



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Construcción de la institución escuela en contextos de encierro



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA NACIONAL DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Gagliano , Rafael

Construcción de la institución escuela en contextos de encierro / Rafael Gagliano; coordinado por Paloma Herrera y Valeria Frejtman. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

88 p.; 23x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 4)

ISBN 978-950-00-0824-2

1. Formación Docente. I. Herrera, Paloma, coord. II. Frejtman, Valeria, coord. III. Título

CDD 371.1

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenecen al mural Guernica: realización libre en color, realizado por el profesor Fabián Castillo y Juan (alumno de 4° año de la Escuela de Educación Media n° 2, Complejo Penitenciario Magdalena) con colaboración de otros alumnos. Escuela de Educación Media n° 2 (con sede en Unidad Penal n° 28). Complejo Penitenciario de Magdalena.

Agradecemos especialmente la gentileza de El Roto (Andrés Rábago) y de Erlich (Bernardo Erlich) por autorizarnos a reproducir sus trabajos en este material.

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

COORDINADORA NACIONAL *María Isabel Giacchino de Ribet*

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera y Valeria Frejtman*

AUTOR *Rafael Gagliano*

PROCESADORA PEDAGÓGICA *Paula Topasso*

COLABORADORA *Stella Maris Pallini*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

CORRECCIÓN *Esteban Bertola*

DISEÑO *Clara Batista*

DIAGRAMACIÓN *Jorge Ihlenfeld y Bettina Fertitta*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Palabras del ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal trepó hasta 134,61 personas cada 100.00 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios a los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación profesional docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que, al privarlos de ella, consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Coordinadora Nacional

Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Índice

Introducción	11
Capítulo 1. Historia, presente y prospectiva de la institución escuela en contextos de encierro	13
Educación y contextos de encierro, abriendo la primera puerta	13
La importancia del otro	15
¿De qué siglo es la escuela?.....	17
Patrones que organizan.....	18
La escena fundante de la voz propia.....	18
El Estado educador y las minorías	20
Inter-independencias	22
Autoridad cultural: el docente como valedor	24
Los acervos que trabaja la educación.....	27
Las banderas de la escuela	30
Capítulo 2. Gestión de las configuraciones y experiencia humana	33
Hacia una escuela convocante	36
Los cuerpos que hace la escuela	38
Hacia una gestión no lineal de la institución escuela	42
¿Qué es lo que no puede mirar la producción del orden escolar de dinámica lineal?	44
Escuelas que producen diferencias.....	46
Capítulo 3. Justicia educativa y ética institucional	51
Tu sí puedes, aquí y ahora.....	52
La escuela democrática	54
Todos los sujetos quieren aprender.....	57
Capítulo 4. Instituciones que saben cuidar y enseñar	61
Los maestros del cuidado y el cuidado de los maestros	62
¿Cómo aprenden las instituciones de las experiencias de los sujetos?	64
Apéndice 1. La escuela vista por el cine	68
Apéndice 2. La sociedad, la economía y la educación... Otra mirada sobre la escuela	74
Apéndice 3. Textos para pensar la escuela desde otras categorías	77
Referencias bibliográficas	78

Rafael Santiago Gagliano

Profesor de Historia, docente universitario, investigador y autor de diferentes obras referidas a la historia de la educación de adolescentes y jóvenes, integrante del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006-2009).



Introducción

Estimado colega: el módulo que presentamos intenta dar cuenta –problematizándola– de la dificultosa construcción de la escuela pública en contextos de encierro. De tal modo, el texto mirará el pasado con el propósito de comprenderlo e imaginar horizontes prospectivos de una educación democrática entre ciudadanos docentes y ciudadanos estudiantes.

A lo largo de los cuatro capítulos y de sus anexos procuramos adentrarnos en la productividad de los encuentros educativos, enfatizando el valor diferencial de educar a sujetos en camino de transformación.

Nos organiza el principio regulador de un Estado responsable por la educación del conjunto de los ciudadanos y, en esa función indelegable, se incardina la centralidad política de la **educación como derecho**.

Hemos procurado estar a igual distancia de los idealismos descontextualizados como de las posiciones del pragmatismo burocrático con sus énfasis en la adaptación pesimista al statu quo. Para ello hemos intentado construir nuevos conceptos que permitan pensar la internalidad del trabajo escolar en contextos de encierro.

La educación pública, en una sociedad democrática, atiende por igual a múltiples minorías. Muchas de ellas fueron injustamente socializadas en condición de sujetos subalternos. Siguiendo la definición que de **subalterno** nos ofrece Gayatri Chakravorti Spivak diremos que es *aquel o aquella persona que, en lugar de actuar, padece las acciones de otros*.

En los cambios conceptuales propuestos insistimos, desde múltiples abordajes, sobre la capacidad que la experiencia educativa contiene de asediar e interrumpir la condición pasiva y reactiva del sujeto subalterno.

El documento que presentamos pone en superficie los valores de justicia educativa y ética del cuidado, construyendo una mirada apreciativa sobre los sujetos en tanto otros con voz propia.

Contribuir a la formación de hombres y mujeres que valoren la libertad, el trabajo y el estudio como elementos organizadores de una vida humana digna constituirá siempre el sentido último de la educación pública en una sociedad democrática.



CAPÍTULO 1. Historia, presente y prospectiva de la institución escuela en contextos de encierro

Este primer capítulo se propone pensar la construcción de la institución escolar en contextos de encierro como una suma no lineal de actos antidesestino. Para ello se aplicará una mirada histórica y prospectiva, incorporada en diferentes narrativas culturales con el objetivo de poner en perspectiva temporal los diversos modos que conformaron la cultura escolar del presente.

Educación y contextos de encierro, abriendo la primera puerta

A lo largo del módulo sostendremos la centralidad de construir escuela como la garantía de la universalización del derecho de aprender de todos los sujetos incluidos en contextos de encierro. Para poder educar, enseñar y aprender desde la institución escuela necesitamos previamente reflexionar sobre su configuración inicial y su construcción cotidiana. Sólo entonces será posible pensar desde la institución escuela los proyectos que se abren para los diferentes colectivos de estudiantes. Si bien ninguna institución comienza desde cero, la escuela en contextos de encierro reviste una condición que la singulariza: es una escuela de fronteras. Las fronteras de la escuela no son líneas fijas y distintivas sino móviles y flexibles. La condición de frontera permite pensar estrategias político-pedagógicas atentas a las barreras que hay que conceptualizar y superar.

Construir la institución escuela deviene una empresa cotidiana de remoción de obstáculos concretos cristalizados en paredes y muros que las buenas escuelas transforman en barreras que alertan, habilitan y facilitan con recursos genuinos los caminos para superarlas.

Hacer escuela en contextos de encierro implica, pues, afirmar que las condiciones institucionales de enunciación en docentes y directivos estarán siempre vinculadas a la construcción de lo posible, a la vida que inventa futuros que no están escritos. El acto educativo, entendido como acto antidesestino, es un principio organizador que no se puede perder ni en las pequeñas acciones administrativas ni negociar en las grandes resoluciones institucionales.

Los muros y paredes son típicos de las instituciones que entienden a los sujetos como víctimas de destinos. Por el contrario, pensar desde la categoría de barreras educativas no solamente nos desafía en términos de los impedimentos que protegen, sino de aquellos obstáculos que obligan a mirar el camino recorrido y reflexionar sobre las alternativas que se diseminan. Será central para este módulo considerar al acto educativo como un acto antidesestino.

Configurar escuela e inscribir institucionalmente a nuestros estudiantes en su orden simbólico requiere identificar y superar los obstáculos para enseñar y las barreras para aprender. En contextos de encierro necesitamos tareas favorables a la remediación, esto es la capacidad que tiene toda institución educativa y formativa de volver a mediar o mediar de otra manera.

La educación en contextos de encierro no pretende remediar en términos de compensación sino ofrecer un abanico plural a nuevas trayectorias formativas a través de recursos culturales.

Las prácticas de remediación, de formación e integración por el conocimiento requieren de una institución-escuela que se entienda a sí misma como una comunidad de enseñanzas y de cuidados, flexible en la capacidad de compartir experiencias, favorecer diálogos horizontales orientados a la solución de problemas concretos y a la construcción de decisiones que impliquen a todos los colegas. Remediar implica una práctica docente desde una explícita perspectiva intercultural.

Cuando el docente vuelve a mediar, muestra nuevas mediaciones simbólicas. El docente necesita ser un intérprete intercultural, un sujeto que hace inteligible las tensiones

siempre presentes entre el conocimiento cotidiano, el escolar y el científico, tales como esas tensiones se presentan en la cultura popular, en la masiva y en la cultura letrada.

La importancia del otro

Si se considera la educación común como un derecho para todas las edades, no hay posibilidad de construir escuela en contextos de encierro, si esta despliega umbrales de intolerancia a la diversidad y heterogeneidad de los sujetos. Por ese camino excluyente se recorren diagnósticos de etiquetamiento, rotulación y estigma que tienden, en casi todos los casos, a profundizar la condición de víctimas, bloqueando a los estudiantes como sujetos cognitivos. Sin importar si los criterios en que se fundan las clasificaciones y rotulaciones tengan fuente pedagógica, jurídico-penal, psicométrica o psicopatológica, en todos los casos vulneran el derecho básico del sujeto a aprender.

Educar en contextos de encierro implica no hacer jugar el pasado como identidad cerrada, sino como encuentro con el presente del que emergen dificultades y capacidades que no eran visibles hasta allí por los sujetos. Demostrar empíricamente progresos sostenidos en los aprendizajes de todos los estudiantes derrota a las múltiples profecías autocumplidas que intentan –siempre– justificar fracasos que, casi siempre, remiten al enunciador. La historia griega nos cuenta las hazañas de Procusto, dueño de una posada próxima a Corinto, camino hacia el templo de Eleusis. Procusto tenía un modelo de gestión de su posada ordenado y riguroso. Su compromiso con la igualdad homogeneizante derivaba en goces crueles. Así, ofrecía a los peregrinos pasar la noche en cama de hierro: si la persona era más larga que la cama, Procusto sin hesitar cortaba las extremidades inferiores; si éstas eran más cortas procedía a su estiramiento.

En toda actividad que consiste en servir al otro siempre está presente un sutil deslizamiento que se desplaza desde **el deseo de alojar al otro al goce de dominarlo** con crueldad manifiesta.

Procusto impone un modelo ideal, una forma de ser y medir, universal e idéntica. Procusto no es un anarquista sino un hombre de patrones, de mapas sobre el modo en que el mundo debe funcionar; en este sentido, Procusto es hijo de una pedagogía comprometida con el orden compulsivo, la ausencia de restos y la perplejidad ante lo diferente. De esa pedagogía proceden mutilados y sufrientes, víctimas de estrategias adaptativas al dolor del destino. Pero a todo Procusto le llega su Teseo, quien decide pernoctar y

acostarse en la famosa cama de hierro cruzando su cuerpo de manera transversal a ella. Implodian los mapas internos de Procusto quien ya no confía en sus reflejos para dar cuenta de la novedad que Teseo aporta con su presencia e intervención. Ante la duda del imperial Procusto, Teseo mata al gigante.

Teseo representa al colectivo de nuestros estudiantes. En ellos las diferencias que portan, las diversidades que manifiestan no son problemas que disminuyen sino riquezas que complejizan y sostienen nuevas diferencias.

Hacer institución escuela en contextos de encierro significa elaborar proyectos educativos que se hagan cargo de esa riqueza que puede otorgar sentido y significado a la vida afectiva de la conciencia. La escuela pues, remedia a los muchos Teseos en el doble trabajo que ya Vigotzky señalaba: por un lado, construyendo significados, esto es, referencias comunes compartidas, estables en el tiempo y desde las cuales se puede actuar en acuerdos intersubjetivos; por otro, la escuela trabaja la diferencia favoreciendo configuraciones de sentido, desde el lado interno de la subjetividad y, de ese modo, afectivizando¹ la comprensión de sí, de los otros y del mundo.

Enseñar es una tarea difícil en todos los espacios de la educación común. Como oficio antidesestino, albergar la diferencia del otro invita a trascender la lógica de la determinación social para que los sujetos no hablen con las voces de otros sino con las propias. Es imposible hacerse responsable éticamente de las propias trayectorias de vida si la práctica educativa no se abre a sí misma como campo de reflexión e indagación de viejos y nuevos aprendizajes. Si bien un docente nunca puede dar cuenta de los aprendizajes apropiados en su trabajo de enseñanza, hacerlo desde una institución escuela con identidad propia facilita la construcción de ambientes propicios para el deseo de enseñar y aprender. Todo depende de saber en qué siglo vive la escuela. Podemos enseñar en contextos de encierro bajo configuraciones institucionales propias del siglo XIX, aceptando la modernidad reformista del siglo XX o hacerlo en el siglo XXI con la memoria de los dos siglos precedentes.

¹ Este término intenta dar cuenta de la educación de la sensibilidad en el proceso de la construcción de la subjetividad.

¿De qué siglo es la escuela?

La escuela pública del siglo XXI ni castiga ni reeduca sino que se posiciona en la educación como un derecho humano inalienable, abierto a las vocaciones y desarrollos del potencial humano de cada uno.

La escuela del siglo XXI va hacia los sujetos, allí donde estos se encuentren y propone y ofrece acontecimientos de vida que sólo en procesos de enseñanza y de aprendizaje revelan sus matrices de significado y sentido.

La escuela pública del siglo XXI, como tal vez no procedieron las de los siglos anteriores, no trabaja para sí misma, no educa para quedarse en ella. Busca comprender y sentir al mundo, conectándolo con las preguntas que portan los sujetos que los instituye como sujetos de la palabra. Esa escuela pone en tensión los afueras y los adentros de cada propuesta, de cada experiencia, de cada alegría o sufrimiento.

Hacer escuela, construir posiciones institucionales consiste siempre en fijar rumbos, no sólo en el sentido de direcciones a donde llegar sino en relación con las formas compartidas en las que nos desarrollamos. La presencia de una trama institucional tiene que ver con la calidad de los procesos y no solamente con los objetivos y fines declarados. Una escuela se hace y se deshace todos los días porque cotidianamente juega todo su capital y asume todos los riesgos que el oficio de enseñar conllevan.

La escuela pública del siglo XXI no es una institución panóptica. Sus estrategias no revierten hacia el ojo oculto por el que una minoría observa y controla a cualquier mayoría. Muchas instituciones de fama totalizadora procedieron bajo este paradigma, incluyendo a muchas escuelas del siglo XX. El resultado no demoró en hacerse visible para el conjunto: se rompieron los contratos intergeneracionales de transmisión de la cultura, se dispersó el piso de confianza que posibilitaba la construcción del edificio y se produjo un generalizado desorden simbólico con pérdida de identidades y saberes.

Patrones que organizan

Cada institución construye sus propios **irrenunciables** y la vida democrática impone hacerlos transparentes y comunicables. Las identidades se forjan en esos irrenunciables y toda institución educativa de frontera dispone de contenidos, historias, trabajos y recorridos institucionales con los que se pueden poner de pie esos principios irrenunciables.

Nuevas subjetividades docentes interpelan a nuevas configuraciones estudiantiles en espacios controversiales de aprendizaje. Aprender a argumentar o sostener los turnos del diálogo, escuchar las voces que nos habitan y conectarnos con el deseo de saber constituyen estaciones de ese encuentro intergeneracional. Cada docente, cada estudiante establece sus vínculos haciendo jugar cada uno su mundo y su cuerpo, desde los cuales conocerán y aprenderán con sentido. No son sólo mentes que conocen sino mundos que se reconfiguran desde cuerpos situados, palpitanes de sensibilidad y recorridos por fuerzas que salen y entran desde los otros y desde cada uno. La escuela de frontera, la escuela en contextos de encierro se ve desafiada a reconciliar el trabajo del conocimiento con el cuidado del cuerpo, los afectos y las potencias de cada uno que se ponen en juego en el acto de aprender. Desde esta perspectiva el docente que enseña desde la institución escuela procede a incomodar y no a complacer. Está comprometido con el universo simbólico de la palabra pública y pretende que la acción no sea un remedo de ella sino la expansión de la experiencia humana.

La escena fundante de la voz propia

En 1811 los esclavos presos en la cárcel elevaron una queja al Cabildo de Buenos Aires en la que sostenían que “en vista de que nuestros amos nos tienen presos acá por delitos frívolos, se eximen de la obligación que les corresponde en mantenernos, siendo así que la infeliz comida que en este deplorable lugar se nos pasa no alcanza para la mitad de la esclavatura” y se lamentaban por ser “los infelices que revestidos de este deplorable color que aunque ángeles seamos nunca podremos contentar el delicado celo de nuestros amos”.

En el archivo del Cabildo de Buenos Aires de 1811, bajo expediente 191, se encuentra esta postal de época que conecta la identidad de un sector de las clases subalternas con su capacidad de construir demanda con voz propia a los vecinos libres representados en el Cabildo de Buenos Aires. Ejercer este derecho reconoce saberes previos de hombres

que se preparan para reclamar su libertad, defendiendo sus cuerpos y exigiendo que el otro –su amo– cumpla con los contratos y respete los derechos más allá del color de la piel y la condición en la que se encuentran. Así se construye la primera escena de un espacio controversial de lucha por la vida y la dignidad de los sujetos. El vínculo amo-esclavo está atravesado por relaciones asimétricas de poder, dominio y sometimiento. Si bien un **tratante** no se vincula con personas sino con cosas con las que comercia, en ese vínculo existe otra historia.

Este segundo relato comienza cuando las cosas se autoinstituyen en posición de sujeto y hablan como quien abre un grifo de agua contenida durante años. Los procesos que se bifurcan y se expanden desde esa enunciación ya no pueden regresar al contrato original. Ese contexto de encierro y la resistencia de los cuerpos es el que hace hablar desde las heridas y le pone contenido a la palabra política. Dos años más tarde la abolición de la esclavitud será un enunciado legal para el conjunto de ese colectivo subalterno.

La voz de los esclavos presos y hambrientos es un acto educativo que instituye conciencia y postula futuros de libertad.

Cuando un colectivo se instituye como sujeto educativo inicia su trayectoria formativa haciéndose responsable de la propia vida del cuerpo y, desde ella, despliega actos que se abren a múltiples destinatarios. Los esclavos presos organizan su palabra en defensa de la propia vida, de su mundo y de su cuerpo pero sus actos son incontrolables y no pueden tener derroteros lineales. La educación enseña que lo que decimos o hacemos en el presente se entenderá más tarde y retroactivamente ajustará sus sentidos y significados. En ese tiempo que viene luego comprenderemos los actos que hemos liberado y, en ese punto, nos haremos responsables –como sujetos éticos– de las consecuencias cognitivas, políticas y civiles de aquella intervención primera. Para que se entienda después lo que en el presente se dice o hace se necesita una barrera que detenga la inercia del fluir de las vivencias y aloje un espacio de reflexión que vuelque el acto de la vivencia humana en experiencia de sentido y conocimiento.

Si tal como nos enseñó Norbert Elías el proceso civilizatorio es un despliegue del autocontrol, los esclavos negros de 1811 corporizan la civilización y hablan desde el lenguaje de los contratos sobre los cuales la civilización se constituye.

Gabriel Di Meglio, 2000: 22.

La educación es un trabajo con la promesa humana. Todo contrato tiene un componente educativo de cumplimiento de una promesa.

¿Qué sucede cuando la promesa es borrada o incumplida? ¿Qué la sustituye? ¿Qué cosa ocupa su vacío?

Como queda claro, en los calabozos de la patria naciente, a la promesa la reemplaza la pura amenaza, la que pone en riesgo la vida, la que se desentiende y desvincula del otro, aunque ese otro fuera cosa propia.

Estamos ante la escena fundante de la educación en contextos de encierro porque queda claro que los amos que disponen del conocimiento y del capital amenazan a sus esclavos, de los que dependen para la reproducción de su vida cotidiana, y rompen la promesa de estar juntos en vínculos definidos por la extrema desigualdad. Romper una promesa, un contrato instituido, configura la objetivación de una barrera, entendida ya no como impedimento sino como remanso que construye una nueva conciencia de sujetos que no quieren vivir bajo amenaza. Siempre es bueno recordar que en la Antigua Grecia el pedagogo no era más que un esclavo que sabía de amenazas y promesas.

Cumplir con los contratos, con las promesas de enseñar bien y cuidar bien exige no avergonzarse de poner en juego todo lo que se sabe y hacerlo. Doris Lessing (2006) nos traza un posible camino “si tan solo pudiéramos en práctica todo lo que sabemos... pero ese es precisamente el problema. Supongo que cuando la gente recuerde nuestra época se asombrará de una cosa: se asombrará de que hoy conozcamos más acerca de nosotros mismos que la gente del pasado y que, sin embargo, pongamos en práctica muy poco de ese conocimiento”.

El Estado educador y las minorías

La escuela pública ha educado siempre a los pobres de la sociedad pero la pobreza fue definida por la economía o la sociología pero nunca por la pedagogía. ¿Qué preguntas nos suscita esta afirmación controversial?

¿Puede una disciplina que interviene en la realidad cotidiana de sujetos y aprendizajes regularse con definiciones desplazadas de otros campos disciplinares? ¿Qué consecuencias teóricas y prácticas? ¿Que efectos en la trama institucional se despliegan cuando imperan lógicas de dependencia? ¿Cuántas barreras artificiales con producción de sufrimiento infantil y adolescente han estallado con la reducción de lo humano ante concepciones biologicistas, utilitaristas y económico-sociales centradas en la pobreza como déficit de ingresos y consumos?

Esta claro que los pobres no son un objeto unitario, igual y común en contextos múltiples y momentos de la historia diferentes. Los pobres que la escuela atiende constituyen múltiples minorías que requieren promoción de su condición y no serena aceptación del destino preanunciado. Una de las tantas minorías de los pobres de nuestra sociedad –que la escuela pública atiende– se encuentra en espacios donde jóvenes y adultos están privados de su libertad. Hasta el presente el Estado educador ha regulado las poblaciones de las minorías pobres sin garantizar el derecho universal del acceso al conocimiento. El Estado educador del siglo XXI asume compromisos y sostiene la promoción (entendida ésta no como mejoras graduales sino como un cambio de estado) de las múltiples minorías pobres de la sociedad.

El campo conflictivo que abordamos en el presente se vincula con el resquebrajamiento de la promesa que instituye el Estado educador. Allí están las múltiples minorías que anhelan transformar sus condiciones de vida, de bienestar y de conocimiento con justicia y oportunidades. También está el Estado con sus normas y sus recursos. Falta pues restaurar la palabra, la visión de largo plazo, la terceridad intangible que conecta a las generaciones en proyectos comunes y libera inéditos potenciales humanos.

El discurso pedagógico necesita reflexionar sobre la pobreza de las instituciones, de los vínculos, de los horizontes culturales, de los modos de habitar y producir, de hablar y de escuchar. Sólo una mirada sistémica, política y ecológica –en términos de una nueva ecología de la mente– puede dar cuenta del discurso multidimensional que las minorías pobres de nuestro país han construido en sus relaciones con el Estado y con el resto de los sectores sociales y las culturas populares más mediatizadas. Que la escuela pública no cuente con mapas cognitivos que den cuenta de ese exterior/interior intensifica la disgregación del contrato de promesas y compromisos originales. No contar con esas herramientas transforma a la escuela en un actor que rápidamente puede desplazarse hacia la condición de una minoría pobre más, mimetizada con otras y sin generar diferencia cultural alguna.

El Estado educador hace pedagogía de fronteras y se instala en contextos de encierro para construir escuela pública, libre y común. Las fronteras son zonas de riesgo, de umbrales móviles, de mezclas y dislocaciones. Con un solo paso en la frontera cualquiera puede estar del otro lado, mirar desde otras visualidades, intercambiar roles y posiciones de educador y educando. En escuelas de este tipo de frontera, los educadores generamos actos antidesestino cuya naturaleza no llegamos a conocer sino sólo por los cambios que provocan.



El Roto, “¿Eres un Talibán?”
El País, Madrid, 20/10/2009

Martin Heidegger acuñó la noción del “no sin”. La educación en contextos de encierro puede hacer jugar esta herramienta a favor del progreso de los conocimientos y el desarrollo de las personas. Podríamos, finalmente, decir que hay escuela no sin los otros (la familia, los colegas, los estudiantes, el Estado educador, mi propia otredad y la otredad del mundo) con sus diferencias, con sus trayectorias vitales, sus sueños desenterrados.

Inter-independencias

Janusz Korczak (1878-1942) fue un médico polaco, pedagogo, libre pensador y escritor de literatura infantil. Como docente y cuidador de niños huérfanos vivió junto a las minorías desamparadas y desempeñándose como tal en un colegio de niños judíos en Varsovia, acompañó la tragedia de su tiempo, no soltándole la mano a esa infancia cuando el régimen nazi la conducía a Treblinka. Recordamos a Korczak por ser un maestro de fronteras, trabajador con minorías pobres de niños huérfanos, estigmatizados por su condición de judíos, con un solo atributo de su condición humana. Con aquellos gestos que perduran y cobran vigencia en el tiempo, la figura de Korczak hace valer los derechos del niño en un campo de concentración, en la frontera inhumana de la muerte. Autor de *Si yo volviera a ser niño* (1976) y *Cómo hay que amar a un niño* (1976), entre otras obras, su literatura puede ser revisitada como un ejercicio de develamiento de los saberes proscriptos, del no querer saber sobre las crueldades que circulan y los cuerpos que caen.

Un docente en contextos de encierro, en zona de frontera, tiene un compromiso con la construcción de la palabra narrada. Le resulta imprescindible crear las condiciones para simbolizar la experiencia propia y de sus estudiantes. De forma inolvidable, Winston Churchill afirmó que “hablar-hablar es mejor que matar-matar”.

Aprender a hablar –para que sea más importante que matar– ha sido el trabajo de siglos de cultura afectiva, progreso intelectual y civilización material. El trabajo de construir la conciencia humana, como fenómeno emergente de la vida humana, es el resultado de infinitos ensayos, de aprendizaje y error, de conversaciones ininterrumpidas en el tiempo, de rituales de reflexión y examen crítico, de discusiones, controversias, conflictos y fide-

dad a los argumentos y a las preguntas bien formuladas. Todo eso se hace con el trabajo de la palabra, con recursos simbólicos, con los múltiples lenguajes que parten del cuerpo o de los otros lenguajes que las artes hermanan con la palabra.

Hacerse amigo de las buenas palabras, de las buenas ideas y de las buenas normas implica valorar el poder implícito de cada una de ellas y reconocer el coraje que muchas personas tienen en expandirlas, desarrollarlas y defenderlas en múltiples contextos de vida. No es posible un proyecto de cambio sin trabajar con **buenas palabras, buenas ideas, buenas normas y buenos proyectos**. La escuela pública es hogar de esa mezcla, de esas combinaciones detonadoras que alteran (invitación del otro en uno) por igual a unos y a otros.

Mezclar, combinar implica asumir conexiones impensadas, atraer lo nuevo y tramarlo con lo conocido. Toda conexión, sea metafórica, científica o artística provoca aprendizajes inéditos cuya apropiación es, al mismo tiempo, idiosincrática y comunitaria. De allí que una educación de fronteras, en la zona del **limes** (donde lo que va a ocurrir, siempre ocurre) nos habilita a vivir la experiencia de sujetos en alta interdependencia. No es posible ni la dependencia de los sujetos que carecen ni la autonomía de los sujetos que se exilian de sus contextos de tramas intersubjetivas.

La educación que incorpora el cambio y la novedad se instituye en la interdependencia que el trabajo docente hace devenir inter-independencias enriquecedoras del conjunto y de cada sujeto.

El desafío de alentar subjetividades inter-independientes radica en aportar la novedad que el conocimiento ofrece como diferencia. En este sentido la escuela en contextos de encierro —como toda escuela común en cualquier otro contexto— tiene el compromiso de desbaratar la semejanza, la igualdad entendida como homogeneidad. Todo contrato pedagógico riguroso se asienta en considerar a mi semejante como un **diverso**.

La cultura de la paz sobrevive en ámbitos educativos de sujetos inter-independientes en su condición de semejantes desiguales. Las fuentes de la violencia social, difusa en sus extensiones y penetraciones se exacerban en contextos miméticos, de uniformismos forzados, en las falsas igualdades de la indigencia y la privación. La homogeneidad de las formas de vida, de los consumos y las residencias, junto con la igualdad imaginaria de las expectativas, los sueños y las relaciones sociales constituyen verdaderos techos de cristal que impiden seguir avanzando para las múltiples minorías de la pobreza. Es el **suelo pegajoso** de la redundante y mimética homogeneidad el que sedimenta el piso inferior de la pirámide económica al conjunto social.

La escuela pública en contextos de encierro no puede olvidar nunca que contrata



Erich, *El País*, 8/10/2009

—con jóvenes y adultos— en su condición de ciudadanos, esto es sujetos de la vida democrática organizados por el derecho a la educación. Los trabajos educativos con ciudadanos ponen en tensión las memorias de luchas del pasado y del presente —de todas las estructuras de dependencia— para comprender y superar las condiciones de súbdito, vasallo, siervo, cliente, espectador, o cualquier otro sujeto en situación subalterna.

La escuela en contextos de encierro, por su condición de frontera, dirime cotidianamente —con su propuesta de enseñanza que porta diferencias— la opción por una cultura de la paz en la vida real de las personas. Y esto lo hace interrumpiendo los destinos homogéneos con que la vida social nutre incesantemente.

Autoridad cultural: el docente como valedor

La práctica educativa intenta analizar el aceite que lubrica el engranaje de las cosas, haciendo que estas puedan contar su historia y los objetivos a los que sirven. Como remanso, como demora calculada toda propuesta educativa aboga por mostrar el recorrido que nos trajo hasta el presente y advertir qué futuros posibles se abren desde el trabajo que otros procesos pueden desplegar.

La escuela pública en contextos de encierro recibe a sujetos que provienen de una institución cerrada, donde las etiquetas conforman las categorías básicas de las lógicas de seguridad y reinserción.

Para pensar junto con Ervin Goffman (1970: 13) “lo que, en realidad, se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos”. Los sujetos en estado de dependencia son aquellos que reciben la mayor cantidad de atributos como calificación o estigma.

La escuela trabaja con otra lógica atenta a los conocimientos y al cuidado humano. La escuela pública no discute la legitimidad de las otras lógicas sociales; su mayor virtud radica en ser fiel a la propia y presentarla al otro como si fuese un tesoro cuyo heredero es él y no otro. En este sentido el docente se emparenta con el escritor, tal como nos lo recuerda Silvia Hopenhayn (2009): “un escritor no representa a nadie. Más bien es él que presenta algo. Y lo que presenta es un estado de la lengua. Su obra interpela la cultura desde la lengua, al tiempo que la expresa y la tamiza”.

En cierto modo, el docente es un presentador de mundos que pone en tensión un estado de la lengua con la que aspira conocer, sentir, regresar sobre sí mismo, metaforsarse e inducir silencios para que otros mundos puedan convivir con el que compartimos a diario. Es ese estado de la lengua el que deseamos ingrese a las aulas como arte y parte de la vida cotidiana que no deja de sorprendernos.

La escuela pública no subestima la profundidad y amplitud de los problemas que a diario la configuran. Sin embargo, su identidad no se agota en el afán cotidiano sino que conecta con la zona de los imaginarios y las expectativas de ser y transformarse. En este sentido, las prácticas educativas en contextos de encierro hacen memoria sobre el lugar primordial que –para los sectores populares– tiene la educación en tanto valor de promoción, de cambio y de construcción de una dignidad reflexiva. Gran parte de la motivación para el aprendizaje y el conocimiento en adultos pasa por saber recordar, desbloquear historias familiares, genealogías sociales y luchas populares. Para el adulto, conocer no es expiar culpas o sufrir de otra manera. La educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro no instituye reparación alguna, ni diálogo con viejas heridas, ni compensa agravios, humillaciones u ofensas. Lo propio de su trabajo es cultivar otro jardín, con otros materiales, en condiciones éticas, profesionales e institucionales que singularizan al encuentro educativo moderno.

Trabajar con lógicas públicas de formación humana implica para la escuela reconocer los mundos de los sujetos y validar los mundos del conocimiento. Junto con esos mundos el vínculo educativo entre adultos se abre y alberga **entre mundos**. Esto es, las zonas de registro intermedio que están entre los sujetos y entre los saberes: la vastedad de los implícitos e intangibles de las prácticas sociales, la diversa vivencia de los tiempos, la lectura ecológica de los ambientes, los aprendizajes y experiencias grupales, los acontecimientos que suman conciencia y forjan filiaciones. Los saberes de entre mundos constituyen saberes críticos, tanto porque instituyen subjetividad cuanto porque ofrecen estrategias concretas de sobrevivencia. Tales saberes leen los grises, los matices, las gradaciones y escalamientos que asumen las cosas en el mundo. Tengamos siempre presente la

historia de la rana que cae dentro de una olla con agua a 50°. Inmediatamente advierte la situación y el riesgo mortal que corre. Sin hesitar, da un gran salto y logra salir cayendo en una olla con agua fría que, gradualmente se fue calentando hasta llegar a los 50°. Sin saberes de entre mundos, los sistemas de alerta dejaron de funcionar y el noble batracio anonadado y, sin reacción, se entregó dulcemente a la muerte.

Siempre se podrá decir que lo que hacemos está bien, pero que no alcanza. Sin embargo, para poder decirlo es necesario previamente trabajar con un claro proyecto institucional. Siempre hay nuevos recursos simbólicos, patrimonios intangibles que no

La escuela pública en contextos de encierro escribe su propio texto con lógicas públicas sustentadas en la formación y desarrollo humano.

considerábamos, preguntas que podríamos mejorar, argumentos que expliquen más comprensivamente los objetos del conocimiento. Este horizonte, propio de la innovación y la creatividad docente, es fruto de la inteligencia colectiva institucional y de las libertades personales de cada docente. Como toda práctica social, el trabajo institucional se desliza en dichas tramas atenta a una mirada próxima y diferenciadora hacia los sujetos, sus deseos y su vida cultural.

Si quisiéramos pensar la asociación entre seguridad humana, desarrollo y educación, quizá necesitemos cambiar de perspectiva con respecto a las **necesidades básicas**, entendidas como aquellos bienes que no son fines en sí mismos sino medios para ulteriores fines. En tal perspectiva, tal como lo señala UNICEF, la agenda debe “situar primero a las personas”.

A partir de Amartya Sen, el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las “capacidades” de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económicos. Es decir, el objetivo del desarrollo no es incrementar el producto sino propiciar que la gente disponga de una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas, vivir una vida más larga, eludir enfermedades evitables, tener acceso a la reserva mundial de conocimiento. (Griffyn, 2001: 26)

Las viejas identidades de la dependencia dejan secuelas en todos y hay heridas que tienen la profundidad de lo indeleble. La diversidad metodológica, la riqueza didáctica de las estrategias de afrontamiento, la planificación de la enseñanza pueden abordarse considerando las secuelas, y permitiendo aprender desde ellas o a pesar de ellas. De allí que insistamos en que la educación entre adultos afecta y altera las viejas identi-

dades y se abre a libertades nuevas que necesitan ser exploradas desde la palabra y el trabajo. En esa afectación recíproca reside el lugar dinámico de la autoridad cultural docente de nuestros días. En los contratos pedagógicos preciudadanos, la autoridad era exterior al vínculo y se agotaba en la dialéctica del mandar y obedecer, del decir y del callar, del saber y del ignorar. La nueva autoridad cultural se construye en tanto los docentes se posicionan como valedores de los saberes, herencias y aprendizajes que se ponen en circulación en el aula chica o en el aula ampliada de la institución.



El Roto, "La Autoridad", *El País*, Madrid, 27/9/2009

Los acervos que trabaja la educación

La escuela pública es una institución que sedimenta formas y sustancias con más de 200 años de vida. En ella los protocolos revisten tanta importancia como los acervos; conservar los primeros y convocar a los segundos ha sido un desafío en cada época para generaciones de educadores.

Las formas del encuentro educativo crean las condiciones estéticas y vinculares para que algo del orden de lo **nuevo conocido** pueda emerger. Para componer esa acción educativa es imprescindible hacer jugar los acervos, esto es los bienes simbólicos compartidos provenientes de la tradición ética, material y cultural, tecnológica y sapiencial. Se trata de todos los acervos devenidos en el texto que el encuentro educativo ofrece para desarrollar los derechos de la educación. En el acto de educar cotidiano se desarrollan esos derechos o se inhiben. De allí que sea de crucial importancia reflexionar sobre el horizonte cultural de los acervos por su índole de bienes públicos compartidos y comunitarios. La escuela es la institución donde se juegan los acervos, donde dialogan conjuntos multidimensionales de saberes, prácticas, valores, disciplinas, corporariedades²

² Este término da cuenta de las múltiples representaciones culturales que, sobre el cuerpo humano, gravitan

y estéticas diversas. Los acervos comunitarios –como horizonte ampliado de las prácticas curriculares– mezclan bienes intangibles del conocimiento con materialidades dispuestas en lenguajes estéticos.

La escuela en contextos de encierro no es ajena a esta larga historia: en sus espacios la pequeña belleza cuenta y hace diferencia y los acervos en circulación fundan encuentros de reciprocidad entre sujetos adultos inter-independientes.

El Estado garantiza los derechos pero son las personas y las instituciones quienes han de desarrollarlos. Desarrollar derechos es expandir acervos creando las condiciones para su apropiación real en las instituciones formativas.

En la tradición judía la palabra *tzedaká*³ refiere al ejercicio de la calidad entendida como justicia y solidaridad. Consiste en restituir al otro, que es mi semejante y mi diferente, un modo de vivir con dignidad. Y este es un trabajo ético-educativo, arduo y desafiante.

El filósofo y matemático Maimónides (1135-1204) establece ocho niveles distintos para incorporar gradualmente la *tzedaká*:

- El primer nivel es ayudar a una persona a mantenerse por sus propios medios antes de que lo necesite o empobrezca.
- En el segundo nivel el donante no conoce al que recibe y, a su vez, el que recibe no conoce al donante.
- En el tercer nivel el donante conoce la identidad del que recibe, pero el que recibe no conoce la identidad del donante.
- En el cuarto nivel, el que recibe conoce la donante pero este no conoce la identidad del beneficiado.
- El quinto nivel es cuando se ofrece y se da la ayuda, aunque quien la necesita no la haya pedido.
- El sexto nivel es ayudar al necesitado sólo cuando este lo necesita.
- El séptimo consiste en ayudar en menor medida de las posibilidades que uno realmente tiene, pero haciéndolo con energía.
- El último nivel es cuando la ayuda se hace a desgano.

En el texto de Maimónides se despliega una mirada triple de la indisolubilidad de la vida ética con las dimensiones políticas y estéticas de la acción humana.

simultáneamente en el presente.

³ Los desarrollos de este apartado se encuentran en www.tzedaka.org.ar.

Restituir un derecho, garantizarlo es la decisión democrática que el Estado educador se autoimpone en sus políticas de inclusión.

La dimensión ética organiza **los sentidos** de las experiencias de enseñar y aprender. En el mismo plano de organización primordial, la mirada estética impone las formas posibles que asumen los procesos de transmisión y apropiación de acervos.

Las instituciones educativas deben ser sensibles a la potencial disociación de la triple mirada, ya que en todo desarrollo de los procesos y prácticas institucionales hay presente una cuota de cinismo que obtura los cambios y torna irrelevante y puramente administrativo el trabajo de la promesa educativa de enseñar, aprender y transformarse.

Cuando la disociación de la propuesta educativa concebida en su triple sinergia política-ética-estética se naturaliza, los sujetos ya no tienen un lugar propio y se autoperciben como desplazados. Si aprender es incorporar alteridad, ponerme en el lugar del otro en su carácter de diferente, ¿cómo habría de hacerlo si soy un desocupado del lugar propio? No me puedo poner en el lugar del otro, porque mi lugar está vacío y mi propia voz ha sido ocupada.

Definitivamente, no estamos ante una escena educativa, se conculcan derechos cuando las personas tienen una vida psíquica limitada a **creer y obedecer** y a acatar consignas inducidas por la amenaza de la coerción y los miedos reales o presuntos. Las lógicas pastorales combinadas con las propias de la seguridad no pueden ocupar el campo total de la producción de orden en sujetos institucionalizados.

La escena educativa es otra y trabaja con otras capacidades y pasiones. En principio se compromete a trabajar con ideas y no con consignas, con pasiones alegres y no con sentimientos tristes, con revisión de las herencias y no con imposición de ellas. Para poder conversar, todo encuentro educativo le quita el miedo a las palabras, a las que conocemos por experiencia, a las que ignoramos y a las que no podemos pronunciar por estar incorporadas a historias de agravios y humillaciones. En la escuela se limpian las palabras y los sujetos pueden encontrar el tono y la libertad con las que comunicarse.

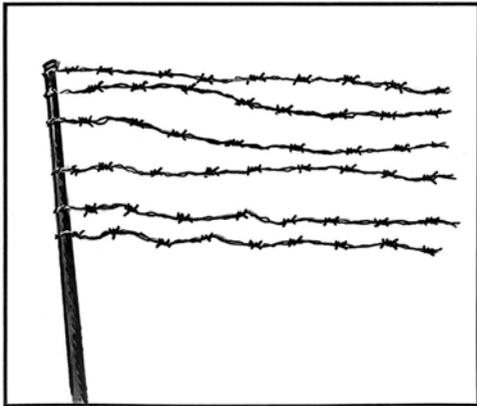


El Roto, "No te dejes manipular, tú a lo tuyo", *El País*, Madrid, 18/6/2009

La escuela pública produce orden a partir de la palabra y en ella radica su mayor reserva de valor simbólico.

La escuela es la institución que habla-habla y devuelve a los sujetos a su equilibrio, a su centro mostrando la alienación de los desplazamientos y los lugares vacíos.

Las banderas de la escuela



El Roto, "Bandera", *El País*, Madrid, 11/1/2009

La vida educativa muestra que se puede salir de un conflicto de otro modo que no sea por la disminución propia, el acatamiento ciego o el temor que bloquea toda cognición.

Los docentes trabajamos con vidas irrepetibles, jamás intercambiables; por lo tanto, no podemos aplicar procedimientos repetibles que expropian la luz que cada sujeto porta.

La educación en contextos de encierro trabaja con grupos de jóvenes y adultos pero en sus estrategias hay enfoques casuísticos que demandan procesos de

individualización para situaciones particulares. Las perspectivas casuísticas de la educación en contextos de encierro son sensibles a las discontinuidades y fluctuaciones de las trayectorias escolares de los estudiantes, que acompañan –a su vez– a las discontinuidades y fluctuaciones de las trayectorias de vida a lo largo de ciclos y acontecimientos cruciales.

Como Teseo, un buen maestro –que cuida lo irrepetible– necesita atravesarse, mirar oblicuamente la realidad situada. Atravesarse es interrumpir las continuidades para volverlas a pensar y reiniciar –desde otro punto de la conciencia– los caminos que se abren. Es impedir la reiteración de lo homogéneo, la redundancia de los procesos uniformes que clausuran el deseo de saber y aprender.

Atravesar es también –como verbo de potencia educativa– pasar de un lado al otro de la frontera, ejercicio que nos permite conocernos desde zonas distintas de la realidad, enriqueciéndonos con la mezcla, el saber agruparnos y combinarnos con otros. El que atraviesa aprendió a regresar y tiene un lugar donde hacerlo.

La escuela encierra una paradoja y esa paradoja es su secreto **público**: repartir acervos aumenta los acervos. De todos los otros bienes conocidos, que se distribuyen y se consumen ninguno aumenta el capital anterior.

La escuela que reconoce sujetos y distribuye saberes —apropiados a través de aprendizajes— incrementa los intangibles, produce nuevas subjetividades y multiplica los vínculos que traman el lazo social.

La escuela cambia la percepción del sentido común que asocia la felicidad con las conductas del tener más y hace una apuesta cultural fuerte en torno a la transmisión de los acervos como generadores de una riqueza que aumenta incesantemente.

Para concretar, todo acto educativo demanda encontrarse con el otro, reconocerse y comunicarse, afectándose por el conocimiento. La riqueza simbólica que produce nuevas diferencias culturales y aumenta la riqueza del conjunto se despliega en un territorio claro: la escuela pública de todos los días. Un lugar de tal riqueza demanda identidades fuertes, con voz propia y decisiones éticas responsables de las consecuencias de los actos.

Nuestra sociedad desborda de sujetos **sin papeles**, sin identidad, sin reconocimiento, sin documentos. Ante ellos la escuela responde nominando, llamando por su nombre al otro, documentando la existencia e invitando a su transformación.



El Roto, "Otras banderas", *El País*, Madrid, 25/1/2009

Actividades

Como cierre de este abordaje, sería oportuno hacernos algunas preguntas que susciten la reflexión y permitan reconstruir los sentidos de la práctica docente.

- ¿Qué supone enseñar y aprender en contextos de encierro en el siglo XXI?
 - ¿En que siglo vive la escuela en la que enseñamos? ¿A qué tipo de configuración institucional responde?
 - ¿Cuáles son las competencias educativas que deben poseer docentes y alumnos en contextos de encierro para que el acto educativo sea considerado como un acto antidesestino?
 - ¿Qué “banderas” tiene la escuela en contextos de encierro?
 - ¿Qué tipo de propuestas serían adecuadas para que sean banderas compartidas entre los alumnos y con los educadores?
 - ¿Cómo podemos lograr interdependencia positiva con nuestros alumnos en el contexto en el que enseñamos?
 - ¿Cómo revalorizar nuestro rol como docentes con estrategias que abren nuevos caminos para aprender?
-

En este primer capítulo se realizó un breve recorrido hasta llegar a la escuela del siglo XXI. Asimismo hemos profundizado acerca de las características de la escuela en contextos de encierro, señalando la diferencia que existe en relación a las etiquetas que se emplean para denominar a los alumnos.

La escuela pública con 200 años de historia supone diferencias sustanciales con la escuela en contextos de encierro. Las condiciones y características de esta última nos plantean una realidad a dos aguas, una pedagogía de frontera.



CAPÍTULO 2. Gestión de las configuraciones y experiencia humana

Este segundo capítulo se propone tensar la educación en contextos de encierro desde una pedagogía de fronteras, preparada para abrir códigos secretos desde los lenguajes públicos de la educación, revalorizando el diálogo horizontal con las lógicas de seguridad de las instituciones cerradas.

La escuela en contextos de encierro recibe cotidianamente a sus estudiantes y, al hacerlo, despliega un proceso de desconfiguración del mundo del que provienen –la inmediatez de estar privados de la libertad– y los interpela en una nueva configuración de sentido que siempre implica una ruptura del cotidiano conocido. Los momentos de la estrategia intangible de la enseñanza recorre, pues, cotidianamente los momentos de configuración, desconfiguración y reconfiguración.

La educación de jóvenes y adultos privados de su libertad exige volver conscientes estos pasajes de formas de producir sentido, percibir las posiciones de sujeto en los diferentes momentos y hacer identidad en los aprendizajes articulados en la propuesta de enseñanza.

Es el estudiante –en su condición de tal– el que puede desbaratar las configuraciones rígidas de su identidad extraescolar y diferenciarse como sujeto que se reconfigura en el autogobierno y la autoformación.

Todo pasaje, toda transición en una educación de fronteras exige saber mezclar y distinguir; también integrar. En las fronteras del agua, cuando se mezclan las fuerzas del río



El Roto, "Libros", *El País*, Madrid, 26/4/2009.

con las del mar, es difícil saber donde concluye uno y comienza el otro. Sin embargo, para el nadador lo crucial es reconocer la distinción entre superficie y fondo, salir a la superficie o hundirse. Estar entre dos aguas, aprender a reconfigurarse, conocerse conociendo al otro, constituyen paradojas de los procesos de transformación que implica educarse en cárceles.

La escuela que organiza trama institucional funda vida constelada, configuraciones educativas que interpelan proyectos de enseñanza y desarrollo humano y colectivo.

Como en todas las producciones de sentido y en los verdaderos aprendizajes la comprensión se revela mucho después de la acción. En el minuto actual somos responsables del intento y de la intervención planeada, sin saber con certeza qué estamos enseñando y qué estamos aprendiendo. Que los sentidos de la acción educativa siempre lleguen con retraso, como el último tren que llega por la noche al pueblo, instituye a la educación como un acto de trabajo, promesa y esperanza. El tren puede –en algunos casos– no arribar a destino porque en el mundo real, el azar y la fortuna pueden ser, también, maestros que atraviesan e interrumpen los sentidos que esperamos, los significados que necesitamos. En esos casos es necesario volver a empezar desde otro punto de la trayectoria y la experiencia humana, en el entendimiento de que nuestra acción intenta dar cauce –sin sucedáneos– a la normalidad entendida como elogio de la cordura. Es este elogio de la cordura el que puede dialogar con la experiencia de vida del otro reduciendo los asedios de la omnipotencia y aceptando los aprendizajes de la finitud. Muchos de nuestros alumnos tienen combates con la omnipotencia y dejan para última hora su condición precaria y necesitada. El acto educativo nos introduce tanto al poder saber como al reconocernos frágiles y mortales. Desde este presupuesto, los jóvenes y adultos que aprenden pueden empezar a elegir las determinaciones que los singularizan. En esta perspectiva, los límites refieren a las obligaciones y compromisos que se asumen y no a las restricciones que se imponen desde fuera.

Trabajamos con alumnos que están peleados con la ciudad, con la vida en común, con la experiencia ciudadana que no pudo ser, y consigo mismos. De allí que la escuela en contextos de encierro necesita devenir en pequeña ciudad que restablece el valor de la palabra y del lazo fundado en la promesa y en su cumplimiento.

Los derechos de la condición ciudadana no se pierden por estar en contextos de encierro, aunque se cristalizan y mueren si la escuela no los dinamiza en programas de experiencia educativa que conquisten madurez, construyendo voz, carácter y escritura propia.

Proponer verdaderas experiencias de aprendizaje hace a la identidad de la institución escolar. Pero, como señala Jorge Larrosa, es necesario tomar algunas precauciones en el uso de la categoría experiencia:

La primera precaución consiste en separar claramente experiencia de experimento, en descontaminar la palabra experiencia de sus connotaciones empíricas y experimentales. Se trata de no hacer de la experiencia una cosa, de no objetivarla, no cosificarla, no homogeneizarla, no calcularla, no hacerla previsible, no fabricarla, no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente.

La segunda precaución consiste en quitarle a la experiencia todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad. Ustedes saben que, muchas veces, la experiencia se convierte en autoridad, en la autoridad que da la experiencia. Ustedes saben cuántas veces se nos dice, desde la autoridad de la experiencia, qué es lo que deberíamos decir, lo que deberíamos pensar, lo que deberíamos hacer. Pero la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno debe hacer su propia experiencia. Por tanto se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro.

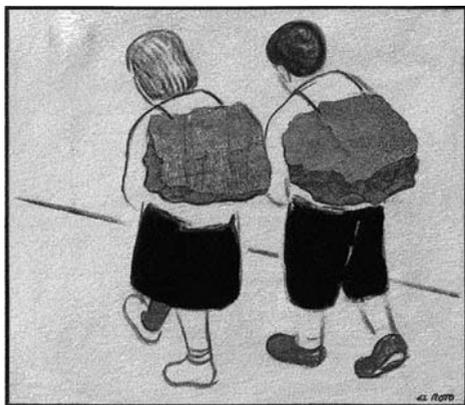
La tercera precaución consiste en separar claramente experiencia de práctica. Y eso significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión [...].

El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad. (Larrosa, 2003)

Larrosa nos alerta con respecto a los cuidados de organizar la experiencia educativa entendida como un desafío a comprender el conjunto de los lenguajes con los que organizamos los significados personales. Sin pasar por la experiencia de aprender, sin atravesar las incertidumbres ante la duda de nuestras propias creencias, los objetos que nos rodean pierden su aura, los sujetos diluyen su reconocimiento y las instituciones no pueden sostener su propia entidad.

Glosando al poeta argentino Martín Rodríguez (1998), cuando se quita el sentido de la palabra casa, como el arte de estar juntos, lo que resta es agua negra.

Hacia una escuela convocante



El Roto, "La vuelta al cole", *El País*, Madrid, 21/9/2008.

La escuela pública tiene por vocación llamar al otro, albergarlo, proponerle una experiencia como una aventura cultural del conocimiento.

La propuesta del trabajo curricular se abre a múltiples lenguajes desde los cuales podrá apropiarse de los diversos acervos forjados en la larga historia humana.

La escuela convoca cuando propone formas narrativas abiertas que permiten sustanciar los diálogos, los conflictos y sus soluciones. Como en toda buena librería —y aquí cabe recordar a Marcos Sastre en

su salón literario de 1837—, la escuela pública comunica **la tienda con la trastienda**, el libro con sus lecturas e interpretaciones.

La educación en contextos de encierro confronta, como en cualquier otro espacio de la educación común, con los códigos cerrados, autorreferenciales y etnocéntricos. Tales códigos dan y ofrecen amparo a los sujetos, producen sus propios dialectos y conjuran riesgos tribales, separando de modo binario los grupos y sus intereses.

La escuela pública atraviesa los códigos, descrece de la separación amigo-enemigo y se reinventa a sí misma abriendo los lenguajes y expandiendo los intereses a través de la integración de conocimientos revisables.

La escuela es pública porque reniega de los códigos secretos, transformándolos en lenguajes abiertos al conjunto. Ningún código secreto produce conocimiento orientado hacia el desarrollo humano, por su incapacidad de origen de universalizarse, abstraerse y someterse a la crítica pública. Tener códigos, actuar con códigos implica desplazarse en zonas de sobrevivencia no en el espacio común de la historia colectiva que nutre y singulariza.

Si las instituciones de encierro tienden, por añadidura, a desrealizar el mundo común de los sujetos, los códigos de los grupos institucionalizados enfatizan la clausura y el encierro de un solo mundo simbólico. Descoagular los códigos implica generar propuestas de aprendizaje que hagan fluir en distintas formas narrativas la experiencia apriada en los códigos tribales. No se trata de combatirlos o erradicarlos sino de abrir los códigos y hacerlos fluir como lenguajes públicos para que sean un recurso potente de conocimiento de sí y de producción de orden en el mundo próximo.

Los códigos traman contratos cuya letra chica ignoran muchos usuarios. Muchas veces allí duerme lo siniestro. Mirar los códigos, aprender a interrogarlos, conocer las tramas vinculares que postulan y las decisiones que exigen forma parte del trabajo de desconfiguración necesaria que la escuela ofrece como modo de honrar su promesa de educar.

Las personas que aprenden necesitan explicarse a sí mismas, darse razones profundas, preguntarse. ¿Con qué narrativas se explicarán? ¿Cómo darán cuenta de sí?

Los códigos son lenguajes que han fracasado ya que producen sujetos aislados y sufrientes, imaginariamente agrupados.

Resistir es, para la escuela pública, insistir en abrir alternativas, combatir la inercia entrópica de los lenguajes del fracaso.

En el mismo plano en el que estamos reflexionando, la poetisa santafesina Amelia Biagioni (1916-2000), en su poema “Manifiesto” nos invita a construir una mirada realizadora de mundos.

Yo me resisto
 en la calle de los ahorcados
 a acatar la orden
 de ser tibia y cautelosa,
 de asirme a la seguridad,
 de acomodarme en la costumbre.
 de usar reloj y placidez,

aventura a cuerda,
palabra pálida y mortal
y ojos con límites.

Yo me resisto
entre las muelas del fracaso,
a cumplir la ley de cansarme,
de resignarme,
de sentarme en lo fofó del mundo
mortecina de una espada lánguida
esperando el marasmo.

Yo me resisto,
acosada por silbatos atroces,
a la fatalidad
de encerrarme y perder la llave
o de arrojarme al pozo.

Con toda la médula
levanto, llevo, soy el miedo enorme,
y avanzo,
sin causa, cantando entre ausentes.

Amelia Biagioni, *El humo*, Buenos Aires, Emecé, 1967.

Los cuerpos que hace la escuela

Antropológicamente hablando, la pedagogía en contextos de encierro necesita reflexionar sin eufemismos sobre los cuerpos que sufren, ya que son ellos el **grado cero** desde el cual habrá que imaginar la mejor estrategia de enseñanza y posicionamiento existencial del docente. Los sujetos que atraviesan los variados contextos de encierro, acumulando experiencias de institucionalidad cerrada (siempre cerrada sobre los sujetos) tienen las marcas traumáticas de una historia de dolor, privación y sufrimiento.

H. Eichberg (1995) distingue tres manifestaciones del cuerpo que pueden orientarnos para entender las relaciones sociales implícitas en las prácticas corporales y el deporte:

- a. **El cuerpo-eso.** Se trata del consustanciamiento de las prácticas corporales en referencia al productivismo de la sociedad industrial. Es el proceso de reificación o de materialización de los cuerpos asociándose, en términos de paradigmas, en la constitución del deporte como una manifestación social que cosifica al humano, hace de él un producto a ser vendido, consumido, producido, o sea, mercantilizado.
- b. **El cuerpo-yo.** Se trata de la manifestación del “deporte no deportivo”, es decir, son prácticas corporales que cuidan la necesidad estética prescrita socialmente y buscada incondicionalmente. Es la percepción individualizada del ser humano en el contexto colectivo.
- c. **El cuerpo-tú.** Sería la posibilidad de manifestaciones corporales a partir de la identificación del grupo, sustentadas y ejemplificadas en los procesos de musicalización y carnavalesización. Dentro de esta perspectiva, recibe una especie de “cultura de la risa” en la cual las actividades circenses, teatrales y musicalizadas podrían redimensionar la relación entre “seriedad y divertimento”, “el yo y el nosotros”.

El contrato pedagógico no puede olvidar que el sufrimiento organiza la vida psíquica tanto como lo hacen el amor o la felicidad. Aprender desde el sufrimiento es remontar una ladera, que es remontable. Como nos lo ha recordado Deng Xiaoping,¹ en los hechos cruciales de la vida –y aprender es centralmente el más importante– necesitamos “cruzar el río sintiendo piedra por piedra bajo los pies”.

Los cuerpos bajo sufrimiento demandan una pedagogía que cuide y respete las heridas, que avance gradualmente, espiraladamente, navegando el ensayo y el error, el acierto y los logros con la misma capacidad de construir sentido y poder leer el sufrimiento como si fuera un texto.

... no es verdad que tú hayas sufrido:
son cuentos tristes que te cuentan.

... eres un niño que está serio.
perdió la risa y no la encuentra.

¹ Fue el máximo líder de la República Popular China, luego de la muerte de Mao, desde 1978 hasta los últimos años de su vida. Es uno de los personajes más importantes del siglo XX, cuya biografía recorre de 1904 a 1997.

... no es verdad que te pese el alma.
Eres aires y humo y seda.
La noche es vasta. Tiene espacios
para volar por donde quieras...

La noche es bella, está desnuda,
no tiene límites ni rejas.
... no es verdad que tú hayas sufrido,
son cuentos tristes que te cuentan.

José Hierro, "Canción de cuna para dormir a un preso"
(fragmento), en *Tierra sin nosotros*, Buenos Aires, 1947

La verdad del sufrimiento es que actualiza las experiencias de los ciclos de vida anterior y las vuelca en disponibilidad para trabajarlas en el presente. Pero esa capacidad de encontrar cauce en una gramática posible, exige propuestas de enseñanza que permitan objetivar las historias internas del sufrimiento personal para convertirlas en un saber apropiable, una nueva configuración de vida.

Para casi todas las instituciones de la vida social el sufrimiento tiende a invisibilizar a los sujetos, borrarlos del campo visual, hacerlos superfluos en la vida social. La escuela pública orientada por cambios y transformaciones centradas en sujetos que aprenden tiene saberes para cambiar esas estrategias desaparecedoras. Que la escuela lo haga forma parte de sus responsabilidades primordiales, de sus mandatos fundacionales.

Cambiando las representaciones de época, la escuela en contextos de encierro, que se hace institución en su práctica, debe pasar de su condición de cisne negro, una aparición espectral sólo tolerada por su excepcionalidad, y girar a su identidad de cisne blanco, bello en su condición de lo común grupal, liderando un cambio cultural que por definición es interinstitucional.

Las lógicas formativas de la escuela pública –que apuestan a la capacidad de aprender, transformarse y reconstruirse de todos los sujetos– pueden liderar un cambio cultural que asocie estratégicamente las perspectivas de justicia, salud, alimentación, trabajo y seguridad humana. Las páginas que educación complete en el legajo tutelar único pueden marcar la orientación que aquí describimos.

La historia educativa de los estudiantes en contextos de encierro debe acompañarlos en todos los espacios donde se desplacen, porque desde los logros de aprendizaje se construye en todas las direcciones a favor de una significación propia de la vida personal.

Una parte significativa del sufrimiento humano, por fuera de las consecuencias de las propias decisiones se inscribe en los modos de tratar a los sujetos, en cuanto estos son objeto de censura mediante la adjudicación de mote o apodos. Integrar grupos ha sido tradicionalmente una manera de clasificar y de (auto)clasificarse, esto es una tendencia anómica a la subjetivación.

Los lenguajes de la vida social reproducen la normalización de estas clasificaciones que constituyen un serio obstáculo a los procesos de aprendizaje orientación a la individualización de los sujetos. El escenario que se configura se integra con el sufrimiento de los cuerpos más la humillación de la subjetividad anímica (capacidad de pensar, sentir y empatizar).

La articulación regresiva de cuerpos sufrientes y subjetividades humilladas tienden a generar personalidades adultas puerilizadas y endurecidas. Producir institución escuela, bajo estas determinaciones implica apostar a la construcción conjunta de entornos que multipliquen las referencias culturales, que expandan y jerarquicen los horizontes de sentido y los aprendizajes relevantes.

De no hacerlo la escuela no afecta el núcleo central, el grado cero de los jóvenes y adultos que asisten a ella. Algunos etnopsiquiatras comprenden que el universo de las referencias culturales pobladas de modelos identificatorios y sugestivos guiones de vida, constituyen un verdadero padre extrapsíquico. Allí donde aumenta la condición de huérfanos de muchos sujetos, con la consiguiente pérdida de lugares familiares y sociales, con la imposibilidad de dar cuenta con recursos culturales propios del inmenso peso del padecimiento y la humillación asociados, allí surge el claro donde la transmisión de la cultura y el coraje de enseñar instituyen –como oportunidad– al **padre** extrapsíquico.



El Roto, "El muro me protege de la otra parte de mí", *El País*, Madrid, 20/6/2007.

Entre los recursos culturales que abren las referencias simbólicas de la escuela podemos mencionar:

- los usos de la lectura (la lectura de diarios, revistas, historietas, libros, fotografías, mapas);
- las propuestas de juego, entendido como la elaboración reglada del ocio;
- el despliegue plural de los lenguajes artísticos, con especial énfasis en el teatro y la producción audiovisual.

Las propuestas de enseñanza dirigidas a jóvenes y adultos en contextos de encierro necesitan presentarse en la doble faz de trabajo/juego, combinando espacios y actividades de una en la otra. La articulación productiva de trabajo/juego puede constituirse en una herramienta que objetive los vínculos complejos del mundo institucional y aporte saberes que incluyan una ruptura con lo conocido. Las propuestas de trabajo/juego procuran integrar las dimensiones afectivas, intelectuales y de estructura de sensibilidad propias de cada grupo y de cada estudiante.

Marcelo W. Proni nos abre al panorama no lineal de estas mediaciones culturales, a las que denomina ocio: “todas las actividades de ocio representan algún tipo de riesgo y constituyen un desafío para el orden de la vida rutinaria. Cuando el ocio destruye la rutina, la persona queda expuesta a un cierto grado de inseguridad, a un riesgo mayor o menor, y produce adrenalina y endorfina y tiene sentimientos de miedo, esperanza, exaltación, inseguridad, catarsis, llanto, alegría, placer y toda una serie de experiencias esencialmente humanas” (Proni, 2009).

El proceso de instituir escuela exige recordar siempre que todo acto educativo debe conectarse con los valores de la fiesta comunitaria, la alegría social y el valor del juego y del arte como manifestaciones profundas del desarrollo humano y la construcción del lazo social.

Hacia una gestión no lineal de la institución escuela

La escuela pública se fundó para producir un orden nuevo que permitiera el encuentro de dos generaciones convocadas por el mandato social y político de transmitir y apropiarse de la cultura letrada. El orden impuesto no hizo más que replicar el modelo de producción de orden en otras esferas de la vida social e institucional.

Así como lo establecieron otras instancias de la organización de la sociedad la escuela pública fundó un orden basado en la autoridad, el control y la competencia. La palabra

del docente o la de los manuales y libros, el poder disciplinador de los exámenes y evaluaciones y la propia selectividad conferida a la competencia de los ganadores (nunca de los muchos perdedores) tramó una administración escolar sustentada en la producción de un orden que no provenía de Rousseau, Pestalozzi o Sarmiento sino de Newton, Darwin, Frederick Taylor. No fue sorpresa para nadie que así dispuestas las cosas el sistema educativo y la gestión de las instituciones muy pronto se cristalizaran en pesados aparatos burocráticos y administrativos.

Haber aceptado la producción de orden lineal con su trípode autoridad-control-competencia, sesgó hacia la selectividad al conjunto de las instituciones, diversificándose un universo de sujetos ineducables o imposibles de educar conforme a dicho orden escolar.

Fue, tal vez, el hecho de hacerse cargo de las consecuencias del fracaso escolar en la vida social y económica del país aquello que alertó sobre el origen endógeno, específicamente institucional, de ese fracaso escolar como imposición de un modelo lineal, rígido y severo, impuesto sobre una amplia y diversa variabilidad de orígenes, trayectorias y expectativas escolares.

Cuando el fracaso se vio como un daño concreto a la vida de los sujetos se reparó en la incapacidad que las instituciones educativas tenían respecto al conocimiento de sí mismas. Por definición, una institución formativa que carece de un componente permanente de flexibilidad sobre sus prácticas y resultados tiende a su propia disolución y descomposición. Del mismo modo que las personas que aprenden necesitan darse razones para comprenderse, la institución escuela procede siguiendo el mismo itinerario.

La producción de institución escuela en contextos de encierro debe capitalizar esta historia de larga duración, siendo como es un ensayo novedoso de las últimas décadas.

Como pedagogía de fronteras, la producción de la institución escuela en contextos de encierro debe replantearse la emergencia de un orden no lineal de fronteras, dirigido a provocar el cambio cognitivo y transformar las condiciones de acceso al conocimiento de los sujetos privados de libertad.

En las dinámicas no lineales de producción de un orden escolar una enseñanza no es equivalente a un aprendizaje, que tampoco lo es a la evaluación escrita que lo cierra. En el mismo orden la vieja escuela pensaba que si un método era bueno para un grupo lo sería para el conjunto de los grupos escolares. Por el contrario, si una estrategia de enseñanza no surtía efecto positivo sobre una clase, se entendía que no lo haría en ningún otro caso. Esta misma lógica de pensamiento lineal se aplicaba a pie juntillas en los ámbitos de la disciplina y la convivencia escolar, la gestión burocrática de los vínculos entre los niveles supervisivos, directivos y docentes, así como en los vínculos entre la institución escuela y la vida de las familias.

¿Qué es lo que no puede mirar la producción del orden escolar de dinámica lineal?

No puede mirar que los sujetos (niños, jóvenes o adultos) aprenden idiosincrásicamente, que aprender es ir y venir en sutiles transiciones que desbordan las propuestas unificadoras. Que los tiempos del aprendizaje no acompañan, necesariamente, a la anualidad, a la simple acumulación del almanaque.

El modelo de construcción de un orden lineal tiene en la cinta sinfín de una planta industrial la imagen de un insumo que ingresa, es procesado y emerge como producto terminado proporcional. En el proceso es mucho el descarte derivado de los controles y la supervisión estricta.

En contraposición a la imagen icónica anterior, la construcción de un orden institucional que funde escuela podría tener como metáfora visual los matices de cambio desplegados en el andar de un caballo que pasa de la marcha al trote, de éste al galope, y finalmente, a la carrera en un proceso de reorganizaciones implicadas unas con otras.

La producción no lineal de un orden escolar en contextos de encierro convoca a procesos de autoorganización, cooperación, interdependencia y coevolución de los sujetos, de los saberes y de los vínculos.

Si entendemos a la educación común como el arte de incluir a sujetos concretos, a los que no les falta nada, dichos sujetos entendidos como aprendices proceden como un arte-



El Roto, "Savia sabia", *El País*, Madrid, 30/4/2006

sano autoprodutor de los propios significados de vida, potenciados por el conocimiento que la escuela democratiza en cada acto educativo planificado por un docente responsable.

Bajo el modelo no lineal de producción de conocimientos y afectos está permitido robar, acceder impunemente a los conocimientos comunes, a los bienes compartidos. Por cierto, no hacemos un elogio a la sustracción de bienes, despojados contra la voluntad de sus dueños; por el contrario, consideramos la segunda acepción del "verbo de mala fama": la apropiación de algo no material.

Cuando en los tiempos premodernos, los aprendices querían conocer el saber de los ar-

tesanos, lo normal era la resistencia de los oficiales idóneos a transmitir el núcleo de los saberes que importaban. De allí que los aprendices, porfiados y voluntariosos se veían obligados a “robar el oficio”. Robar el oficio significaba intuir el núcleo interno de los códigos del saber monopolizados y resguardados por el recelo profesional de los maestros. El principiante se transformaba, por imperio de las circunstancias en un activo lector de indicios, de pequeñas huellas dejadas por los aciertos o los errores; era el aprendiz aquel sujeto que se obligaba a sí mismo a reconstruir con su memoria y su imaginación los momentos del procedimiento que llevaban a la obra terminada. He aquí un modelo de aprendizaje no lineal en el corazón de la producción artesanal. En todo alumno de hoy yace el aprendiz de ayer.

La escuela pública habla de cultura libre y acceso incondicional al conocimiento. Todo asalto al conocimiento reduce la pobreza individual y colectiva y postula futuros no sospechados hasta ese momento. En un orden no lineal la escuela no gestiona sólo un tipo de conocimiento sino que pone en relación distintas formas de conocer y saber el mundo y la sociedad.

La escuela tradicional newtoniana, darwiniana y taylorista formó parte de una tradición colonial del conocimiento que impuso la racionalidad moderna, excluyendo todas las demás formas de saber, ser y estar en el mundo.

Ante las vidas detenidas, inmóviles por sedimentación de sufrimientos y humillaciones, el orden escolar frente a ellas propone movimiento, corporalidad, fluencia y transformaciones.

La educación pública encarna una paradoja cuya ecuación es difícil de prever. Decía Luis Vives (1492-1540) autor del *Tratado del socorro de los pobres*, que “vivimos en tiempos tan difíciles que es peligroso hablar o guardar silencio”. Como filósofo y maestro, Luis Vives, sostuvo la paradoja, sabiendo que casi toda su familia había sido masacrada por la Inquisición. Como buen amigo de Tomás Moro, Catalina de Aragón y Erasmo de Rotterdam, Vives asaltó la paradoja de sus tiempos difíciles hablando, reflexionando y enseñando. Al poner en movimiento la paradoja inmovilizadora, Luis Vives aumentó la



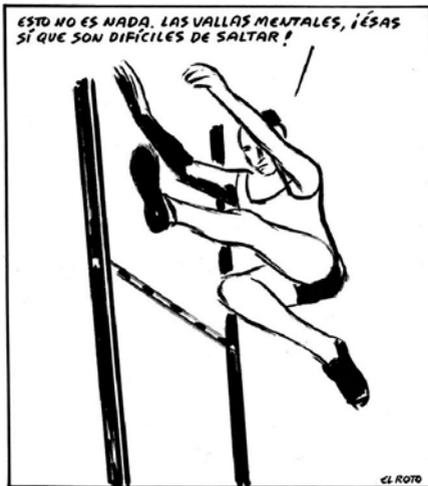
El Roto, “Queremos ser pan, no biodiésel”,
El País, Madrid, 19/9/2007.

riqueza previa a su existencia y –entre otros servicios a la humanidad– organizó la primera práctica de asistencia social sistemática dirigida a indigentes y menesterosos.

Otro ejemplo de pensamiento no lineal dirigido a solucionar paradojas culturales de larga historia, se encarna en la obra del jurista holandés Hugo Grocio (1583-1645). En el escenario de las guerras de religión que assolaban la Europa de su tiempo, Grocio postuló la hipótesis paradójica de que el hombre común podría diferenciar claramente el bien del mal aun “si Dios no existiese o no se preocupase de los asuntos humanos”. Al fundamentar el derecho natural en la comprensión de la naturaleza humana, sin referirla metafísicamente a Dios, Hugo Grocio favoreció el fin de las guerras de religión, constituyéndose en un representante de la cultura de la paz que construyó el derecho moderno, desde la tradición protestante.

Escuelas que producen diferencias

Tal como lo señalábamos en el subtítulo anterior, la escuela es una organización de la cultura empeñada en configurar organizaciones no lineales. Tal nivel de organización



El Roto, “Esto no es nada. Las vallas mentales...”, *El País*, Madrid, 27/11/2007.

demanda la existencia de escuelas que sean lectoras de contextos. La educación en ámbitos de privación de la libertad necesita leer con inteligencia los contextos mayores donde la escuela se inscribe. Las lógicas públicas, democráticas y transparentes en las que se sustenta permiten abordar no linealmente los conflictos que emergen, generando propuestas de enseñanza que resitúan a los sujetos como sujetos de conocimiento.

Producir diferencias en el aprendizaje es el fruto de un trabajo colectivo que la institución se propone deliberadamente.

Una propuesta de enseñanza, forjada en el colectivo docente, con una visión clara de la dirección institucional creará las condiciones

que favorezcan la apropiación de las diferencias de aprendizaje. Aprender lo nuevo, que siempre reorganiza lo viejo y postula algún futuro posible es pasar por un lugar o paisaje

nunca antes visitado. La verdadera diferencia resulta cuando el estudiante puede volver a pasar, repasar y sentir la novedad de la experiencia de aprender. Dinámicamente expresado, como si viéramos una película en movimiento, el procedimiento descrito en el párrafo anterior intenta desplegar el movimiento espiralado de un orden no lineal del conocimiento. Dicho movimiento se sostiene en el tiempo por la estructura intangible de la confianza y la estima recíproca. El docente considera al alumno –en el sentido profundo de tenerlo en cuenta– y el estudiante reconoce y aprecia la confianza que fluye en ese movimiento. La iniciativa le corresponde éticamente al docente, y un componente no menor de coraje y osadía constituyen un seguro aliado.

Cuando el estudiante se autocomprende como sujeto de derechos y obligaciones y se percibe como merecedor de un cambio educativo estamos ante los indicadores más claros del funcionamiento proactivo de la institución.

A todos los que hoy imputan la constitución de bandas sólo al fenómeno de las banlieues de los suburbios, les digo: tenéis razón, sí, el paro, sí, la concentración de los excluidos, sí, las agrupaciones étnicas, sí, la tiranía de las marcas, la familia monoparental, sí, el desarrollo de la economía paralela y los chanchullos de todo tipo, sí, sí, sí... Pero guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende, perdido en un mundo donde todos los demás comprenden.

Sólo nosotros podemos sacarlo de aquella cárcel, estemos o no formados para ello.

Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor– no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon por los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida. (Pennac, 2008: 36)

La educación en contextos de encierro –como toda pedagogía de frontera– configura un área territorial de influencias, más allá y más acá de las marcas que distinguen los lados de ese dinámico límite. Como toda área de frontera –pensemos por ejemplo en los ecosistemas de los manglares como zona emergente entre pleamar y bajamar– el tejido institucional presente postula alta productividad.

Como en los manglares ciertas condiciones extremas o rigurosas, o combinaciones inéditas, producen una vida nueva inesperada. No existe línea recta ni en los manglares ni en las fronteras: estamos ante zonas donde el espacio se embucla y exige de los actores una mirada no lineal o en bucle.

La primera cárcel que habitó el criollo que desafió la ley de las ciudades fue, justamente, el fortín de las fronteras, en el mismo límite amplio y poroso que separaba los mundos y las culturas de las poblaciones aborígenes con las del hombre blanco. En los fortines están presentes todo el sufrimiento y toda posibilidad de trascenderlo.

Nos remitió, como digo,
A esa Justicia Ordinaria
Y fuimos con la sumaria
A esa cárcel de malevos,
Que por un bautismo nuevo
Le llaman Penin ten ciaria.

El por qué tiene ese nombre
Naides me lo dijo a mí
Mas yo me lo esplico así –
Le dirán Penitenciaria
Por la penitencia diaria
Que se sufre estando allí.

Criolla que cai en desgracia
Tiene que sufrir no poco –
Naides lo ampara tampoco
Si no cuenta con recursos.
El gringo es de más discurso,
Cuando mata, se hace el loco.

No sé el tiempo que corrió
En aquella sepultura;
Si de ajuera no lo apuran
El asunto va con pausa;
Tienen la presa segura
Y dejan dormir la causa.

Inora el preso a qué lado
Se inclinará la balanza –
Pero es tanta la tardanza
Que yo les digo por mí –
El hombre que dentre allí
Deje afuera la esperanza.

Sin perfeccionar las leyes
Perfecciona el rigor
Sospecho que el inventor
Habrá sido algún maldito –
Por grande que sea un delito
Aquella pena es mayor.

En tan crueles pesadumbres,
En tan duro padecer,
Empezaba a encanecer
Después de muy pocos meses-
Allí lamenté mil veces
No haber aprendido a leer.

Yo no alcanzo a comprender
Por qué motivo será,
Que el preso privado está
De los dones más preciosos
Que el justo Dios bondadoso
Otorgó a la humanidá.

Pues que de todos los bienes,
 En mi inorancia lo infiero,
 Que le dio al hombre altanero
 Su divina majestá
 La palabra es el primero
 El segundo es la amistá

José Hernández, *Martín Fierro*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

En las fronteras se experimentan las distancias, entendidas como aprendizajes no lineales. En la cultura material, es posible que Martín Fierro, y tantos otros como el personaje de Hernández, no vieran distancia significativa alguna entre el rancho de un lado y los toldos del otro. No obstante, la distancia simbólica y con ella las marcas en la subjetividad resultaban inconmensurables.

El trabajo formativo en las fronteras ensambla mundos, a los cuales comunica –función de Hermes– y hace producir, trabajar –función de Prometeo–. En tanto institución que trabaja la cultura, la escuela produce diferencias cognitivas. Una diferencia se genera cuando se pone en tensión un objeto de conocimiento con su contexto inmediato. Captamos el concepto puerta no definiéndolo en sí mismo sino capturando la diferencia en el límite o frontera, donde la puerta deja de ser tal y deviene en muro para el sujeto que observa. En esta secuencia se configura un nuevo conocimiento como diferencia, que podrá producir nuevas diferencias y nuevos conocimientos. No está de más recordar aquí que “nuevo” no es utilizado como aquello que fue hecho de manera reciente, sino como la irrupción de aquello que se ignoraba y ahora se conoce. Es decir, aquello que marca con una ruptura el pasado de lo conocido.

Nuestros alumnos pueden ser padres o, tal vez, abuelos. Una escuela en contextos de encierro necesita gestionar diferencias culturales que permitan reanudar los aprendizajes. Nuestra práctica educativa confronta trayectorias formativas discontinuadas, craqueladas. Recuperando lo anterior, nuestro trabajo docente necesita explorar el potencial educativo y esperanzador de los roles que, como padres o abuelos, hermanos o hijos, tienen nuestros estudiantes.

En cualquier momento impensado de la tarea cotidiana surge con fuerza la pregunta sobre el sentido o el fin del esfuerzo de aprender. Tal interrogación constituye la más inquietante formulación en relación con el para qué la institución escuela necesita recuperar y elaborar. El sentido y propósito de los aprendizajes implica, en muchos casos,

proceder a eslabonarlos en las alianzas familiares como marco axiológico que compromete y da sentido al deseo de saber.

En los casos en que fuera posible establecer estas sinergias intrafamiliares a favor de los aprendizajes de nuestros estudiantes, la escuela establece una diferencia cultural profunda ya que el deseo de saber se enlaza con otros modos de vivir el tiempo en nuevas configuraciones de sentido familiar.

Actividades

- a) Después del recorrido por este segundo capítulo les proponemos que recuperen en primer lugar las reflexiones que hayan realizado al finalizar el primer capítulo. Compartan con sus compañeros las conclusiones a las que arribaron en esa primera instancia de reflexión. Piensen en forma grupal acerca de los siguientes interrogantes:
- ¿Qué desafíos enfrentamos para lograr proyectos educativos en contextos de encierro que asuman la riqueza de las diferencias y favorezcan la comprensión de los alumnos, de los otros y del mundo?
 - ¿Qué tipo de “fronteras” nos plantea enseñar en contextos de encierro?
 - ¿Cómo estimular el deseo de aprender de alumnos que son hijos, padres y/o abuelos con distintos recorridos?
 - ¿Qué elementos debemos replantear en nuestras prácticas para construir una escuela que produce diferencias?
- b) Le proponemos trabajar con sus colegas en una planificación que incluya, al menos, algunas estrategias que permitan que el verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje permita el conocimiento de los alumnos, el proceso de autoconocimiento de los educandos y el enriquecimiento personal a través de la verdadera apropiación de los contenidos propuestos.
- c) Reflexionen acerca de las actividades y evalúen si forman parte de una **escuela convocante**, que **produce diferencias** recordando la siguiente cita extraída de este capítulo: “La producción no lineal de un orden escolar en contextos de encierro convoca a procesos de autoorganización, cooperación, interdependencia y coevolución de los sujetos, de los saberes y de los vínculos”.
-



CAPÍTULO 3. Justicia educativa y ética institucional

El eje de este capítulo se centra en la articulación del concepto de justicia educativa con las prácticas cotidianas del trabajo escolar. Analizar esta experiencia constituye el sentido que la educación confiere a la justicia simbólica.

Como todas las palabras que encierran un porvenir secreto, “justicia” no es la excepción. En los orígenes del idioma español la palabra justicia designaba al verdugo, quien por oficio y mandato social procedía a ajusticiar. Desde sus orígenes, pues, la justicia fue una práctica legitimada de castigo al culpable sin reparar en el daño de la víctima.

Ese pasado inevitablemente generaba una externalidad, una sombra de la que nadie se hacía responsable desde un concepto de justicia ampliada: tanto el sufrimiento descargado sobre el inocente cuanto los padecimientos y culpas del victimario. Para subsanar ese olvido intencional, Walter Benjamin insistió en pensar la injusticia desde el concepto de memoria porque, sin ella, es inevitable que la injusticia renueve incesantemente su historia de dolor. Sólo si recordamos –esto es si podemos volver sobre lo que sentimos una vez más–, la justicia podrá encontrar sus caminos de aprendizaje y reconciliación.

Durante una noche perdida en un lugar perdido de la remota Grecia, un hombre se está por enfrentar con una experiencia y no lo sabe. El hombre es Simónides de Ceos. Simónides es parte de una cena: hay amigos, hay buen vino y mejor compañía. Está en la villa de uno de sus colegas. En medio de la noche e intempestivamente, se le aparecen dos seres

extraños y lo invitan a abandonar el banquete. El hombre de Ceos no se pregunta por qué, y lo hace. Una vez afuera, se desencadena un terremoto que termina con la vida de sus compañeros. Simónides es el único sobreviviente. Finalizado el sismo, el sobreviviente recorre el lugar. Encuentra unos cuerpos desfigurados. Ni parecen humanos. No es posible, de ningún modo, reconocer los cuerpos sin vida de los amigos, pero Simónides practica esa noche una de sus virtudes de poeta: recuerda, hace memoria: dónde estaba cada uno; estos parados, aquellos sentados, esos otros recostados...La memoria de Simónides reconstruye lo sucedido pero lo hace, no hay dudas, a partir de unas huellas. Las ruinas lo orientan, lo guían, le permiten memorizar. Hay lugar y ese lugar es condición de la memoria. Todo en mil pedazos pero, sin embargo, en un lugar. El lugar es el sitio donde algo tiene lugar, es el sitio del advenimiento, es el terreno donde el acontecimiento es posible. Sin un lugar, nada tiene lugar. El lugar es el sitio donde la memoria se expresa, existe, adviene. La memoria urbana, como la memoria de Simónides, construye sus lugares para poder advenir porque haber tenido lugar es tener su lugar.

Pablo Sztulwark, "Ciudad de la memoria", *Página 12*, 1º de junio de 2006.

Existe una justicia de los tribunales y existe una justicia con sede educativa, entre innumerables otros espacios de producción de justicia. Intentaremos dar cuenta del significado que reviste para la educación en contextos de encierro el trabajo fundado en la justicia educativa.

Toda institución educativa debe argumentar empíricamente para qué está donde está. Sin visión institucional demostrable, comprobable, no hay modo de establecer una ética institucional. Como institución social de la cultura, la escuela pública tiene por imperativo ético la vocación excluyente de incluir al otro en el mundo del conocimiento y la vida simbólica. Cuando decimos el otro, decimos todos los otros, porque sólo con ellos construimos un nosotros.

Tú sí puedes, aquí y ahora

El arte de incluir a todos los otros demanda la primera exigencia de la justicia educativa: igualdad de oportunidades reales en la distribución y apropiación de los acervos simbólicos. Prosigue en la certeza de asegurar el aprendizaje de los conocimientos que enseñamos. Para tales empresas necesitamos convocar la mayor cantidad de recursos didácticos, estrategias de enseñanza, metodologías pertinentes, contratos pedagógicos consensuados entre adultos.

Está reñida con la justicia educativa la clasificación categorial de los sujetos sin importar la vara que mide tales segregaciones. Resulta inaceptable afirmar la existencia de imposibles simbólicos como demostración de la imposibilidad de enseñar. Mientras no se demuestre lo contrario esos imposibles son construcciones de la pereza intelectual y no realidades demostrables.

La justicia educativa se expresa en la democratización de la cultura escrita y de la comprensión del mundo, en tanto, sujetos lectores y escritores.

¿Cómo se habría de elegir la escuela de todos los días si en ella no nos reconociéramos como sujetos que pueden aprender y ser afectados por el conocimiento? La justicia educativa se hace cargo de los miedos que despierta el conocimiento. A los numerosos miedos que el ser humano ha despertado en su vida anímica en relación con la sociedad y la naturaleza necesitamos hacer visible el más intangible de ellos: el miedo a saber, a confrontar las censuras o proscripciones, tabúes y prohibiciones. Nos enseña Alice Miller¹ que muchas subjetividades se han organizado regresivamente bajo la interdicción de: “tú no podrás”.

La escuela habla con la voz de la justicia educativa diciendo: “tú sí puedes, aquí y ahora”. Sí se puede y se podrá, en tanto haya ética institucional. Cuando las prácticas educativas promuevan a la condición de estudiante un emplazamiento que recupere otras posiciones de sujeto perdidas, nunca exploradas, o caprichosamente declaradas anacrónicas.

La justicia educativa es la antítesis, en tanto razón pública a la popular astucia del zorro que con su cola borra las huellas por donde camina. Hacer justicia educativa implica hacer visibles y dignas todas las trayectorias recorridas, marcando hitos, bifurcaciones, avances, retrocesos, demoras, con los cuales se construye el relato de la vida elegida desde el conocimiento.



El Roto, “Losa lápices no temen ningún futuro”, *El País*, Madrid, 19/5/2009.

¹ La obra de Alice Miller constituye un valioso aporte a la comprensión de los procesos de construcción de la subjetividad infantil atravesada por prohibiciones, crueldades y amenazas de muerte.

La escuela democrática

La escuela moderna ofrece la oportunidad de vivir una vida reflexiva, fundada en el diálogo, en la investigación, la crítica, la creación y el autoexamen. Hacer real ese ideal democrático de la escuela moderna impone trabajar con la justicia y hacerlo de manera recursiva, recombinante, suscitadora de muchas discrepancias cognitivas, accesos no lineales a la casa del conocimiento.

La práctica educativa es una práctica convivencial, que demanda presencia, proximidad y asistencia continua en los encuentros programados. La educación es una práctica de la justicia que acerca a los sujetos, los involucra, los implica en proyectos simples pero poco comunes.

En la palabra *mano* se encierra el largo proceso de la conquista de la libertad humana, una forma concreta de establecer vínculos fundados en la igualdad y la justicia. De un modo, no tan irónico, podríamos afirmar que lo que realmente importa –en estricta justicia– es, no tanto que nos den una mano como que nos saquen la mano de encima: la mano del patrón, del dictador, del patriarca, de los muchos amos privados o públicos siempre dispuestos a dominar a mayorías o minorías sobre las cuales disponer su mano o su puño.

Emaniciparse es, etimológicamente, sacarse la mano del otro de encima. Manumitir es la conquista de la libertad por parte del esclavo, quitando la mano poderosa del amo para así convertirse en hombre de ley como ciudadano. Las luchas de las mujeres por emanciparse de la tutela minorizante de padres o esposos del patriarcado, la lucha de infinitas minorías subalternizadas por otras manos que pesan sobre ellas, constituyen registros palpitantes de la historia moderna reciente.

Elogio de la instrucción

Aprende lo más simple.

¡Para aquellos cuyo tiempo llegó

Nunca es demasiado tarde!

Aprende el a,b,c.

No basta, pero ¡apréndelo!

No te desanimes, ¡Comienza!

¡Debes saberlo todo!

Debes asumir la conducción.

¡Aprende, hombre que estás en el asilo!

¡Aprende, hombre que estás en la prisión!
 ¡Aprende, mujer que estás en la cocina!
 ¡Aprende, sexagenaria!
 Debes asumir la conducción.
 ¡Concorre a la escuela, hombre sin texto
 Busca el calor del saber, tú que
 Tienes frío!
 Hambriento, toma el libro: es un arma
 Debes asumir la conducción.
 ¡No temas preguntar, camarada!
 No te dejes engañar.
 ¡Averígualo todo!
 Lo que no sabes por ti mismo, no lo sabes
 Revisa la cuenta, tú debes pagarla.
 Pon el dedo sobre cada cifra.
 Pregunta: ¿por qué estás aquí?
 Debes asumir la conducción.

Bertolt Brecht

Bertolt Brecht nos impulsa a salir al mundo para investigarlo, conocerlo y transformarlo. Sujetos, grupos e instituciones deben igualmente saber gobernarse, autogestionar sus trabajos y proyectos para así conferir direccionalidad y sentido a la propuesta formativa. No hay posibilidades de pensar la justicia educativa si los sujetos no cuidan y valoran sus existencias y compromisos.

¿Creemos –como docentes– en las preguntas que les formulamos a los estudiantes?
 ¿Escuchamos las preguntas que nos hacen y las devolvemos reelaboradas?

Existe un modo de hablar que no presenta ninguna tensión con el conocimiento: es el mero hablar del mero oficio, consagrando intermediaciones improductivas. Dice la tradición que el alma circula en la voz y –al construirse como voz propia– mira por igual a docentes y a estudiantes. En Estados Unidos se llama “persona de lastre cero” a aquella que no pertenece al lugar en donde está, sea este el que fuere, que tiene una formación aunque en su ejercicio no lo considera vocacional, que trabaja pero no se compromete, que toma decisiones pero no está cuando aparecen las consecuencias de esas decisiones.

La práctica de la justicia educativa consiste en revertir esa posición política, ética y antropológica. Hablamos de práctica de justicia educativa porque no reconocemos en

esta un bien independiente y anterior a la experiencia. La justicia educativa no se trata de una institución preexistente a los vínculos forjados entre docentes y estudiantes.

En la praxis social conocemos las relaciones fundadas en la desigualdad y la injusticia, advertimos los actos de discriminación y los odios étnicos, clasistas y de género: el variado mundo del racismo con la creatividad perversa y destructiva de sus lenguajes.

Un proyecto institucional que hace eje en la justicia educativa necesita deconstruir la serie de equivalencias antes nombradas provenientes de la fabricación de la injusticia.

Cuando salimos al mundo para conocerlo junto con nuestros estudiantes, aquello con lo que primero topamos es el lenguaje cotidiano que hablamos.

Las voces que hablamos y que nos hablan reflejan las dinámicas de las relaciones sociales mercantilizadas, nos presentan los objetos y construyen el trabajo relacional de unos con otros. Desde el lenguaje cotidiano formulamos los pasajes de los niveles interpersonales a los ámbitos sociales y a las referencias culturales.

Para que haya justicia educativa la institución como colectivo necesita indagar sobre esa base de epistemologías profanas que individuos o grupos sostienen para dar cuenta del mundo en el que viven.

Desde éticas institucionales claras, los docentes nos aproximamos a las representaciones sociales de nuestros estudiantes, a sus hipótesis favoritas, a sus teorías implícitas. Desde ellas los sujetos simbolizan y categorizan las experiencias de conocimiento confiéndoles sentidos y significados.

Gran parte de las injusticias naturalizadas devenidas en tópicos se hacen presentes en las epistemologías profanas como un sentido común no revisado. Esos repertorios canónicos del sentido común de los saberes profanos construyen una hegemonía en la que la injusticia se reproduce a sí misma.

El pensamiento no lineal de la propuesta educativa necesita producir justicia educativa desde el sentido común injusto. Lo hace con imaginación, con reflexión y aprendiendo de la convivencia y el encuentro cotidiano. Cuando un alumno culmina sus estudios en contextos de encierro se alcanza la justicia educativa que reconcilia a los actores. Esa justicia necesita ser celebrada, ritualizada y consagrada ya que permite que un destino se transforme en historia y en una potencial biografía de libertad.

Por justicia educativa la escuela enseña a convivir y a estudiar la convivencia. En toda convivencia existen límites, trabajo y buen gusto. Todos ellos exigen estudio, aprendizajes hasta lo que cada uno puede dar de sí. En el proceso de construir esa justicia local, los sujetos emergen de su aislamiento y desamparo y atraviesan grupalmente los procesos ondulatorios de abandonar los miedos de perder vínculos, saberes e identidad.

Los trabajos de la justicia educativa permiten reanudar la fluidez de la memoria, pero como señala Karina Solcoff (2002): “la memoria autobiográfica no puede entenderse sólo en referencia a la dimensión pasada de los eventos sino también a la dimensión futura, imaginada, esperada, anticipada”.

Educación implica un ejercicio permanente de postular futuros valiosos. Al imaginar conscientemente esos futuros podemos argumentar la intencionalidad y el sentido de las acciones en el presente en el que enseñamos y aprendemos. Recuperar el flujo de la continuidad del sujeto que aprende instala un temple, un carácter que habilita a tolerar el núcleo borroso e indefinible de lo que todavía no se entiende o no se puede comprender. Hacer fluidas las identidades que aprenden permite albergar los momentos de indefinición, signados por esperas, lentitudes, prórrogas, retrocesos, aplazamientos.

Todos los sujetos quieren aprender

No es cierto que los sujetos no quieran aprender. Hay una secreta búsqueda de las personas con las que bien podríamos hacerlo ya que se aprende tanto del mundo como del otro, o mejor aún, del mundo mediado por el otro significativo.

Las estrategias de enseñanza que la escuela en contextos de encierro despliega invitan a los jóvenes y adultos —que desde las lógicas de seguridad se encuentran inscriptos en un sistema de posiciones— a incorporarse como sujetos de derechos a escenarios de aprendizaje considerados como acontecimientos de experiencia personal. Dicha experiencia está mediada por la cultura letrada, presupone la profundización de todas las alfabetizaciones anteriores. No podemos olvidar que la escuela pública se construyó en los últimos doscientos años a partir de la presencia insoslayable de los libros. Por lo tanto, la justicia educativa se congrega alrededor de los textos de la cultura e invita a los lectores a ser transformados por ellos.

Justicia educativa no es sólo reconocimiento de los sujetos ni redistribución de los acervos y las herencias, entendidos como la función central de transmitir la cultura que la escuela pública asumió como mandato originario. Las prácticas de justicia en los espacios áulicos se asocian también a la creación de nuevos conocimientos, a la conexión de tradiciones simbólicas distintas, a la producción, en fin, de inteligencia grupal.

Disponer de la ética institucional es correcto pero no alcanza. Necesitamos una mayor imaginación institucional, que permita leer los contextos y disponer de los recursos para construir los mejores proyectos de trabajo, identificando los propósitos de enseñanza.

La imaginación ética de las escuelas abre el escenario del trabajo cotidiano ocupándose de las cosas que no pasan, pudiendo pasar a favor del aprendizaje de los estudiantes. Con ellos necesitamos trabajar el consentimiento, argumentar las propuestas y propósitos de la enseñanza para que el acto educativo cuente con la mayor legitimidad de los sujetos que aprenden.

Las prácticas curriculares resultan injustas cuando rebajan o menoscaban la capacidad de las personas para entender y mejorar su mundo.

Como recordaba Alain Badiou: la justicia es oscura. Si a eso le añadimos la opacidad de las instituciones y la incertidumbre propia de todos los aprendizajes: es inevitable encontrarse con las resistencias y los rechazos. Numerosas corrientes subterráneas que atraviesan la escuela constituyen respuestas a esa incomodidad de aprender.

La palabra “reyerta” significó, en los inicios, una forma del reproche, del echar en cara; más tarde, del vituperio y la censura. Como en todo escalamiento de fuerzas que no son disuadidas por trabajo simbólico así el concepto de reyerta se desplazó hacia los ámbitos donde la palabra es innecesaria y no alcanzan las capacidades sublimatorias que desactivan los potenciales desintegradores. Así las cosas, la reyerta pasó a significar exclusivamente un tipo de disputa entendida como enfrentamiento violento, como pelea que divide al mundo en amigos y enemigos. De esta manera se deslizan los significados en la vida histórica y social de las comunidades. De la palabra violenta a la acción ciega, el significante reyerta nos relata historias de todos los tiempos.

Reyerta

En la mitad del barranco
 las navajas de Albacete,
 bellas de sangre contraria
 relucen como los peces.
 Una dura luz de naípe
 Recorte en el agrio verde,
 Caballos enfurecidos
 Y perfiles de jinetes.
 En la copa de un olivo
 Lloran dos viejas mujeres.
 El toro de la reyerta
 Se sube por las paredes.
 Ángeles negros traían
 Pañuelos y agua de nieve.
 Ángeles con grandes alas
 De navajas de Albacete.
 Juan Antonio el de Montilla
 Rueda muerto en la pendiente,
 Su cuerpo lleno de lirios

Y una granada en las sienas.
 Ahora monta cruz de fuego,
 Carretera de la muerte.
 El juez, con guardia civil
 Por los olivares viene
 Sangre resbalada gime.
 Muda canción de serpiente.
 Señores guardias civiles:
 Aquí pasó lo de siempre.
 Han muerto cuatro romanos
 Y cinco cartagineses.
 La tarde loca de higueras
 Y de rumores calientes,
 Cae desmayada a los muslos
 Heridos de los jinetes.
 Y ángeles negros volaban
 Por el aire del poniente.
 Ángeles de largas trenzas
 Y corazones de aceite.

Federico García Lorca,
Romancero gitano, Buenos Aires, Losada, 1984.

Hay una muerte violenta y hay, también, un triste argumento que la justifica ante la ley. Se trata, nada menos, que de un recuerdo infantil de la vieja escuela española. Para estimular los aprendizajes, los docentes dividían la clase en equipos de alumnos que se distinguían en romanos y cartagineses. Tal división se hacía en recuerdo de las guerras púnicas que habían puesto, frente a frente, a Roma y a Cartago. Usos y costumbres determinaban que, al final de las competencias escolares, se contabilizaran de un modo natural “las bajas” de cada equipo contrincante.

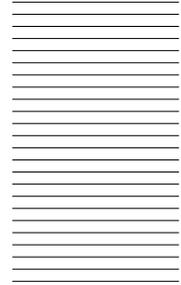
Toda escuela que enseña a competir y hace del saber disputa, lucha y guerra, produce consecuencias que argumentan, más tarde, la propia muerte.

Actividades

a) Reflexionemos sobre la escuela que construimos todos los días:

- ¿Podemos ver en ella un espacio de aprendizaje que abre las puertas al encuentro con el conocimiento, a pesar de estar en un contexto de encierro? ¿Nos sentimos identificados con el temor al desafío del conocimiento? ¿Nos preguntamos qué sienten nuestros alumnos frente al desafío del conocimiento?
- ¿Qué espacios para dialogar con nuestros alumnos generamos, son espacios de diálogo transformador para las situaciones a las que sabemos que ellos se enfrenan en el contexto en el que viven y aprenden?
- ¿Qué elementos, actitudes, estrategias debemos incluir en nuestras prácticas para dar cuenta de verdadera justicia educativa?
- ¿Qué lugar le otorgamos a los textos en nuestras propuestas de enseñanza?
- ¿Qué espacios de contacto directo con la cultura letrada generamos para lograr que nuestros alumnos se sientan parte de ella?

b) En pequeños grupos intercambien opiniones, ideas y reflexiones acerca de estas temáticas y formulen propuestas significativas que permitan dar un verdadero sentido a la Justicia Educativa para generar aprendizajes que modifiquen el presente con una mirada optimista del futuro en los alumnos de contextos de encierro.



CAPÍTULO 4. Instituciones que saben cuidar y enseñar

En este último capítulo desarrollaremos los requisitos implícitos en la educación, entendida como el arte de incluir al otro en la vida simbólica. Enfatizaremos la triple dinámica de reconocer, cuidar y enseñar a los sujetos en tanto titulares de derechos y obligaciones. Este desafío plantea cambios sustantivos en las prácticas docentes y se abre a nuevos contratos pedagógicos entendidos como prácticas culturales abiertas a la construcción de nuevos porvenires.

La escuela pública es la institución que convoca a los sujetos a encontrarse cara a cara. El acto educativo no es tal si el encuentro entre maestro y estudiante no se lleva a cabo o si uno llega antes que el otro, o si falta o si está no estando.

La cuestión de importancia es la centralidad del encuentro entre sujetos convocados por un proyecto de conocimiento común. Para que exista el acto educativo es necesario sumar al encuentro el reconocimiento recíproco de los sujetos. Reconocer al otro y transformarlo en mi semejante implica un trabajo sobre sí mismo con el fin de albergar la alteridad del que está frente a mí, de mi prójimo.

— Todo docente tiene la responsabilidad de tomar la iniciativa en el trabajo del reconocimiento, y de la calidad con que lo haga dependerá la trama intangible de confianzas y reciprocidades que despierte en los propios estudiantes.

El reconocimiento del otro implica la comprensión de la diferencia que nos distingue y nos separa y nos une en un solo movimiento. Cuando el reconocimiento de los sujetos es el piso de la identidad profunda de la institución, la escuela trabaja en la construcción de uno o muchos porvenires. El presente deja de hacer sentir su peso condicionante y determinante y se abren instancias en que jóvenes y adultos adquieren un sentido de la existencia cotidiana validada por el sentimiento de controlar y dirigir su propia vida.

El triángulo de reconocer, cuidar y enseñar define los elementos básicos de una escuela orientada hacia la formación de personas como titulares de derechos.

Los maestros del cuidado y el cuidado de los maestros

Los maestros que reconocen, cuidan y enseñan —como proceso unitario— están implicados e incluidos en el movimiento educativo que proponen al grupo. El acto educativo no lo cuenta al docente como un sujeto externo al mismo sino como agente implicado en la mediación y producción cultural. Sucede que en toda propuesta de enseñanza, los docentes y los alumnos generan un campo de intersección de mundos, nudos de conexión no lineales y espacios de revisión de trayectorias. Como en otros contextos, en los de encierro dicho campo educativo despliega un solapamiento de existencias y temporalidades que cruzan, en muchas direcciones, las vidas de jóvenes y adultos.

Para cuidar esas existencias situadas en el campo necesitamos transferir —cuando sea necesario y oportuno— una amplia gama de recursos, apoyos y ayudas que sostengan a los sujetos, desde actitudes nobles y límites coherentes.

La escuela pública ha girado sobre verdades incontrastables, simples y mundanas. Una de esas verdades —autoevidentes— consiste en la afirmación sobre el carácter procesual de las acciones humanas. Nos referimos a que todo producto del trabajo de la inteligencia humana exige atravesar complejos y graduales procesos, atento a fines delicados.

La escuela pública afirmará siempre la inexistencia de los atajos, el efecto ilusorio de las coartadas y el carácter vacío de sentido y humanidad que revelan las propuestas que no estén basadas en el trabajo, el esfuerzo y el estudio.

Este propósito institucional es para la escuela pública definitivamente contracultural ya que el clima de época, la cultura popular y las aspiraciones mayoritarias de las nuevas generaciones se orientan a la apropiación de productos —sean estos bienes materiales o simbólicos— en tanto no impliquen para ellos procesos de búsqueda, investigación, conceptualización y conquista legítima.

Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe: pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe: eso se llama investigar. Quizás ahora arriba la edad de otra experiencia: la de desaprender, de dejar trabajar a la recomposición imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los saberes, de las culturas, de las creencias que uno ha atravesado.

Roland Barthes (1986)

Siguiendo a Barthes afirmaremos que los actos de enseñar, investigar o desaprender constituyen, como el reconocimiento y el cuidado, procesos culturales complejos. Es imposible cuidar al otro de un modo súbito, aprender toda la matemática de un día para el otro o investigar la trama de una injusticia sólo desde el palpito o la iluminación casual y repentina.

Nuestros estudiantes en contextos de encierro poseen muchos saberes vinculados con formas de acceso inmediatas a los productos, estructurando su mapa cognitivo en ausencia de procesos o desarrollos.

Toda institución educativa sustentada en el saber cuidar/saber enseñar propone un orden basado en procesos graduales, progresivos y continuos, en usos de múltiples lenguajes habilitados para enseñar, investigar y desaprender.

Del mismo modo en que la escuela enseña la verdad de los procesos, enseña también la distinción entre medios y fines, afirmando éticamente que ningún sujeto “semejante, prójimo” puede ser perseguido como un medio para los fines de otro. El pasaje de ser percibido como sujeto a ser percibido como cosa está siempre presente en los vínculos ya que la enajenación o alienación humana no constituyen sólo conductas del pasado sino de las relaciones sociales que nuestro presente contiene.

No es sorprendente que la violencia física aumente con la pauperización, el confinamiento, el desempleo, las tentaciones de la sociedad de saciedad, pero que un muchacho de quince años premedite apuñalar a su profesor –y lo haga!– sigue siendo un acto patológicamente singular. Convertirlo a base de primeras páginas y reportajes televisivos, en símbolo de una juventud dada, en un lugar concreto (los suburbios), supone hacer creer que esta juventud es un nido de asesinos y la escuela un foco criminógeno.

En materia de asesinatos, no es inútil recordar que, una vez deducidos los ataques a mano armada, las riñas en la vía pública, los crímenes crapulosos y los ajustes de cuentas

entre bandas rivales, el 80 % de los crímenes de sangre, aproximadamente, se producen en el marco familiar. Los hombres se matan ante todo en su casa, bajo su techo, en la secreta fermentación de su hogar, en el meollo de su propia miseria.

Daniel Pennac (2008: 204-205)

¿Cómo aprenden las instituciones de las experiencias de los sujetos?

La escuela pública en contextos de encierro trabaja con sujetos que sufren y que tienen memoria de haber sido tratados como cosas, como medios para los fines de otros y, a su vez, haber aplicado a otros esa misma fórmula. Esa escuela demanda construir saberes procesuales, conocimientos orientados a fines, celebrando en grupo los logros y resultados académicos entendidos como productos del trabajo de enseñar y aprender.

Cuidar al otro que aprende no es un acto ingenuo pero sí instituyente ya que, sin suprimir el conflicto, ni amputar la experiencia procede a movilizarlo y transformarlo de problema a estado de pregunta. Los cuidados sostenidos en el tiempo crean el suelo propicio para experimentar la alegría de aprender con seguridad humana.

No suprimir el conflicto que toda escena educativa presenta, anima a los sujetos a instalarse en el proceso de autodeterminación personal y promueve el sentido de oportunidad para la intervención docente.

El docente está ahí, sosteniendo la propuesta, permaneciendo en el vínculo, mostrando el horizonte, jamás dimitiendo.



El Roto, "La feria I", *El País*, Madrid, 10/5/2009

Los tiempos que corren son favorables a la desmesura antes que al equilibrio. Las ideologías del progreso sin freno han llevado a la economía a tensiones intolerables con ausencia de límites o reconocimiento de autorrestricciones.

Adicciones y consumos han enfermado las percepciones sobre la realidad y más y más sujetos no saben a qué atenerse, entregándose subjetivamente a la corriente anónima de estímulos que lo vuelven extraño de sí mismo.

La escuela es el lugar para silenciarnos, reequilibrarnos y conocer el mundo, y a nosotros mismos, de cerca. Un sujeto bajo influencias –químicas, consumistas, predatoras– autoclausura la posibilidad de que lo nuevo reorganice lo conocido.

Educar siempre es una tarea interinstitucional que tiene en los ámbitos de salud, trabajo y justicia los mayores aliados. Cuando los sujetos estén dispuestos, invitados y albergados la escuela iniciará el doble proceso que todos los docentes conocen: por la enseñanza nos hacemos iguales, por el cuidado nos singularizamos, nos individualizamos.

Una historia sobre Alejandro Magno

Se cuenta que encontrándose al borde de la muerte, el gran rey de Macedonia convocó a sus generales para comunicarles que quería que su ataúd fuese llevado a hombros, transportado por los propios médicos de la época. También les pidió que los tesoros que había conquistado fueran esparcidos por el camino hasta su tumba. Por último, les insistió en que sus manos quedaran balanceándose en el aire, fuera del ataúd, a la vista de todos.

Asombrado, uno de sus generales quiso saber qué razones había detrás de tan insólitas peticiones. Alejandro Magno respondió: primero, quiero que los más eminentes médicos comprendan que, ante la muerte, no tienen el poder de curar.

Segundo, quiero que todo el pueblo sepa que los bienes materiales conquistados aquí permanecerán. Y tercero, quiero que todo el mundo vea que venimos con las manos vacías y que con las manos vacías nos marchamos.

Cuando vamos a fondo en la experiencia de cuidar/educar permitimos hacer visible a los jóvenes y a los adultos en sus identidades propias, y al hacerlo, enriquecemos al mundo real que compartimos con el agregado de todas las posibilidades que encierra. Una vez más cuidar/educar nos permite hacer comparecer memorias, tiempos y relatos que habían estado encapsulados o en vida latente o embrionaria.

Desde una perspectiva de solidaridad intergeneracional, los docentes de contextos de encierro hacemos jugar lo imposible en lo posible: nos convoca la convicción de que una vida puede tener varios nacimientos.

La institución que produce escuela en contextos de encierro nació para interrumpir las políticas de exclusión y para reivindicar la enseñanza como el arte de incluir y filiar simbólicamente a los sujetos.

Los docentes somos cuidadores y debemos luchar culturalmente para que el cuidado humano no devenga un saber inútil. Por el contrario, necesitamos transformarnos en

valedores de la experiencia del cuidado como vector de los procesos de humanización y renacimiento personal. Claro que, el cuidado como la confianza, son bienes intangibles y colectivos. El cuidado, en tanto forma cultural compleja de la confianza –intersubjetiva, intragrupal– aumenta las opciones grupales de todos los sujetos. Los cuidados humanos vinculados con los proyectos de conocimiento no vienen a sustituir ni al derecho ni a la justicia sino a transformar en concretas muchas conquistas abstractas que la sociedad se autoconcede retóricamente.

El cuidado de la palabra, de los vínculos, de los cuerpos no es un simple ejercicio de protección formal. Estamos cuidando los instrumentos con los que conocemos: aprendemos lo que el cuerpo conoce, indagamos con la palabra nacida en el cuidado de la voz propia y abordamos la vida social y natural desde los vínculos trabajados en el tiempo.

La frase célebre de Sócrates –fundamento de la cultura occidental– transmitía dos significados en un solo enunciado: “conócete a ti mismo” era también “cuidate a ti mismo”.

Actividades

- a) En este último capítulo nos concentramos en la idea de educadores cuidadores y en la importancia de nuestra implicancia como maestros para generar un verdadero movimiento educativo.
- ¿Cómo nos reconocemos en el apartado “Los maestros del cuidado y el cuidado de los maestros”?
 - ¿Qué propuestas podemos desarrollar para que verdaderamente nuestros alumnos puedan experimentar la “alegría de aprender con seguridad humana” (sin perder de vista la situación particular en la que se encuentran)?
 - ¿Cuáles son las conductas de cuidado, conocimiento de sí mismo y apropiación del conocimiento que generamos para ser verdaderos “educadores cuidadores”?
 - ¿Qué cambios podemos realizar en nuestras prácticas y en las formas de vincularnos con nuestros alumnos para transformarnos en agentes de mediación y producción cultural?
- b) Relean este último capítulo y busquen a través de él cinco frases o ideas clave que nos muestren como educadores cuidadores.
- c) Les proponemos que compartan las reflexiones anteriores en grupo y realicen junto a sus colegas un documento en el que propongan un proyecto institucional a través del cual puedan junto a sus alumnos “enseñar, investigar y desaprender”.
-

Apéndice 1. La escuela vista por el cine

Las películas seleccionadas se presentan con la sola intención de acompañar la tarea reflexiva de los colegas a fin de conocer y reconocer otras miradas referidas a la escuela. Algunas de ellas invitan a compartir el día a día de docentes, alumnos y familias de una determinada comunidad educativa. Otras podrán, en cambio, situarnos en diferentes contextos espaciotemporales para descubrir hasta qué punto la educación (en contextos de encierro o no) puede incidir en el núcleo familiar y social.

Como sea, para ver en una tarde de domingo lluvioso o como parte de este postítulo, esperamos que sea un estímulo para abordar la gestión escolar en contextos de encierro en su dimensión compleja y desafiante.

- Tal vez sea interesante formularse algunas preguntas después de ver alguna o varias de ellas.
- ¿Qué rol ocupa la educación?
- ¿De qué forma/s “transfieren” los docentes el conocimiento a los alumnos?
- ¿Cómo se apropian los alumnos del conocimiento, qué estrategias ponen en juego?
- ¿Cuál es el concepto de marginalidad que se maneja en el argumento filmico?
- ¿Qué estrategias incorporan los docentes para lograr cambios en los alumnos?
- ¿Qué cambios se producen en los profesores a partir de los cambios que se perciben en los alumnos?
- ¿Cuál es la función de la educación tradicional frente a esta marginalidad? ¿Qué propuestas podríamos hacer para proponer escuelas diferentes en estas realidades?



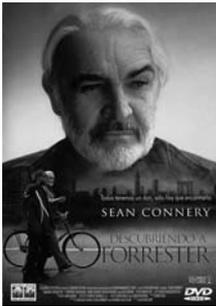
Todo comienza hoy (Bertrand Tavernier, Francia, 1999)

Cuenta la historia de Daniel Lefebvre (Philippe Torreton), maestro jardinero y director de una escuela a la que concurren los hijos de la clase trabajadora de una pequeña localidad, dramáticamente empobrecida tras el cierre de la mina. Esos chicos necesitan mucho más que aprender a leer, escribir o mamar rudimentos de matemática. El film de Tavernier resalta las múltiples caras de este desprecio. Desde la obsecuencia de los inspectores a la hora de hacer cumplirlas, hasta la cobardía de los funcionarios para ejercer sus funciones.



Matilda (Danny De Vito, Estados Unidos, 1996)

Basada en el libro homónimo de Roald Dahl, esta película cuenta la historia de una nena muy particular cuya familia se presenta grotesca, al borde del absurdo por el desinterés que muestra en relación con el crecimiento de su hija. Matilda entonces logra salir de esa predeterminación encontrando un mundo nuevo en la biblioteca de su ciudad. Su vida comienza a transformarse cuando en la escuela se encuentra con una maestra que se preocupa por ella.



Descubriendo a Forrester (Gus Van Sant, Estados Unidos, 2000)

En un barrio de Nueva York, un estudiante secundario negro apasionado por la literatura y con grandes cualidades como escritor es discriminado por su origen humilde. Cuando conoce a un viejo escritor ganador del Nobel con quien trama una compleja y contradictoria amistad su escritura comienza a mejorar, pero también se acentúa la discriminación.

Con una crítica social fuerte a la sociedad norteamericana, esta película nos muestra la vida de un joven que logra quebrar el destino que le impone su condición de negro y pobre en los Estados Unidos.



La escuela de la señorita Olga (Mario Piazza, Argentina, 1991)

Entre 1935 y 1950 la maestra Olga Cossettini llevó adelante en la Escuela Provincial 69 Dr. Gabriel Carrasco del barrio Alberdi de Rosario una de las experiencias educativas más luminosas y revolucionarias de la historia cultural argentina. En 1986, el realizador Mario Piazza comenzó a reconstruir esta historia y, tras cinco años de labor, terminó *La escuela de la señorita Olga*, un filme de cincuenta minutos premiado en numerosos festivales de todo el mundo.

La escuela Gabriel Carrasco alcanzó fama internacional por esa época y fueron varias personalidades de la cultura, como Gabriela Mistral, Margarita Xirgu, Juan Ramón Jiménez o Javier Villafañe, quienes apadrinaron el proyecto. Sin embargo, la experiencia duró sólo quince años. En 1950, tras un discurso de Olga durante el acto de conmemoración del centenario de la muerte de José

de San Martín, considerado inconveniente por las autoridades educativas de entonces, la cabeza de esta inusual experiencia fue exonerada, el colegio cerrado y su puerta tapiada. Así murió la escuela de la señorita Olga.



Querido maestro (Stephen Herek, Estados Unidos, 1995)

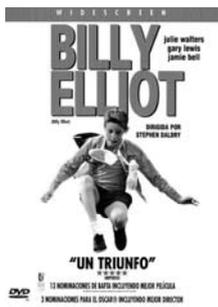
Un músico se ve forzado, por problemas económicos, a dar clases de música en un secundario en Estados Unidos. Reticente al principio, perdido en el camino del encuentro con los alumnos, la enseñanza se va transformando hasta ocupar el lugar central de su vida.

Una mirada acerca de la pasión por la transmisión de conocimiento, pero también por la conexión del profesor con el alumno.



Mentes peligrosas (John N. Smith, Estados Unidos, 1995)

Una profesora de Literatura en un colegio de los suburbios de Nueva York debe enfrentarse con el desinterés y el pesimismo de sus alumnos. Los libros de pedagogía leídos no le servirán de nada, sólo el amor por su profesión hará que sus alumnos puedan descubrir que otro futuro es posible para ellos y que los vehículos son la literatura y la escuela.



Billy Elliot (Stephen Daldry, Reino Unido, 2000)

Billy es un chico de 10 años que proviene de una familia de clase trabajadora y es obligado por su padre a practicar boxeo. Sin embargo, ese no es su futuro, en el mismo gimnasio dan clases de ballet y es ahí donde Billy encontrará su identidad. Antes tendrá que desafiar la tradición familiar y la cultura local que lo señala.

Una película que apunta a romper con la reproducción de prácticas culturales y mostrar que otros caminos son posibles para encontrar un lugar en el mundo.



En busca del destino (Gus Van Sant, Estados Unidos, 2000)

Un joven empleado de maestranza de una prestigiosa universidad de Estados Unidos es un genio matemático oculto. Un profesor lo descubre mientras resuelve complejos enigmas matemáticos, tarea dada a los estudiantes. Acorde al sistema norteamericano de educación superior, le ofrecerán una beca para cursar la carrera y un trabajo en una multinacional. Antes deberá enfrentar su situación de clase, los prejuicios de sus amigos y compañeros y de la elite de la universidad.



Un lugar en el mundo (Adolfo Aristarain, Argentina, 1992)

Una familia de tres: un maestro, una enfermera y un adolescente en un pueblo de la provincia de San Luis. El matrimonio, tras el exilio en España a causa de la última dictadura militar argentina, vive en el pueblo ofreciendo salud y educación a los habitantes del lugar. El gobernante local contrata a un geólogo español con el fin de concretar un negocio fraudulento. Este último traba amistad con la familia y compromete su complicidad en la operación que, de igual forma, acaba concretándose.

Dos momentos fundantes para pensar la práctica pedagógica. El primero es una historia de amor entre el hijo del matrimonio y una niña analfabeta mediada por la intención de enseñarle a leer y a escribir. Diálogos imperdibles en la escena pedagógica que transcurre en un granero, a escondidas del padre de ella quien no cree necesario que su hija se alfabetice. La segunda es la pasión del geólogo quien abre al adolescente, y al resto de los chicos en la escuela, un nuevo mundo de conocimientos posibles: el secreto de las piedras.



La lengua de las mariposas (José Luis Cuerda, España, 1999)

La película esta basada en la novela *¿Qué me quieres amor?* de Manuel Rivas. Su historia transcurre en la España rural de 1936 y cuenta los nuevos aprendizajes que vive Moncho, un niño de ocho años, con la guía de su maestro Don Gregorio, un republicano amante de la vida y de la libertad. La persecución política atraviesa esta historia y se hace evidente en la condena a las formas de pensar, enseñar y aprender de este maestro.



Entre los muros (Laurent Cantet, Francia, 2008)

Seguimos a un profesor en particular –el de Lengua, François Marin (François Bégaudeau, profesor en la vida real, escritor y autor del libro en el que se basa la película)– frente a una clase particular. La película cuenta el año escolar a partir de diversos momentos que transcurren en su mayoría dentro del aula. Esta es una película sobre el colegio, sobre los personajes en el colegio, sobre lo que dicen de sí mismos en el colegio. *Entre los muros* tiene un fuerte efecto documental, y a la vez un efecto de encierro. Sin embargo, a partir de ese encierro pueden escucharse gran cantidad de ecos sociales. Película inductiva, *Entre los muros* permite pensar, a partir de un grupo escolar particular, la educación en general.

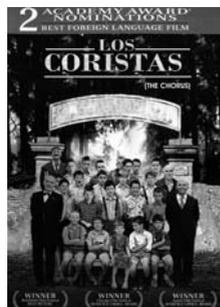


Grita (Jeffrey Hornaday, Estados Unidos, 1992)

Esta película nos puede ayudar a reflexionar acerca del tema planteado: la diversidad cultural. En el filme se plantea la vida en un reformatorio, una institución educativa que busca imponer sus reglas, logrando un efecto contrario al buscado.

El protagonista, Jesse Tucker vive en un reformatorio para chicos, en una adormecida ciudad de Tejas en los años cincuenta. En sus entrañas siente toda la rebeldía de sus dieciocho años y por eso, el director del centro no cesa de castigarlo. Es clara la posición del director: imponer para dominar y subordinar a los adolescentes.

Es interesante analizar cómo la llegada de Jack Cabe, el nuevo profesor de música, les brindará una nueva visión del mundo. Este profesional, no sólo propone desde el rock una irrupción como contenido que motiva a los alumnos, sino que permite unir a los alumnos que provienen de diferentes realidades. Romper con la imposición cultural para comenzar a hablar con los chicos desde la música como un espacio de libertad.



Los coristas (Christophe Barratier, Francia, 2004)

Clément Matthieu es un antiguo profesor de música que llega a un internado llamado Fond de l'étang (Fondo del Estanque) en el que trabajará de vigilante. Se encontrará con un panorama de posguerra (1949) bastante poco agradable: unos niños rebeldes,

muchos de ellos huérfanos a causa de la guerra, a los que tendrá que saber llevar con mano dura. Pero este profesor no cree en la filosofía de la escuela, acción-reacción, sino que se atreverá a desafiar al director usando sus propios métodos. Viendo que poco a poco los niños van calmándose decide empezar con un pequeño experimento que ya tenía planeado: formar un coro con los niños del internado.

Poco a poco Matthieu logra que todos esos niños le tomen cariño a la música y se sentirá satisfecho el día en que Pierre, la voz más exquisita que nadie había oído nunca, se una al coro.

Apéndice 2. La sociedad, la economía y la educación... Otra mirada sobre la escuela

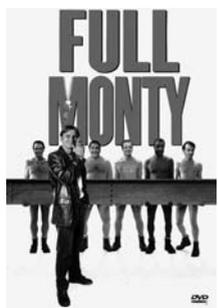
Algunas otras películas también pueden ser un buen punto de partida para el debate y la reflexión. Son películas que nos hablan de procesos actuales, políticos, sociales, culturales, económicos, que nos pueden permitir pensar, por ejemplo, los marcos en los cuales se inscriben nuestras prácticas.



Tocando el viento (Mark Herman, Estados Unidos, 1996)

Una banda de música del complejo de carbón debe enfrentarse con las políticas neoliberales de Inglaterra en la época pos Margaret Thatcher. En medio de despidos y ante el inminente cierre de la mina, lo único que los mantiene unidos es el amor por la música.

Una crítica durísima al capitalismo de los noventa y el lugar de los trabajadores de las minas de carbón. Una mirada particular acerca de las relaciones laborales y su influencia en la identidad de los trabajadores.



The Full Monty (Peter Cattaneo, Estados Unidos, 1997)

Un grupo de desempleados en Inglaterra decide hacer un *strep-tease* para sobrevivir. Antes deberán enfrentar sus prejuicios y los de la sociedad que los pondrán en variadas situaciones que deberán resolver antes de subirse al escenario.

Familias enteras que se ven quebradas por la pérdida del empleo y la sensación de que “todo acabó” para ellos. Otra película que muestra los estragos de las políticas neoliberales de los noventa y nos invita a pensar el impacto de la macropolítica en lo más hondo de la identidad.



Recursos Humanos (Laurent Cantet, Francia, 1999)

El hijo de un obrero de fábrica francés cursó estudios de Recursos Humanos. Recién recibido consigue una pasantía en la empresa donde trabaja su padre. Mal visto por los compañeros de este, se encuentra en medio de un conflicto gremial. Todos lo

acusan de haber hecho las listas de los empleados a ser despedidos. Finalmente se da cuenta de cuál es su tarea real.

El lugar del conocimiento y los conflictos laborales en medio de la crisis industrial de Francia son el escenario de una encrucijada entre la identidad y el progreso personal.



Los niños del cielo (Bacheha-Ye Aseman, Irán, 1997)

Amir, un chico de diez años, lleva a arreglar los raídos zapatitos de su hermana pero los pierde. Como no habrá plata hasta fin de mes, y temen el castigo, ocultan la situación ante sus padres. Y como Zahra no tiene otro par de zapatos, deciden compartir las zapatillas de Amir. Ella saldrá prematuramente de la escuela y él, que estudia por la tarde, llegará algo después de hora. Los cambios tienen lugar en la mitad del trayecto, en una de esas callejuelas menesterosas de los alrededores de Teherán, entre casas bajas, descascaradas, y mercaderes que vociferan sus productos como en los tiempos inmemoriales.



El Bola (Achero Mañas, España, 2000)

El Bola es un chico de 12 años que vive dentro de una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, lo incapacita para relacionarse y comunicarse con otros chicos. La llegada al colegio de un nuevo compañero, con quien descubre la amistad y la posibilidad que le brinda de conocer una realidad familiar distinta le darán fuerzas para aceptar y finalmente para poder enfrentarse a la suya.



El empleo del tiempo (Laurent Cantet, Francia, 2002)

Al parecer, Vincent es feliz permaneciendo toda la semana fuera, yendo de un lado a otro para asistir a diversas reuniones de negocios. Habla vagamente de su trabajo con su esposa, y sus tres hijos. Pero la vida profesional de Vincent es una ficción. No ha sido capaz de decir a sus amigos y a su familia que hace semanas perdió su puesto de asesor. Presionado, se siente obligado a inventarse un prestigioso trabajo en Ginebra. Para no perder sus ingresos, incluso traiciona a los amigos que siempre han confiado

en él, involucrándolos en inversiones muy dudosas. Vincent siempre había deseado tomarse un respiro de una vida profesional en la que se sentía encarcelado, sin que por eso cambiase su vida familiar. Ahora, su nueva vida lo coloca entre la espada y la pared. Las expectativas de una comunidad provinciana en la que la profesión de uno lo es todo.



Un plan brillante (Michael Radford, Estados Unidos, 2007)

La película, que transcurre en 1960, cuenta la historia de Laura Quinn, una integrante de la London Diamond Corporation, la principal empresa de diamantes del mundo. Debido al machismo que predomina en la compañía, Laura siente frustración al ver obstaculizada su carrera, motivo por el cual se alía con el señor Hobbs, un veterano empleado quien tiene un plan perfecto para cometer un gran robo sin dejar rastros.

Tal como expresó el director “es una maravillosa película sobre un golpe y también tiene un fuerte componente político y cuenta una gran historia humana. Laura es una mujer que tiene que enfrentarse al machismo en el entorno laboral. Se enoja y actúa movida por ese sentimiento, pero al final aprende una gran lección sobre la vida”.

Apéndice 3. Textos para pensar la escuela desde otras categorías

En este apartado los invitamos a leer diferentes textos (novelas, ensayos, trabajos académicos, etc.) que centran su mirada en las escuelas y en las experiencias docentes. Su lectura no es obligatoria, pero sí complementaria del módulo aspira a crear un ámbito de discusión, reflexión, análisis y goce entre los colegas.

Barthes, R. (1986): *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Donald, J. (1999): “Faros del futuro; enseñanza, sujeción y subjetivación”, en J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Finkel, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, SFP Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Galeano, E. (2004): *Patatas para arriba, la escuela del mundo del revés*, Madrid, Siglo XXI.

Jaouen, Guy (2009): “Entorno institucional de los juegos tradicionales de adultos y salud social”, trabajo presentado en el Congreso Mundial Juegos tradicionales y salud social, Peñaranda de Duero, 10 de julio de 2009.

Kaplan, Carina (2009): “La humillación como emoción en la experiencia escolar, Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias”, en Carina Kaplan y Victoria Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Noveduc.

McCover, F. (2006): *El profesor*, Bogotá, Norma.

Pennac, D. (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1996): *La comunidad que viene*, Valencia, Pre-Textos.
- (1998): *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-Textos.
- (2000): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*, Valencia, Pre-Textos.
- Antelo, E. y A. Abramowski (2000): *El renegar de la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.
- Arfuch, L. (1997): *Crímenes y pecados: de los jóvenes en la crónica policial*, Buenos Aires, Cuadernos de UNICEF, UNICEF Argentina.
- Balandier, G. (1992): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- Barthes, R. (1986): *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo. XXI.
- Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Bernstein, R. (2004): *El mal radical. Una indagación filosófica*, Buenos Aires, Lilmod.
- Biagioli, A. (1967): *El humo*, Buenos Aires, Emecé.
- Bodei, R. (1995): *Una geometría de las pasiones. Miedo, esperanza y felicidad: filosofía y uso político*, Barcelona, Muchnik Editores.
- Castel, R. (1995): *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Caviglia, M. (2006): *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*, Buenos Aires, Prometeo.
- Chartier, R. (1992): *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.
- Corea, C. e I. Lewkowicz (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- De Certeau, M. (2000): *La invención de lo cotidiano*, tomo I: “Artes del hacer”, México, Universidad Iberoamericana.
- Di Meglio, Gabriel (2000): *¡Viva el bajo el pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la policía entre la Revolución de Mayo y el rosismo*, Buenos Aires, Prometeo.
- Duschagzksy, S. y C. Corea (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Eichberg, H. (1995): “Problems and future research in sports sociology: a revolution of body culture”, *International Review of Sociology of Sport*, N° 30.
- Elias, N. (1989): *El proceso de la civilización*, México, FCE.
- (1993): *La sociedad cortesana*, México, FCE.
- (1999): *Sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.
- (1989): *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península.
- (2000): *Teoría del símbolo*, Barcelona, Península.

- Espósito, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ford, Al (1994): *La marca de la bestia*, Buenos Aires, Norma.
- Frigerio, G. y M. Poggi (1996): *Las instituciones educativas*, Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel.
- Garland, D. (2005): *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
- Giddens, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo*, Madrid, Península.
- Gramsci, A. (1976): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra.
- Griffyn, K. (2001): “Desarrollo humano: origen, evolución e impacto”, en Pedro Ibarra y Koldo Unzceta (coords.), *Ensayos sobre el desarrollo humano*, Barcelona, Icaria.
- Hansberg, O. (2001): *La diversidad de las emociones*, México, FCE.
- Hernández, J. (2006): *Martín Fierro*, Buenos Aires, Colihue.
- Hierro, José (1947): *Tierra sin nosotros*, Buenos Aires, Ciudad Editorial.
- Hilb, C. (2004): *Cuando el pasado ya no alumbra el porvenir. La modernidad política y sus críticos*, Buenos Aires, Ediciones del Molino.
- Hilb, C. y M. Sirczuk (2007): *Gloria, miedo y vanidad. El rostro plural del hombre hobbesiano*, Buenos Aires, Prometeo.
- Jackson, B. (2009): *Pictures from a drawer. Prison and the art of portraiture*, Filadelfia, Temple University Press.
- Jelin, E. (1999): *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Kaplan, C. y V. Orce (coords.) (2009): *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Novedad.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- (2009): *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Korzack, J. (1976): *Si yo volviera a ser niño*, Buenos Aires, Siglo XX.
- (1976): *Cómo hay que amar a un niño*, Madrid, Trillas.
- Larrosa, J. (2003): “La experiencia y sus lenguajes”, Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”, Buenos Aires, 28 y 29 de noviembre de 2003. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/oci_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- Larrosa, J. y C. Skiliar (2001): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes.
- Le Breton, D. (1998): *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Legendre, P. (1996): *El inestimable objeto de la transmisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lessing, D. (2006): *Las cárceles elegidas*, México, FCE.
- Luhmann, N. (1996): *Confianza*, México, Anthropos.
- Míguez, D. (2008): *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal*, Buenos Aires, Biblos.
- Miller, A. (1985): *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets.
- (1988): *El saber proscrito*, Barcelona, Tusquets.
- (1991): *La llave perdida*, Barcelona, Tusquets.
- (1999): *El drama del niño dotado*, Barcelona, Tusquets.
- (2005): *El cuerpo nunca miente*, Barcelona, Tusquets.
- Milmaniene, J. E. (1995): *El goce y la ley*, Buenos Aires, Paidós.
- Navarro, L. (1999): *En Argentina el crimen paga*, Buenos Aires, Novedades económicas.
- Núñez, V. (coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.
- Pennac, Daniel (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
- Petrus, A. (coord.) (1997): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.
- Proni, M. (2009): “La contribución de Elias y Dunning para el estudio del ocio”, en C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Novedad.
- Rodríguez, M. (1998): *Agua negra*, Buenos Aires, Siesta.
- Rosaldo, Renato (1989): *Cultura y verdad*, México, Grijalbo.
- Rosenvallon, P. (1995): *La crisis del Estado providencia*, Madrid, Civitas.
- (1995): *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial.
- Rotker, S. (comp.) (2000): *Ciudadanías del miedo*, Caracas, Rutgers-Nueva Sociedad.
- Sennet, R. (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*, Barcelona, Anagrama.
- Svampa, M. (2001): *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.
- Solcoff, K. (2002): “La edad de la memoria”, *Propuesta Educativa* N° 25, Buenos Aires
- Sztulwark, P. (2006): “Ciudad de la memoria”, en *Página 12*, 1° de junio.
- V.V.A.A. (2003): *Deseo de Ley. Primer coloquio Internacional*, tomo I, Buenos Aires, Biblos.
- Virilio, P. (1997b): *Un paisaje de acontecimientos*, Barcelona, Paidós.
- Wacquant, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- (2007): *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI.

