

¿Qué es una buena escuela?

Inés Dussel
Myriam Southwell

“Encontrar una buena escuela no es tan difícil como encontrar un unicornio azul, no es imposible, no forma parte de los sueños. Creo que no es una utopía, que es posible hacerlo (porque de hecho las hay...)”.

Marcelo Bianchi Bustos

Cuando convocamos a los lectores de *El Monitor* a presentar ideas sobre qué es una buena escuela, y a señalar experiencias concretas que evidenciaran prácticas productivas, lo hicimos con la voluntad de poner a discusión dos cuestiones.

La primera es si, efectivamente, podemos definir hoy qué es una buena escuela entre quienes *hacemos hoy* la escuela. Buscábamos debatir con la crítica extendida que dice que las escuelas de hoy, en bloque, son instituciones que no funcionan, o funcionan mal (visión que es, en parte, exacerbada por algunos discursos mediáticos). Nos interesa, como lo señala Marcelo Bianchi Bustos en el epígrafe de este artículo, poder hablar de lo que “sí funciona”, poner en evidencia lo que creemos que produce buenos resultados, colocar la lupa sobre el cotidiano escolar para superar la sensación de “sin salida” que sienten muchos docentes.

La segunda cuestión es si esta definición pasa por lo que en algunas corrientes se delinea como “la escuela eficaz”, “las buenas prácticas”, y en general, por el conjunto de recomendaciones que se vienen produciendo, sobre todo desde los organismos internacionales, para orientar la reforma de la institución escolar. ¿Hay algún modelo de institución que podamos tomar como respuesta para todos los problemas? ¿Hay un formato de escuela establecido para resolver nuestras crisis? ¿Es un único formato, o se trata de múltiples criterios que cobran distinta vida en cada establecimiento? Al mismo tiempo, si creemos que hay múltiples criterios, ¿quiere decir que renunciamos a decir algo más general sobre el conjunto de las experiencias escolares? ¿Qué pasa entonces con el principio de justicia en el sistema educativo? La diversidad de ex-

periencias escolares, ¿no vendrá a legitimar una desigualdad social y cultural?

En este artículo, nos gustaría recuperar las opiniones que nos enviaron los lectores, y proponer una reflexión en conjunto acerca de qué muestran ellas sobre las prácticas escolares actuales, y otras que podemos imaginarnos para el futuro. Pero antes, quisiéramos detenernos un poco en qué cuestiones hoy definen a la escuela como institución, y en qué condiciones se está produciendo la acción escolar.

La escuela: ¿Institución-cascarón?, ¿centro social?, ¿lugar de aprendizaje?

Hoy, a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.

Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos “modernidad líquida”, en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otra parte, de “este lado del mundo”, la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El “declive de las instituciones”² que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó un “quedarse en la intemperie” -como lo denominó el historiador Tulio Halperin Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible.

Las demandas que hoy “llueven” sobre la escuela tienen que ver con este contexto, pero al mismo tiempo colocan a las escuelas en una situación paradójica, que alimenta este “sin salida” que sienten muchos educadores. La escuela nació para resguardar y transmitir el saber en tanto este se volvió más complejo.³ Pero en el contexto de

la modernidad líquida, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dis-localaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy amplias capas de la población?

Un estudioso de las nuevas alfabetizaciones, Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe: “En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de manera diferente a cómo se configure la siguiente tarea”.⁴

Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la escuela en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza la tarea de los docentes, la estructura de los “contratos de trabajo” y la organización en áreas y disciplina, no se transformaron al mismo ritmo que se transformó la sociedad y la cultura. Pero más todavía que esta estructura organizativa y administrativa, lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que deben organizarse las escuelas, y lo que creemos que es *una buena enseñanza*. Esta manera de entender “qué es una escuela” sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás.

Esta disparidad o disyunción entre realidad e imaginario

no es nueva, ni es solamente argentina. Distintos analistas europeos y norteamericanos⁵ hablan de la crisis de un modelo o forma escolar; y, al mismo tiempo, de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios, y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos para modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la “apariencia escolar” anterior⁶, o asuman una



estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado. La escuela, entonces, se convierte en una institución-cascarón, al decir del sociólogo británico Anthony Giddens:

“Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado –y esto está ocurriendo no solo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes–. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir”.⁷

Para Giddens, la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no saben cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes.⁸ Si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, porque la idea misma de transmisión y del largo plazo aparece en crisis, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes que se quejan de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento y, en algunos casos, escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea.

Hay dos modelos de “buena escuela” que parecen irse abriendo paso como respuesta a la crisis: aquel que postula a *la escuela como un centro social*, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que plantea a *la escuela como un lugar de aprendizaje*, estrictamente vinculado con la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos y la idea de innovación permanente.⁹ Los dos parecen plantearse como respuestas excluyentes,

en un antagonismo que opone la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la escuela y la sociedad (como señalamos en el dossier de El Monitor N°4). Sin embargo, lo que nos parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización escolar, a qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar “en herencia” a las nuevas generaciones), y a cómo plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión.

¿Hay otras alternativas en las escuelas argentinas? A continuación, queremos dialogar con las respuestas que enviaron colegas de todo el país, para construir una reflexión conjunta sobre lo que dicen sobre nuestras escuelas y sobre lo que queremos ser.

Las opiniones de los lectores: orientaciones para un mapa de inquietudes

A partir de la convocatoria, recibimos numerosos aportes acerca de aspectos que deberían ser revisados, valorados o modificados para tener “una buena escuela”. Como era de esperar, las respuestas que recibimos no son uniformes ni abren los mismos problemas y temas. Precisamente, nos interesa comprobar la enorme dispersión de aspectos a revisar y la gran heterogeneidad de reflexiones que ella des-

pierta. Nuestra intención no es la de alcanzar un consenso, sino abrir una reflexión a partir de esta pregunta que de manera cotidiana nos interroga a todos los docentes, independientemente de que tengamos ocasión -o no- de formularla en voz alta.

a) Una buena escuela es una escuela democrática.

Marta Bertolini nos contestaba acerca de la pregunta “¿Qué es una buena escuela?”: “Considero que si pudiéramos, por lo menos en general, responder entre todos los actores involucrados a esta pregunta, habríamos comenzado a transitar el camino de la verdadera transformación; con esto simplemente estoy marcando la im-





portancia que desde mi punto de vista tiene el tema. (...) Que sea inclusiva, y no expulsora, como es hoy. (...) Que promueva relaciones democráticas: entre los distintos miembros de la comunidad educativa, con el conocimiento, en su organización, etcétera. (y aquí también toca directamente al Sistema)”.

Son muchos los que coinciden en que una buena escuela es una escuela democrática. También surge, de inmediato, que lo que entendemos por democracia son cosas diferentes. Difícilmente podremos aspirar a construir una sociedad justa, de entendimiento colectivo, de distribución equitativa, si la escuela encierra prácticas que no promueven estos modos de convivencia. Muchos, al hablar de democracia, hacen una rápida asociación con el ámbito de los derechos, y ésta sigue siendo una sana vinculación, ya que la educación es un derecho que encierra (y abre, habilita) otros derechos. Por eso, un aspecto que debe ser destacado es que *nadie puede tener dentro de la escuela menos derechos que los que posee fuera de ella en tanto ciudadano.*

Esto que puede ser considerado una obviedad es, sin embargo, algo que no siempre resulta claro en una institución que tiene como destinatarios más frecuentes a menores y que, por lo tanto, suele poner a los adultos en el terreno de dar por sobreentendido qué es lo mejor para ellos. Sin lugar a dudas, nuestro lugar de adultos-educadores implica una asimetría con los más jóvenes, que cobra sentido debido a nuestra función de velar por brindarles lo mejor, por hacerlo del mejor modo, y por contribuir a abrirles puentes hacia un futuro deseable. Un elemento importante a fin de que la asimetría no se traduzca en desigualdad, es que no se asfixie aquello que los más jóvenes tienen para decir. En este sentido, hace poco tiempo un grupo de docentes relataba que los alumnos demandan que la escuela no sea ni más fácil, ni más permisiva, ni más exigente, ni más parecida a otros ámbitos, sino más justa.

Todos los que “hacemos” la escuela sabemos que la posibilidad de tener derechos en la escuela y fuera de ella no reside solamente en la voluntad interior a la escuela; antes bien, es una responsabilidad colectiva que implica al

Estado, al gobierno del sistema educativo, a las familias y también a todos los que concretan la escolaridad cotidianamente. Pero insistir en la idea de democracia, y aún más, vincular la noción de democracia a una clásica y estructural idea de “república” (en el sentido de la cosa pública, de lo común) implica también proteger a los más desfavorecidos, a los que más necesitan el amparo, a los que no pueden solos. Por ello, una idea muy simplificada del igualitarismo no provee las mejores condiciones para fundamentar posiciones más democráticas. Lo hemos señalado en números anteriores de El Monitor: no alcanza con proclamar una idea monolítica de igualdad, sino que es necesario construir las condiciones para ella. Las intenciones más democráticas no pueden dejar de considerar que las sociedades son —desde su propio punto de partida— profundamente desiguales, y que el conflicto es inherente a la sociedad misma. La democracia tiene que pensarse más como un movimiento, como una acción que tiende a mejorar las condiciones de participación y de igualdad de todos, y no necesariamente como un punto o sistema fijo.

b) Una buena escuela es una escuela que enseña.

Otro aspecto central que destacan las respuestas es que una buena escuela es una escuela que enseña y que abre posibilidades hacia el futuro, que transmite mucho, “cosas valiosas”, “conocimientos actualizados”, con herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, inventar, descubrir y dar cabida a la creatividad y a la libertad.

¿Qué es una buena escuela?

“Una escuela tiene que ser coherente con lo que propone y hace; debe haber mayor participación a través de distintas propuestas extracurriculares que exige al trabajo áulico una mayor profundización”.

Mirta Etcheverry, Cañuelas,
Provincia de Buenos Aires.

Los colegas de un jardín maternal lo decían de este modo: *“Una buena escuela debe tener la capacidad de dar al alumno los instrumentos básicos para la cultura y formación integral. Que sus objetivos no sean solo combatir el analfabetismo, sino darle al niño las herramientas necesarias para lograr su realización”*.

También nos hablaba de esto Patricia Martel cuando miraba a los alumnos como *“una generación que pide a gritos que se le ilumine el camino. (...) es necesario crear espacios para debatir (...) enseñar a pensar, enseñar a elegir”*.

La escuela que deseamos cobra sentido cuando puede mostrar los tesoros, decir a todos: “Esto te pertenece y yo estoy aquí para ayudarte a que forme parte de tu mundo”. Pero, como en el caso anterior, también en torno a la enseñanza se abre una serie de aspectos dilemáticos. El currículum es una selección cultural arbitraria, y por ello mismo deja conocimientos, culturas, tradiciones por fuera de ese conjunto. Esa selección, se sabe, no es neutra en términos sociales o políticos. Aquí hay que tener cuidado de no caer en visiones conspirativas o demonizadas de la historia; no es un solo grupo o sector el que orienta el currículum, sino que este es un mosaico que ha recibido distintas influencias, aunque esas influencias hayan tenido pesos distintos según quiénes las ejercen. Y también se conforma por la inercia de lo que existe, por las tradicio-

nes de los profesores y maestros, por ideas muchas veces difusas sobre lo que debe enseñar la escuela. Lo que queremos destacar es que el currículum es el resultado de una lucha por la hegemonía o dirección cultural de la sociedad, y como tal encierra conflictos, algunos explícitos y otros que han sido silenciados.

Dice Vanesa Saúl: *“Una buena escuela es donde se les ofrece a los chicos variedad de temas, información y recursos, para que puedan acceder a la información de diversas maneras. Se “explotan” -en el buen sentido de la palabra- las capacidades e intereses de cada uno de los chicos para que acceden desde distintos puntos y enfoques a una misma temática”*.

Hay otra selección que configura lo que se enseña, que se opera en el aula. Y aquí intervienen no pocas tensiones: si el conocimiento tiene que vincularse con características propias de la comunidad de pertenencia, con el ámbito más próximo, con el futuro que esa escuela prefigura para esos chicos, o con definiciones más generales sobre lo que significa “ser educado”¹⁰, entre otros aspectos. En esas tensiones, quedan zonas grises, descubiertas, insatisfechas, dado que –como decíamos– el currículum no encierra todo el conocimiento existente sino que selecciona, incluye y, por lo tanto y en el mismo proceso, excluye. Pensar en los sujetos concretos que se tiene “enfrente” en el aula, en la utilidad para su vida, en la capacidad de intersectar con sus experiencias y expectativas, es fundamental. Y en ese sentido esto hace a una escuela más democrática, porque puede mostrar que todos tenemos derecho a ser parte de eso común que transmite la escuela. Pero la tensión entre acercarse a lo próximo e inmediato, y vincularse con lo más universal y generalizable, sigue en pie, y no deja de plantearnos inquietudes. Al respecto, el pedagogo Robert Connell -quien cree que el currículum debe incluir también la voz de los grupos menos visibles- alerta sobre los riesgos de lo que denomina *currículos de guetos*, en el sentido de currículos separados o diferentes. Por ello, señala que la existencia de un currículum común que se debe ofrecer a todos los alumnos es una cuestión de justicia social.¹¹ Proponer una escuela

¿Qué es una buena escuela?

“Se constituye como comunidad, generando un buen clima de trabajo, tendiendo redes que permiten enriquecer las estrategias institucionales. Es inclusora. (...) Es importante el entusiasmo que los padres revelan por que los niños asistan al jardín y puedan adquirir conocimientos, destrezas, nuevas costumbres, participar de juegos didácticos y recreativos”.

Graciela Fucks, Río Grande, Tierra del Fuego.

que “enseñe mucho” no debería dejar de lado estas preguntas sobre la justicia curricular.

En muchas de las respuestas recibidas, los docentes de distintos lugares del país destacan que, para enseñar mucho y bien, son necesarias adecuadas condiciones edilicias, bibliotecas, laboratorios y otros insumos igualmente indispensables. La cultura material de la escuela es muy importante, porque hace a nuestra relación con el espacio, con los objetos, con lo que estructura nuestra experiencia cotidiana. Y eso no significa sumarse al tren del consumismo, sino más bien mostrar que hay muchos tesoros por transmitir, que hay cosas valiosas, agradables y un espacio protegido en la escuela.

c) Una buena escuela es una comunidad donde todos tienen “su” lugar, y donde hay valores o principios compartidos.

Para otros docentes, hablar de una buena escuela es hablar de una institución que permita reconocerse, valorar el propio lugar, la propia voz, y en esa dirección, refieren a sentidos de pertenencia, de identidad, de colectivos de trabajo, y se vinculan con la idea de democracia. Clásicamente, la escuela argentina planteó que para entrar, integrarse y tener éxito en ella, había que dejar “en la puerta” experiencias, lenguajes, creencias y peculiaridades que fundaban la individualidad. Hoy, el conjunto de las respuestas hablan de la importancia de sentirse parte de una comunidad, de que esa comunidad debe hacer espacio para lugares diferenciados, y que debe generar un buen clima de trabajo.

Nos dice la docente Silvia Bello: *“Una buena escuela, además, es aquella en la que el diálogo entre los distintos actores institucionales es fluido; una institución donde las cuestiones problemáticas son discutidas por los actores*



involucrados y no existe únicamente verticalidad en las decisiones”.

Por su parte, Orlando Vicente Guzzo opina: “Me gustaría recomendar una escuela donde los que asistan vayan contentos, que piensen junto a sus pares y docentes, que hagan las cosas porque les gusta, que resuelvan problemas charlando con los demás, que piensen que todos dependemos de todos, que ellos mismos se evalúen y evalúen al docente”.

La importancia de poseer un “buen clima” en la institución no debe ser subestimada, ya que muchos de los conflictos que hoy llevan buena parte de las energías en las escuelas están relacionados con lo que llamamos “lo social” o “lo vincular”. En las escuelas, esos conflictos son abordados como cuestiones de personalidad, y se promueven respuestas psicológicas, pero habría que interrogarse, también, sobre los malestares sociales y culturales de los que hablan esos “malos climas”. ¿En cuántos de esos conflictos no está en juego la crisis de la transmisión? ¿Cómo responder con formas “sólidas” a situaciones “líquidas”? ¿No hablan muchas de esas situaciones de instituciones-cascarón, que siguen haciendo de cuenta que nada cambió? Los aportes de muchos docentes creen que ese malestar puede aminorarse si hacemos de las escuelas lugares más hospitalarios, más alegres, más agradables, donde cada uno pueda expresar “su” voz.

Otra colega, Carina Fedrigo, aporta un sentido diferente: “A mi criterio, una buena escuela debería (...) defender los de-

rechos de los docentes y alumnos, pero que, por encima de eso, medie para que cumplan ambos con sus obligaciones”.

Repensarnos como comunidad implica también repensarnos como institución que tiene autoridades, reglas, leyes, derechos y deberes. Muchos colegas mencionan la necesidad de pensar en una nueva institucionalidad, con otros mecanismos de participación y de evaluación mutua. Es necesario reconstruir instituciones que tengan la capacidad y la legitimidad suficiente para desarrollar políticas para el bien común y, en ese sentido, que ayuden a construir marcos para el largo plazo, para algo más duradero, para sentirnos más protegidos y amparados y no tan “a la intemperie”. Lo que surge de la convocatoria es que las instituciones tienen que fundarse en un orden democrático y apoyarse en el debate público colectivo. Parece importante reactivar los mecanismos de participación educativa que proponen las leyes, volverlos verdaderos foros públicos donde se debata qué educación queremos, y crear otras formas de gobierno donde fuera necesario, a nivel de las escuelas y de los espacios de gobierno del sistema educativo. Finalmente, varios aportes mencionan la importancia de contar con principios y valores que nos orienten como institución. Y, claro está, no todo son rosas. Algunos señalan que la escuela argentina está inmersa en una “crisis de valores”. Sobre esta difundidísima apreciación (a la que contribuyen muchos medios periodísticos), nos gustaría señalar que no toman en consideración los muy contundentes valores o principios que encierran experiencias que sostienen buenas escolarizaciones para muchos alumnos. Entre ellas, solo para mencionar unos pocos de las muchos existentes, destacaremos las de Mónica Zidarich, Norma Colombato, Laura Vilte, entre otras historias que venimos presentando en esta revista.

Cabe preguntarse, la idea de valores o principios comunes ¿de qué valores habla? ¿Se trata de valores consensuados entre “nosotros los de la escuela”, “nosotros los argentinos” o “nosotros los humanos”? A veces parece, por ejemplo en las alocuciones de los actos escolares, que la escuela solo se tiene a sí misma para defender “los valores” y para definir lo que se considera por tales. ¿Se trata de algunos valores consagrados e inapelables? ¿Cambian los valores y

¿Qué es una buena escuela?

“Por cuestiones económicas, los docentes poseemos más de un trabajo y esto hace que no nos podamos reunir y discutir para tomar decisiones en conjunto; a veces ni conocemos ciertos rumbos de nuestra propia escuela”. Judith Goñi, Provincia de Buenos Aires.

principios junto con las culturas? Este “diagnóstico” de la “crisis de valores” suele darse cuando se habla de nuestros alumnos y sus familias, y parece decir -de un modo no demasiado explícito- que “alumnos eran los de antes”, “familias eran las de antes”, hasta “futuro era el de antes”. Es especialmente llamativa esta idea de que la organización familiar ha variado y eso la pone en crisis, justamente cuando la docencia es una profesión que ha sacado enormes beneficios de la inclusión de la mujer en sus filas. Inclusión, como sabemos, que supuso entrar en un territorio no siempre sencillo y que implicó el reordenamiento de otros roles sociales. Es por esto que resulta llamativo que sea tan extendida esta idea de que las familias “ya no están”, que se asocia a que las mujeres parecen haber dejado un lugar que no deberían haber dejado. Este modo de concebir el problema plantea tensiones y discute los límites de una sociedad que busca consolidarse como democrática, con iguales posibilidades de inclusión para hombres y mujeres, y abierta a la renovación de roles y modelos culturales.

Como se ve, las respuestas que nos enviaron muestran distintas preocupaciones y enfoques. Pero creemos que todas ellas dan elementos para definir mejor de qué (se)



trata, o debería tratar, la escuela. La vida en comunidad, los saberes, la institución, la autoridad, la posibilidad de hablar y escuchar, son temas y preocupaciones que organizan los rasgos de una “buena escuela”. Hay orientaciones distintas, énfasis propios, lugares comunes y caminos más originales; pero en conjunto, estas respuestas dan cuenta de un colectivo docente y profesional que está pensando qué tipo de institución necesitamos hoy. Ojalá estas reflexiones, junto con los aportes que incluimos en el dossier, contribuyan a que seamos menos “cascarón” y más “escuela”, una institución que muestre tesoros, que ponga en contacto con otros mundos: los del pasado, los del futuro, los de las ciencias, los de las lenguas, los de los sueños. Al final, como decía un politólogo chileno, “*imaginando otros mundos, se acaba por cambiar también a este*”.

¹ Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

² Expresión que tomamos del sociólogo francés François Dubet en su libro *Le déclin de l'institution*, L'Harmattan, París, 2002.

³ Por ejemplo, cuando surgió la escritura, y este saber ya no pudo enseñarse en la transmisión oral esporádica de unos a otros y necesitó una institución más sistemática para su inducción.

⁴ Kress, G. (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía. pág.68-69.

⁵ Tyack, D., y L. Cuban, *En busca de la utopía*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1995. Vincent, G., (comp.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1994. Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, 2002. Morata Dubet, F., “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IIPE, Buenos Aires, 2004, pág. 15-44.

⁶ Lo cual, como demuestra Silvia Finocchio, puede ser un elemento auspicioso en contextos de desestructuración social marcada como los que sucedieron en los últimos años en la Argentina (cf. Finocchio, S., “Apariencia Escolar”, en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 81-87.

⁷ Giddens, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus Alfaguara, 2000, pág. 30.

⁸ Retomamos elementos de un artículo escrito por una de nosotras, en un libro de próxima aparición (Dussel, I., “De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en: Terigi, F. (comp.), *La escuela primaria. Aportes para el debate*, Buenos Aires, en prensa.

⁹ OECD/OCDE (2004), *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios, International Schooling for Tomorrow Forum*, Toronto, Canada, Ontario Ministry of Education. Nótese que al definir la escuela como “lugar de aprendizaje”, se está tomando en cuenta la crisis de la enseñanza; pero también se están priorizando algunas herramientas que dejan a la acción del docente en un segundo plano. Habría que preguntarse si “rechazar” el lugar de enseñantes, o darle menos valor que al de los expertos, es la solución deseable para esta crisis.

¹⁰ Por ejemplo, en el currículum humanista de las escuelas medias del siglo XIX se proponía que los sujetos debían aprender lenguas extranjeras, elementos de historia y geografía universales, y lengua e historia nacionales, para formar dirigentes y ciudadanos cosmopolitas. (Cf. Dussel, I., *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina, 1865-1920*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, 1997.)

¹¹ Connell, R., *Escuelas y Justicia Social*, Morata, Madrid, 1997.

¹² Lechner, N., *Las sombras del mañana*, LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2002, pág. 9.