo de la sombra del edificio y después empleando una simple proporción, calcular la altura del edificio.

—Muy bien —le respondí—. ¿Y las otras?

—Sí —me dijo—, existe un método de medida fundamental que a usted le encantará. Según este método, usted toma el barómetro y sube por las escaleras. Al subir, va marcando la longitud del barómetro, a lo largo del muro. Luego, cuenta el número de marcas y obtiene la altura del edificio en “unidades barométricas”. Es un método muy directo. Naturalmente, si quiere un método más sofisticado, puede amarrar el barómetro a una cuerda, balancearlo como un péndulo, y determinar el valor g al nivel de la calle y al nivel del techo del edificio. La altura del edificio puede en principio calcularse a partir de la diferencia entre los dos valores obtenidos.

Finalmente concluyó que existían varias maneras de resolver el problema además de las ya mencionadas.

—Probablemente la mejor —dijo— es tomar el barómetro y golpear a la puerta del administrador del edificio. Cuando éste responda, usted le dice de esta manera: “Señor administrador, he aquí un excelente barómetro. Si usted me dice la altura del edificio, se lo regalo”.

En ese momento le pregunté si conocía la respuesta convencional al problema. Ante la pregunta admitió que sí, pero argumentó que estaba harto de todos los maestros de secundaria que pretendían enseñar cómo pensar, cómo emplear el método científico, cómo explorar las profundidades de la lógica de un tema estudiado, y todo eso de una manera pedante, como sucede a menudo en matemáticas modernas, sin mostrar la estructura misma del tema tratado. [...]

Carta enviada al diario *Le Presse de Montréal*, Canadá, por Alexandre Calandra, profesora de la Universidad de Washington, publicada el 27 de septiembre de 1979. Tomado de *Hojas de ACLIJ*, julio de 1990.



PARA REFLEXIONAR

En las instancias de evaluación del curso que van más allá de la acreditación:

- ¿Han podido los adolescentes evaluar en forma sistemática la calidad de la propuesta de enseñanza de sus docentes, además de algún comentario apurado y general en los últimos días de clase?
- ¿Hasta qué punto sus comentarios y sugerencias han sido escuchados y tenidos en cuenta?
- ¿Ha cambiado algo como resultado de sus evaluaciones?



DINÁMICA PARA ADOLESCENTES

E-MAIL URGENTE

Finalidad: Detectar opiniones y evaluar el sentir de los adolescentes respecto a la clase y su docente.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: Papel y lápiz.

Desarrollo propuesto:

- a) En parejas o en forma individual y anónima, elaborar un *e-mail* dirigido al docente o a los compañeros en general, en el que brevemente se evalúa la clase.
- b) Juntarse de a cuatro y compartir los *e-mails* rescatando las coincidencias.
- c) Compartir todas y analizarlas a los efectos de intentar acordar posibles cambios.



PARA TENER EN CUENTA

> Es posible encontrarse con evaluaciones de una sola frase, ya que a muchos adolescentes les cuesta expresarse por escrito. También pueden aparecer descripciones más que evaluaciones. A partir de las producciones de los alumnos, aun de aquellas que en principio puedan parecer pobres, es que hay que trabajar. Por otra parte, no olvidemos que les pedimos un *e-mail*, que tiene sus propias reglas de construcción.



DINÁMICA PARA ADOLESCENTES

BUZÓN

Finalidad: Detectar opiniones y evaluar una actividad.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: Una caja o similar que haga las veces de buzón, papel y lápiz (uno por persona).

Desarrollo propuesto:

a) Los adolescentes escriben en forma anónima qué les pareció la clase, qué cosas le pondrían para que fuera más amena, qué le sacarían.

b) Introducir las cartas en el buzón. Leer las diferentes opiniones y debatir sobre su viabilidad.



PARA TENER EN CUENTA

> Puede existir temor de los adolescentes a dar opiniones que supongan una crítica al docente, en tanto imaginen la posibilidad de una represalia adulta. Sin embargo, esta es una forma muy impersonal de evaluar, conveniente cuando no hay mucha confianza o existen ciertos recelos.



DINÁMICA

HUMOR

Propuesta de actividad:

A partir de la tira cómica, abordar con los adolescentes otras situaciones que tengan que ver con la vida cotidiana en los centros de estudio.

Las viñetas pueden ser disparadoras de la discusión o de la elaboración de otras. También es posible presentar la tira sin el cuadro final de desenlace o con los globos vacíos para que los adolescentes propongan finales y diálogos alternativos.



Partir de los gustos e intereses de los adolescentes

Las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes deberán partir de los saberes de los alumnos, promover la circulación de la palabra y las ideas y permitir la expresión de todos los sujetos que se

encuentran en el aula. Los adolescentes podrán ser enseñantes para así aprender más y mejor.²²

²² Para los conceptos de enseñante y aprendiente, véase la p. 28.

a. Averigua lo que los alumnos saben y actúa en consecuencia...



Cecilia

“Hay que partir de lo que los alumnos saben y actuar en consecuencia si queremos que aprendan”. La frase resonaba en la cabeza de Cecilia mientras abandonaba el segundo curso de actualización docente que venía realizando en el año. Ya estaba cansada de oír hablar de Vigotsky, Ausubel y Bruner. Suerte que Piaget parecía ya no estar más de moda, porque el tema de los estadios nunca le había gustado demasiado. Sin embargo, ese día había escuchado algo que realmente la había conmovido. Que le había “roto los esquemas”, según diría el devaluado Piaget.

“No existen saberes de primera y saberes de segunda —había dicho la docente—. Enseñar a partir de lo que los alumnos saben no significa que tengamos que intentar sustituir saberes ‘simples’ que traen los adolescentes basados en su experiencia y sus intereses por saberes ‘complejos’ y valiosos, es decir, académicos o disciplinares. Todas las investigaciones y los estudios más recientes sobre la teoría de la mente muestran que los saberes experienciales son de una enorme complejidad y riqueza, además de ser los que nos permiten movernos en el mundo, en todos aquellos planos en que no hemos seguido profundizando académicamente. Negociar significados significa construir en el aula un espacio para que los adolescentes muestren, enseñen, expresen lo que saben. Y escucharlos, para poder encontrar los vínculos entre esos saberes que posiblemente nos sorprendan, y lo que consideramos que es cultural y socialmente significativo enseñar sobre el tema. Los aportes de la disciplina deberían servir para hacer más reflexivo y complejo un conocimiento que de por sí ya es complejo y valioso: el que traen nuestros alumnos. Además, si no partimos de lo que es subjetivamente significativo para los adolescentes, podremos enseñar lo que creemos que es social y culturalmente relevante, pero seguramente con poco éxito.”

Cecilia seguía pensando sobre el contenido de la conferencia. Intuía que no le iba a ser fácil cambiar su manera de pensar. Para ella, el conocimiento realmente valioso era el que ella tenía que enseñar en clase, y no el que traían los alumnos. Le costaba mucho aceptar que sus alumnos realmente podían saber cosas que valieran la pena, pensar por sí mismos, ser creativos. En el fondo de su corazón no creía demasiado que los alumnos tuvieran ideas propias sobre los temas que ella tenía que enseñar. Más bien seguía pensando que sus cabezas eran cuencos vacíos y que su deber era llenarlas de información. Necesitaba pensar un poco más sobre el tema, ya que se sentía desacomodada. “Si acuerdo con esto, tengo que cambiar en serio mi manera de enseñar —pensaba—. Y no sé si puedo ni si me animo.”



PARA
REFLEXIONAR

Los saberes e intereses de los alumnos

Las siguientes preguntas pueden ayudar a evaluar el lugar que los saberes e intereses de los alumnos ocupan en la propuesta de enseñanza de un docente:

- ¿Cómo se resolvieron la temática a tratar y la metodología a utilizar? ¿Las decidió el docente por sí solo? ¿Los alumnos tuvieron alguna oportunidad de expresar qué y cómo les gustaría trabajar?
- ¿El profesor se preguntó previamente cuáles podían ser los saberes y motivaciones de los alumnos en cuanto al tema a enseñar? ¿Pensó posibles maneras de contemplar estos conocimientos en la propuesta de enseñanza?
- ¿Cómo se accedió a la información necesaria? ¿La aportaron, aunque fuera en parte, los alumnos? ¿La brindó solamente el profesor?
- ¿La metodología utilizada permitió a los alumnos mostrar lo que sabían y pensaban sobre los temas?
- ¿Podieron ser enseñantes? ¿Se establecieron posibilidades de negociación entre los saberes de los alumnos y los disciplinares?
- ¿Se intentó tener en cuenta los conocimientos y formas de expresión de los alumnos en su diversidad?
- ¿Cómo se repartió la interrogación en clase? ¿Los alumnos preguntaron o sólo respondieron?
- ¿Cómo se repartieron la palabra y las posibilidades de expresarse? ¿Cuánto tiempo monopolizó el docente la palabra?
- ¿Cómo se repartió la escucha? ¿Cuánto tiempo el docente escuchó con real interés los aportes de los alumnos? ¿Los alumnos se escucharon entre sí?
- ¿Los alumnos y el docente parecían estar disfrutando de la clase?



LOS SABERES E INTERESES DE LOS ALUMNOS

Finalidad: Realizar un formulario de autoevaluación para utilizarlo con los grupos de alumnos propios.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias del cuadro “Los saberes e intereses de los alumnos”.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunidos los docentes en grupos, leer el cuadro y hacerle retoques, agregados o supresiones según se considere necesario, a fin de ajustarlo como posible formulario de autoevaluación.

b) Poner en común los resultados y proponer que los docentes utilicen el formulario resultante para autoevaluar sus clases. Si el ambiente así lo amerita, poner en común algunos de los resultados en sesiones siguientes.

Otras posibilidades:

- Utilizar este formulario para que lo respondan los alumnos de un grupo propio después de dar una clase. Para ello requerirá ciertos ajustes en la redacción.
- Si el clima institucional lo permite, compartir en reuniones siguientes algunas de las respuestas de los alumnos.



PARA TENER EN CUENTA

> Compartir los resultados de las prácticas autoevaluatoras es potencialmente rico, pero solo si todos se sientan seguros de que nadie los va a calificar o juzgar por lo que digan.

b. Las clases expositivo-interrogativas: una metodología de eficacia real pero selectiva

¿Acaso está mal que los docentes *expongan, pregunten y expliquen* en la clase? Sin duda, las tres cosas son necesarias, mas aun, fundamentales en determinadas instancias de cualquier propuesta didáctica. El problema está en que, si es lo único que se hace, si se utiliza la exposición como metodología, la posibilidad de participar de los alumnos se ve seriamente afectada.

La exposición y la interrogación pueden darse en un marco participativo o no. El docente puede estar dando una explicación en medio del más apasionado debate sobre un tema elegido en acuerdo con los alumnos, o exponiendo con el objeto de que los alumnos tengan elementos para realizar una tarea que propusieron hacer ellos mismos, en el marco de un clima participativo. Por el contrario, se puede trabajar en base a videos o dinámicas aparentemente “activas” y que no haya participación alguna.

Ph. Meirieu dice que la enseñanza expositiva responde a una *pedagogía responsiva*, es decir, que *sólo es efectiva en los casos en que está dando una respuesta a una pregunta que los alumnos como sujetos ya se han hecho*. Por eso considera que el método expositivo magistral dispone de una eficacia real pero selectiva, lo que lo transforma en un método elitista. Muchas veces funciona bien en el nivel terciario, pero es mucho más problemática en el secundario.

c. La participación oral de los alumnos en las clases expositivo-interrogativas

Qué trabajo ser alumno

Según el investigador Tony Edwards, un alumno, para ser competente en su oficio de alumno, cuando las clases se basan en el método expositivo-interrogativo, tiene que:

- Escuchar al profesor, a menudo durante largos períodos.
- Cuando el profesor deja de explicar, pedir adecuadamente el turno para hablar. Hay que tener en cuenta que competir para el siguiente turno significa, algunas veces, equilibrar el riesgo de no ser visto y el de ser ignorado por demostrar demasiado entusiasmo.
- Contestar a preguntas cuya respuesta sea más o menos relevante, útil y correcta para un profesor que no busca saber algo, sino saber si sabes algo.
- Resignarse a que traten la respuesta de una persona como evidencia de la comprensión o del malentendido general, de manera que el profesor a menudo explica otra vez algo que uno ya ha entendido desde el primer momento, o despacha una cuestión cuando todavía se está intentando comprender lo que había dicho antes.
- Buscar pistas sobre cómo pueden ser correctas las respuestas de acuerdo con las maneras que el profesor tiene de formular las preguntas y evaluar las respuestas. Ese tipo de pistas a menudo es tan prolífico que incluso permite que conjeturas imprudentes puedan llevar a que el profesor conteste la pregunta por el alumno.
- Hacer preguntas sobre la estructuración de la lección, y normalmente no hacerlas sobre su contenido (y nunca sugerir que el profesor pueda estar equivocado).
- Aceptar que lo que uno ya sabe sobre el tema de la lección probablemente no lo preguntarán o no será considerado importante, a no ser que encaje con el marco de referencia del profesor.

Adaptado de N. Mercer: *La construcción guiada del conocimiento*, pp. 55-56.



El control de la palabra por el docente en clase fuerza y limita a los alumnos en sus posibilidades de expresión. Este control es más engañoso cuanto más interrogativa es la clase, pues la apariencia de participación es mayor. ¿Qué es lo que este alumno está aprendiendo realmente cuando hay monopolio de la palabra por el docente?

Procurar que las propuestas metodológicas estimulen el aprendizaje de todos

No existe *una* metodología que sirva para motivar a todos los alumnos por igual. En este sentido, no hay recetas en lo que éstas tienen de *generalidad*: “Si sigo estos pasos, mi enseñanza tiene que motivar a todos los alumnos siempre”. Las propuestas serán recibidas con mayor o menor entusiasmo por los diversos adolescentes según cuáles sean sus *estilos motivacionales*, sus distintas maneras de aprender y de ser inteligentes, y otras múltiples razones vinculadas a sus intereses, sus estados de ánimo o sus ganas de trabajar en ese momento.²³

En esa actitud relacional que implica estar abiertos a sorprenderse y a ser sorprendidos mutuamente, adolescentes y adultos podrán, sin salirse de sus roles de alumno o de profesor, trabajar con metodologías que impliquen una mayor o menor diversidad de técnicas, que promuevan más o menos la participación. De todas maneras, en la variación no sólo está el gusto, sino también la posibilidad de contemplar a los alumnos en su diversidad.

Es fundamental que la batería de propuestas de trabajo permita a todos los alumnos obtener logros en el aprendizaje, de manera de fortalecer su autoestima y que continúen aprendiendo.

Se presentan a continuación algunas metodologías que pueden utilizarse en forma alternada.

a. El trabajo basado en situaciones problema

Ph. Meirieu (1997) sostiene que el trabajo que se basa en situaciones problema es una metodología que supera los inconvenientes que presentan el método expositivo, por un lado, y el planteo de problemas demasiado abiertos,²⁴ por otro.

Si el método expositivo es elitista, los problemas demasiado abiertos también lo son, pues dejan desprotegidos a los alumnos, quienes tienen pocas posibilidades de resolverlos o de pedir ayuda. Por otra parte, dice Meirieu, cuando los alumnos se encuentran ante problemas demasiado abiertos, no los enfrentan sino que tienden a buscar soluciones ya prontas.



CITA DE
AUTOR

Buscando soluciones ya prontas

Y haríamos mal en criticar este procedimiento que, en muchos aspectos, es el motor de nuestros progresos intelectuales y técnicos: desde siempre inventamos para no tener que aprender, fabricamos e intercambiamos objetos manufacturados que podemos utilizar fácilmente pasando por alto todos los aprendizajes que han permitido su elaboración. ¿Acaso no nos quedaríamos completamente paralizados si en nuestra vida cotidiana nos hiciese falta aprenderlo siempre todo, si no pudiésemos dirigirnos a unos especialistas que ya saben..., si no renunciásemos muy a menudo a entender el *cómo*? En la medida en que esta renuncia es la condición misma del ejercicio de nuestra inteligencia dentro del ámbito que queremos explorar y donde escogemos actuar, no es bajo ningún concepto una alienación. Es en realidad la expresión misma de nuestra libertad. Por este motivo no hay que imputar a la mala voluntad de los alumnos el hecho de que intenten siempre llevar a buen fin un proyecto sin aprender; no hay que sorprenderse de que se encaminen sistemáticamente hacia *la facilidad*, el amigo que *ya sabe hacer* o el objeto ya *listo*. Hay que preguntarse más bien si la estructura en sí de la situación pedagógica es realmente adecuada para los objetivos de aprendizaje que se buscan [...]

Ph. Meirieu: *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, pp. 186-187.

²³ Para ahondar en estos temas, véase el capítulo III de esta guía.

²⁴ Un problema demasiado abierto sería aquel que deja al alumno la posibilidad de decidir todo por su cuenta, sin ningún tipo de pauta que lo guíe.

Su propuesta pedagógica se basa, pues, en que el docente elabore lo que él denomina *situaciones problema*.



CITA DE
AUTOR

El interés de las situaciones problema

El interés de la situación problema radica en que asocia una gran dirección estructural junto con una gran flexibilidad en el tratamiento individual que de ella se puede hacer. Esta flexibilidad es, por otro lado, la garantía de su éxito, en la medida en que permite a cada sujeto poner en práctica su estrategia personal de aprendizaje [...]

En realidad, en la resolución del problema la tarea del formador es ayudar a cada uno a localizar progresivamente las estrategias efectivas para él y estabilizarlas en función de los resultados alcanzados. Se tratará no tanto de *dar a cada uno lo que necesita* como de proporcionarle la capacidad para determinarlo por sí mismo y entonces poder actuar en consecuencia.

Ph. Meirieu: *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, pp. 187-194-195.

²⁵ Presentado por Jean Brun en "L'analyse de l'activité dans une situation mathématique: la construction et la représentation d'un cube" (Coloqui de Trento, noviembre de 1984). Hemos modificado ligeramente el dispositivo.

²⁶ Encontramos numerosas situaciones problemas de este tipo en la obra de Alex Clérino: *Pour le plaisir d'écrire*, 1987.



CITA DE
AUTOR

Dos ejemplos de situaciones problema: Un sujeto que realiza una tarea se enfrenta con un obstáculo

En una clase de niños de 11 y 12 años, bajo el impulso de una psicología cognitiva que incide sobre las estrategias de resolución de problemas, un instructor propone el siguiente dispositivo:²⁵ los alumnos están repartidos en pequeños grupos de cuatro, se distribuye a cada grupo cinco pequeños cubos de madera y se les propone presentar ante la clase, después de un determinado tiempo, la mayor cantidad posible de maneras de colocar los cubos cara a cara. Los alumnos se ponen manos a la obra, intentan toda clase de maniobras, hasta que se preguntan si ésta ya la han realizado y dudan acerca de su capacidad para recordar todas las combinaciones. Su primera reacción entonces es la de ir a consultar al instructor a fin de obtener cinco cubos más por cada nueva solución. Éste se niega y les indica que sólo tienen derecho a cinco cubos, pero pueden disponer, en cambio, de todo tipo de papeles (con líneas, cuadrículado, milimetrado), así como de un lápiz por grupo. Su objetivo aquí no es, claro está, la organización de un juego, ni incluso el cálculo de la cantidad de posibles combinaciones, sino la adquisición de estrategias de codificación geométrica del volumen, adquisición que es requerida para el cumplimiento de la tarea.

A mil leguas de aquí, unos formadores encargados de mejorar el nivel de lengua francesa de unos jóvenes de entre 16 y 18 años, excluidos del sistema escolar, se preguntan: he aquí unos muchachos que sólo disponen de unos cientos de palabras de vocabulario corriente y que de este modo se han visto privados de cualquier tipo de comunicación elaborada... ¿Cómo hacerles adquirir este vocabulario del cual carecen?

Saben que les sería totalmente inútil retomar todos los procedimientos de las *pedagogías de las respuestas*: aprender unas listas de memoria, memorizar unos textos literarios... Todo esto ya ha sido intentado y sólo ha conducido al fracaso. Han intentado, claro está, aplicar las técnicas propuestas por las *pedagogías del problema*: el texto libre, el periódico, la correspondencia..., pero sin más éxito: la falta de vocabulario, lejos de movilizar a los jóvenes en un proyecto de escritura, los paraliza condenándolos a la simpleza; además, cuando no saben decir algo, ¡sencillamente renuncian a decirlo! Es entonces cuando un formador, recordando la obra de G. Perec *La disparition* —más de trescientas páginas sin la letra *e*, con una exuberante sintaxis y de un estilismo extraordinario—, propone el siguiente dispositivo: la redacción diaria de un episodio de una serie televisiva pero prohibiéndose cada día el uso de una letra diferente.²⁶ La originalidad de la propuesta despierta el interés de los jóvenes, que formulan numerosas sugerencias complementarias (sacar a suertes la letra, juego para adivinar la letra que falta, etcétera); se arman de toda clase de diccionarios y se encuentran obligados a buscar y a utilizar vocabulario nuevo.

Quedará, claro está, por localizar, por descontextualizar y por reutilizar en otro lado este vocabulario a fin de que su apropiación sea completa.

A su manera, los formadores han construido aquí una situación cuya estructura es idéntica a la del dispositivo anterior: se ha propuesto a los sujetos continuar una tarea (la presentación en la clase de la mayor cantidad posible de maneras de disponer los cubos, la redacción de una serie televisiva donde en cada capítulo se excluirá una letra). Esta tarea sólo puede llevarse a buen fin si se supera un obstáculo —la codificación geométrica, la utilización de un vocabulario nuevo— que representa el verdadero objetivo de adquisición del formador. Gracias a la existencia de un sistema de obligaciones (el hecho de no poder disponer de más de cinco cubos, la letra prohibida), el sujeto no puede llevar a buen fin el proyecto sin enfrentarse con el obstáculo. Gracias a la existencia de un sistema de recursos (el papel y el lápiz, los diccionarios), el sujeto puede superar el obstáculo.

Ph. Meirieu: *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, pp. 187-190.



PARA
REFLEXIONAR

Te vi y me enamoré de ti

Muchas veces los alumnos aprenden por fuera de cualquier metodología o intención de enseñanza. No es necesario que el docente haya tenido en cuenta sus ideas previas, ni haya planteado una situación problema bien delineada, ni que su explicación haya sido brillante. Al igual que en el amor, en el aprendizaje hay mucho de encuentro imprevisible. *Te vi y me enamoré, aunque no estaba en mis planes hacerlo*. Siempre podemos encontrar alumnos dispuestos a entusiasmarse y participar cuando menos lo imaginamos.

El aprendizaje no tiene por qué iniciarse necesariamente con una búsqueda ni con una pregunta. Esto que no quiere decir que la escuela no deba funcionar como una máquina de promover búsquedas y problematizaciones, pero lo fundamental será que haya espacios en que el encuentro sea posible.

Adaptado de E. Antelo: *Instrucciones para ser profesor. Pedagogías para aspirantes*.

b. Contar historias

Contar historias en clase es un camino que promueve la comprensión y asegura el disfrute. La psicología cognitiva apuesta cada vez más a que somos *animales narrativos*, que damos sentido a nuestra experiencia a medida que contamos y nos cuentan. Las historias gustan no sólo porque entretienen, sino porque permiten comprender.

K. Egan (2000) sostiene que en las diversas etapas de la vida predominan en los seres humanos distintas *formas de comprensión*, todas ellas profundamente narrativas.²⁷ Los educadores que deseen despertar la motivación tienen que respetar la forma de comprensión predominante en sus alumnos y utilizarla como punto de apoyo a su propuesta de enseñanza. A su vez, deben avanzar hacia el desarrollo de las siguientes formas de comprensión, sin dejar de tomar en cuenta las anteriores.

¿Cuáles son las formas de comprensión que predominan en la etapa de la adolescencia? Muchos adolescentes ya han superado la etapa de la *comprensión mítica*, predominante aproximadamente entre los dos y los diez años de edad. Ya no les interesan tanto como cuando eran más pequeños las historias sobre mundos maravillosos y los cuentos de hadas, ni se acercan a la comprensión de la realidad solamente a través de conceptos binarios, abstractos y afectivos como bueno-malo, lindo-feo, seguro-peligroso, triste-alegre.

Entre los diez y los quince años suelen estar de lleno en lo que K. Egan llama la etapa de la *comprensión romántica*: el interés por los mundos fantásticos ha dado lugar en ellos al interés por el mundo real, pero *entran* a comprender la realidad desde las experiencias extremas, ya que lo binario de la comprensión mítica está aún muy presente.

²⁷ Desde el nacimiento hasta los dos años de edad predomina la forma de comprensión *somática*; entre los dos y los diez años aproximadamente, la *mítica*; entre los diez y los quince, la *romántica*; entre los quince y los veinte, la *filosófica*, y de los veinte en adelante, la *irónica*. Las edades de predominio son aproximadas, y el desarrollo de una forma de comprensión no sustituye sino que resignifica las anteriores y de alguna manera las empobrece.

Las historias que los atrapan son siempre extremas, vinculadas a personajes o héroes que son los más destacados en el campo en que actúan, o que se han jugado a fondo por algo. Esa fascinación por lo extremo los hace identificar, por ejemplo, con ciertas figuras del mundo de la música o del deporte que han llegado a ser muy famosas, o con los santos y los mártires. Poseen una gran imaginación, entendida como la capacidad cognitiva de trascender el aquí y el ahora, y al igual que en la etapa anterior comprenden fácilmente la estructura narrativa de los relatos.

Hacia los quince años, muchos de ellos dejan de interesarse por lo extremo de la realidad y se fascinan en cambio cuando conocen algún relato explicativo o gran narración sobre la realidad en forma abstracta, total, conceptual y abarcadora. En esta etapa, en que según K. Egan predomina la *comprensión filosófica*, pueden enamorarse por ejemplo del relato cristiano, o del relato marxista, o de cualquier otro que explique con un *sentido* la historia de la humanidad. Estos relatos explicativos son comprendidos muchas veces por los adolescentes en forma bastante esquemática, pues aún conocen poco su contenido. A ellos se aferran como si fueran la realidad, sin aceptar que la realidad y los esquemas explicativos de la realidad no son la misma cosa. Todavía están lejos de la *comprensión irónica* (en el sentido griego, que nada tiene que ver con el sarcasmo), caracterizada por la flexibilidad del pensamiento, la capacidad de revisar los propios esquemas de pensamiento, el relativismo, la aceptación del otro y la humilde aceptación de la gran distancia que existe entre la realidad y los limitados recursos de comprensión que sobre ella tienen los seres humanos.

Se ve pues que la narración está profundamente vinculada a la comprensión y que es conveniente que ocupe un lugar en las instancias de trabajo con adolescentes.

Las historias las puede contar el docente en algunas ocasiones, pero en este caso la apuesta es a que las cuenten los alumnos, ya sea en forma oral o en forma escrita. Es fundamental que puedan contar las historias

que quieran y como quieran, siempre que estén de alguna manera relacionadas con el tema que se está estudiando. Puede acordarse, por ejemplo, que todas las semanas haya un espacio para compartir historias. Las historias podrán contarse utilizando la forma de expresión que los alumnos deseen: la palabra, el dibujo, historietas, bailes, cantos, dramatizaciones.

Si se toman en cuenta los aportes de K. Egan recién reseñados, las historias que circularán por la clase propuestas por los adolescentes serán seguramente románticas y extremas. Pero también comenzarán a interesarse por relatos más conceptuales que al principio serán seguramente bastante simples y que permitirán a los docentes ir guiándolos hacia la *ironía*.

La narración es, por otra parte, la base de la *metodología de estudios de caso* que se presenta a continuación.

c. Los estudios de caso

Cuando los docentes no logran que los alumnos estudien *antes* de sus clases, pueden encontrar en esta propuesta metodológica un camino para que los alumnos se interesen y motiven para leer y seguir informándose *después* de trabajados los temas.

La obra de S. Wasserman *El estudio de casos como método de enseñanza* (1999), en su rigurosa metodología, plantea *un posible camino para lograr que los alumnos lean y participen en la construcción del conocimiento*. Pero es un camino que exige rupturas en algunas de las prácticas de enseñanza más habituales.

Por un lado es una metodología en que no se pretende que el alumno estudie antes de la clase (cosa que ya se sabe que en general no hace). Por otro, en la instancia del interrogatorio, que está en el centro de la metodología, el docente no puede dar su opinión ni hacer agregados y aclaraciones a los aportes de los alumnos, sino simplemente moderar, dejando el tema siempre abierto y sin resolver, de tal manera que el alumno, *motivado por el interés y la curiosidad que el*

tema le provoca, recurra al dossier de artículos, películas, novelas y textos teóricos que el profesor ha preparado y allí *estudie y profundice a posteriori*.

La metodología es simple:

- Comienza por la elaboración por el docente de *un caso*, que es una narración, un relato que debe versar sobre algún tema central de la disciplina, tener protagonistas humanamente atractivos, tratar sobre situaciones de la vida real, apelar a la emoción y tener un final abierto.

- Sigue una instancia de trabajo grupal en el aula o a domicilio donde los alumnos leen el caso y se acercan a su comprensión respondiendo a una *lista de preguntas críticas* previamente elaboradas por el docente. Se apuesta a que la comprensión va a surgir de la cualidad narrativa del caso, que dará lugar al interés y a la motivación.

- El centro de la metodología es *el interrogatorio*, la posterior discusión del caso en el aula, donde los alumnos tienen una participación genuina, intercambian opiniones, debaten, etcétera y los docentes los conducen, trastocando, como hemos dicho, su manera de actuar: no pueden dar su opinión, ni juzgar, ni agregar información, ni alentarlos diciendo “muy bien” y —lo que es más importante— no pueden cerrar el caso.

- En una última etapa, llamada de *seguimiento o profundización*, los alumnos, motivados por un genuino interés por saber que fue despertado por la curiosidad de ese final abierto, inconcluso, recurren al dossier de materiales previamente elaborado por el docente, o a otros materiales que ellos consigan, y leen y estudian *después*, trabajando en forma individual o colectiva.

Esa lectura posterior es significativa porque responde a un deseo de saber generado por el relato. Ese alumno que está informándose o decide leer un cuento relacionado con el caso, o una novela, o ver un video, o ir a una exposición de pinturas vinculadas a la temática, está participando en la construcción del conocimiento *y tomando decisiones autónomas sobre cómo saber más*.

d. El trabajo en pequeños grupos: investigar, descubrir y organizarse

Existe actualmente una abundante bibliografía, fundamentalmente de origen anglosajón, sobre los trabajos grupales y sus posibles beneficios como camino de renovación de las prácticas áulicas consideradas tradicionales: la exposición magistral, las tareas conjuntas guiadas por el docente, etcétera.

El mismo hecho de que la reflexión sobre los trabajos grupales y sus características tenga ya varias décadas hace que haya una mayor conciencia y producción acerca de las dificultades y problemas que su implementación conlleva, incluso para docentes formados e idóneos.

Sin embargo, hay un punto en que hay acuerdo, incluso entre aquellos más cautos, en cuanto a sus posibles beneficios: el trabajo grupal, bien planificado e implementado, es un camino excelente para que los alumnos tengan ámbitos de participación, compartan la toma de decisiones y terminen haciéndose responsables de sus propios aprendizajes, aun en el campo de las más complejas tareas intelectuales. Todo ello es fundamental para poder moverse en el mundo que les espera.



Una metodología popular pero devaluada

Los trabajos en grupo en general son percibidos como una gran pérdida de tiempo, tanto por los docentes como por los alumnos, pero igualmente se usa y abusa de ellos. Mal implementados, sin una finalidad clara, con consignas sacadas de la galera en el momento, sin la base de información necesaria en los alumnos para realizar las tareas, es el momento aprovechado por muchos docentes para reponer un poco de la energía necesaria para llegar al final de la jornada, o para poner el papeleo al día. La puesta en común o la corrección queda muchas veces para “el día siguiente” (es decir, nunca), frente al pedido cómplice de los alumnos de “un poco más de tiempo” para terminar (de charlar de otra cosa) aceptado por un docente cansado, que evita de esa manera la parte más difícil de implementar de la tarea, que es el cierre, la puesta en común.

Esto no quiere decir que los trabajos en grupo no sirvan. Lo que no sirve es el simulacro de trabajo en grupo. Bien planificados e implementados, son un excelente camino para que los adolescentes participen en la construcción del conocimiento.

Las pedagogías de doble mano

Con todo, manejar grupos de estudiantes aplicados a complejas tareas intelectuales es un trabajo arduo y complicado, para el cual los docentes en general no han sido preparados [...] Este es un trabajo mucho más incierto que avanzar a lo largo de un texto. ¿Qué hace el docente cuando, por ejemplo, tiene a su cargo grupos que parecen no poder organizarse? ¿Cuando algunos estudiantes sobresalen y otros se retraen? ¿Cuando los alumnos tienen dificultades para hacer progresos? ¿Cuando los nobles propósitos de proyectos complejos se alcanzan sólo de manera imperfecta? ¿Cómo hace un docente para saber con exactitud qué están aprendiendo sus alumnos cuando realizan sus propias investigaciones, debaten ideas y desarrollan sus propias maneras de presentar el conocimiento?

Estos interrogantes exigen que los docentes desarrollen lo que yo llamo *pedagogías de doble mano*: tácticas que permitan observar y escuchar a los estudiantes de modo tal que el profesor pueda saber no sólo lo que están aprendiendo sus alumnos, sino también qué piensan y qué sienten.

L. Darling-Hammond: "Presentación", en *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*.

Los distintos programas de trabajo grupal que existen, de los que se pueden mencionar algunos ejemplos,²⁸ comparten, según Shulman, Lotan y Whitcomb (1999), algunas premisas consideradas fundamentales para lo que se pretende en cuanto a participación:

- *Se debe dar un proceso por el cual el docente delega autoridad en sus alumnos.* Pone en manos de los grupos y de los individuos que los conforman la responsabilidad de manejar el grupo y de garantizar que sus miembros participen de la realización de la tarea.
- *Hay que asignar a cada alumno roles específicos de procedimiento.* A modo de ejemplo: el *facilitador u orientador*, que se ocupa de que todos comprendan la consigna y obtiene ayuda del docente si es necesario; el *administrador de los materiales*; el encargado de los horarios; el informante, el *responsable del registro*...
- *Los alumnos rotan en los roles, que pueden ser asignados al azar o no.*
- *La incertidumbre es constitutiva de estos planteos.* Las tareas propuestas son de final abierto, porque hay más de un camino legítimo y más de una solución para ellas. Se busca que los estudiantes apelen a su experiencia y a sus propias opiniones e interpretaciones. De este modo el docente delega efectivamente autoridad intelectual en sus alumnos.
- *Estas tareas grupales requieren habilidades múltiples para ser completadas con éxito,* por lo que brindan a más estudiantes la oportunidad de mostrarse y ser percibidos como inteligentes. Esto lleva a que en el sistema social del aula se den positivas transformaciones.
- *La tarea debe requerir interdependencia grupal y responsabilidad individual.* El estudiante debe percibir que él solo no puede llevarla a cabo y, a la vez, que su contribución individual es fundamental para el éxito del equipo. Muchas veces la manera de asegurar la responsabilidad personal es requerir un informe individual una vez completada la actividad grupal.

²⁸ En el Anexo de este capítulo, en la p. 148, se ofrecen ejemplos de programas de trabajo grupal en el aula.

- *El trabajo debe girar en torno a una gran idea organizadora*—por ejemplo, un concepto central de una disciplina—, de modo que los estudiantes puedan examinarla desde distintas perspectivas, interactuar, discutir y aclarar sus pensamientos respecto a ella.

- *El docente debe intervenir para equilibrar los problemas de rendimiento, evitando que los alumnos de rendimiento alto dominen al equipo.* Para ello ha de emplear estrategias específicas de aliento al trabajo de los más débiles, a fin de promover su participación.

- *Se buscará conectar estrechamente lo que se enseña con lo que se evalúa.* Para ello podrá recurrirse a métodos que les permitan formar parte del proceso de toma de decisiones y tener voz sobre la manera en que se los va a evaluar. Por otra parte, hay múltiples interrogantes sin una respuesta única en torno a la evaluación de los trabajos grupales: “¿Pondrá el docente, cuando evalúa la calidad del producto de un grupo, una nota a todo el grupo o calificará individualmente a cada alumno? ¿Cómo puede estar seguro de la contribución relativa hecha por cada miembro del equipo? ¿Qué hacer con los ‘vagos’, los ‘aprovechados’ o los ‘tontos’ a quienes otros explotan? ¿Cómo hace el docente para evaluar la competencia de los individuos en cuanto a sus habilidades cognitivas y en cuanto al conocimiento de la materia, partiendo de la colaboración grupal? ¿Cuáles son las habilidades sociales relacionadas con el trabajo grupal y cómo hace el docente para medir las habilidades que tienen los alumnos para comunicarse, para tomar decisiones, para negociar y resolver conflictos; en resumen, para colaborar productivamente y para funcionar genuinamente como miembros de un equipo?”.

- Finalmente, hay consenso en que el apoyo institucional es fundamental para implementar con éxito este tipo de actividades. *Los docentes deberán tener apoyo a la hora de conseguir materiales, acordar horarios, trabajar junto con los colegas, perfeccionarse y comunicar a los padres los méritos del trabajo grupal.*

Por otra parte, estas mismas autoras sostienen que es fácil entender por qué muchos docentes prefieren seguir trabajando con métodos más tradicionales:

- Permiten manejar con más facilidad las situaciones de enseñanza y aumentan la sensación de poder predecir lo que por definición es una tarea sumamente incierta. “Como condiciones *sine qua non* de las tareas grupales, la incertidumbre del resultado y la multiplicidad de las formas de completar una tarea o resolver un problema desafían las concepciones que tienen tanto los alumnos como los docentes (y con frecuencia los padres) de lo que es el aprendizaje. Este desafío puede provocar gran angustia y hasta resistencia”.

- La redefinición del rol docente que exige el trabajo grupal no es tarea sencilla. Cuesta dejar de ser el centro de la clase, que aumente el nivel de desorden, aprender hasta dónde se debe intervenir o dejarlos que se equivoquen, lidiar con la duda de si no estarán aprendiendo menos que con métodos de enseñanza más tradicionales. “[...] delegar la autoridad implica una constante negociación entre el docente y el estudiante o entre un alumno y otro, y entre las conflictivas y a veces contradictorias ideas que el docente tiene de su propia identidad pedagógica”.

- Además, los estudiantes también tienen que aprender trabajosamente habilidades sociales nuevas y diferentes, como pedir ayuda, ayudar a otros, explicar pacientemente, respetar y valorar las contribuciones de los demás, aptitudes que exigen para su aprendizaje práctica y tiempo.

- Por otra parte, no todos los estudiantes se sienten a gusto realizando tareas grupales, y lo hacen saber claramente en las clases.

- Los alumnos no asocian el trabajo grupal con el *aprendizaje real* y muchas veces los docentes tampoco. ¿Cómo hacer para ampliar el concepto de *aprendizaje real*?

A continuación se presenta una serie de técnicas grupales y se señala su potencialidad en algunos de los aspectos que acabamos de ver, fundamentalmente en cuanto a la asunción de toma de decisiones y responsabilidades por los alumnos.²⁹ Son algunas de las tantas posibles, y además existen múltiples variaciones en las modalidades de implementación.

²⁹ En la guía *Adolescencia con derecho a participar*, hay numerosos ejemplos de dinámicas a realizar con los alumnos con la finalidad de promover la participación: debates, juegos de roles, juicios, dramatizaciones, todas ellas pasibles de ser adecuadas a temas académicos para trabajar en el aula.

Descripción de la técnica y su potencialidad

Los juegos de roles	En este tipo de juego, dos o más alumnos representan libremente una determinada situación concreta asumiendo los roles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por ellos mismos y por el grupo. En general, luego de la vivencia se logra una mejor discusión del problema. Puede trabajarse en un primer nivel de simple escenificación o con la intención de revivir una situación con carga conflictual.
Los juegos de simulación	Los juegos plantean situaciones simuladas en que el alumno explora estrategias de solución de problemas que él mismo determina y dirige en gran parte. Con ellos se pretende que los alumnos aprendan determinados procesos estratégicos, pero además, y en forma vinculada, conceptualizaciones esenciales. Los juegos tienen un fuerte componente de trabajo cooperativo entre pares y también de competencia. En la dinámica del juego de simulación ocurren en clase muchas cosas que escapan al control directo del docente.
Dinámica de preguntas a los textos	Puede realizarse con cualquier material —escrito, gráfico, fílmico, aportado por el docente o por los alumnos— que estimule la formulación de preguntas por los alumnos. Formular preguntas en lugar de responderlas quiebra la <i>estructura social de participación en el aula</i> , pues los alumnos asumen un rol de poder que tradicionalmente corresponde al docente. De esta manera se favorece una mayor intervención también en los momentos en que se utilicen metodologías más tradicionales.
Equipos de oyentes	Se lleva a cabo una propuesta de trabajo en pequeños grupos que culmina con la presentación por cada grupo de las conclusiones a las que arribó. Cuando cada grupo expone, el resto de los grupos cumple cada uno un rol diferente. Uno se encarga de efectuar preguntas al grupo expositor; otro, de enumerar los aspectos de la presentación con que no concuerda; otro, aquellos aspectos con los que coincide... El docente destaca los puntos más sobresalientes de cada presentación. Es una técnica sencilla que permite tener en un rol activo a todos los participantes mientras los grupos exponen.
Trabajo en red	Se trabaja con cuatro textos diferentes que abordan la misma problemática. Se forman grupos de cuatro alumnos. En un primer momento los integrantes de cada grupo trabajan el mismo texto, y cada alumno registra el trabajo realizado. Luego se solicita que conformen nuevos grupos en que haya representantes de todos los grupos de origen. Se ponen en común los aportes de cada uno y se realiza una producción final. El interés de esta técnica en red está en que todos los alumnos tienen roles de igual importancia.

Grupos de discusión	Se conforman pequeños grupos y se acuerda una pregunta o problema central que se trabajará. El docente provee de información y de fuentes de información a los diferentes grupos. Se acuerda la modalidad de presentación final: síntesis conceptual, relato, elaboración de un diario, programa radial, modalidad de presentación libre, etcétera. Los grupos deben analizar la información proporcionada por el docente, ampliarla y discutir sobre ella. Cada pequeño grupo realiza una síntesis final y la presenta al grupo grande según la modalidad acordada. Se comentan entre todos las presentaciones. En estos grupos se promueve el trabajo interdependiente y la toma de decisiones responsable.
Juicios y jurados	Se presenta una acusación a un artículo polémico, una noticia o un suceso acaecido que tenga relación con algún tema que se esté estudiando y resulte de interés a los alumnos. Se asignan los roles de acusado, fiscal, abogado defensor, tribunal, juez, etcétera. Se asigna un tiempo de trabajo para que preparen sus acciones de acuerdo con su rol. El docente conduce el juicio. Este tipo de trabajo en grupo puede ser muy motivador para los alumnos y redundar, si está bien implementado, en aprendizajes importantes, como aumentar la capacidad de escucha, tener en cuenta la opinión de los otros, etcétera.
Debate activo	Se selecciona un tema polémico junto con los alumnos. Se divide la clase en pequeños grupos y se asigna a algunos la defensa de una postura y a otros la defensa de la contraria. Cada grupo nombra un representante para exponer y se forma una mesa redonda donde los portavoces dan sus argumentos a favor o en contra. El resto de los integrantes de los grupos también tienen la posibilidad de hacer preguntas o aclaraciones puntuales. El docente modera la discusión. Este tipo de debate suele, al igual que los juicios y jurados, ser una instancia motivadora para los alumnos.

Los principios de procedimiento³⁰ según J. A. Raths

Ya en 1973, J. A. Raths imaginaba a un docente que debía decidir entre varias actividades y planteaba los siguientes principios de procedimiento que podían guiarlo en su elección:

1. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si permite al alumno o alumna tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
2. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si atribuye al alumno o alumna un papel activo en su realización.
3. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si exige al alumno o alumna una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y lo estimula a comprometerse en ella.
4. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a interactuar con la realidad.
5. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
6. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etcétera, que ya conoce.
7. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a examinar ideas y sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.

8. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si coloca al alumno y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.

9. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.

10. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.

11. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si ofrece al alumno o alumna la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.

12. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos y alumnas.

J. A. Raths: *Teaching Without Specific Objectives*, citado por E. Ander-Egg: *La planificación educativa*, pp. 208-209.

• **¿Cuáles de los principios de procedimiento de J. A. Raths se vincula más directamente con el tema de la participación adolescente?**

• **¿Se les ocurren otros? ¿Cuáles?**

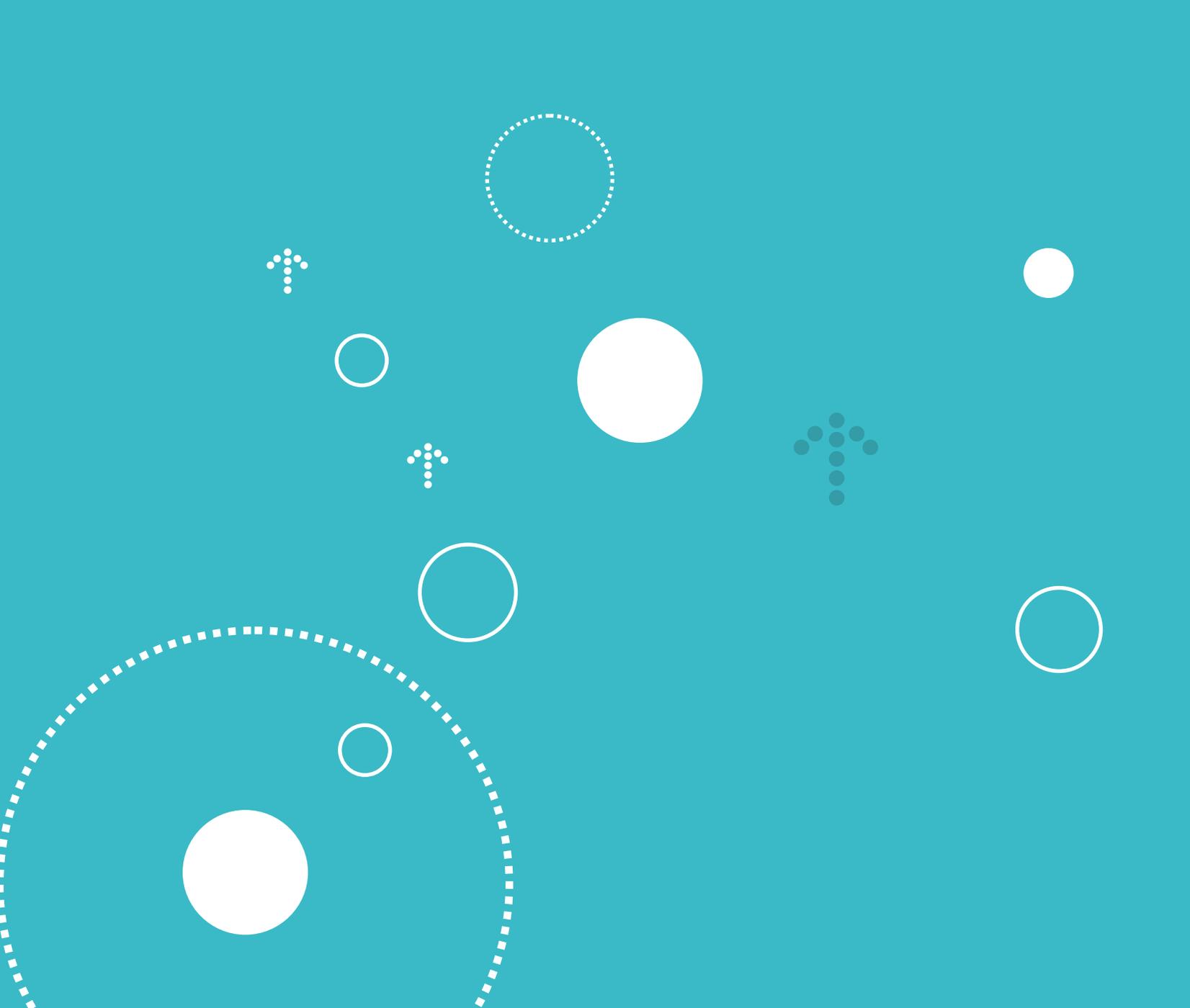
³⁰ Los principios de procedimiento son maneras éticas de posicionarse frente a la enseñanza y el aprendizaje que propician, en algunos casos más que en otros, la participación de los adolescentes.

ANEXO

Ejemplos de programas basados en el trabajo grupal en el aula

Enseñanza recíproca	<p>“La enseñanza recíproca proporciona a los alumnos una serie de estrategias cognitivas que permiten al lector tener un mejor acceso y una mayor comprensión del texto. Mediante una variedad de preguntas, primero presentadas por un adulto, el niño aprende la importancia de aclarar, predecir, resumir e interpretar el material que se le muestra por primera vez. Después de que hayan visto la representación de las estrategias hecha por un adulto, se alienta a los estudiantes a que desempeñen por turnos el rol de ‘el docente’. En última instancia todos los grupos de enseñanza recíproca están dirigidos por los propios estudiantes” (pp. 57 y 58).</p>
Configuraciones en rompecabezas	<p>Las <i>configuraciones en rompecabezas</i>, un modelo de trabajo grupal desarrollado por Elliot Aronson, tienen dos etapas. En un aula típica el docente divide a los estudiantes en aproximadamente cinco grupos. Durante la primera etapa el maestro o el profesor asigna a cada grupo un tema específico en el cual los miembros llegarán a ser expertos; el grupo realiza una investigación, discute el asunto y se asegura de que todos sus miembros comprendan el material. Durante la segunda etapa, el docente reconfigura los grupos de modo tal que cada grupo cuente con un experto en cada uno de los temas; los expertos comparten su conocimiento con los demás, y así todos tienen una comprensión profunda del material (p. 58).</p>
Modelo de enseñanza compleja	<p>“La enseñanza compleja, desarrollada en la Universidad de Stanford, es un modelo de trabajo grupal que pone énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en aulas heterogéneas. Es un enfoque que aborda las dificultades de rendimiento que surgen en los grupos pequeños. [...] Cuando un docente delega autoridad, cada alumno llega a constituir un recurso para sus compañeros si el objetivo es completar tareas grupales estimulantes que exigen el empleo de habilidades múltiples” (pp. 84 y 221).</p>
Enfoque estructural de aprendizaje cooperativo	<p>“La perspectiva del trabajo grupal propuesta por Kagan se centra en las <i>estructuras</i>, un concepto que él define como la manera de organizar la interacción entre los individuos de una clase. Las estructuras se relacionan con el <i>cómo</i> de la enseñanza y pueden combinarse de manera flexible con cualquier disciplina para conformar infinitas actividades de aprendizaje cooperativo. El autor divide las estructuras didácticas en seis categorías, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que promueven mejor. Esos objetivos son: la construcción de los equipos, la construcción de la clase, la construcción de la comunicación, el intercambio de información, el dominio del tema y las habilidades cognitivas” (pp. 223-224).</p>
Investigación grupal	<p>Y. y Sh. Sharan abordan el tema de la <i>investigación grupal</i>, una estrategia de aprendizaje cooperativo que combina la interacción estudiante-estudiante y la indagación académica. “El alumno es un elemento central en este modelo de trabajo grupal, pues desempeña un papel activo en lo que se refiere a seleccionar los temas de estudio, establecer los objetivos de aprendizaje, planificar e implementar las tareas, presentar los proyectos a la clase, evaluar el trabajo terminado y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje investigativo” (p. 224).</p>

Ejemplos tomados de J. Shulman, R. Lotan y J. Whitcomb: *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*, pp. 217-240.





Bibliografía/Sitios web/Filmografía



Bibliografía consultada

- Antelo, Estanislao: *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Santillana, Buenos Aires, 1999.
- Bonetti, Juan Pablo: "Los grupos abiertos: experiencias lúdico-expresivas en instituciones de enseñanza pública. De espineles y trasmallos", en *Sistematización del Proyecto Comunidad de Aprendizaje*, IMM, Montevideo (inédito).
- Cajiao, Francisco: "Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho", en *La participación de los niños y los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario*, UNICEF, Bogotá, 7-8 diciembre de 1998, pp. 17-31.
- Cardoso, Rosina; Bonetti, Juan Pablo; Santiviago, Carina: *Investigación del espacio adolescente. Aportes desde una experiencia*, Proyecto Comunidad de Aprendizaje, IMM, Montevideo, 2002.
- Commonwealth Secretariat: *Participation in the second decade of life: what and why?*, Commonwealth Secretariat, London, 2005.
- Contreras, José: *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, 1997.
- Corona Caraveo, Yolanda, y Morfín Stoopan, María: *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción y Universidad Autónoma, México DF, 2001.
- Darling-Hamond, Linda: "Presentación" en: Schuman, Judith H.; Lotan, Rachel A., y Whitcomb, Jennifer A. (comps): *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.
- Entwistle, Noel: *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Paidós, Barcelona, 1988.
- Fernández, Alicia: *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- García Moreno, Mauricio: "Familia, escuela y democracia: los pilares de la participación infantil", en *La participación de los niños y los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*, Actas del Seminario 7-8 diciembre de 1998, Bogotá. UNICEF, pp. 71-75.
- Gardner, Howard: *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Paidós, Barcelona, 1988.
- Gomes Da Costa, Antônio Carlos: *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*, UNICEF - Losada, Buenos Aires, 1995.
- Gurian, Michael; Henley, Patricia, y Trueman, Terry: *Boys and Girls Learn Differently!: A Guide for Teachers and Parents*, San Francisco, Jossey-Bass, 2001.
- Hammarberg, Thomas: *La escuela y los derechos del niño: la significación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en el campo de las nuevas políticas educativas*, UNICEF, Florencia, 1998 (Innocenti Lectures).
- Konterllnik, Irene: "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?", en *La participación de los niños y los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario*, UNICEF, Bogotá, 7-8 diciembre de 1998, pp. 33-44.
- Lansdown, Gerison: "La creación de escuelas centradas en el niño", en *La participación de los niños y los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario*, UNICEF, Bogotá, 7-8 diciembre de 1998, pp. 59-69.
- McCombs, Bárbara, y Whisler, Joe Sue: *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Meirieu, Philippe: *Aprender sí. Pero ¿cómo?*, Octaedro, Barcelona, 1997.
- Meirieu, Philippe: *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Octaedro, Barcelona, 2001.
- Mercer, Neil: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós, Barcelona, 1996.

- Mintzberg, Henry: "Crafting Strategy" (Modelando la estrategia artesanalmente), en www.henrymintzberg.com (última modificación: 11 de mayo de 1998).
- Morales, Pedro: *La relación profesor alumno en el aula*, PPC, Madrid, 1998.
- Oliver, Quima, y Conteri, Carla: *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo. Informe del proyecto piloto 2003-2004*, UNICEF, Montevideo, 2005.
- Oliver i Ricart, Quima: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, Mimeo, UNICEF, Montevideo, 2001.
- Raths, J. A.: "Teaching Without Specific Objectives", en Magoon, R. A. (ed.): *Education and Psychology*, Meurill, Columbus (Ohio), 1973 (citado por Ander-Egg, Ezequiel: *La planificación educativa*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996).
- Ravela, Pedro: "Disciplina" en, *Educación y Derechos Humanos*, n° 4, Serpaj, julio de 1988.
- Restrepo, Luis Carlos: *El derecho a la ternura*, Doble Clic Editoras, Montevideo, 1998.
- Schulman, Judith H.; Lotan, Rachel A., y Whitcomb, Jennifer A.: *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.
- Sidicaro, R., y Tenti Fanfani, E.: *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Losada, Buenos Aires, 1998.
- Tenti Fanfani, Emilio: *Culturas juveniles y cultura escolar*, mimeo, Buenos Aires, mayo de 2000.
- Tenti Fanfani, Emilio: *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, IIPE Unesco, Fundación OSSDE, Altamira, 2003.
- Tenti Fanfani, Emilio: "La escuela constructora de subjetividad", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.): *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF-Losada, Buenos Aires, 2000.
- Tomasevski, Katarina (relatora especial de la ONU sobre el derecho a la educación): *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación*, Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, E/CN.4/2004/45, 2004.
- UNICEF: *El rol estratégico de UNICEF en el área de Educación en América Latina y el Caribe*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Santafé de Bogotá, 1999. (Educación para la democracia; 1)
- UNICEF: *El trabajo infantil y adolescente en Uruguay y su impacto sobre la educación: análisis de la situación en la década pasada y el presente*, UNICEF, Montevideo, 2003.
- UNICEF: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, UNICEF, Nueva York, 2001.
- UNICEF-Intendencia Municipal de Montevideo: *Educación y comunidad. Experiencias concretas, relaciones posibles*, UNICEF, Montevideo, 2004.
- UNICEF: *Educación, derechos y participación: aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*, UNICEF, Montevideo, 2003.
- UNICEF: *Educación en América Latina y el Caribe: diez años después de la Cumbre Mundial a favor de la infancia*, V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Kingston, 9-13 oct. 2000, Santafé de Bogotá, 2000.
- UNICEF-IIN-Inst. Ayrton Senna: *Derecho a tener derecho, Infancia, derechos y políticas sociales en América Latina*, v. 1-4, Montevideo, 1997.
- UNICEF-IIN-Inst. Ayrton Senna: *Derecho a tener derecho, Propuesta didáctica*, Montevideo. s.d.
- UNICEF: *The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach*. UNICEF, Program Division, New York, 2001 (Working Paper).
- United Nations: Convention on the Rights of the Child. *The Aims of Education* : 17/04/2001, CRC/GC/2001/1 (General Comments).
- Urresti, Marcelo: "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.): *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF-Losada, Buenos Aires, 2000.
- Van Manen, Max: *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Wasserman, Selma: *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.

Sitios web

Selección de fuentes sobre participación adolescente:

Adolescentes

<http://blogia.com/adolescentes/index.php>

Weblog del proyecto de participación comunitaria de adolescentes y jóvenes "Aprendiendo entre todos a relacionarnos de forma saludable" del centro de salud Manuel Merino de Alcalá de Henares - Idioma: español

Adolescentes por la Vida - Argentina

<http://www.adolescentesxlavida.com.ar/index2.htm>

Adolescentes por la Vida es una asociación civil destinada a la investigación y el desarrollo de proyectos, actividades y materiales educativos en relación directa con temáticas y problemáticas de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, sus familias y la comunidad, que busca mejorar la calidad de vida a través de la integración de los ejes salud, educación, prevención y medios de comunicación.... Idioma: español

BBC - Derechos del niño

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrighths/>

Idioma: inglés

Biblioteca Virtual en Salud - Adolescencia

<http://www.adolec.org/>

Idioma: español

BVS Costa Rica

<http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/adolec.htm>

Biblioteca Virtual en Salud Costa Rica. Idioma: español

BVS México

<http://www.adolec.org.mx/espadol/>

Biblioteca Virtual en Salud México. Idioma: español

Child to Child

www.child-to-child.org/guide

Página que contiene una guía de publicaciones para la inclusión de los niños como ciudadanos activos de la sociedad. Idioma: inglés

Child Trends - Research in the service of children www.childtrends.com

La organización Child Trends lleva adelante investigaciones y difunde información con base científica para mejorar el diseño de políticas y programas destinados a los niños y sus familias. A la vez propone el desarrollo de programas exitosos en distintas áreas del desarrollo de niños y adolescentes. Idioma: inglés

Ciudades Amigas de la Niñez

<http://www.childfriendlycities.org/sp/home.html>

Sitio de la iniciativa Ciudades Amigas de la Niñez, que promueve que las ciudades y los sistemas locales de gobierno se comprometan a respetar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Idioma: español

CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/a/mpro/cinterfor/temas/youth/>

Información sobre publicaciones relacionadas con jóvenes, formación y empleo. Idioma: español

The Commonwealth Secretariat

www.thecommonwealth.org

Contiene The Commonwealth Youth Programme, programa por intermedio del cual se intenta potenciar a los jóvenes como individuos y como parte activa de su comunidad. Idioma: inglés

IDS - Participation

<http://www.ids.ac.uk/ids/particip/index.html>

Página sobre investigación, innovación y aprendizaje en participación ciudadana. Idioma: inglés

La Iniciativa de Comunicación

<http://www.comminit.com/la/>

El Son de Tambora pretende cubrir una amplia gama de actividades acerca de la comunicación para el desarrollo. Idioma: español

Interjoven

<http://www.interjoven.cl/>

Interjoven es un proyecto de asistencia técnica a organizaciones que trabajan con jóvenes de zonas desfavorecidas, orientado a contribuir a la construcción de un sistema de atención integral a la juventud. Idioma: español

International Youth Foundation<http://www.iyfn.org/section.cfm/5/26>

Página de la International Youth Foundation, que busca mejorar las condiciones y posibilidades de los niños y adolescentes, y promueve su participación y liderazgo. Idioma: inglés

National Children's Bureauwww.ncb.org.uk/resources

Promueve la participación, los intereses y el bienestar de los niños y jóvenes. Idioma: inglés

Organización Iberoamericana de Juventud<http://www.oij.org/>

Esta organización promueve los derechos de la juventud. Idioma: español

Population Councilwww.popcouncil.org

Página especializada en salud que abarca áreas desde biomedicina, VIH/sida, infancia y niñez, etc., hasta transición a la adultez. Idioma: inglés

REDLAMYC<http://www.redlamyc.info/>

Red latinoamericana y caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Promueve la participación infantil. Idioma: español

RELAJUR<http://www.iica.org.uy/redlat/index.html>

RELAJUR es una red de personas y organizaciones, centrada en la sistematización y difusión de información de y sobre juventud rural. Apunta a promover y gestionar servicios de capacitación, de información e intercambio para las organizaciones de jóvenes rurales, para ONG especializadas en juventud rural, y para técnicos del sector público que trabajan con juventud rural. Idioma: español

Save the Childrenhttp://www.savethechildren.net/alliance_sp/index.html

Página dedicada a los derechos de niños y adolescentes, y su cumplimiento. Idioma: español

School Councils UKwww.schoolcouncils.org

Página de School Councils, que promueve la participación (mediante los consejos estudiantiles, los alumnos son habilitados a formar parte de su propia educación). Idioma: inglés

UNESCO - Growing Up in Citieswww.unesco.org/most/growing.htm

El proyecto intenta responder sobre el efecto que provoca la urbanización global en los niños y adolescentes. A la vez, apunta a la participación de niños, adolescentes y la comunidad en la construcción de mejores lugares donde desarrollarse. Idioma: inglés

UNESCO - Juventudhttp://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=5058&URL_DÓ=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Sitio de UNESCO sobre juventud, que promueve la participación de adolescentes y jóvenes. Idioma: español e inglés

UNICEF - Innocenti Research Centre<http://www.unicef-icdc.org/publications/>

El Centro de Investigaciones Innocenti trabaja para fortalecer la capacidad de UNICEF de responder a las necesidades de los niños y a desarrollar una nueva ética global para la infancia. En la sección publicaciones están disponibles informes de investigación, monitoreo y análisis de políticas dirigidas a la infancia. Idioma: inglés

UNICEF - La Juventud Opinawww.unicef.org/voy/spanish

Información y foros de opinión dirigidos a jóvenes. Idioma: español

UNICEF - Proyecto MAGICwww.unicef.org/magic/bits/espanol.html

Actividades de los medios de comunicación y buenas ideas para, con y por los niños. Idioma: español

UNICEF - Teachers talking about learningwww.unicef.org/teachers

Página especializada para docentes. Contiene artículos, estrategias y foros, así como entrevistas a docentes y educadores. Idioma: inglés

UNICEF - What young people thinkwww.unicef.org/polls/tacro/index.html

Contiene "La Voz, Voces de niños y adolescentes en Latinoamérica y El Caribe" y presenta los resultados de una encuesta regional realizada a niños y adolescentes en 20 países de América Latina y El Caribe. Idioma: inglés

World Bank - Youthink<http://youthink.worldbank.org/>

Sitio del Banco Mundial dedicado a los jóvenes, que brinda información, resultados de investigaciones y otra experiencia acumulada sobre temas globales que son preocupación de las personas jóvenes. Idioma: inglés

Filmografía

A modo de sugerencia, adjuntamos un listado de películas sobre temas vinculados a los contenidos de esta guía:

La sociedad de los poetas muertos (1989)

Sinopsis: John Keating, el nuevo profesor de literatura inglesa, inspira a sus alumnos y les hace amar la poesía.

Director: Peter Weir

Guión: Tom Schulman

Elenco: Robin Williams, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke, Josh Charles

Duración: 128'

País: Estados Unidos

Tres es multitud (Rushmore, 1998)

Sinopsis: Max Fischer es un precoz quinceañero que vive para Rushmore, un prestigioso liceo privado. No le va bien en ninguna materia pero es el rey de las actividades extracurriculares. Este film retrata 'la caída' de un ícono liceal.

Director: Wes Anderson

Guión: Wes Anderson, Owen Wilson

Elenco: Jason Schwartzman, Bill Murray, Seymour Cassel, Olivia Williams

Duración: 93'

Fin de semana de locos (2000)

Sinopsis: Un profesor de literatura trata de no derrumbarse ante el abandono de su esposa, su actividad académica, la llegada de su editor que exige un libro por el que lleva esperando siete años y la impresionante capacidad prosística de uno de sus alumnos.

Director: Curtis Hanson

Guión: Steven Kloves (basado en la novela de Michael Chabon)

Elenco: Michael Douglas, Tobey Maguire, Frances McDormand, Robert Downey Jr., Katie Holmes

Duración: 111'

País: Reino Unido, Estados Unidos, Alemania, Japón

Bowling for Columbine (2002)

Sinopsis: Este documental ofrece una visión controvertida e inflexible de la patología de violencia y miedo en los Estados Unidos, el país con mayor índice de asesinatos por armas de fuego del mundo y donde el número de éstas sobrepasa al de votantes y televisores.

Director: Michael Moore

Guión: Michael Moore

Duración: 120'

País: Canadá, Estados Unidos, Alemania

Back to school (1986)

Sinopsis: Para ayudar a su hijo desmotivado a terminar sus estudios, un excéntrico ricachón entra a la universidad como estudiante.

Director: Alan Metter

Guión: Rodney Dangerfield, Greg Fields, Dennis Snee

Elenco: Rodney Dangerfield, Sally Kellerman, Burt Young, Keith Gordon, Robert Downey Jr.

Duración: 96'

País: Estados Unidos

Elephant (2003)

Sinopsis: Recreación en clave de ficción de la matanza ocurrida en Columbine, un liceo de Portland, Oregon. Cada alumno de Columbine vive la secundaria de modo diferente: de modo estimulante, solitario, traumático o agradable.

Director: Gus Van Sant

Guión: Gus Van Sant

Elenco: John Robinson, Alex Frost, Elias McConell, Eric Deulen

Duración: 81'

País: Estados Unidos

La mala educación (2004)

Sinopsis: Dos niños, Ignacio y Enrique, conocen el amor, el cine y el miedo en un colegio religioso a principios de los años sesenta. El padre Manolo, director del colegio y su profesor de literatura, es testigo y parte de estos descubrimientos. Los tres personajes vuelven a encontrarse dos veces más, a final de los años setenta y en el 80. El reencuentro marcará la vida y muerte de alguno de ellos.

Director: Pedro Almodóvar

Guión: Pedro Almodóvar

Elenco: Gael García Bernal, Fele Martínez, Daniel Giménez Cacho, Sr. Manuel Berenguer, Javier Cámara, Francisco Maestre

Duración: 106'

País: España

Los coristas (2004)

Sinopsis: Un maestro se empeña en crear un coro en un internado para niños abandonados o con problemas de conducta. Debe lidiar con 65 niños, de entre 8 y 13 años, entre la desesperación y el esfuerzo sincero.

Director: Christophe Barratier

Guión: Georges Chaperot, René Wheeler

Elenco: Gérard Jugnot, François Berléand, Kad Merad, Jean-Paul Bonnaire, Marie Bunel, Jean-Baptiste Maunier

Duración: 96'

País: Francia, Suiza, Alemania

Billy Madison (1995)

Sinopsis: Para heredar la fortuna de su padre, Billy Madison deberá recurrir a todos sus estudios.

Director: Tamra Davis

Guión: Tim Herlihy, Adam Sandler

Elenco: Adam Sandler, Darren McGavin, Bridgette Wilson, Bradley Whitford, Josh Mostel, Norm Macdonald

Duración: 89'

País: Estados Unidos

Higher Learning (1995)

Sinopsis: En la universidad norteamericana de Columbus conviven alrededor de 18.000 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a seis razas y a 33 nacionalidades. A lo largo y ancho de sus aulas aparece el odio y en el campus, que se ha convertido en un campo de batalla, florecen el racismo, el nazismo y la violencia.

Director: John Singleton

Guión: John Singleton

Elenco: Omar Epps, Michael Rapaport, Jennifer Connelly, Laurence Fishburne, Ice Cube

Duración: 127'

País: Estados Unidos

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Br. Artigas 1659, piso 12
11200 - Montevideo - Uruguay

Teléfono: (598 2) 403 0308
Fax: (598 2) 400 6919
E-mail: montevideo@unicef.org



Herramientas para la participación adolescente

Para toda la infancia
Salud, Educación, Igualdad, Protección
ASÍ LA HUMANIDAD AVANZA

unicef 