

teniendo en cuenta los peligros y dificultades con las que se pueden encontrar niños y jóvenes ante la búsqueda de información. Así surgen en el ámbito educativo por un lado, *las wequest, miniweb y cacerías del tesoro* y por otro, *las bitácoras o blogs de sala*, como estrategias de enseñanza propias de internet que proporcionan una navegación orientada tendiente a promover la formación de lectores críticos de la red. A modo de cierre, sostiene que cuando nos vinculamos con las nuevas tecnologías establecemos una relación bidireccional con las mismas, ya que en dicha interacción también somos modificados por ellas. Por lo tanto, plantea "la importancia de recuperar el sentido que la enseñanza debe cumplir en la relación que los niños establecen con las TIC: a jugar con las nuevas tecnologías... también se aprende" (p.124). Esto no implica resignar el rol de enseñante, sino situarlo en un nuevo plano.

En el capítulo 7 "*Criterios para clasificar juegos*", Rosa Garrido y Cristina Tacchi, recuperan las distintas perspectivas trabajadas anteriormente sobre "*el jugar para aprender*" o "*aprender para jugar*". Enfatizan que hay algo en que coincidimos todos los que nos dedicamos a la educación de los niños pequeños y es que "si no se le *abre la puerta* al juego generando espacios y tiempos para jugar, el juego igualmente *se cuela por la ventana*" (p. 125). Consideran que en la escuela, el juego muchas veces surge porque los niños *lo traen* pero

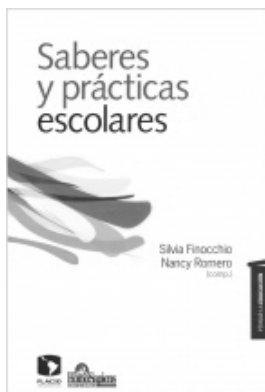
también desde las prescripciones curriculares o decisiones institucionales se continúa reflexionando sobre el espacio y el tiempo que *habría* que otorgarle al juego en la vida cotidiana del jardín y su relación con los objetivos de la escuela infantil. Proponen distintos criterios a tener en cuenta al seleccionar juegos para 3, 4 y 5 años: a) mirando al *grupo de niños* (características individuales y grupales) y b) mirando la *disponibilidad* o condiciones institucionales en relación con los *espacios, los tiempos y los materiales* (p.127). Generar una clasificación de juegos "cerrada" les resulta una tarea compleja, en este caso la propuesta consiste en identificar algunos criterios que sirvan para caracterizar los juegos potentes (con reglas convencionales y explícitas) y así facilitar la planificación. A saber, en relación a la forma de participación de los niños, la coordinación del juego, la cantidad de jugadores, los materiales, la relación ganador-perdedor, desplazamientos y movimientos, espacio y tiempo. Luego presentan el análisis de algunos juegos en función de dichos criterios. Finalmente, justifican porqué el docente deber *conocer para enseñar y conocer para jugar*.

En el "*Anexo*" dan cuenta de una serie de juegos que fueron citados como ejemplos al interior del texto y otros que tienen características similares: *juegos motores, juegos de puntería, juegos tradicionales, juegos de mesa y juegos que implican consignas verbales* (pp. 141-148).

Este libro constituye un aporte valioso para quienes les interesa y defienden la presencia del juego en la escuela, en sus múltiples formas y posibilidades. Logra transitar por diversas fundamentaciones teóricas y ampliar la mirada sobre las particularidades del juego, renunciando a categorías y posiciones mutuamente excluyen-

tes. Consideramos que es una publicación destinada especialmente a los educadores, quienes tienen la responsabilidad de *conocer para poder decidir*. Deseamos que el juego esté presente en la vida cotidiana y en las prácticas educativas sin "desvirtuarlo", pensando y reflexionando sobre las propuestas de enseñanza.

Saberes y prácticas escolares



Ivana
Fernández¹

Autores:

Finocchio
Silvia y
Romero
Nancy

Homo Sapiens

Ediciones. Colección "Pensar la educación"-
FLACSO - Argentina, 2011. 199pp.

Saberes y prácticas escolares es un libro que parte del reconocimiento de los lugares comunes de la cultura escolar, pero con el propósito de escapar de allí y de explorar alternativas nunca seguras y siem-

pre relativas a nuevos cambios. En esta búsqueda se proponen inventar interrogantes que ayuden a nominar aquello no visible en lo cotidiano del trabajo escolar. El estudio de las prácticas docentes implica que las mismas se enmarcan en paradigmas que se construyen, se sostienen y se transmiten en la tarea cotidiana. Lejos de fundamentarse en modelos teóricos puros, se combinan en elementos de distinta procedencia haciendo lugar a continuidades y rupturas en la conformación de los modelos escolares.

Siguiendo estas premisas me refiero a cada uno de los artículos. En el primero, Daniel Pinkasz en "*Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad*" se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que no de su currículum y de sus prácticas en la actualidad. Llega a la conclusión de que anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las

¹ Alumna del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. E-Mail: ivanafer22@gmail.com

personas en el marco de las identidades y lugares fijos en la estructura social. En la actualidad el eje ha sido corrido, o mejor dicho, sustituido por otro que está centrado en el desarrollo de un individuo desmarcado de las construcciones simbólicas que organizaban las relaciones sociales características del mundo social en las décadas pasadas. El nuevo eje apunta a un individuo competente para ejercer una serie de opciones que no está inserto en un orden social fijo y que debe ser formado para el ejercicio de una ciudadanía a la vez local, nacional y multinacional.

Los cambios en el currículum reflejan la existencia de una multiplicidad de autorizaciones culturales. La dispersión de la autoridad curricular no implica necesariamente su ausencia sino su descentramiento y la necesidad de poner en práctica figuras que den lugar a formas de autorización situacional. Aunque de manera distinta, estas alteraciones involucran a los grupos tradicionalmente incluidos como a aquellos a quienes nuestras sociedades se plantean incorporar mediante políticas de extensión de la escolaridad obligatoria. Asimismo los procesos de selección de contenidos se han modificado. El Estado ha modificado sus estrategias desarrollando mecanismos de regulación para que la construcción local de currículum asuma las orientaciones de política educativa, poniendo a la institución como sede de los proyectos. La escuela ha

sido transformada sin dejar de ser moderna y, no obstante, se desempeña en un marco en el que sus funciones frente a las actuales configuraciones van cambiando.

Leandro Stagno, en su trabajo *"El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa"* se refiere a las sensibilidades modernas de la infancia, los lugares destinados a los niños, los vínculos entre la cultura infantil y la cultura escolar y las nuevas formas de pensar la socialización infantil.

La definición moderna de infancia supuso la exclusión de los niños de los lugares de trabajo, ocio y sociabilidad de los adultos. Fueron creados entonces en los finales del siglo XVIII y principios del XIX los "lugares de la infancia", espacios públicos y privados construidos para los niños o modificados para que ellos los habitaran. La escuela no escapó a los nuevos preceptos vinculados a proveer un ambiente material adecuado a las necesidades educativas de los niños.

Aunque los niños obedecen al cuidado de los adultos -tanto de las familias como de las instituciones- las sociedades contemporáneas reconocen la autonomía y legalidad como miembros de la sociedad. Su reconocimiento como sujetos autónomos imprime nuevas exigencias a las formas de construir una autoridad cultural docente. Los niños viven hoy en sociedades que se oponen a la autocracia y permiten que se

discuta libremente. El desafío de los maestros es forjar una autoridad cultural que acompañe a los niños en su crecimiento y los ayude a construir su autonomía, autoridad opuesta a propiciar la creación de subjetividades deficitaria, víctimas o carentes de voz propia.

Avanzando para comprender los vínculos intergeneracionales, en el capítulo tres "*Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede*", Liliana Dente y Gabriel Brener proponen la revisión de las representaciones, prejuicios y supuestos que los adultos manifiestan respecto de los jóvenes. Analizan el lugar de la escuela como referente clave en la construcción y garantía de igualdad de oportunidades educativas, explorando la relación de la escuela con el contexto, sus encuentros y desencuentros, resaltando las potencialidades cuando logra ofrecer espacios de democratización y ciudadanía, sin ignorar las diferencias y desigualdades que existen.

Pensar las juventudes hoy y la relación que la escuela tiene con ellas implica desmontar diversas imágenes y representaciones que circulan en la sociedad en torno a la idea de chicos y chicas apáticos, agresivos, indiferentes, con falta de compromiso y que producen habitualmente enfrentamientos con los adultos y pares. Imágenes de violencia y descontrol son las que hablan de ellos. Probablemente no sean la juventud militante de los setenta. Sin embargo, los modos de participación y pronuncia-

mientos son otros, ya que son expresión de otras épocas y surgen de un contexto social, político, económico y cultural bien diferente. La idea nostálgica de que "todo tiempo pasado fue mejor" y algunos discursos dominantes que etiquetan a los jóvenes de hoy como peligrosos, desinteresados, etc. debería llevarnos a reflexionar algunas cuestiones, y básicamente que las representaciones que los adultos tenemos de los jóvenes inciden en los modos de actuar y de dirigirnos hacia ellos. Si anteponeamos a la relación la nostalgia moralizante nos olvidamos de la curiosidad de saber quiénes son, cómo piensan, cómo viven. Y en ese marco es más probable que existan desencuentros. Lejos de reconocernos diferentes y necesarios a la vez, reforzamos la idea del "otro amenazador" y allí ponemos en riesgo la posibilidad de mantener el lazo entre generaciones y las condiciones para el logro de una transmisión cultural que dé lugar a la construcción de la novedad.

En el capítulo cuatro, "*La potencia socialmente productiva de los saberes latinoamericanos*" María Luz Asuyo propone la reflexión sobre la potencia socialmente productiva de los saberes latinoamericanos partiendo de un posicionamiento acerca de las conexiones entre pasado, presente y futuro en los relatos a través de los cuales se inscribe la transmisión a las nuevas generaciones. Discute tres concepciones modernas constitutivas de la matriz educativa en América Latina: la homologación de

la educación y la escuela; la sinonimia entre bienestar y consumo y crecimiento e inversión como teoría de desarrollo económico y social, y la interpretación de la productividad social como rentabilidad económica. ¿Qué efectos produjo en la producción, circulación y distribución de saberes pedagógicos la sinonimia entre escuela y educación? ¿Qué saberes invisibilizó, deslegitimó, desplazó la escuela moderna? ¿Qué conjunto de saberes urge recuperar para dar una direccionalidad a la escuela que deseamos?

En el capítulo cinco "*Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria*" Nancy Romero se interroga por las prácticas actuales del uso del texto escolar en la escuela primaria. Una serie de cambios afectó la concepción moderna que los consideraba objetos privilegiados para la transmisión del conocimiento. Más allá de una historia de objeciones, rechazos y transformaciones, el texto escolar continúa vigente.

El texto escolar ha estado presente en las aulas desde los orígenes de la escuela moderna. Sin embargo, el papel primordial en la enseñanza que se le asignó inicialmente ha tenido modificaciones provocadas por las discusiones que aportaron diferentes corrientes pedagógicas y didácticas a lo largo del tiempo y por los avances tecnológicos y las nuevas formas de lecturas que éstos suponen. Dichas transformaciones necesariamente se inscribieron en la cultura

escolar influyendo tanto al texto como objeto portador de conocimiento como a las maneras en que se lo usa.

El desarrollo de la multimedia y los nuevos lenguajes sumaron discusiones en torno a la desaparición del libro en general. Roger Chartier (2007)² se pregunta sobre la aparición del *e-book* y la amenaza de desaparición del libro en papel. Plantea la posibilidad futura de la coexistencia entre las dos formas del libro y los tres modos de registro: escritura, publicación impresa y textualidad electrónica. Y en el medio de la reorganización plantea que es más razonable contemplar dicha existencia que lamentar la pérdida inevitable de la cultura escrita. En esta línea Humberto Eco (2004)³ sostiene que Internet provee un repertorio de información gigante pero ningún filtro para seleccionarla, mientras que tanto el maestro como el libro comparten la función de transmitir la información y la de brindar criterios de selección.

María Massone, en el capítulo seis "*Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes*", se pregunta sobre ¿Cuáles han sido los modos de construcción del conocimiento de los jóvenes? ¿Cómo pueden los docentes generar puentes con los modos de acceso y apro-

² Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa, Barcelona.

³ Eco, U. (2004). "El libro como texto maestro". *La Nación*, 23 de julio de 2004.

piación del conocimiento que tienen los alumnos? Atendiendo a estos modos de construcción Massone analiza la supremacía de la cultura escrita en la escuela y sus derivaciones en la relación con los medios, los vínculos que las jóvenes generaciones establecen con los nuevos artefactos culturales y las formas actuales de lectura y escritura que exceden al libro impreso y requieren otras formas de ser docente.

"Si no fuera por el pizarrón en el fondo, yo veo una sala de ciber"; dice una maestra que le produce desazón la imagen que tiene del aula. Pero, ¿por qué le produce desazón? Es evidente que la mirada no depende del ojo, sino del universo simbólico en cuestión, plantea Serra (2006)⁴. La mirada decepcionante de nuestros jóvenes puede considerarse reflejo de una cultura docente atrapada en la nostalgia por el alumno que espera recibir, definido *a priori* como anclado en la cultura letrada. Es que la propia biografía escolar, la formación docente y el trabajo en las aulas han dejado marcas en los sujetos. La escuela argentina nace en un marco cultural marcadamente diferente al actual. El mundo escolar estaba regido por la lógica del libro: transmitir conocimientos y saberes a partir de la palabra escrita. Leer, una tarea para la cual

la escuela fue instrumentada, se sigue entendiendo como leer libros. Hoy estamos ante una pérdida de centralidad del libro en la transmisión cultural. Los jóvenes hoy no leen tantos libros porque interactúan con una multiplicidad de artefactos culturales con otros lenguajes. Estas transformaciones culturales que protagonizan los jóvenes, las nuevas formas en que se comunican, estudian o se divierten, nos llevaron a preguntarnos por el impacto de la cultura contemporánea en sus formas de acceso al conocimiento.

En el actual contexto es un desafío renovar la tarea de enseñar de la escuela. Lejos de pensar el vínculo de la cultura escolar con la cultura mediática y con Internet en términos de divorcio, resulta importante que la escuela pueda traducir los cambios de la sociedad contemporánea con el currículum, incluyendo una lectura crítica de los medios audiovisuales y electrónicos.

Sin embargo, la cultura contemporánea invita a desandar el camino de formación docente porque en tiempos de ebullición cultural es preciso reformular la currícula escolar para formar conjuntamente lectores, espectadores e internautas.

Por último, en el capítulo final *"Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela"*, Silvia Finocchio propone discutir la idea de inmutabilidad de las escuelas reconociendo e interpelando creaciones invisibilizadas de los docentes en el día a día

⁴ Serra, M. S. (2006). "El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?", en Dussel, I. y Gutierrez, D. Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Manantial - FLACSO - Fundación OSDE, Buenos Aires.

IVANA FERNÁNDEZ

escolar. La pregunta que orienta las reflexiones que se introducen en este capítulo procura ahondar en sentidos que movilizan saberes y prácticas de muchos docentes hoy.

“Letargo y despertar” son las variaciones a las que alude la autora cuando quiere poner en cuestión o discusión el supuesto presente de la investigación educativa, así como el sentido común pedagógico sobre una hipotética inmovilidad de los saberes y las prácticas docentes. Se propone con esto

compartir las diferencias de tiempo que operan en la imagen que devuelve -o que nos devuelve- la educación hoy, en relación con el papel que juegan los docentes en la escuela.

Abrir los sentidos, e interrogarse sobre la práctica es la manera que propone la autora para convocar a los lectores, y les plantea el ejercicio de la problematización y pensamiento sobre los rumbos de la metamorfosis actual de la escuela.