

Ensayos teóricos

Aportes para batallar la escolaridad de baja intensidad

Diego Emilio Clementin¹

¹Instituto Superior de Formación Docente, Santa Fe, Argentina Profesor en Ciencias de la Educación. Postítulo de Actualización Académica de Epistemología con orientación en Ciencias Sociales. diegoemilioclementin@yahoo.com.ar¹

Resumen

En muchas ocasiones, los alumnos se vuelven presos de una lógica escolar rutinaria, predominantemente monocrónica, que termina por generar una escolaridad de baja intensidad. Reconocer esta problemática admite entender que las trayectorias escolares, que efectivamente desarrollan los estudiantes, implican una serie de avatares por los cuales se apartan de las trayectorias previstas en los diseños curriculares.

La escolaridad de baja intensidad se relaciona al desarrollo de aprendizajes repetitivos y descontextualizados donde, exageradamente de un modo desatinado, solemos intentar motivar apelando a la consecución de recompensas en forma de calificaciones. Dar batalla a la escolaridad de baja intensidad supone reconocernos como docentes motivadores, pero no en el sentido de tristes mercaderes de recompensas, sino en la dirección de conectar con cada alumno para ayudarlo a liberarse de sus propios condicionamientos.

Palabras clave: Escolaridad, intensidad, trayectorias escolares, igualdad, amparo, consciencia.

Contributions to fight low intensity schooling

Abstract

On many occasions, students become prisoners of a routine school logic, predominantly monochronic, which ends up generating low intensity schooling. Recognizing this problem admits that school trajectories, which students actually

¹ Este ensayo es producto de la reflexión de la propia experiencia como profesor de prácticas con el apoyo de diferentes consultas bibliográficas.

develop, involve a series of avatars by which they deviate from the trajectories provided in the curricular designs.

Low intensity schooling is related to the development of repetitive and decontextualized learning where, exaggeratedly, in a foolish way, we usually try to motivate by appealing to the achievement of rewards in the form of grades. Fighting low intensity schooling means recognizing ourselves as motivating teachers, but not in the sense of sad rewards merchants, but in the direction of connecting with each student to help him get rid of his own conditioning

Key words: Schooling, intensity, school trajectories, equality, protection, awareness.

Introducción

Este escrito pretende contribuir a develar el impacto de las prácticas educativas escolares que ponen el acento en la repetición, omitiendo las experiencias que vivencian los sujetos de aprendizaje, y obligando a que hagan cosas que carecen de importancia para ellos. Se produce así la reducción del aprendizaje escolar a la mera acumulación de información que se adquiere, retiene y recupera estérilmente a partir de expresiones que valen más por su eco que por su significado. En este terreno los alumnos se convierten en trompetas que suenan de acuerdo a cómo las soplan los docentes o los materiales de lectura, trompetas que no tocan su propia música.

Desarrollo

Es menester aclarar que el símil utilizado sirve de espoleta para comprender que, en muchas ocasiones, los alumnos se vuelven presos de una lógica escolar rutinaria, predominantemente monocrónica, que termina por generar una escolaridad de baja intensidad. Resulta pertinente señalar que la noción de escolaridad de baja intensidad refiere "...a la situación de jóvenes escolarizados que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Están en la escuela sin estar" (Kessler, G. como se citó en Dirección Provincial de Planeamiento, 2010, p11). Reconocer esta problemática admite entender que las trayectorias escolares, que efectivamente desarrollan los estudiantes, implican una serie de avatares por los cuales se apartan de las trayectorias previstas en los diseños curriculares. Además posibilita romper con el supuesto que

sostiene a la mera presencia y permanencia en la escuela como garantía de un vínculo de escolarización.

Hay que decir además que la idea de una escolaridad de baja intensidad de acuerdo a Kessler (2003) está:

...caracterizada por lo que llamamos el desenganche de las actividades escolares. ¿Qué es el desenganche? Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares, sin que importen mucho las consecuencias de no hacerlo (p. 58).

Cabe resaltar que asumir el desafío de fortalecer las trayectorias escolares supone "... una multiplicidad de acciones colectivas, una pluralidad de fuerzas sociales y a una heterogeneidad de actores..." (Finnegan y Pagano, 2007, p. 125), conjuntamente Clementin (2007) admite que.

...entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Para lograrlo, necesitan una batería cultural para vivenciar conscientemente, no en términos de creencias o conceptos que deben repetir, sino como herramientas para nombrar y actuar adecuadamente en relación con aquello que sienten (p. 110).

Se trata entonces de pensar propuestas pedagógicas que "habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016a, p. 4). Vale subrayar que estas situaciones son posibles en condiciones de enseñanza basadas en la igualdad, sin embargo, la igualdad no significa que no se puede ser diferente, en realidad, todos somos diferentes, la igualdad incluye a la diferencia y es lo opuesto a la desigualdad, la igualdad valoriza la particularidad de cada uno. Siguiendo este razonamiento, reconocemos que "la igualdad es un (...) un punto de partida. Quién justifica su propia explicación en nombre de la igualdad desde

una situación desigualitaria la coloca (...) en un lugar inalcanzable. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar...” (Ranciere, 2003 como se citó en Instituto Nacional de Formación Docente, 2016b, p. 5).

En sintonía con lo expresado en el párrafo anterior, es de fundamental importancia tener presente que “cuando el escenario social sea difícil y hostil, la escuela puede ser un espacio donde se generen condiciones de amparo y abrigo para los niños y adolescentes” (Serra y Canciano, 2006, p. 26), es decir un lugar que genere sosiego especialmente en aquellos acostumbrados a ambientes tormentosos.

No debemos olvidar además que si el enganche con la escuela es indisciplinado, si la relación de baja intensidad va acompañada además de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas por la escuela, entonces probablemente eso termine en una implosión algo violenta y seguramente con una salida de la escuela. Bajo la forma de “te doy un pase”: te doy un pase a la escuela que quieras pero aquí la cosa no va más (Terigi, 2010, p. 11). En este sentido es prioritario construir una escuela que brinde amparo, especialmente a los estudiantes con una escolaridad de baja intensidad, y

...dar amparo tiene que ver con instalar una red de significaciones ante una realidad inexplicable que proteja, resguarde y posibilite el acceso a la sociedad y la cultura, que brinde a los sujetos las herramientas necesarias para que puedan incorporar e incorporarse en ellas aún en las situaciones más extremas y penosas. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016b, Módulo: Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos, p. 7).

No obstante, pensar en nuevas propuestas pedagógicas requiere una vigilancia permanente respecto al ejercicio de nuestro rol docente, siendo conscientes que la posición que ocupamos es de un co-constructor de “...una construcción histórico contextual que enlaza las aspiraciones colectivas con las posibilidades de esos mismos colectivos mediando entre lo que se tiene y lo que desea alcanzar” (Escudero y Díaz, 2015, p. 9).

Admitamos que es imprescindible permitir que, en las prácticas de transmisión escolar, emerja la figura de lo posible, no solo a partir de lo imprevisto, sino también poniendo a disposición de los estudiantes otros mundos posibles en un contexto educativo de mayor libertad, un contexto educativo que se caracteriza por una suspensión de las miradas negativas, “suspender los prejuicios estigmatizadores permitirá confiar en los chicos y hacernos cargo de su escolaridad” (Tiramonti, 2011, p. 188). Es oportuno recordar que de acuerdo al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2016) el prejuicio

es un concepto previo al razonamiento que carece de fundamentación. También es la base, sobre la cual se asienta toda discriminación. Algunos prejuicios son más antiguos y otros más recientes, sin embargo en todos los casos los discriminados son transformados en chivos expiatorios del malestar social propio de cada época y sociedad. El prejuicio proyecta imágenes erróneas que cosifican a la persona con el fin de invisibilizarla (p.16).

Sin duda, la escolaridad de baja intensidad se relaciona al desarrollo de aprendizajes repetitivos y descontextualizados donde, exageradamente de un modo equivocado, solemos intentar motivar apelando a la consecución de recompensas en forma de calificaciones. Ahora bien, si los docentes nos volvemos cómplices de entender a las calificaciones como lo más importante de los aprendizajes escolares, estamos habilitando situaciones donde las actividades de aprendizaje son vividas con fastidio por ser consideradas estorbos que se interponen entre los alumnos y las calificaciones. Aparece aquí la necesidad de resignificar la manera en que motivamos a los educandos, ya no podemos seguir intentando con una motivación extrínseca centrada en el logro de recompensas externas, se trata de enfocarnos en el autoconcepto y la autoestima que afectan el sentido de lo que vivencian los sujetos en la escuela, y por lo tanto el disfrute y compromiso en relación a las tareas escolares.

Hay que decir además que dar batalla a la escolaridad de baja intensidad supone reconocernos como docentes motivadores, pero no en el sentido de tristes mercaderes de recompensas, sino en la dirección de conectar con cada alumno para

ayudarlo a liberarse de sus propios condicionamientos que suelen estar ligados a proyecciones y prejuicios, pero también a un autoconcepto que se ve terriblemente intoxicado con la impronta del inadecuado uso de las redes sociales que generó la necesidad, infantil e idiotizada con cierta dosis de exhibicionismo, de mostrar públicamente y en tiempo real, sucesos de la vida cotidiana como si fueran conquistas producto de algún talento o sacrificio, estando expectante a la satisfacción o frustración de acuerdo al número de *me gusta*. Vale entonces habilitar en las escuelas más espacios en donde los alumnos puedan conocerse mejor a sí mismos para estar en mejores condiciones de conocer aquello que lo rodea.

Lo dicho debe ir en sintonía con un acompañamiento de las trayectorias escolares a través del afecto, humildad y respeto, donde el estudiante se involucre activa y responsablemente en actividades que le ofrezcan un lugar protagónico, en actividades situadas en contexto, en ámbitos diferentes a los rutinarios, interactuando con otros, resolviendo problemas y tomando consciencia de la relación entre la manera de pensar y la manera de actuar; urge entonces promover una vinculación, recursiva y dialógica, entre el pensamiento y la acción para aumentar la intensidad en la escolaridad.

Se debe agregar que, la batalla contra la escolaridad de baja intensidad, también requiere “hacer frente a la paradoja educativa de ser una figura de continuidad y discontinuidad, pensar una transmisión que conserve una tradición y reconozca el acontecimiento como la irrupción de lo no esperado, de aquello que no cabe en categorías que disponemos” (Clementin, 2017, p. 109).

En otras palabras, se trata de que el encuentro educativo en la escuela se viva desde una experiencia acontecimiento que habilite la confrontación con lo extraño, encuentros que autoricen, tanto a docentes como estudiantes, a escapar de las identidades inmutables. Para ello es importante que los educadores escuchemos más a los alumnos para poder diseñar propuestas que exijan en ellos un mayor protagonismo sin que dejemos de lado nuestro rol como pasadores de cultura. En consecuencia, aparece la imperiosa necesidad de brindarnos a los alumnos en una existencia fraterna, aquí, “la cuestión del otro o de la existencia del otro se plantea no tanto a partir de un conocimiento por marcado, categorización y descripción como por una comprensión intersubjetiva” (Abdallah-Pretceille, 2006).

A manera de conclusión

Pese al esfuerzo realizado, seguramente son muchos los factores que no se han analizado en relación a la baja intensidad en la escolaridad, sin embargo, vale resaltar que este trabajo no es parte de la lucha final, sino de la lucha inicial por una escuela que se concentre en mejorar incansablemente lo que en ella se vive. Y es hoy que debemos empezar a ensayar diferentes estrategias para enfrentar la escolaridad de baja intensidad, y hay que ensayar más allá de la resistencia de aquellos que por pesimismo, desesperanza o la mediocridad de la comodidad, ponen obstáculos, y más allá de caminar a oscuras con miedo de caer. Y como mencioné, es hoy, ahora, porque el ayer ya no está y porque el mañana es pura quimera.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2006): *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad. Congreso INTER*. Recuperado de www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Clementin, D. E. (2017). Arquitectura para aguijonear la experiencia de conocer en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 21,107-115.
- Dirección Provincial de Planeamiento. (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Dirección Provincial de Planeamiento. La Plata. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Escudero, H y Diaz, M. (2015). *El planeamiento como acción política*. Módulo: Análisis de la gestión, diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2016). *Somos iguales y diferentes. Guía didáctica para docentes; dirigido por Javier Alejandro Bujan*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

Instituto Nacional de Formación Docente (2016b). *El desafío actual: pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan en el centro al derecho a la educación Pablo Pineau Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2016a). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kessler, G. (2003). *Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria. Encuentros y seminario: Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur*. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/05kessler.pdf

Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. En Jornada de Apertura ciclo lectivo 2010. Conferencia llevada a cabo en la Jornada del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: Homo Sapiens