

# Imaginar nuevas escuelas secundarias



**Imaginar nuevas escuelas secundarias** supone revisar y analizar la forma escolar que consagró la modernidad como una relación inédita entre maestros y alumnos, que designó a la escuela como el lugar para el desarrollo de sus actividades y definió el tiempo escolar como un tiempo específico. Esta escuela se impuso a otras formas de transmisión y socialización y se definió como portadora de una propuesta universalista fundamentada en valores, principios y creencias. La escuela moderna como instrumento de regulación social tuvo la capacidad de formar al conjunto de la población en un patrón cultural "civilizadorio".

Pensar la forma escolar es pensar también en la enseñanza. Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan a su vez en un tiempo y espacio concretos. La enseñanza es un proceso complejo que ocurre en escenarios singulares. Como tal, interpela a sujetos (docentes-alumnos) que operan sobre la intencionalidad de la misma. En cada práctica de enseñanza hay algo de reproducción, apropiación, intercambio, negociación, resistencia, simulación, etc.

Hace tiempo que está presente en el debate público la idea de la pérdida de sentido del nivel medio. Este debate se apoya en los índices de abandono o repitencia de la población joven que a ella concurre, agravado y con mayor frecuencia en los sectores de menores recursos. A partir de este diagnóstico, diferentes propuestas organizacionales e institucionales vienen siendo debatidas y/o probadas con el propósito de buscar posibles soluciones a los problemas propios del nivel.

Con este *dossier*, queremos aportar al debate que pone el acento en revisar la forma escolar. Creemos necesario relevar mucho de lo que se viene haciendo con esfuerzo y en ocasiones con desazón, porque puede darnos pistas para pensar e imaginar nuevos escenarios y oportunidades para las escuelas medias. Hay recursos suficientes para que la escuela se reformule y defina posibles líneas de acción.

Invitamos a académicos, profesionales y docentes a conversar y debatir sobre lo que entienden son los problemas y las oportunidades que ven y viven hoy en las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires.

El 5 de octubre, en el **Centro de Formación Profesional N° 24**, nos encontramos para participar de este dossier **Guillermina Tiramonti**, directora de la FLACSO, politóloga, especialista en política educativa; **Isabel Vasallo**, docente del Instituto del Profesorado Joaquín V. González en el departamento de Castellano, Literatura y Latín; **Walter Rago**, asesor pedagógico de la EMEM N° 1 "Rodolfo Walsh"; **Carlos Davis**, vicerrector de la Escuela Técnica 23 "Casal Calviño" y docente de la Escuela Técnica N° 37, "Hogar Naval Stella Maris"; **Fernando Lázaro**, integrante de la cooperativa de educadores e investigadores populares, coordinador del bachillerato en la empresa recuperada Maderera Córdoba, docente de lengua y literatura; **Elena Canadel**, directora de la Escuela de Reingreso N° 5 del distrito escolar 19 y docente de Geografía en la Escuela Técnica 13 "Ing. J. L. Delpini". Acompañamos y moderamos este encuentro Viviana Seoane, Dora Niedzwiecki y Edith Bello.

Agradecemos la colaboración desinteresada de cada uno de nuestros invitados y a Sergio Lesbegueris, director del CFP N°24 por haber hecho posible nuestro encuentro.



Hemos aceptado el desafío de hacer una revista para profesores de Media. Pensamos para cada número proponer un dossier temático, en esta oportunidad, una entrevista a Guillermina Tiramonti en el diario Clarín (27/8/2006) fue el puntapié para pensar una conversación con directores y profesores de escuelas medias sobre lo que entendemos es una necesidad: pensar juntos una nueva escuela secundaria.

---

## MESA DE DISCUSIÓN

---

**Tiramonti.** Creo que la idea que subyace a este encuentro es que las problemáticas de la escuela media no pueden ser abordadas mediante un esfuerzo de mejoramiento de lo que está, sino que, por el contrario, lo que hay que hacer es empezar a pensar en alternativas, y que estas alternativas deben partir de pensar la institución escolar. No se trata de una institución que tiene ciertas falencias y que por lo tanto, lo que deberíamos hacer es restituir algunos elementos que están fallando, para poder abordar, con esa institución, las nuevas problemáticas o las nuevas exigencias. Me parece que esa voluntad de mejorar o de restituir está en la base del fracaso de todos los esfuerzos realizados.

Esa es una idea que no se me ocurrió nada más que a mí, es una idea que está presente en muchos otros autores, que tratan no solamente el tema escolar sino que también están pensando en los cambios societales más amplios.

Lo que sucede es que esta idea de que hay que empezar a modificar, a pensar en instituciones alternativas –ustedes son dos directores que vienen de espacios que dan cuenta de que esto ya ha empezado a hacerse, con mayor o menor fuerza, con mayor o menor acierto pero que ya ha empezado a hacerse– es una idea, por el momento bastante abstracta. Qué es lo que se puede hacer, en un contexto de mucha restricción, para pensar cosas nuevas. Porque, por un lado, tenés una exigencia muy fuerte de gobierno, que recae sobre el sistema educativo, de constituirse en una institución que dé reaseguro a los problemas de gobernabilidad de una sociedad que presenta ciertas dificultades para la inclusión y para la regulación de la población. Y por lo tanto, pareciera que en esos espacios tan vitales para asegurar la gobernabilidad, es difícil entrar a ensayar. Creo que es lo que hay que hacer, ensayar. Pero nadie sabe muy bien para dónde tenemos que ir. Así que ahí hay una dificultad fuerte para pensar en ensayos a ser realizados desde el Estado. ¿Y sino cómo hacer? Es necesario realizar investigación experimental y para ello se requiere el apoyo y participación del Estado.

Sin embargo, pareciera que la sociedad está haciendo cosas, y que lo que falta también es una mirada que explique qué es lo que está haciendo la sociedad, que dé sentido a todos esos movimientos, a todas esas cosas que son muy heterogéneas, y seguro algunos elementos de continuidad presentan y pueden mostrar una línea, un germen distinto de una organización diferente.

---

**Lázaro.** Nosotros no queremos ser una alternativa sino alternativizar la escuela pública. Nuestra relación con el Estado también es diferente al vínculo que tienen ustedes –las escuelas de reingreso–, porque dependen directamente del Estado, y la estructura sigue siendo la de una escuela como la que, muchas veces, estamos justamente intentando cambiar porque sabemos que no da respuesta.

Nosotros venimos trabajando hace muchos años en lo que está pasando con la exclusión en las escuelas; tensionando las supuestas exigencias sociales... Es decir, no aceptando, en muchos casos, las exigencias. Porque si tuviéramos que estar aceptándolas, tendríamos que estar desesperados por poner cuarenta computadoras en el espacio, sería como en los 90, cuando todas las reformas implementadas consideraban que sin computación el estudiante no tenía futuro. Nosotros trabajamos con una población que, en muchos casos no sabe lo que es una computadora, y estoy hablando de Capital; y en provincia, más todavía. Ahí no tienen idea de qué es un *messenger*, o un *chat*.

Es muy difícil, hoy por hoy, encontrarle un sentido a la educación. ¿Qué podemos? ¿Mentirles a los chicos diciéndoles: “Después de acá vas a conseguir un empleo”? ¿Les podemos mentir, sin encontrar un sentido? Lo más difícil para que ese estudiante se quede en la escuela, y no por una cuestión contenedora y asistencialista de la que nos alejamos rotundamente, es encontrar un sentido para que ese sujeto que nosotros construimos como sujeto político –no el sujeto trabajador de los 90– pueda realmente encontrar un sentido a lo que está haciendo, a lo que está diciendo y por qué lo está haciendo.

**Niedzwiecki.** Fernando, para contextualizar, para poder pensar una escuela donde el sentido se presente, sería bueno que puedas contar cómo surgen estos espacios.

**Lázaro.** Hace años, un grupo de gente que en su mayoría pertenecemos a la Universidad de Buenos Aires, decidimos armar estas escuelas

viendo la realidad específica al menos de jóvenes y adultos. Ante la ausencia de una política educativa que los contemple, quedan en una posición marginal desde el mismo sistema. Adultos ya hay muy pocos que vienen a estudiar, la mayoría son adolescentes –diecisiete, dieciocho años–. Empezamos a articular, nosotros constituidos como una cooperativa de educadores, con organizaciones sociales, en este caso, con el Movimiento de Empresas Recuperadas. Ellos nos dieron un espacio, donde empezamos a armar otra lógica de escuela. Empezamos a trabajar y decidimos armar estas escuelas, previo trabajo en los barrios y adentro de las fábricas, viendo la necesidad que había de armarlas. Esta construcción es política como cualquier otra escuela, pero quizás más explícita. Empezamos a trabajar quizá con otra mirada de escuela, donde ya no nos posicionábamos en ese déficit que se apreciaba en la escuela, sino a partir de todos esos saberes que venían y no de lo que no sabían. Vimos que necesitábamos otra instancia, en muchos casos hasta de otros contenidos, escribimos nuestros propios libros, nuestro propio material; empezamos a tener nuestra propia lógica de evaluación, de asistencia hasta de dar clases. Hoy las clases las dan tres o cuatro docentes por materia, por ejemplo: Educación Cívica la da un sociólogo, un antropólogo, un historiador y una abogada. Con otros espacios y otros recorridos de módulos para que el chico que cayó preso cuatro días –que puede caer–, pueda dar cuenta de esos cuatro días que cayó preso de otra forma de trabajo. Tratamos de contemplar esta situación de periferia del sujeto joven y adulto, la precarización de las condiciones de vida hace que haya que dar cuenta de que a un estudiante le salga un trabajo, por eso armamos tres circuitos de cursada diferenciados.

Con nuestra nueva mirada de escuela no entramos en ninguna norma, nos ponen en privada –nosotros pertenecemos a la Gestión Privada–, sin cobrar subvención, y obviamente, sin cobrar cuota. Trabajamos con una población de chicos de la calle, literalmente, que viven en la calle y están en hogar de día, trabajamos con trabajadores de fábrica, con chicos bajo juez. Y estamos, obviamente, dándole una pelea al Estado para que reconozca estos espacios.



*Es una configuración fragmentada, en la cual, el mundo que se desarrolla en las escuelas, por ejemplo de fábricas recuperadas, es un mundo que no tiene nada que ver con el mundo que se desarrolla y para el que preparan escuelas de clase media.*

**Vassallo.** Una pregunta: ¿qué espacio usan?

**Lázaro.** Adentro de las fábricas. Esos espacios son los que nos pagan la luz y el gas. Otras organizaciones sociales como Asamblea de Almagro nos dona bancos, gente nos dona cosas, y no hay ningún sustento económico. Los profesores somos los que compramos los libros de temas, todos los sábados nos juntamos en reuniones de docentes *ad honorem* para construir y para armar todos los proyectos. Le damos mucha importancia a la teoría, que eso es un poco una discusión, porque a veces, como trabajamos la educación popular, se la piensa como una metodología de afiches y juegos.

**Tiramonti.** Sí, una de las cosas que aparecen y que vale la pena marcar, como también formando parte de este proceso en el cual la sociedad genera alternativas, que no son sólo las alternativas al estilo de las escuelas de las fábricas recuperadas, o las escuelas de reingreso. Es decir, no se trata sólo de alternativas que se construyen para los grupos más desfavorecidos sino que todo el sistema está heterogeneizándose y generando alternativas.

Ahora, este hecho genera una configuración sobre la cual me parece que hay que reflexionar. Es una configuración fragmentada, en la cual, el mundo que se desarrolla en las escuelas, por ejemplo de fábricas recuperadas, es un mundo que no tiene nada que ver con el mundo que se desarrolla y para el que preparan escuelas de clase media.

**Lázaro.** No es que hacemos un programa que no contemple las herramientas que necesitarán el día de mañana, porque muchos de ellos ya están intentando entrar a la universidad. Muchas veces la pregunta al finalizar la escuela es para qué me sirvió todo lo que aprendí. Sabiendo esto, nosotros tratamos de brindar la herramienta para que puedan acceder a todo tipo de formación. La escuela a veces peca de neutral, se trata de desocultar, hacer visible por qué damos cada uno de los contenidos que damos. No queremos un sujeto que se adapte sino que transforme y para transformar tiene que tener las mismas herra-

mientas que las clases dominantes. Ellos saben cuáles son estos saberes, porque los trabajan.

**Seoane.** A mí me parece que esa pretensión está presente en muchos docentes, bajo distintas formas. Me parece que hay algo de la forma que no impone el propósito. Creo que aún dentro de marcos muy regulados, como es la escuela moderna, hay muchos docentes que también tienen la pretensión de formar ciudadanos críticos, concibiendo el espacio escolar como un espacio no neutral, como un espacio político. Me parece que, en un punto, la escuela de reingreso aparece como una forma intermedia entre la escuela totalmente regulada y la escuela desregulada como las que están insertas en empresas recuperadas. La escuela de reingreso, que es una propuesta en el marco del sistema escolar estatal, aparece como una forma intermedia entre la escuela tradicional, por llamarla de alguna manera, que es la escuela que conocemos, y estas otras escuelas que hoy están por fuera del sistema público estatal. Esto es interesante y tendríamos que poder observar qué es lo que allí sucede. Además, también dentro del espacio tan regulado de la escuela, hay experiencias para mirar y rescatar.

**Canadell.** Antes de que comenzara este encuentro, estuvimos charlando con Lázaro y le dije: “Una mezcla de tu escuela y mi escuela rayaría lo ideal”. Porque bueno, él quizás no tiene la caja del Estado que encuadra pero que da el sostén económico para hacer un montón de cosas, que es lo que se le complica. Y nosotros tenemos ese sostén, pero también tenemos, en el encuadre, algunas cosas que nos vienen de arriba y que son muy difíciles de modificar. Para trabajar y construir, desde una escuela de reingreso, recibimos docentes, asesores y secretarios que toman por acto público, que no tienen ni idea de lo que es una escuela de reingreso, que no tienen ni idea de cómo empezar a trabajar con chicos de estas características. Así que estamos trabajando no sólo con los chicos sino también con los adultos, esto hace que la situación sea difícil. Muchos vienen dos o tres clases, y no pueden con la realidad. Otros quieren intentar, y el tiempo que les lleva transitar esto, ese clic interno, es duro.

Si bien estoy convencida de que no es esto lo ideal, yo siento que la escuela de reingreso es un parche que atiende a las necesidades más imperiosas que hay hoy. Entre las cosas muy positivas que yo creo que tiene es que pudimos armar la propia currícula. O sea, si bien los contenidos son de la escuela media, el qué, dónde, cómo y cuándo, se construyó con los docentes de las escuelas de reingreso, en reuniones curriculares, en planeamiento, y se hizo un trabajo muy interesante. Por lo menos desde mi punto de vista y por lo que ven los profesores es más atrapante para los chicos. Pero seguimos estando fuertemente atravesados por el “dejar la escuela”, a pesar de todo lo que se rema y a pesar de todas las redes creadas y de todo lo caminado desde el 2004 hasta ahora, que en realidad, a mí me parece una vida y es muy poquito tiempo. Es mucho lo que se hace y es a diario y no veo los resultados que a esta altura yo quisiera tener. Hay chicos que dicen: “Yo vengo únicamente por la beca”. Y te lo dicen. Entonces, empezamos a construir desde que llegan, con ellos, con las distintas dificultades, en las distintas asignaturas, en los talleres. Abrir la escuela el sábado me llevó a pelearme desde el 2004 hasta hace dos meses, cuando la puerta de la escuela debería haber estado abierta desde que designaron que ahí iba a funcionar una escuela media. O sea, también dentro del sistema hay que pelear para abrir puertas.

**Seoane.** Pero la sensación de que los pibes van a la escuela por la beca no es exclusiva de reingreso.

**Canadell.** Yo digo que a partir de eso que ellos te dicen, vos tenés que empezar a trabajar. Una cosa es que vos lo sepas, o lo intuyas, o lo imagines, y otra cosa es que un alumno te diga “Yo vengo nada más que por la beca”. A partir de ahí intentamos mostrarles que hay un montón de otras cosas, aparte de la beca, por las cuales puede venir a la escuela. Algunos marchan, empiezan a sentirse atrapados, empiezan a ver otras alternativas. Lo que nos está dando muy buen resultado es conseguirles trabajo. Cuando les conseguimos trabajo, hacen un cambio como personitas dentro de la escuela. Sus padres o

sus tutores, o sus familias, hasta sus amigos notan un cambio también en el grupo familiar. Una responsabilidad. Porque el sostener ese trabajo significa tener que seguir viniendo a la escuela, de lo contrario, me quedo sin trabajo. Y en ellos empieza a generarse una actitud de compromiso, no solamente con la escuela, sino también con el adulto, con el barrio, con el lugar donde trabaja.

**Vassallo.** Perdón, ¿y con la escuela, cómo se manifiesta ese compromiso?

**Canadell.** Hay un compromiso de asistencia que antes era muy difícil sostener. Se empiezan a encontrar con que, en este lugar me miran, en este lugar soy persona, en este lugar se ocupan de mí, alguien entendió que lo que quiero es trabajar. Bueno, pero el problema es que eso no se lo podemos brindar a todos los chicos de la escuela por mucho esfuerzo que hacemos, por ejemplo con las pasantías. Ahora logramos con la Casa de la Mujer un convenio, y las alumnas van a hacer consejerías móviles, estuvieron yendo durante todo un mes a un curso para prepararse, ahora van a rendir el examen, si lo ganan tienen trabajo dos veces por semana a la mañana y por eso les pagan, y después tienen que volver a hacer otros cursos. O sea, aparte de poder trabajar y ganarse algo de dinero que les permite sustentarse o aportar a la familia, crecen en el aspecto educativo, en el aspecto social. Son chicas que no han salido del barrio. Yo tengo el 98% de la Villa 1-11-14 del Barrio Illia, salvo unos pocos, que vienen de no muy lejos caminando, el resto son todos de esos barrios. Y no salen de ahí. Esta fue una forma de que empezaran a ver que hay otras ventanas. La escuela está ubicada en pasaje la Constanza 2524, a dos cuadras de Perito Moreno y Cruz, Soldati o Bajo Flores en realidad. Para los que pensamos que el trabajo dignifica, cuando dan beca a todo el mundo, al que viene y al que viene con poca regularidad, se nos plantea una contradicción. Lo cierto es que a través de la implementación del trabajo hemos conseguido cosas que de otra forma no podríamos sostener.

**Tiramonti.** Eso es muy interesante. Porque a pesar de que vos decís bueno, “nosotros les damos los instrumentos para”, no se trata de los

instrumentos, se trata de construcción de ejes institucionales diferentes. La escuela va moviéndose en distintos terrenos para generar algún sentido con respecto a los alumnos. Lo que uno empieza a notar –y ahí iba la idea de fragmentación o de mundos diferentes– es que las escuelas empiezan a construir una posición dentro de la sociedad, que no es para nada homogénea entre todas las escuelas, que se construye en el momento, de acuerdo a las exigencias. Por supuesto, también de acuerdo a los posicionamientos ideológicos y teóricos de aquellos que la instrumentan. Pero que estas identidades institucionales empiezan a modificarse, o los caminos, las trayectorias que hacen las escuelas, y las relaciones que construyen con los alumnos, son muy diferentes entre unas y otras. Por eso esta idea de mundos diferentes, que no quiere decir que no tengan instrumentos para validarlos en el campo de la universidad, sino que hay construcciones muy heterogéneas. Y uno debería poder pensar –a mí me cuesta pensar– cómo funciona una sociedad que se construye con esta configuración, como fragmento.

**Davis.** Cuando escuchaba el comienzo de la charla, y mencionabas la necesidad de que se diera un cambio, no una transformación de lo establecido sino un cambio profundo, pensé en que el punto de partida debiera ser el cuestionarnos sobre qué esperamos de la escuela media, qué deseamos que la escuela media proporcione, con qué sentido proyectamos investirla. En un momento dijiste algo que quisiera ahora resaltar: que la escuela se está comportando, se está manejando como medio de control social, quizás debido al déficit de políticas estatales efectivas destinadas a provocar cambios socioeconómicos profundos (hace unos momentos hablábamos de padres que no tienen trabajo, que no les pueden dar de comer a sus hijos, chicos a los cuales muchas veces la escuela se ocupa de vestir...). Me pregunto entonces si la escuela no está manejándose (o siendo manejada) como un medio de control para que un estallido social no se produzca.

**Lázaro.** La escuela opera como mecanismo de control.

**Davis.** Pero ahora además se ocupa de “contener”. Por un lado, desde el discurso, le enseñamos al chico que es un “sujeto de derecho”, mientras que desde la acción lo estamos tratando como un “sujeto de asistencia”. Creo que allí hay una contradicción muy fuerte

**Tiramonti.** Sí, pero yo acompaño esa idea de que hay una voluntad política, y no lo señalo como una acusación a un gobierno; hay un Estado que cambió de lugar, que tiene otras exigencias, y tiene que generar gobernabilidad, y ante esa exigencia se recurre a la escuela porque ella siempre está. Como dice Redondo, donde no hay caminos, no hay luz, no hay cloacas, hay una escuela. Ahora, una cosa es el mandato que se deposita en la escuela, y otra lo que los actores hacen con eso. Y a mí me parece que eso es importante porque genera una posibilidad. Y ante esta situación mejor aprovechemos las posibilidades que se generan. Los actores pueden hacer de la necesidad del Estado una posibilidad, pero una posibilidad para hacer qué?

Entonces, ahí se juegan muchas cosas. Lázaro diría bueno, hay una posibilidad de politizar, de generar concientización, etcétera. Y me parece que hay muchas respuestas, que se construyen a partir de que cada institución genera una identidad en diálogo con ese espacio en el que está inserto. Ahora, yo diría: deberíamos pensar... o construir algún propósito, que genere alguna continuidad entre las instituciones escolares.

**Lázaro.** Pero a mí me parece que está bueno esto: “una **nueva** escuela secundaria”.

**Tiramonti.** Elementos desde la organización institucional, desde el pensar cómo se aprende y cómo se enseña, hasta elementos que tengan que ver con una determinada representación de cuál es la cultura que tiene que procesar la escuela. Entonces, yo creo que no es que la fragmentación necesariamente genere absoluto “*extrañamiento*” entre un mundo y otro, creo que se pueden construir elementos en común. Y ahí sí me parece que el Estado puede jugar un papel en la

construcción de un discurso que defina ciertas orientaciones más o menos comunes.

Estamos absolutamente perdidos en la neblina respecto de qué es lo que hay que hacer. Estoy segura de que no se trata de que un Estado venga y diga esta es la *nueva* escuela, porque eso no funcionaría de ninguna manera. Estoy segura que esto es una construcción histórica a largo plazo, en la que cooperan muchos actores de una manera muy diversa, estamos cooperando nosotros de alguna manera hoy, aquí, pensando eso. La escuela moderna fue una construcción histórica que tardó dos siglos. Pero sí me parece que en esta reflexión uno puede poner algunos elementos que ayuden a generar una construcción donde haya ciertos elementos de continuidad.

Entonces, a mí me gusta hacer hincapié, pero a veces me siento con un poco de audacia, cuando hablo con gente que está en el sistema, ahí, peleandolá, porque uno no está. Pero me gusta hacer hincapié en la idea de que hay una configuración cultural de la cual la escuela es ajena. Esa configuración cultural también se combina con situaciones muy diferentes. Sin embargo, hay una cultura que tiene ciertos elementos de continuidad, y que debe ser, me parece, instalada en las escuelas, desde distintos lugares, desde distintos posicionamientos. Esto no es privativo de las escuelas que atienden a los chicos de los sectores marginales. Te digo más, si hay una escuela que está totalmente desfasada en cuanto a la configuración de la cultura contemporánea es el Nacional Buenos Aires. Eso se combina con otros elementos y genera un impacto muy diferente de lo que se genera en una escuela del margen. Pero la verdad es que la cultura del Nacional Buenos Aires es una cultura fuertemente anclada en lo más tradicional de la cultura letrada. Y esos pibes, claro, acceden a otras cosas, porque vienen de determinados grupos sociales... Lo que digo es que cierta ajenidad sobre la configuración cultural atraviesa a muchas, muchas instituciones de la escuela secundaria, desde las más elitistas hasta las que atienden a los sectores más marginales y se combinan con cosas distintas.



**Vassallo.** A mí me interesaría plantear el lugar de la cultura letrada. Porque a mí me parece que la escuela, aun esa *otra* escuela, esa escuela que no resulta de emparchar lo que ya existe, o de restituir lo que hubo y no hay, me parece que no tiene que prescindir de la cultura letrada.

**Lazaro.** Hay que ver. Yo creo que hay un sentido en las lecturas, político también. Vos la ves como una construcción cognitiva o como una práctica social? La escritura cómo la ves?

**Vassallo.** Yo la concibo como una matriz, para mí es una matriz modelo...

**Lázaro.** No, creo que son múltiples matrices modelos, múltiples modelos de lecturas y escrituras, múltiples significados.

**Vassallo.** No estoy hablando de la lectura de tal texto, estoy hablando de la experiencia de la lectura como configuradora de un modelo de mundo. En ese sentido hablo de "matriz". Esto tan dicho y sabido- con lo que yo acuerdo totalmente- de que la lectura literaria (porque estoy hablando de la lectura literaria) es modeladora de la experiencia. Y en ese sentido es que defiende la lectura de "los clásicos".

**Lázaro.** ¿Quién determinó que sean clásicos? Ahí también podemos entrar en una discusión.

**Vassallo.** Bueno, pongamos que yo decida que en vez de leer a Fontanarrosa, lea a Maupassant, por ejemplo. Para dejar de lado este prejuicio de que, ah, le va a gustar más Fontanarrosa, porque Fontanarrosa habla su lenguaje. ¿Y qué? ¿Y si habla otro lenguaje? Si habla otro lenguaje, ¿no se va a apropiarse también de ese otro lenguaje?, y ese otro lenguaje ¿le va a permitir leer otras cuestiones de otro orden, que van mucho más allá de la literatura misma?

**Rago.** Yo quería hablar desde la mirada de la escuela emparchada y tradicional porque me da la impresión que la dificultad es cómo insta-

lar esto en relación al diagnóstico que tenemos. Es decir, uno ve un desfase muy grande entre el diagnóstico y las prácticas cotidianas, y las posibilidades. Es decir, nosotros charlamos acá con naturalidad de la pedagogía crítica, de que la escuela es un espacio político, etcétera, y de que estamos perdidos en la neblina. Yo te diría: en la inmensa mayoría de las escuelas ni siquiera sabemos que hay neblina. Es decir, creo que hay negación, veo que hay liviandad respecto de las cosas que se están discutiendo aquí...

Vos escuchás afirmaciones tipo: "Los chicos van a las escuelas a comer", o "Los jóvenes no tienen futuro, no van a conseguir trabajo"...

**Niedzwiecki.** O "Se han perdido los valores"

**Rago.** Todas afirmaciones muy fuertes. O incluso, positivas: "La cultura de la imagen puede implicar nuevas formas de pensamiento en estas generaciones". Que son afirmaciones con las cuales uno tendría que decir, bueno la escuela tiene que ser otra. Y sin embargo, después de ese comentario, seguimos tomando el cafecito, completamos el libro de temas como siempre... Es decir, en la práctica cotidiana hay una liviandad dentro mismo de cada escuela, incluso muchas de ellas que no se verían golpeadas. Yo trabajo en una escuela de clase media-clase media baja-, existe esta negación, esta liviandad con la que se plantea todo. El no ver la necesidad de reflexionar sobre para qué estamos enseñando, qué hacemos, no aparece. Y no solamente no aparece, sino que cuesta mucho instalarlo. Hace poquito hicimos una pregunta a un grupo de docentes, que era "¿Qué se enseña y qué se aprende en nuestra escuela?". Provocó mucha movilización, de setenta, contestaron sólo unos diez profesores. Bueno, surgió un material muy rico, con el que vamos a continuar trabajando, pero realmente era algo que no aparece en su agenda diaria: "¿Qué estoy haciendo?", "¿Para qué?". Entonces, la escuela continúa con lo de siempre, emparchando, y al hacerlo continúa profundizando las desigualdades... Y por otro lado, me parece que ya ni siquiera se plantea la discusión de si asistimos o enseñamos. Me parece que

ni siquiera la escuela asiste coherentemente, y no sé si va a alcanzar, tampoco, como control social durante mucho tiempo.

**Tiramonti.** Bueno, la eficacia es otra cosa.

**Rago.** Puede ser en esa dirección, pero me parece que está haciendo agua también desde el punto de vista de asistencia. Y entonces, sí creo que la transformación estructural tiene que ser muy profunda en relación a ese diagnóstico. Qué estamos haciendo? Veo un trabajito muy artesanal, por ejemplo, esta charla, puede llegar a algún grupo de compañeros, pero en general, hasta que no logremos instalar la pregunta en los miles de docentes que son los que sostienen el conjunto de la población... Pueden ser experiencias muy interesantes, pero nosotros sabemos que no es la suma de una experiencia parecida a la tuya, sino una transformación mucho más rápida con relación a ese diagnóstico. Y eso, la verdad que preocupa mucho. Me preocupa cómo instalar esto en la escuela empachada y tradicional. Yo comentaba que estoy en una escuela donde se trabaja, se busca el sentido. Pero pese a todo, también se da ese abismo entre el diagnóstico y las prácticas, se da a todos los niveles y en particular desde los más altos de la gestión educativa, es como si viéramos que están agrietadas las columnas que sostienen todo un edificio y al mismo tiempo nos dedicáramos solamente a cambiar el color de las paredes. La escuela tal como la conocemos no puede ya sostener sola los cambios sociales que la atraviesan, necesita ser acompañada por nuevas instituciones del Estado.

**Tiramonti.** A mí me gustaría hacer un comentario sobre lo que dijo Isabel respecto de la cultura letrada, y sobre lo que acaba de decir Walter.

**Vassallo** (-interrumpiendo para aclarar-). Sí, me parece que no terminé de articular mi idea. Esta tensión entre la cultura letrada y “la otra”, me parece que es una clave fundamental. Los sujetos están inmersos en una cultura que no es la que la escuela tradicionalmente ha venido

conociendo como aquella que hay que transmitir. Los adolescentes traen esa cultura *otra*, no la toman como objeto de reflexión, porque eso sería lo mismo que pensar en el aire que se respira para respirarlo. Lo que me parece es que la escuela tiene que estar atenta a esa cultura y a esos lenguajes que los adolescentes se apropian “naturalmente”, pero al mismo tiempo, su función es la de transmitir y procesar la llamada cultura letrada. A la otra se accede todo el tiempo, a la cultura letrada se accede sólo en la escuela. Y también a través de internet se accede a la cultura letrada; pero para que los adolescentes usen internet como otras generaciones hacían uso de la biblioteca hay que darles herramientas.

**Tiramonti.** Me parece bien interesante lo que vos decís, porque planteás la tensión entre la cultura letrada y la otra. Me parece que se trata de que los chicos están inmersos –los chicos, los jóvenes, también nosotros... un poco más anclados en otra lógica, pero también nosotros– en una configuración cultural donde hay muchos lenguajes que están en diálogo. Y la escuela, en realidad, no se piensa en diálogo con esos múltiples lenguajes sino que está como anclada en uno de los lenguajes, y piensa a los otros como los ajenos, como los otros. Cuando en realidad, de lo que se trata es de múltiples textos, múltiples lenguajes, construcciones resultantes del diálogo de esos múltiples lenguajes. Sí me parece que la escuela tiene una responsabilidad mayor en aportar más cosas a la letra, porque no hay otros medios. Pero, por otro lado, también se trata de entender... –me parece, no quiero parecer como que tengo la verdad sobre esto...– que ese diálogo entre distintos textos tiene un impacto cultural que va más allá de cuál es el lenguaje que los chicos utilizan prioritariamente, sino que tiene que ver con las formas de habitar el mundo de los chicos, con el conjunto de valores que los chicos sustentan, y con los que se sienten identificados. Entonces, hay una serie de cambios muy profundos, algunos de ellos que nos generan un extrañamiento considerable, pero que no se trata de lectura o televisión.

**Vassallo.** No. Es que yo hablo de esa tensión, porque es un poco el

planteo que hace la escuela. O Fontanarrosa o Cervantes. Yo no estoy trabajando en este momento en la escuela. En el año '70 yo empecé a trabajar en la escuela media, y queríamos derrumbar la tradición y armar unos programas de literatura nacional donde apareciera..., bueno, eso tenía que ver con la época, con posturas de vanguardia, mal o bien encaradas. En este momento, si se arma una discusión en los departamentos de Lengua acerca de qué priorizar, yo priorizo antes otro tipo de lectura y no la lectura que está más a mano, más próxima a los lenguajes de los que los adolescentes participan todo el tiempo, porque me parece que si no los estamos privando.

**Tiramonti.** Bueno. Pero ahí también hay... una cosa habría que discutir. Hay una cultura, que es la alta cultura y una cultura popular... Tengo una tesista que quiere trabajar sobre los Simpsons. Yo a veces veo los Simpsons, porque tengo un hijo de veinticuatro años...

**Vassallo.** Está metida la enciclopedia, en los Simpsons.

**Tiramonti.** Exactamente. En los Simpsons está metida la enciclopedia...

**Vassallo.** Es impresionante. Se mete con la Cábala, con el judaísmo, con el cristianismo.

**Tiramonti.** Bueno, es una fuente posible de todo. La cultura de la imagen habilita otros ingresos, que incorporan de otra manera a los alumnos.

**Seoane.** Pero a mí me parece que Isabel hace hincapié –a ver si te entendí– en que la escuela debe hacer una diferencia, debe poner a disposición ciertos textos que de otro modo no circulan fácilmente. Me parece que está tratando de reponer eso, como el lugar de la escuela.

**Lázaro.** Yo estoy totalmente de acuerdo con eso.

**Vassallo.** ¿Sabés por qué? Porque, lo que percibo, sobre todo dando clase a docentes, sobre todo con docentes muy jóvenes – no todos, por supuesto, no estoy hablando mal de mis jóvenes colegas– es que hay una especie de pánico, de entrega. “Les vamos a hacer leer las letras del rock”, “Les vamos a hacer escuchar la canción tal”, “Vamos a estudiar la estructura narrativa sobre una serie americana”. Si hay tiempo, me parece bárbaro. Pero me parece, sobre todo, un acto de precariedad enorme. Porque la cultura letrada... en la cultura letrada están estas cosas. Y la poesía del rock... no sé, yo la disfruto mucho, y a veces me ha pasado que he encontrado intertextos entre la poesía del rock y la literatura que mis alumnos de veinte años desconocen absolutamente, porque en realidad escuchan la música pero no registran la letra. Hay una cosa, incluso una violencia psicológica en esto de hacerles leer y hacerles analizar, a la manera de un poema de Quevedo, un poema de Charly García. Es subestimarlos. Y es entrar en un mundo que es el mundo de ellos. A mí me produce mucho rechazo la idea de que la escuela debe hacer una prolongación de la vida y los hábitos de los adolescentes, porque la escuela es otra cosa. Y en eso, con diferencias de grado importantísimas, la escuela siempre ha sido otra cosa. Si no es otra cosa, ¿para qué estaría?

**Lázaro.** Planteo una cosita. La Ley Federal de Educación, también planteaba relacionar todo el tiempo con la cuestión cotidiana –las letras de rock–, como algo progresista. Yo les doy Joyce a los chicos; el Ulyses me parece interesante. Puedo dar el Martín Fierro pero desocultando. Es decir, ¿por qué el Martín Fierro es el libro argentino? Eso no puedo dejar de decírselo. Que hubo gobiernos que al Martín Fierro lo detestaron. Es decir, desocultar el por qué de esta cultura... También esa mirada política, y esa decisión de que el Quijote sea el Quijote. Que no es casualidad. Pero leemos el Quijote. Y está bien. Y lo pensamos desde ahí.

**Vassallo.** Cuando yo hablo de la lectura letrada no hablo de una creencia ciega en criterios de autoridad. Ahora entiendo por qué me dijiste “quién define qué es clásico”. Hay muchas teorías acerca de por qué un clásico es un clásico.

**Tiramonti.** Yo quería retomar la idea de que los docentes, en la mayoría de los casos, no se preguntan ni para qué están allí. Esto es un efecto socialmente construido, las sociedades funcionan así. Si uno todos los días se levanta y dice para qué yo hoy... eso es un desgaste. Entonces, las sociedades funcionan a partir de generar un sentido común en los distintos actores, que les hacen cumplir el rol para el cual se formaron de una manera más o menos automática, sin mayores preguntas respecto de para qué y por qué. Entonces, yo no tendría una actitud de decir "Bueno, los docentes no se dan cuenta de nada". En realidad, hay una cosa social que genera esa actitud por parte de todos. Sin duda, en los momentos de cambio, como el que estamos pasando, es necesario que por lo menos algunos se pregunten sobre esto y empiecen a generar una discusión al respecto. Y empiecen a ver las cosas que se están haciendo. Porque no solamente no se pregunta por el sentido de la acción sino que no se ve lo que pasa. Y se echa, entonces, mano a una repetición sin sentido.

**Niedzwiecki.** Es la imagen de algo mecánico, de ir a diario a reproducir aquello para lo que a uno lo formaron: voy, firmo, completo el libro, voy, doy clase, y voy perdiendo, primer trimestre, el veinte por ciento de la matrícula, el segundo trimestre perdí más matrícula. Llego al último trimestre, hay cuarenta por ciento de estudiantes menos, pero en ningún momento pude detenerme a pensar, qué hago con la grieta, antes de cerrar la lista de calificaciones. Hay cuestiones de todos los días de la escuela que están dando cuenta de esta cosa deshilachada...

**Seoane.** Lo que estabas contando me recordó escenas con adolescentes, con jóvenes estudiantes de la Ciudad. Escenas muy interesantes donde ellos podían contar su experiencia escolar ligada a su propia escuela. Y a mí me parece que ahí se jugaba algo de la construcción del lazo donde el paso por la escuela adquiere un determinado sentido. Me parece que algo de eso también opera en los adultos.

**Niedzwiecki.** Bueno, Elena algo de esto cuenta, algo del lazo y del sentido, cuando se anuda la escuela con una cuestión de inserción labo-

ral. Que no es necesariamente educar para el trabajo. Me parece que ahí hay algo para investigar. Hay que pensar las múltiples experiencias que se están dando, donde algo prende, como para ver cómo se lo puede resignificar al interior de cada escuela.

**Tiramonti.** Efectivamente. Esa es la idea. No como las mejores prácticas docentes, ni para generalizar ni universalizar, sino para ver: ¿qué es lo que pasa acá que tales cosas prenden, generan un sentido para los chicos? ¿Qué pasa con esos chicos y la inserción laboral que a partir de eso construye sentido?

**Seoane.** Lo que me parece es que hay que hacer el esfuerzo por ver cuál es ese sentido. Porque en las escenas que yo recordé, para algunos era la pertenencia a la tradición de la escuela técnica, la pertenencia a un determinado tipo de escuela daba sentido. Me parece que hay que poder encontrar cuál es el sentido, y que a partir de ese sentido, hay algo del lazo que se construye y se recrea.

**Bello.** Me pregunto si los docentes no pueden rebelarse frente a algunas cosas, porque me parece que hay veces que hay profesores, directivos acatan lo que viene de arriba y es ley, sin preguntarse ¿por qué tengo que hacer esto? ¿Por qué no puedo hacer otra cosa? Porque estoy en este lugar, tengo derecho también a poder modificar algo en mi escuela o en mi comunidad. Aquí el tema de la conducción es un tema interesante.

**Davis.** Yo creo que el tema de ser un "líder transformador" surge recurrentemente en los espacios de reflexión, cuando discutimos sobre si realmente, más allá de sentir que uno debería hacer cosas, tiene la posibilidad real de llevarlas a cabo, o de cambiar aquellas que necesitan ser modificadas. Como ejemplo vale la historia repetida de la dificultad que tenemos con la cobertura de cargos: tengo una persona muy capacitada, está al lado mío, la conozco desde hace años, pero no le puedo dar este cargo, tengo que barrer todo el listado, mandando a veces hasta quinientas citas (telefonogramas) a un costo elevado



*Porque no se ve el desgranamiento solamente en la escuela media, el mismo fracaso está en la universidad. Y todos le echamos la culpa al anterior. Quiero decir que todo el sistema está haciendo algo seriamente mal, equivocado.*

(en oportunidades incluso mayor al sueldo ofrecido) para cubrir el cargo luego de seis meses. Siento que eso es una cosa increíble que todavía perdura. Porque todo el mundo, desde el ministro hasta el último docente, sabe que ese sistema no funciona, pero al mismo tiempo nadie parece poder cambiarlo. Habría que flexibilizar la norma, o actualizarla, antes que pretender que el "líder" la trasgreda para resolver eficaz y rápidamente las situaciones que se presentan a diario.

**Lázaro.** Nosotros sí estamos armando el equipo sin que el Estado intervenga, pero no cobramos sueldos....

**Canadell.** Claro. Pero es lo que yo te decía hoy: nosotros estamos dentro de un sistema con determinadas normativas que nos exceden totalmente. Y no podés armar tu equipo de trabajo. Y cuando por suerte pudiste armar algo, porque quien tomó por acto público era muy capaz y se comprometió mucho con la institución, como no titulariza acá y tiene la posibilidad de ir a otra escuela y lograr un equilibrio laboral, se va. Entonces, otra vez volvés a empezar. Yo a veces veo que desde el 2004 hasta ahora, colaboré más en la formación de adultos que de chicos, para poder formar un equipo de trabajo. Yo, a lo mejor, esto que voy a decir es una barbaridad, pero no puedo dejar de decirlo porque es algo que siento. Muchas veces, cuando pienso en estas cuestiones, añoro mi vieja escuela. Yo hice toda la primaria con mis hermanos en una escuela de barrio. Una escuela muy humilde, muy parecida a la que hoy gestiono, de ésas del patio con las salitas todas para afuera. Pero donde arremetíamos con lo que venía. Si había que ir a cantar, íbamos a cantar; si había que ir al parque a hacer actividad física, íbamos; y talleres de plástica; y todo el mundo actuaba. Que me permitió hacer una secundaria, al principio diurna, después, por necesidad de trabajar, nocturna, no vespertina; trabajando durante todo el día. Y uno seguía. Y yo veía a mis pares con unas ganas porque estábamos convencidos de que cuando saliéramos de ahí la cosa iba a mejorar y ciertamente mejoraba. Había un estímulo, una cosa interior que decía "Por este camino voy y por este camino salgo". Independientemente de que esa realidad ya no existe en nuestro país, y no creo que nosotros la veamos porque es un

proceso de muy largo plazo, tengo tres hijos adolescentes que han tenido la dicha de que sus padres les puedan dar una buena escuela, y veo lo que se han perdido en el tránsito de la escuela secundaria. Salen con una cajita, así cerradita, de algunos contenidos enganchados que a veces hasta se les mezclan, y con una falencia de herramientas que a mí me preocupa, porque nosotros las logramos adquirir en las escuelas del barrio, donde había otro compromiso institucional, y en un país donde el esfuerzo te permitía crecer y elegir lo que querías hacer en tu vida. Ahora, sigo creyendo que a lo mejor, las escuelas de reingreso son un parche pero necesario para la realidad social que tenemos hoy, porque yo no puedo dejar de ver que hay chicos que comen en la escuela, que tienen la beca, pero que ya este año hacen su cuarto nivel, el último, y están viendo qué seguir, que el profesorado... y de otra forma, quizá no hubiesen podido pensarlo siquiera. Aunque falta una base sólida como país, y la educación es un punto, de para dónde vamos. Si no nos ponemos de acuerdo para dónde nos dirigimos, y arrancamos con las generaciones nuevas para ese lugar, mientras no modifiquemos lo que no funciona, la cosa me parece que va a ser muy difícil. Porque no se ve el desgranamiento solamente en la escuela media, el mismo fracaso está en la universidad. Y todos le echamos la culpa al anterior. Quiero decir que todo el sistema está haciendo algo seriamente mal, equivocado.

**Vassallo.** Yo me animo a decir una cosa, que la descubrí hace poco –es una realidad de hace tantos años y descubrir esto recién ahora–, a mí me da la impresión de que el imaginario de la mayor parte de los docentes considera que la escuela media vale la pena si es un paso para la educación superior o para el trabajo, y no en términos de estudios. No ven –y me parece que tiene mucho que ver con lo que vos terminás de decir– a la escuela media como un fin en sí mismo. Yo creo que si lográramos ponernos de acuerdo en cuál es el fin en sí mismo de la escuela... parece discurso muy viejo, esto de que algo tenga un fin en sí mismo, pero es en lo que creo...

**Niedzwiecki.** Es que me parece que hay que revisar la matriz de la escuela media. Cuando en el sistema educativo argentino se estructu-

ra el sistema medio, no fue pensado para todos. Fue pensado para unos pocos, fue pensado en un caso como continuidad para estudios superiores, y en otros casos para asistir en la administración del Estado.

**Canadell.** Pero yo creo que no está mal que no sea para todos, que sea para el que quiere, siempre que el que lo desee tenga las puertas abiertas para lograrlo sin dificultad. Porque hay quienes están metidos, empujados en el sistema, y no es lo que quieren.

**Vassallo.** Porque hay chicos que dicen “yo vengo por la beca”, pero la mayor parte de los chicos de clase media-media baja que van a la escuela, ¿qué dicen? Lo que les dicen o les decimos los padres: “Hoy no podés dejar de hacer la escuela secundaria” porque es una realidad.

**Lázaro.** Yo creo que todos somos responsables también de que muchos no quieran venir a la escuela. Es decir, yo no creo que todo tiempo pasado fue mejor, respecto a las escuelas. Yo creo que también, hoy por hoy, somos el resultado, nosotros, de estas escuelas, de todos estos años, los que gobiernan fueron también a estas escuelas de las que estamos hablando, que seguramente, muchos de los que decidieron las nuevas políticas y todas las políticas anteriores, que nos vienen “bajando”, asistieron a estas escuelas de barrio, que yo también asistí. Y me parece que justamente, también está eso; que asistimos a la escuela donde tampoco transformamos muchas cosas y aceptamos muchas otras, sin poder replantearlas o discutir las.

**Vassallo.** Yo me siento muy identificada con lo que dice ella, porque yo fui a la escuela, a la famosa escuela normal

**Canadell.** Pienso que ahí sí te dieron las herramientas para que vos madures y critiques.

**Lázaro.** No. ¿Criticar?



*Aún sin saber cómo afrontar las nuevas situaciones escolares – y coincido con vos Guillermina no podemos culpabilizar a los docentes – hemos logrado continuar y hemos dado cabida a que los pibes se sientan protegidos en un espacio que es uno de los últimos espacios donde podemos brindarles un montón de experiencias, más allá de la beca.*

---

**Canadell Sí.**

**Lázaro.** No, porque fue desde el silencio, y desde que las clases se tenían que dar en silencio, y que la lectura tiene que ser en silencio, donde un montón de cosas tienen que ver con el silencio, con no hablar, con no opinar, te daban un cuestionario con cuatro preguntas y te decían lo que tenías que poner.

**Canadell.** Entonces yo tuve la suerte de ir a una escuela nocturna diferente.

**Rago.** Relacionado con lo que ustedes plantean, no creo que hasta en los casos más extremos los pibes vayan sólo por la beca. Me parece que aún hay un montón de cosas que no vemos, pero a pesar de nuestra ceguera, hay un montón de aportes que hacemos.

**Canadell.** Yo no digo que los chicos vayan sólo por la beca. Te digo que ése es el diálogo con el que empezás a trabajar, y construir desde ahí es muy difícil.

**Rago.** No, no, estoy de acuerdo. Pero creo que a veces, aún sin saber cómo afrontar las nuevas situaciones escolares – y coincido con vos Guillermina no podemos culpabilizar a los docentes – hemos logrado continuar y hemos dado cabida a que los pibes se sientan protegidos en un espacio que es uno de los últimos espacios donde podemos brindarles un montón de experiencias, más allá de la beca. Y aunque en los discursos de los chicos se mezcle esto –“Y bueno, vengo porque mis viejos me mandan, o por la universidad, esto es un tránsito”, etcétera–, finalmente es mucho lo que rescatan. Y a veces nos sorprenden con lo que dicen. Les pregunté la semana pasada a los pibes de quinto año y respondieron: “Rescato que aprendí a pensar, aprendí a tener una lectura crítica de los medios, aprendí a tener una opinión propia, a respetar al otro”. Eso que uno quisiera que dijeran, muchos lo dicen. Con todas las limitaciones, con todos nuestros errores. Entonces, yo creo que en algún sentido, en el sentido de lo organizado que tenía la escuela de treinta años atrás, sí, eso lo podemos añorar, pero hay un

---

montón de otras cosas que me parece que sí estamos dando.

**Niedzwiecki.** Creo que Elena no lo piensa en el sentido de restituir lo que fue, no va en esa línea.

**Tiramonti.** Esa fue una institución que construyó su sentido justamente en el seno de una sociedad que establecía trayectorias, y vos sabías que te bancabas eso de leer en silencio... porque ahí había una promesa, había un después. Había toda una serie de cosas y una creencia en que esto te llevaba a algún lado, la creencia de tus padres, la creencia tuya, la creencia de los docentes. Ese mundo ya no está más...

Y también habría que pensar que así no fue para todos. Que hubo chicos que no estuvieron ahí, que hubo chicos que las escuelas expulsaron. Así que no fue tan idílico. Hay una cosa de lo que vos decís que me parece muy interesante, –y lo digo para discutir hasta conmigo misma– y es que estamos instalados en la idea de la crisis de la escuela media. Y esto nos hace pensar la escuela como una situación siempre crítica y sin posibilidad de respuesta. Y a mí me parece que en las escuelas pasan cosas. Y nosotros, instalados desde este lugar de la crisis de la escuela, nos cuesta reconocerlo. Me parece que las escuelas hacen un esfuerzo fuerte por construir un presente para los chicos. Me acuerdo de un alumno, que en una entrevista cuando le pregunté: “Para qué la escuela?...” El chico me miraba como si yo fuera una extraterrestre. Y me dice: “¿Cómo no voy a estar en la escuela?” Y, efectivamente, los chicos ponían muchos sentidos diversos en la escuela. Entonces, las escuelas se han visto obligadas a construir un presente para los chicos. Esa es la demanda de los padres, es la demanda de los chicos –los chicos van porque en su presente, ese lugar les parece imprescindible, los padres los mandan porque les parece imprescindible que estén–, y me parece que, sin para nada tener una mirada conformista, habría que correrse un poco del lugar de toda esta crisis, “todo esto no sirve para nada”, y pensar para qué está sirviendo la escuela y qué respuestas ha podido dar hasta ahora. Porque también, en ese lamento o en esta posición sobre la crisis, en la que me siento muchas veces instalada, hay también algo de

nostalgia, algo de valoración de algo que cambió... Entonces, por ahí, si lo que se trata es de encontrar escuelas nuevas –yo lo pondría en plural–, nuevas escuelas, tenemos que hacer un esfuerzo por interrogarnos qué está pasando en las escuelas...

**Rago.** Esto que decís, de haber incorporado el discurso de la secundaria en crisis, lo pensaba relacionado con lo que aparecía en el artículo respecto a la construcción del lazo social. De que cuando hablamos de solidaridad pensamos en la dádiva, precisamente no reconocer que construimos conocimiento en las escuelas. Planteamos que la sociedad pone a los docentes y a la escuela en un lugar de prestigio cada vez más abajo, y nosotros nos hacemos cargo, porque cuando tenemos que dar algo, en vez de dar conocimiento, que es lo que puede dar la escuela, damos ropa usada y alimentos no perecederos, que podría dar cualquiera. Tendríamos que poder dar lo que nosotros sí tenemos, que podría ser, por ejemplo, ayudar desde escuelas técnicas o desde la mía que tiene la especialidad en comunicación en lo que no sabe la empresa recuperada o la salita del barrio, proponerles: “–Mirá, nosotros sabemos cómo divulgar y ayudar para hacer campañas de prevención. Esto lo tenemos, te doy esto. ¿Vos qué nos das a cambio?”, “–¿Pero sabés qué? Mis pibes hace diez años que no pueden construir un centro de estudiantes; entonces ustedes que gestionan una empresa. ¿Por qué no nos enseñan?”. Bueno, si no podemos hacer eso es porque nos convencieron de que no construimos nada.