



Las condiciones de enseñanza en contextos críticos



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO

**Las condiciones de
enseñanza en contextos críticos**

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Osvaldo Devries

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Lic. Miguel G. Vallone

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Laura Pitman

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Marta Kisilevsky

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Las condiciones de enseñanza en contextos críticos - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
50 p. ; 24x17 cm.

ISBN 950-00-0563-8

1. Educación. I. Título
CDD 370

COORDINACIÓN GENERAL
DEL PROYECTO

Miguel G. Vallone

COORDINACIÓN EJECUTIVA

Ignacio Balard

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Patricia Maddonni

ASISTENCIA EN LA COORDINACIÓN

Sebastián Pilo

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN
DE LA PRODUCCIÓN DE LOS FASCÍCULOS

Patricia Maddonni

AUTORAS

María Silvia Serra
Evangelina Canciano

PROCESAMIENTO DIDÁCTICO Y EDICIÓN

Ana Carolina López

COLABORACIÓN EN LA EDICIÓN

Fernanda Benitez Liberali

DISEÑO GRÁFICO

Ricardo Penney



Organización de los Estados Americanos

Agencia Interamericana para la Cooperación y el
Desarrollo (AICD)

Presentación

Este fascículo forma parte de una serie de materiales elaborados al interior del proyecto Hemisférico “*Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*”, subregión MERCOSUR.

Cada uno de estos textos tiene como propósito aportar reflexiones, conceptualizaciones y claves para entender los problemas centrales que atraviesan la región: la relación entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa, vinculación escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Los destinatarios de estos materiales son docentes de distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos que integran los países del MERCOSUR.

Los desarrollos conceptuales de cada fascículo son acompañados por actividades y sugerencias, con el propósito de ampliar y profundizar los temas propuestos.

A su vez, esta serie de documentos estará disponible en la página web del Proyecto: <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>

Es de esperar que estos materiales se compartan entre colegas, en espacios de formación y capacitación.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
<hr/>	
PARTE I: ENSEÑAR EN LA ESCUELA HOY	11
<i>Las escuelas que heredamos</i>	12
<i>Los avatares de los sistemas escolares: del mandato homogeneizador a la premisa del respeto por la diversidad</i>	17
<i>¿Igualdad o equidad en el horizonte de la escuela?</i>	20
<hr/>	
PARTE II: LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS CRÍTICOS	23
<i>El “afuera” y el “adentro” de la escuela</i>	25
<i>Representaciones sobre la pobreza en la tarea de enseñar</i>	26
<i>Una alianza que habilita la figura del maestro</i>	27
<i>Los maestros de hoy frente a la pobreza</i>	28
<i>La pobreza en los “genes”</i>	31
<i>El “riesgo” que trae la pobreza</i>	32
<i>Las operaciones pedagógicas presentes sobre los contextos críticos</i>	33
<i>La formación docente y su papel</i>	37
<i>Enseñanza escolar y enseñanzas extraescolares</i>	40
A MODO DE CONCLUSIÓN. DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS CRÍTICOS.	43
<hr/>	
<i>Notas</i>	47
<i>Bibliografía</i>	48

Introducción

Todos sabemos, por experiencia propia o por lo que compartimos con otros colegas, que enseñar en contextos de pobreza es una tarea cada vez más ardua, cada vez más difícil de sostener, y que, frente a ella, la resignación convive con la desesperanza, con la frustración, con la indiferencia, a veces como estrategia de supervivencia.

Sin embargo, también sabemos que ni la resignación ni la desesperanza pueden orientar nuestro oficio. Más aún, educar es un verbo que no puede incluirlas en su seno porque ambas niegan la posibilidad de que continúe siendo una acción. Una acción que, por otra parte, no es cualquier acción, ya que en ella se juega la posibilidad de la historia, la reproducción de la cultura y el devenir de lo humano.

La pregunta más general, en la cual pretendemos se enmarquen las búsquedas, lecturas e interrogantes que configuran este escrito, tiene que ver con qué propuestas, qué herramientas conceptuales y qué posicionamientos podemos construir, proponer, ofertar desde el campo de la pedagogía en relación con la problemática de la enseñanza y la pobreza.

Ahora bien, el problema de la educación en contextos críticos no es nuevo: ha estado en la agenda de las preocupaciones en Latinoamérica a lo largo de todo el siglo XX. Sin embargo, en los últimos años ha pasado a ocupar un lugar destacado en el debate y reflexión que se viene desarrollando en el territorio de la pedagogía, en muchos de nuestros países.

La pregunta que aparece entonces es: *¿cuál es la diferencia entre nuestro presente y otros momentos históricos?* Quizá, en principio la respuesta resida en el hecho de que la situación reciente da cuenta de una profundización de la brecha social y arroja, en países como Argentina, Uruguay, Paraguay, porcentajes inéditos con respecto a los índices históricos de pobreza e indigencia. Quizá, la diferencia radique, además, en que en otros momentos históricos las representaciones acerca de lo que significaba la pobreza y, más concretamente, “ser pobre” eran radicalmente otras. Estas representaciones se enmarcaban, en términos generales, dentro de una concepción de la pobre-

za que la entendía como un estado de desposesión material y cultural, pero que podía ser superado por medios propios, a través de la participación en los distintos espacios de integración que la sociedad ofrecía como eran la estructura fabril, el sindicato, las asociaciones barriales, el consumo de libros, diarios y medios de comunicación y, fundamentalmente, a través de la inclusión en el espacio de la escuela. En otras palabras, hasta no hace mucho tiempo, el pasaje por las escuelas formaba parte de una promesa de integración y movilidad social, incluso desde una matriz excluyente.

Hoy, por el contrario, en el marco de nuevas condiciones sociales de existencia caracterizadas por el debilitamiento de los estados nacionales garantes de ciertas protecciones sociales, la caída del trabajo asalariado, la flexibilización laboral, los elevados y alarmantes índices de desempleo, los profundos procesos de pauperización, la pérdida de la eficacia simbólica de instituciones modernas como la familia y la escuela, la ausencia de la promesa de ascenso social, otras son las visiones y representaciones que se construyen alrededor de la pobreza y otros son los modos en que ésta se conjuga en la textura del espacio social, en general, y de la escuela, en particular.

Es en este contexto donde ubicamos los debates actuales en los cuales se plantean una serie de interrogantes que no cesan día a día de hacerse presentes en la cotidianeidad escolar: ¿qué puede hacer la escuela frente a tanta pobreza? ¿Acaso se trata de atender aquello que se presenta como urgencia o necesidad, y dejar de lado aunque sea por un tiempo aquello que se considera su función más específica como es la transmisión de la cultura? O, por el contrario, frente al deterioro de las condiciones de vida de los niños, ¿se trata de redoblar la apuesta por la enseñanza y ampliar, de esa forma, las alternativas y posibilidades de aprendizaje?

Para pensar y explorar estas preguntas del presente intentaremos, en un primer momento, despejar qué es lo que las ha hecho posibles: cómo la educación escolar y la pobreza se entrelazaron históricamente, al punto de llegar a ser parte de una misma ecuación. Por otra parte, revisitando el papel que la tarea de enseñar tiene en nuestras sociedades —dentro y fuera de los sistemas escolares—, proponemos resignificar su función presente, y plantear los desafíos a los que se enfrenta en el futuro.

PARTE I:

Enseñar en la escuela hoy

Enseñar en contextos complejos, difíciles, desfavorables, críticos... Estos términos dan cuenta de las diferentes formas en que nombramos las condiciones actuales en las que, como educadores, nos toca llevar adelante la transmisión de un universo simbólico y cultural a las nuevas generaciones. ¿De qué hablamos cuando decimos que hoy los educadores se enfrentan al desafío de educar en contextos críticos? ¿Cuáles son estos contextos? ¿Cómo se visualizan actualmente? ¿Qué tiene de complejo nuestro presente? ¿Dónde radica su dificultad?

La complejidad de este tiempo quizás radique, sobre todo, en la densa trama de múltiples y variadas transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que desde hace tres décadas se vienen sucediendo en todo el mundo, y que han asumido en los distintos países latinoamericanos rasgos particulares.

Así pues, las sociedades actuales se enfrentan con viejos y nuevos problemas que, por supuesto, no afectan del mismo modo a todos los países y regiones. Estos problemas involucran, entre otras cuestiones, la profundización de la inequidad en la distribución de la riqueza, el debilitamiento de los estados nacionales en la regulación del orden social, la reconfiguración de las jerarquías y relaciones de poder entre los países centrales y los periféricos, dramáticos cambios en el mundo del trabajo que trajeron consigo la disolución de las protecciones sociales para un amplio conjunto de la población y, junto con ello, un aumento de grandes porcentajes de desempleados, la agudización de la pobreza y de la brecha entre pobres y ricos. En otras palabras, se trata de la acentuación de procesos de fragmentación social que se evidencian en el arrojamiento de grandes sectores de la población a situaciones extremas de exclusión y vulnerabilidad social.

En estas condiciones de desigualdad social, los sujetos se encuentran ante la urgencia de organizar sus vidas en el día a día, en situaciones de profunda incertidumbre acerca de lo que vendrá. El futuro se presenta como un tiempo difícil de proyectar. Se produce, entonces, un cuestionamiento de los marcos de referencia que nos orientaban y, junto con

ello, una pérdida de horizontes que nos enfrenta al desafío de construir otras referencias y sentidos.

En este escenario, la escuela no ha permanecido inalterada. Por el contrario, las consecuencias y efectos de las transformaciones antes mencionadas la interrogan profundamente: ¿Cuál es el papel que les cabe a las escuelas en la transformación del doloroso presente que vivimos? ¿Cuáles son sus funciones sociales en este turbulento y complejo contexto? ¿Cuáles son las respuestas y concepciones que sostenemos sobre el oficio de enseñar en el presente? ¿Con qué herramientas contamos los educadores para educar en contextos de agudización de la brecha social entre pobres y ricos?

Vamos a empezar a responder a estas preguntas situando, en primer lugar, cómo es que la escuela se hace parte del paisaje social. No debemos olvidar que la escuela es una institución relativamente reciente: consigue instaurarse como un espacio obligatorio hace poco más de cien años, en un contexto de consolidación de los estados nacionales, que echaron mano de ella para alfabetizar a la vez que para hacerse visibles en una población heterogénea. La escuela habilitó y consolidó, a su vez, un modo específico de enseñar, coherente con otras instituciones de la sociedad, que consiguió ser efectivo y reemplazar formas previas de transmisión de la cultura. Nos ocuparemos, entonces, de indagar en qué consiste esta forma específica, qué es lo que dio sentido a su expansión y universalización, con qué lógica operó y qué transformaciones viene sufriendo en los últimos años.

Las escuelas que heredamos

La escuela como **institución**, como espacio privilegiado de transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes, nace en sociedades como las nuestras como parte del gesto de atender a la igualdad de los sujetos. Dado que nuestras sociedades poseían una base poblacional que presentaba diferencias (aborígenes de distintas etnias, inmigrantes, nativos, gauchos), se hizo necesario, para quienes pretendían instaurar un orden nacional, que todos ellos se reconocieran en una forma de

organización y en una ley única para todos, con fronteras definidas, lenguaje y cultura común. Los sistemas educativos fueron una herramienta para instaurar y consolidar ese orden. Desde la educación se pretendía trabajar esas diferencias, homogeneizándolas, en pos de la búsqueda de la igualdad.

Los sistemas educativos emergieron y se presentaron como uno de los modos en los que los estados modernos proveían aquello que en ese momento tenía una distribución desigual en la sociedad: los bienes simbólicos (lectura, escritura, operatoria matemática, conocimiento de pautas sociales, etc.) Al mismo tiempo, y en la misma operación, los sistemas educativos se ocuparon de que esos sujetos aprendieran lo que la sociedad esperaba de ellos al ser sus miembros: la escuela se ocupó de producir *ciudadanos*.

La búsqueda de la igualdad, durante mucho tiempo, tuvo que ver con que el sistema educativo fuera **uno para todos**, fuera el mismo en todo el territorio de la Nación, que poseyera un currículum común, una formación docente única, una estructura gradual y simultánea, que en todos lados se ordenara desde los mismos parámetros. En la obligación de ir a la escuela se jugaba la inclusión a un cuerpo homogéneo y la construcción de una civilidad con los mismos rasgos para todos. Pero también la igualdad se imponía desde una gramática única y homogenei-

Sistemas educativos latinoamericanos

Adriana Puiggrós ofrece un panorama latinoamericano de los sistemas educativos en su libro Imaginación y crisis en la educación latinoamericana (Aiqué, Buenos Aires, 1994), que puede ser útil para visualizar las semejanzas y diferencias entre los distintos países:

“Teniendo en cuenta su desarrollo histórico, podemos reunir a los sistemas educativos latinoamericanos en los siguientes grupos:

- a) Aquéllos instalados en las sociedades como Argentina y Uruguay, cuya población indígena es escasa (...) y que tuvieron una inmigración europea muy importante. En ellos, la escolarización alcanzó una amplia cobertura de la población y las diferencias socioeconómicas fueron más fuertes que las culturales, y llegaron a construir “distensiones” de un espectro cultural-nacional, predominantemente moderno.
- b) Países con una alta población indígena como Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala, donde la escolarización (...) solamente avanzó entre un sector de la población, dejando afuera a la gran masa campesina y minera, monolingüe en lenguas nativas o que posee el español como segunda lengua.
- c) México, donde se desarrolló tempranamente un sistema educativo complejo, constituido por escuelas y programas educativos culturales diversos, que creció al ritmo de la construcción de la hegemonía estatal.
- d) Brasil, donde se constituyó el sistema tardíamente, recién en la década de 1930. Ha

tenido grandes dificultades para lograr una cobertura amplia, como resultado de lo cual conserva aún gran fuerza de lo regional sobre lo nacional.

e) Los países como Cuba y la Nicaragua sandinista, que produjeron una gran transformación educativa avanzando significativamente en la integración de todos los sectores de la sociedad al sistema educativo moderno. La derrota sandinista dejó inconcluso un proceso que, en el caso de Cuba, se basó en la centralización de la educación y la cultura, realizándose un proceso inédito de extensión de la educación de primera calidad al conjunto de la población, sin dejar de reeditarse las características autoritarias del modelo educativo moderno.”

PENSAR ENTRE COLEGAS



Proponemos que con otros colegas realicen una mirada a la situación actual de su sistema educativo, teniendo en cuenta la perspectiva aportada por el texto de Adriana Puiggrós. ¿Cómo consideran que incidirá la coyuntura actual en el sistema educativo de sus países?

zante, es decir, desde una misma configuración y un mismo método. La siguiente imagen puede ser útil para graficar esta fuerza: “Un maestro para muchos alumnos que se hallan en el mismo nivel de aprendizaje, transmitiéndoles a todos un mismo saber al mismo tiempo. Siempre con el mismo método y necesariamente acompañados con el mismo texto. Y esta escena repetida en las otras salas de clase de la escuela y a su vez en todas y cada una de las escuelas de un mismo territorio. Todos a la vez; todos tratando los mismos temas, del mismo modo, con los mismos recursos. (...) Ese es el paisaje de la pedagogía moderna” (1)

Es así como la enseñanza escolar estuvo regulada por un principio único, pretendiendo desde él ofrecer la misma educación para todos. Esto que hemos planteado aquí ha tenido, en cada sociedad que lo ha llevado adelante, especificidades propias, características particulares. En países como Argentina, Uruguay y Chile, es la **escuela pública** la que condensó la voluntad del Estado de alcanzar a todos con la educación. El siglo XX fue el siglo

donde la escuela pública se desarrolló y expandió al punto de abarcar a casi la totalidad de la población. Sin embargo, pocos países de Latinoamérica comparten este rasgo. El resto de los países, con los cuales hemos compartido el rasgo común de tener economías dependientes, poseen características diferentes, porque los sistemas educativos han tenido un alcance mucho menor en el conjunto de la población, como Bolivia o Perú, o han sido más diversos, menos homogéneos, ya que se articularon con otras estrategias educativas de la población, como es el caso de México.

En mayor o menor grado, los países latinoamericanos compartieron también otros rasgos:

- La instalación en el imaginario social, por décadas y hasta hace poco tiempo, de la **movilidad social ligada al acceso a la educación**. Ir a la escuela significó, durante mucho tiempo, la posibilidad de pensar un futuro diferente para sí o para sus hijos ya sea porque capacitaba para el trabajo, o porque permitía acceder a estudios superiores. La movilidad social ligada a la educación, que podemos rastrear en la historia de nuestros padres o nuestros abuelos, aunque estuvo ligada a estrategias individuales, abonó la chance de que la educación revirtiera desigualdades ligadas al acceso de bienes simbólicos o materiales.
- El sostener una idea de **ciudadanía que se construye a través de la conquista de derechos**, primero civiles, luego políticos y, por último, sociales donde la educación se ubica en el doble juego de ser, a la vez, un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado, enfatizando el papel del Estado como proveedor y el del ciudadano como demandante de algo que le corresponde a todos por igual.



Sin embargo, no debemos olvidar que en nuestras sociedades, como la de muchos otros países donde se dieron estos procesos, si bien la enseñanza escolar buscaba la igualdad de los sujetos, la sociedad poseía, y posee, una base desigual

frente a la propiedad, por lo que la igualdad, si bien estuvo en el horizonte, nunca fue un hecho. Ni los sistemas educativos, ni la salud pública u otras “provisiones” del Estado apuntaron a desarmar esa base desigual.

Por otra parte, la igualdad era entendida en clave de homogeneización, por lo cual prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido

CLAVES PARA TRANSITAR POR ESTE TEMA



- Analizar el texto teniendo en cuenta la importancia de la inmigración en la constitución de los estados latinoamericanos y la función (el rol) de la escuela en relación a la posibilidad del ascenso social.
- Entrevistar a un director en ejercicio y a un estudiante de profesorado y preguntarles por qué eligieron la docencia y cuál es su representación sobre el lugar de la escuela en la construcción de otros futuros posibles. Comparar esas respuestas con el texto.

por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir.

Esto no impidió que la escuela, y lo que en ella se aprendía, se constituyera en una clave para la inserción en la sociedad, en el mundo laboral y en la vida política, que permitió a muchos de nuestros antepasados soñar con una vida distinta para ellos y para sus descendientes.

Maestros de antaño

Rosa Justina del Río nace en Buenos Aires en 1883. Es hija de padres inmigrantes. En 1889 ingresa a la escuela. En 1896, a través de una beca que le otorgan por sus buenas calificaciones en la escuela primaria, concurre a la Escuela Normal ubicada en el centro de la Ciudad. En 1921, asume como directora.

Aceramos aquí algunos párrafos del relato que Beatriz Sarlo construye acerca de su historia.

“Cuando terminé sexto grado ya cuatro de mis hermanos estaban haciendo la escuela primaria; mi padre quería que yo me quedara picando solapas en el taller porque eso era más barato que un aprendiz. Así estuve todo un año picando solapas, lavando platos y hachando leña. Hasta que un día le dije: ‘¿Usted quiere que yo me quede toda la vida picando solapas? Yo quiero estudiar para maestra y en la escuela me dijeron que se puede pedir una beca’. (...) Cuando ingresé a la Escuela Normal, se me abrió un mundo. Algunas profesoras y profesores eran señores distinguidos, que hablaban muy bien y que nos recitaban poesías o contaban historias de las que yo no tenía la menor idea: los egipcios, la Mesopotamia, el Renacimiento. (...) En realidad en la escuela encontraba cosas que jamás se me habían pasado por la cabeza antes, que nunca había soñado que pudieran existir. Ni mi padre ni mi madre hablaban con nosotros de Europa, de los lugares de donde habían venido. Para ellos era como si esos lugares hubieran dejado de existir. Mamá nunca quería pasar por italiana, por eso se había olvidado del idioma y hablaba como si hubiera nacido aquí. Entonces el mundo empezó para mí en las clases de la Escuela Normal, aprendiendo lo que después iba a enseñar como maestra y aprendiendo a enseñarlo de un modo bastante diferente de cómo me lo habían enseñando a mí”.

Extraído de Sarlo, Beatriz (1998): La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas. Ariel, p.17 a 23.

Los avatares de los sistemas escolares: del mandato homogeneizador a la premisa del respeto por la diversidad

Aunque muchos de los rasgos más arriba señalados estén presentes en nuestras escuelas todavía, las relaciones entre el Estado y la sociedad han cambiado sustancialmente en las últimas décadas, y uno de los espacios donde se ven desplazamientos y transformaciones es en el sistema educativo.

En los últimos 30 años, las impugnaciones y críticas que recibió el sistema educativo se concentraron, entre otras cuestiones, en su carácter homogeneizador. La existencia de un currículum único nacional, y de una estructura burocrática que de modo centralizado pretendieran atender las demandas de todo un territorio se convirtieron en blanco de críticas. Por un lado, se planteó que esta estructura, tan poderosa, funcionaba de un modo verticalista, donde las jerarquías y los principios de control y de obediencia no permitían la inscripción activa de los actores. Docentes, directivos y equipos técnicos provinciales no manejaban márgenes de autonomía ni de participación. Por otro lado, el currículum único para todo el país dejaba pocos espacios para las inscripciones regionales, para la cultura local y provincial, para que los proyectos educativos se articularan con las necesidades del contexto donde funcionaban.



Para solucionar estos problemas, los distintos países de Latinoamérica impulsaron reformas de los sistemas educativos que partían de principios de “descentralización” y “autonomía”, y abrieron el debate sobre el carácter homogeneizador de la enseñanza escolar. Este debate no sólo se dio en el ámbito de las políticas de Estado, sino que se

configuró a través de teorías del aprendizaje, conceptualizaciones sobre el sujeto de la educación, debates sobre los modos de delimitar la cultura y de regular las prácticas escolares.

En el plano de lo que sucede en el vínculo entre maestro y alumno, se introdujo la preocupación por la **diferencia**: por lo que el sujeto **trae** (una cultura familiar y social, una inscripción cultural) y por lo que el sujeto es (varón, mujer, aborígen, inmigrante, pobre, delincuente, etc.). ¿Cómo entender estas diferencias en el aula? ¿Es posible que una institución como la escuela, que ha demostrado su capacidad instituyente, albergue y conviva con estas diferencias? ¿Cómo, cuándo, en qué sentido? ¿No corre el riesgo de diluir su capacidad instituyente si tiene que atender y dar lugar al sujeto?

El cuestionamiento a la homogeneización tuvo su correlato en el florecimiento de distintos enfoques que plantearon el problema de la **diversidad**, preocupados por los modos en que hay que darles lugar a los rasgos propios de los sujetos en el ámbito educativo. El problema de la diversidad se hizo presente no sólo planteando las diferencias culturales, étnicas o de género que un grupo podía poseer, sino también se hizo presente a través de la pregunta por lo que los sujetos **pueden** aprender, introduciéndose conceptos como los de **capacidad**, **potencialidad**, y todos aquellos enfoques que se preguntan por los rasgos individuales de los sujetos que aprenden. Es así como las preocupaciones por la **diversidad** de los sujetos, que en algunos países y regiones tienen que ver con las movilizaciones y demandas de minorías étnicas y culturales para ser reconocidos, en otros viene de la mano del problema de la pobreza, instalándose, muchas veces, una fuerte sospecha acerca de que estas diferencias suponen puntos de partida diferentes que tienen que ser “compensados” a la hora de aprender. Ahora bien, definir la educación en términos de compensación trae consigo un desplazamiento en torno a lo que históricamente se ponía en juego en este terreno. En otras palabras, se abren preocupaciones más ligadas a lo que se aprende y a la “capacidad de absorber la oferta educativa”, tanto de cada sujeto como del grupo social al que pertenece. Es así como en las políticas que buscan “compensar” están presentes los cálculos acerca de lo que el otro *puede* y de lo que el otro *necesita* para poder aprender, desplazando el problema de la igualdad desde la oferta a la receptividad de la oferta.

En este tipo de oferta está considerado el “terreno” donde esa oferta tendrá lugar: las condiciones de vida de los sujetos, el acceso que tienen a bienes materiales y simbólicos, sus contextos afectivos, las demandas que reciben del mercado laboral, etc., y ese “terreno” **condiciona la forma de la oferta**. En este sentido, la compensación de las desigualdades y la diversidad funcionan de igual modo: ponen en duda la idea de que la educación debe ser la misma para todos, e introducen la cuestión de “adecuar” la educación a las condiciones (sociales, psicológicas, biológicas, etc.) que se ponen en juego en el ámbito del aprendizaje. La consecuencia de la consideración de lo que el sujeto trae es una oferta educativa “diferenciada” por rasgos identitarios o por condiciones de vida. Su reverso, puede ser una educación para pobres, para ricos, para mujeres, para aborígenes, para inmigrantes, para deficientes, para incapaces.

Estos desplazamientos en el campo educativo traen consecuencias directas no sólo en los modos de entender qué es la educación, sino en dimensionar cuál es su alcance y cuáles sus posibilidades. Lo que se pone en juego, realmente, es el *tamaño de la operación pedagógica*. El riesgo es que, por “adecuar” o “adaptar” la educación al contexto de recepción ésta se acorte o se reduzca. ¿Cómo puede la consideración del contexto de los sujetos acotar las posibilidades de la educación?

Políticas compensatorias: sujetos, pobreza y educación

Durante la década del '90 muchos de los países latinoamericanos fueron sede de reformas educativas. Se produjo, en este marco, una reconfiguración del papel del Estado que tuvo consecuencias particulares en el campo de las políticas públicas educativas. Junto con ello, cada vez fueron mayores los acuerdos acerca de que la agudización de las desigualdades sociales y educativas constituían uno de los problemas más críticos que atraviesa la educación en nuestros países. En este contexto, se desplegaron numerosos esfuerzos para dar respuestas a esta cuestión, encontrando en la implementación de las políticas compensatorias un camino en esta dirección.

Si recurrimos al diccionario encontramos que “compensar” es: remediar, resarcir, reparar, restablecer, indemnizar... Ver qué significados tiene el término “compensar” puede aportar algunas pistas para dimensionar las modificaciones que este viraje en las políticas inscribe en el terreno educativo.

PENSAR ENTRE COLEGAS



Considerar las políticas educativas en términos de compensación:

- ¿Cuáles son los quiebres y postulados que las distancian de las políticas universalistas?
- ¿En qué medida estas políticas cuestionan las condiciones institucionales y sociales que producen la desigualdad y fragmentación social?

Partamos de un ejemplo: la relación entre educación y posibilidades de inserción laboral. Si establecemos una relación muy estrecha entre estos términos, corremos el riesgo de adaptar la educación, para que resulte exitosa, a los requerimientos de una región o de un medio específico. Históricamente la operación pedagógica supo ser mucho más amplia que la de aportar a una exitosa inserción en el mercado de trabajo, y esa amplitud permitió abrir nuevos horizontes, hasta el momento no imaginados por los sujetos. Con el aditamento de que hablamos de *mercado* de trabajo, el que suele exigir competencias no cuestionadas, y donde opera con todo rigor la oferta y la demanda. Otro ejemplo. Si hacemos depender el éxito de la educación de las condiciones (socioeconómicas, étnicas, culturales, familiares, etc.) en las que el sujeto se encuentra inmerso, sólo la modificación de esas condiciones, cuando ellas sean desfavorables, hará posible un sujeto educado. El riesgo aquí es insistir en la “reproducción intergeneracional de la pobreza”, más allá de toda educación. La dimensión política de toda educación y su capacidad de instituir nuevos futuros es obviada al encuadrar el “deber ser” de los procesos educativos en cálculos y principios de determinación, que muy lejos están de aportar a la institución de una sociedad de iguales. *¿Es que la enseñanza escolar debe abandonar la posibilidad de ofrecer otros futuros que los que el contexto muestra como posibles?*

¿Igualdad o equidad en el horizonte de la escuela?

Otro ámbito donde se evidencian las preocupaciones por la desigualdad social es en el de las políticas públicas, donde se llevaron y se llevan adelante estrategias para reducirla o revertirla. Sin embargo, la preocupación por la desigualdad no trae, necesariamente, una búsqueda de la igualdad. Por el contrario, el término igualdad pareciera estar desplazado, apareciendo con insistencia el término equidad. Pero, ¿hablamos de lo mismo? ¿Son términos equivalentes? ¿Cuáles son las diferencias que rodean cada término? ¿Es lo mismo procurar sistemas igualitarios de educación, por ejemplo, que instalar en ellos principios de equidad?

Comúnmente, solemos decir que una distribución es equitativa no cuan-

do distribuye a todos por igual, sino cuando da a cada uno lo que le corresponde, o lo que necesita. El diccionario lo plantea de este modo: “justicia natural, por contraposición a las leyes positivas”. El concepto de equidad designa, a la vez, igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias. La preocupación se centra no sólo en ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino también en cuidar o velar por las condiciones en las que los sujetos se posicionan frente a esa oferta. Veamos como funciona esto al interior del campo educativo.

Por un lado, está la cuestión de ofrecer oportunidades. Si revisamos lo ya planteado en relación con la búsqueda de homogeneización que se hizo desde el sistema educativo, ésta no se hacía en clave de ofrecer oportunidades, sino de producir identidades con perfiles previamente establecidos. En cambio, la posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación que, en última instancia, será quien tome -o deje pasar- la oportunidad que la educación le ofrece.

El documento de la CEPAL “Equidad, ciudadanía y desarrollo”, formulado en el año 2000, constituye un claro ejemplo de este tipo de conceptualización. Allí se plantea la siguiente afirmación:

“La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro” (2).

Allí se puede ver la centralidad que adquieren las ideas de **aprendizaje** y

CLAVES PARA TRANSITAR POR ESTE TEMA



- Les proponemos relevar en sus países algunas medidas que se hayan tomado en los últimos años tendientes a mitigar las desigualdades sociales en educación: ¿Cuáles son las relaciones que encuentran con el concepto de equidad en el sentido específico que se le da a este término en el documento de la CEPAL? ¿Cuáles son las modificaciones que se producen en el vínculo pedagógico y en las formas de pensar la educación escolar cuando en el horizonte se colocan estos principios de equidad? ¿Este desplazamiento de la igualdad hacia la equidad puede ser pensado como una operación neutral o, por el contrario, implica relaciones de poder? ¿En qué sentido?

de **potencialidad**, por lo que la búsqueda de la equidad se extiende desde lo que la educación ofrece a lo que el sujeto puede hacer con esa oferta. El reemplazo de la igualdad por la equidad tiene profundas consecuencias en el campo educativo. Lejos estamos aquí de negar la necesidad de una sociedad más justa y equitativa en la distribución del ingreso, y del papel crucial que tienen las condiciones de vida en las posibilidades de desarrollo de un sujeto o de un grupo social. Nuestro problema es el de dimensionar el papel que le cabe al contexto propio de los sujetos en la formulación, forma y contenido de la educación.

PARTE II

La enseñanza en contextos críticos

Como ya hemos planteado, las sociedades en que vivimos vienen experimentando transformaciones profundas, que afectan los clásicos marcos instituidos para la educación, pero no sólo son cambios que afectan el “afuera”, el “contexto”: también se vienen discutiendo y proponiendo otras respuestas desde las políticas públicas, desde la pedagogía, desde las teorías de la educación.

Es por ello que, para situar la problemática a que se enfrenta la enseñanza en contextos de pobreza, necesitamos visualizar los diferentes planos donde la pobreza se convierte en un problema, y cómo este problema afecta a los avatares de la enseñanza.

Partiremos de individualizar, a efectos metodológicos, dos grupos de problemas. El primero de ellos tiene que ver con la situación crítica que vive un porcentaje muy grande de los niños y jóvenes en nuestros países, y las posibilidades de la escuela de modificar eso. El segundo grupo de problemas tiene que ver con la enseñanza escolar en sí, con las transformaciones que viene sufriendo a partir de la crisis de la escuela como institución dadora de sentidos colectivos. Es en el marco de esta doble problemática más amplia donde se inscribe el problema de la pobreza en la educación escolar, que puede formularse en una pregunta: ¿qué papel le toca a la escuela en la tarea de revertir la situación de la infancia y adolescencia desamparada?, a la vez que su reverso: ¿en qué medida

la crisis de la escuela influye en las dificultades que hoy enfrentamos para educar en contextos sociales de profunda desigualdad y fragmentación social?



Pobreza, Indigencia y Distribución del Ingreso en los países subregión MERCOSUR 1990-2002

Países subregión Mercosur	Línea de Pobreza *		Línea de Indigencia		Participación en el ingreso total:				Coef. de GINI **
	Hogares	Pob.	Hogares	Pob.	40% más pobre	30% siguiente	20% siguiente	10% más rico	
Argentina a)									
1990	16.2	21.2	3.5	5.2	14.9	23.6	26.7	34.8	0.501
1997	13.1	17.8	3.3	4.8	14.9	22.3	27.1	35.8	0.53
1999	13.1	19.7	3.1	4.8	15.4	21.6	26.1	37	0.542
2002	31.6	41.5	12	18.6	13.4	19.3	25.3	42.1	0.59
Bolivia									
1989	48.9	52.6	21.9	23	12.1	22	27.9	38.2	0.538
1997	56.7	62.1	32.7	37.2	9.4	22	27.9	40.7	0.595
1999	54.7	60.6	32.5	36.4	9.2	24	29.6	37.2	0.586
2002	55.5	62.4	31.7	37.1	9.5	21.3	28.3	41	0.614
Brasil									
1990	41.4	48	18.3	23.4	9.5	18.6	28	43.9	0.627
1996	28.6	35.8	10.5	13.9	9.9	17.7	26.5	46	0.638
1999	29.9	37.5	9.6	12.9	10.1	17.3	25.5	47.1	0.64
2001	29.9	37.5	10	13.2	10.2	17.5	25.6	46.8	0.639
Chile									
1990	33.3	38.6	10.6	12.9	13.2	20.8	25.4	40.7	0.554
1996	19.7	23.2	4.9	5.7	13.1	20.5	26.2	40.2	0.553
2000	16.6	20.6	4.6	5.7	13.8	20.8	25.1	40.3	0.559
Paraguay									
1990 b)	36.8	43.2	10.4	13.1	18.6	25.7	26.9	28.9	0.545
1996 c)	39.6	46.3	13	16.3	16.7	24.6	25.3	33.4	0.552
1999	51.7	60.6	26	33.8	13.1	23	27.8	36.2	0.515
2001	52.0	61	26.5	33.2	12.9	23.5	26.4	37.3	0.515
Uruguay d)									
1990	11.8	17.9	2	3.4	20.1	24.6	24.1	31.2	0.492
1997	5.7	9.5	0.9	1.7	22	26.1	26.1	25.8	0.43
1999	5.6	9.4	0.9	1.8	21.6	25.5	25.9	27.0	0.44
2002	9.3	15.4	1.3	2.5	21.6	25.4	25.6	27.3	0.455

Fuente: CEPAL, Informe Panorama Social para América Latina, 2002-2003.

a) Gran Buenos Aires

b) Area metropolitana de Asunción

c) Area urbana

d) Area urbana

* El enfoque utilizado para medir la pobreza consiste en clasificar como “pobre” a una persona si su ingreso per cápita del hogar es inferior al valor de la “línea de pobreza”, o monto mínimo necesario para satisfacer sus necesidades esenciales alimentarias y no alimentarias (educación, transporte, etc). La línea de pobreza se construye a partir del cálculo del costo de una determinada canasta de bienes y servicios, empleando el método de “costo de las necesidades”. Para construir la línea de indigencia se considera sólo el monto necesario para cubrir las necesidades alimentarias básicas de la población. (Para más detalle, ver Informe Panorama Social para América Latina CEPAL, 2002-2003).

** El coeficiente de Gini es el indicador mayormente utilizado para medir el grado de inequidad en la distribución del ingreso. Este se basa en la Curva de Lorenz, que es una curva de frecuencia acumulada que compara la distribución empírica de una variable (ingresos de la población) con la distribución uniforme (de igualdad). Cuanto más se aleja la curva de Lorenz de esta línea, mayor es la desigualdad. El coeficiente es una medida resumen que varía entre 0 y 1. El valor igual a 0 representa el máximo nivel de equidad posible. En los países con una distribución más equitativa –países nórdicos- los valores oscilan entre 0.25 y 0.30. El promedio mundial del coeficiente de Gini es de 0.40 (Fuente: Programa MECOVI-Argentina).

El “afuera” y el “adentro” de la escuela

Ahora bien, ¿por qué hoy no cesa de insistir la idea de que la escuela está en crisis? ¿De qué crisis hablamos? Algunos autores señalan que la escuela está en crisis desde la primera guerra mundial. Para otros la escuela entra en crisis cuando se hace masiva. Otros, en cambio, reconociendo estos relatos dicen que “crisis” es la situación que hoy vivimos producto de las mutaciones de las coordenadas que estructuraban la escuela, y que es esta situación la que hoy no sabemos cómo entender y abordar. Otros autores sostienen que lo que está en cuestión es la eficacia que la escuela tuvo para producir un determinado tipo de sujeto (el ciudadano), eficacia que se producía, al menos en parte, en la situación de la escuela como un espacio cerrado, en el que parecían estar claramente establecidas las fronteras entre el adentro y el afuera escolar.

Hoy el afuera penetró los muros de la escuela, a su vez, este afuera comenzó a ser percibido en el terreno educativo como teniendo mayor “peso”, mayor “influencia” sobre la función de la escuela en la educación de los niños y los jóvenes.

Esta cuestión del peso del adentro y del afuera en el papel que la escuela tiene en nuestras sociedades, ha abierto las puertas a la pregunta acerca de qué relación existe entre las condiciones de vida de los niños y jóvenes y sus posibilidades de aprendizaje. Esta pregunta no formaba parte de las preocupaciones educativas en los orígenes de los sistemas escolares, al menos no se hacía desde los supuestos que hoy formulamos en torno a esta cuestión.

Las respuestas que actualmente se dan a esta pregunta son múltiples y, de algún modo, tienen efectos en las prácticas cotidianas ligadas a la enseñanza y a la función de la escuela. El reclamo de cantidad de maestros, frente al estado de desnutrición o de abandono con el que vienen los alumnos, y las dificultades que esto trae para hacer efectivo un aprendizaje constituye un claro ejemplo de cómo la tarea de educar es percibida como una acción que se encuentra limitada por ese contexto desfavorable.

Así pues, desde ciertas perspectivas se plantea que las condiciones de enseñanza son **definidas** y **determinadas** por el contexto social más

amplio, es decir, por las condiciones económicas, culturales y políticas que atraviesa un país o una región en un momento determinado. Ahora bien, esta forma de pensar la relación entre condiciones de enseñanza y contextos críticos puede ser puesta en cuestión si se asume que, aún cuando el escenario social sea difícil y hostil, la escuela puede ser un espacio donde se generen condiciones de amparo y abrigo para los niños y adolescentes, también para los docentes y las familias de estos niños. La pregunta que surge entonces es si el término *determinación* es útil para pensar esta relación. Nos gustaría invitar a pensar que las condiciones de la enseñanza no están dadas, ni son determinadas lineal e irrevocablemente desde el exterior de las escuelas o por el contexto social de pertenencia de los alumnos e interrogar acerca de las posibilidades y alternativas que se abren si pensamos qué papel les toca a los educadores en la producción de las condiciones de enseñanza.

Representaciones sobre la pobreza en la tarea de enseñar

Maestros y maestras, en el presente, lidian con las transformaciones de los sistemas educativos impulsados por los Estados, con los debates contemporáneos sobre la función social de la escuela y las teorías del aprendizaje, desde la indelegable tarea de recibir a niños y jóvenes y ofrecerles las letras y los números, las palabras, el arte, las ciencias, la historia, la convivencia con otros. Son ellos los que se enfrentan a diario, desde su hacer, a la pregunta de para qué sirve la escuela y cuál es su función en el presente, a la vez que deciden día a día, qué y cómo enseñar. Son ellos también, quiénes, atravesados por los avatares de la sociedad contemporánea tanto como cualquier ciudadano, deben hacer convivir en su tarea la inclusión en una sociedad que cada vez excluye más.

De algún modo, las coordenadas dentro de las cuales el maestro se posicionaba socialmente como tal también han cambiado. Hoy, los maestros no sólo tienen que luchar, desde distintos ámbitos, por sostener su legitimidad como trabajadores de la educación, y como pasadores de cultura. También son ellos los que se enfrentan a nuevas respuestas a la pregunta

sobre qué y cómo enseñar, qué se puede aprender y bajo qué condiciones.

Una alianza que habilita la figura del maestro

¿Cómo es que el maestro llega a ser tal? ¿Cómo es que el maestro llega a encarnar la autoridad de Estado, para desde allí ejercer la función de la enseñanza? Si bien la figura del maestro es previa a la consolidación de los Estados como los nuestros, los maestros pasan a ser una figura central en las instituciones educativas cuando empiezan a ser sostenidos por el Estado, a través de la alianza que éste establece con las familias. En el tácito acuerdo que familia y Estado celebran, por el cual la familia delega en un espacio extra-familiar cierta porción de educación, es donde puede ubicarse el reconocimiento de la autoridad y la legitimidad del Estado para educar, hacerse cargo o cuidar a los ciudadanos. La posibilidad del desplazamiento de la tutela de los hijos desde los padres a las escuelas parte del principio de que la familia sola no puede ofrecerle al niño todo lo que éste necesita para su educación. Aquello que la familia no puede ofrecer, sí puede hacerlo quien posee saberes específicos: el maestro.

Es así como la función magisterial se organiza con una identidad específica,

Pobreza y educación en el cine



He aquí dos relatos cinematográficos que abordan, desde historias singulares, diferentes aspectos de la relación entre educación y pobreza. El primero, chileno, ubica su historia en un momento político particular, y desde allí interroga las respuestas de la escuela frente al problema de la pobreza.

El otro relato, francés, puede ser útil para discutir cuántos de los problemas que tienen nuestras escuelas dependen del contexto nacional, y cuántas lo trascienden y son parte del escenario presente en sociedades desarrolladas.



MACHUCA

(Andrés Woods, Chile, 2004)

Chile, 1973. Gonzalo Infante y Pedro Machuca son dos niños de once años que viven en Santiago. El primero en un barrio acomodado y el segundo en un humilde poblado ilegal recientemente instalado a pocas manzanas de distancia. Las vidas de ambos se cruzan cuando un colegio religioso pone en funcionamiento un programa de integración social. Dos mundos separados por una gran muralla invisible que algunos, en su afán por hacer realidad los sueños de una época llena de esperanzas revolucionarias, quieren derribar.



TODO COMIENZA HOY

(Ca commence aujourd'hui, Bertrand Tavernier, Francia 1999)

Daniel es director de un jardín de infantes en una región que conoció mejores tiempos, pero que ahora está devorada por el desempleo. Una tarde, la señora Henry va a buscar a su hija Laetitia, pero cae redonda en el patio, completamente borracha. Al recuperarse, huye avergonzada, dejando abandonada a Laetitia y al hermanito de ésta. Daniel no tiene más remedio que implicarse y ocuparse de los dos niños.

recibe una formación particular y pasa a ser función del Estado, no sólo porque de él se recibe la paga, sino también porque desde el Estado emanó la regulación de las prácticas pedagógicas, la organización del curriculum y la institucionalización de los espacios y tiempos para la enseñanza.

En el presente, esta función ha sido tan afectada como lo fue el sistema educativo en su conjunto, con el agregado que en las escuelas, la exclusión, la pobreza, las turbulencias de los tiempos actuales se hace sentir en cada relación pedagógica.

Los maestros de hoy frente a la pobreza

¿Qué es lo que los educadores de hoy pensamos y creemos acerca de la escuela y sus posibilidades de trabajar en estos contextos? ¿Qué dificultades encontramos en el trabajo cotidiano? ¿Cuáles son los desafíos que se presentan? ¿Desde qué cultura debe enseñar un maestro a sectores empobrecidos? ¿Se necesita una estrategia pedagógica especial? ¿Es posible pensar estas condiciones desde otros ángulos que nos posibiliten construir – dentro de nuestra tarea como docentes- otras condiciones de aprendizaje para los niños y los jóvenes? La relación entre escuela y pobreza ha pasado, en las últimas décadas, a adquirir otros significados, otras respuestas, otras preguntas. Esta relación está siendo reformulada: desde las políticas educativas, desde las perspectivas teóricas de la educación, así como también desde las concepciones que los educadores sostienen sobre ella. Pobreza y educación se ha vuelto una relación más compleja, que nos exige interrogarnos acerca de las concepciones y posturas que actualmente se están sosteniendo alrededor de lo que la escuela puede y no puede

hacer frente a la fragmentación social.

En este contexto, una de las cuestiones a pensar es que el problema hoy no es la expansión cuantitativa de la educación, sino cómo ofrecer condiciones de enseñanza que contribuyan a disminuir los elevados índices de repetición y deserción que se observan en la educación básica y media. Dicho de otro modo, ya no se trata del acceso al sistema educativo por parte de un grupo que quedó afuera, sino de cómo ofrecer una educación enriquecida simbólicamente para todos y sostener la permanencia en el sistema. Esta situación ha dado lugar al perverso dilema “retención – calidad”. En ocasiones, se habla de retener a costa del deterioro de la calidad en la formación, o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables. Dirimir este dilema enfrenta a los docentes a una perversa trampa para la cual se ha tornado difícil plantear alternativas que la modifiquen.

Mayor complejidad adquiere esta cuestión si este dilema pretende ser resuelto a través de una educación “especial”, “diferenciada”, “focalizada” para niños que viven en contextos de pobreza. Desde algunas perspectivas, se pretende enfrentar esta cuestión ofreciendo una educación adecuada a las características de la población escolar, determinadas por sus condiciones sociales de vida. Se postula una educación que se piensa de calidad en tanto se ajusta a la medida de los alumnos que la reciban.

La escuela se enfrenta hoy, por un lado, ante

Palabras de maestros

Uno de los rasgos que instala una significativa diferencia respecto a los significados que las tensiones *adentro/afuera, escuela/contexto* venían teniendo, es la inversión del predominio de uno de los polos por sobre el otro.

Durante mucho tiempo el afuera era el polo que debía ser separado, alejado y hasta reconfigurado por la escuela, y efectivamente, se consideraba que ésta tenía cierta eficacia en sus resultados. En los relatos de docentes abajo transcritos la preeminencia se observa en el afuera. Si hay un elemento común alrededor del cual podemos ordenar estos párrafos seleccionados, es el hecho de que vienen a mostrar el “peso” (impenetrabilidad, condensación), que aquello que llamamos “contexto social de los alumnos” ha pasado a tener en la visibilidad de los educadores respecto a los alcances de la tarea de la escuela.

“El asunto del robo y del saqueo es un tema muy complicado, muy complejo porque vos le querés mostrar otra realidad ¿no?, otra opción. Y uno se plantea a veces, hasta que punto uno puede modificar lo social. Si lo social, en definitiva, termina siendo más fuerte, esta realidad social que ellos viven termina siendo más fuerte que la que le puede mostrar la escuela que es otra opción de vida, ¿no?, distinta. Todos los días nos planteamos lo mismo...”

“...No a todos los imagino como que esto los vaya a salvar, entre comillas, porque no los va a salvar. En muchos veo que bueno es un intento, están ahí, en el límite. Y otros, que son más chicos, que los veo con más posibilidades de... seguir encaminados. A lo mejor a algunos te los encontrás a la vuelta de la esquina, no sé,

robando una bicicleta. Es más difícil porque vos decís hasta dónde sirve esto que yo estoy tratando de hacer.”

...Y (la educación) puede ayudarlos, pero yo creo que por ahí el resentimiento y lo que viven a diario, a veces no alcanza, porque esto es más fácil para qué tanto sacrificio. ‘Para qué vamos a trabajar todo el mes, que si yo quiero un par de zapatillas lo robo y lo tengo en el momento’, te decían... ‘¿para qué? Es más fácil lo otro, en lo otro tengo que estar todos los días, trabajando, ¿para qué?’ Yo creo que esto aprendido es fuerte. Depende de quién, a veces es más fuerte lo que han vivido y lo que les ha quedado marcado que lo que se intenta enseñar...”

“...La mayoría tienen graves problemas en el aprendizaje. Hay muy pocos que vos decís, mirá vos este chico, que son los que por ahí pueden llegar a seguir estudiando, a vivir otra vida, pero hay muchos chicos que ya delinquen, o que se drogan o que ya forman la patota, la pandilla. Es muy difícil, reconvertir eso.”

“Y son cuatro horas contra veinte que están en otro ambiente, un desfasaje grande.”

(Las palabras de docentes aquí transcritas pertenecen a docentes de la ciudad de Rosario, Argentina, entrevistados en el marco de la tesis “Educar a los pobres. Representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual”, realizada por Evangelina Canciano).

PENSAR ENTRE COLEGAS



Invitamos a discutir sobre los sentidos que transmiten estas palabras y los temas que incluyen. Pueden tener en cuenta: - La relación escuela – sociedad; - la relación docente – alumno; - los interrogantes que se abren en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

un fuerte desdibujamiento de sus límites, de sus bordes a partir de la penetración - en ese espacio cerrado, que daba la espalda a la vida - de un afuera desgarrador, que viene a poner en cuestión su especificidad y, por otro lado, con los signos de una fragmentación y polarización educativa que fija fronteras diferenciales según los sectores sociales a los que se educa. Abrir un espacio para cuestionar el discurso de la pedagogía acerca de qué se dice y qué se calla, qué miradas se tienen sobre el otro “pobre”, resulta de fundamental importancia para comenzar a desnaturalizar ciertas representaciones sobre la pobreza que contribuyen, por un lado, al establecimiento de circuitos diferenciados al interior de la educación escolar y, por el otro, a poner en funcionamiento estigmatizaciones sobre los sujetos que no son inocuas.

¿Cuáles son las concepciones que se sostienen sobre la pobreza en el terreno educativo?



La pobreza en los “genes”

En las escuelas muchas veces la pobreza es visualizada como un límite infranqueable que se le presenta al educador y, por ende, una situación determinante de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es concebida como un rasgo de los alumnos que los diferencia, colocándolos en una situación de inferioridad que demanda estrategias pedagógicas específicas. Montados sobre supuestos de esta naturaleza, se encuentran aquellas perspectivas que conciben a los niños que viven en condiciones de pobreza como “niños en riesgo social” o “niños con déficit social y cultural”. La pobreza es mirada, entonces, como una marca social y cultural que determina las identidades de los sujetos. En consecuencia, cuando se habla de cómo afecta la pobreza al trabajo cotidiano en las escuelas, rápidamente nos encontramos con la idea de que existe un límite imposible de modificar, inabordable para la acción educativa determinado por la influencia de algún daño biológico causado por la situación de pobreza.

El discurso biológico ha impregnado y configurado gran parte de las prácticas educativas de las primeras décadas del sistema de instrucción pública en la región. Luego de un período de convivencia (con el advenimiento de las perspectivas críticas en la educación) con posturas de orden

Biologicismo en el sistema educativo

El cruce del discurso biológico con la pedagogía no es reciente. Ya desde las primeras décadas del siglo XX es posible encontrar en el terreno educativo diversas clasificaciones de los niños y los adolescentes, elaboradas en torno a relaciones causales o lineales entre sus características “físicas” y su “rendimiento” escolar.

En 1910, la revista del Consejo Nacional de Educación de la Argentina publicó un artículo de la doctora Hermosina de Olivera en el que distinguía con claridad quiénes eran los niños atrasados y cómo éstos debían clasificarse:

- a) “la muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza;
- b) los imbéciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos;
- c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son simplemente anormales y están atacados de debilidad mental por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los ‘hijos de nuestra masa obrera’, con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus condiscípulos”

(Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo I. Galerna. Buenos Aires. 134-135).

Esta clasificación habla de la construcción de una idea de “normalidad” y “anormalidad”, que puede rastrearse a lo largo de la historia de las prácticas educativas escolares en los países de la región, e instala la pregunta por su continuidad en las miradas y percepciones que hoy sostenemos en relación con los niños y adolescentes que viven en contextos críticos.

psicológico y/o sociológico, actualmente resurge en un escenario caracterizado por el acelerado despliegue de las condiciones de pobreza y desigualdad social. El problema es que la justificación biológica de las “dificultades” de aprendizaje, “atrasos” o “deficiencias” que los niños de sectores de pobreza al parecer presentan, supone la carga adicional de

la inferioridad intrínseca dada por un déficit de nacimiento.

El retorno de un discurso biologicista en el terreno de la educación significa algo más que una explicación y un modo de abordaje de las causas que al parecer generarían las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores de pobreza. Significa, muchas veces, la transmutación de las diferencias sociales en diferencias entre naturalezas, predeterminadas ya desde el nacimiento. Significa el sostenimiento del supuesto de una deficiencia innata de la población que vive en condiciones de pobreza.

El “riesgo” que trae la pobreza

Por otro lado, en el marco de la relación entre educación y pobreza, emerge la noción de “riesgo”. Esta noción aparece nominando a un colectivo de sujetos provenientes de sectores de pobreza, para quienes se considera, *previamente a cualquier intervención pedagógica*, y basándose en los factores de riesgo que se construyen a partir de la vulnerabilidad del grupo social por sus condiciones socioeconómicas de vida, que la educación común es insuficiente o inadecuada.

En este marco la noción de alumno (3) creada por el proceso de escolarización pierde consistencia, a ella se antepone la idea de que el niño que vive en condiciones de pobreza es, centralmente, un niño en “riesgo social”. Esta nueva condición habilita el diseño y justificación de circuitos diferenciados aún dentro de la escuela común, donde el circuito de la pobreza tiene como común denominador la *carencia*, con lo cual no

se hace nada más que sostenerla, por un lado, e interrumpir la idea del margen de indeterminación que existe entre un sujeto y su futuro presente en la educación común, por otro. La inversión es la siguiente: se determina de antemano cómo es el otro, cuáles son sus características, es decir, a qué grupo pertenecerá según indiquen los factores de riesgo, y desde allí se suponen posteriormente cuáles deben ser los modos de intervención pedagógica “adecuados” a sus características.

Este modo de pensar la relación entre educación y pobreza nos coloca, por un lado, ante el quiebre del imaginario que defendía una educación “común” e “igual” para todos los niños y, por otro lado, ante la idea de que la condición de pobreza inscribe en el cuerpo de los sujetos marcas que pueden llegar a ser del orden de lo irreversible.

Las operaciones pedagógicas presentes sobre los contextos críticos

Las perspectivas pedagógicas basadas en el supuesto de que la pobreza determina las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, colocan en el centro de sus preocupaciones la idea de que ante la educación de los niños de sectores carenciados de lo que se trata es de recurrir a “estrategias especiales” que vengan a operar sobre esa falta, carencia o defecto, a fin de reducir la distancia que media entre los niños que tienen este “déficit” y los alumnos que se ubican del otro lado de la línea, en el lugar de la “normalidad”.

¿A qué se refiere en este contexto la noción de déficit? En primer lugar, la noción de déficit es definida como una distancia negativa en relación con un parámetro de normalidad establecido. En efecto, el déficit se inscribe como carencia, deficiencia, incapacidad, retraso, inferioridad. Criterios que definen previamente a toda intervención educativa quién es el otro (un sujeto “deficitario” y en “riesgo social”) y qué tipo de abordaje pedagógico “debe” recibir.

Esta forma de interpretar la relación entre educación y pobreza opera desde el criterio de normalización, y desde una relación con el otro que se fija en el criterio de mismidad. ¿Qué significa esto? Significa que lo

que se plantea es que los niños que viven en condiciones de pobreza siempre son “otros”. Es el “otro” que no se comporta como “nosotros”, que vive otra vida, que tiene otros códigos, que requiere de estrategias especiales.

Esta visualización de la pobreza implica la emergencia de nuevas formas de inclusión/exclusión en la medida que ponen en marcha una serie de operaciones que vienen a convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público, y a legitimar la fragmentación y estratificación de la educación escolar.

En este sentido, el cuestionamiento más radical se dirige a aquellas perspectivas que insisten en definir previamente, de antemano a todo acto educativo, a toda relación con el otro, quién es el otro, cuáles son sus características, como si este saber permitiera operar de un modo más eficaz sobre el sujeto y su constitución.

Ahora bien, ¿acaso esa definición previa no viene ya a intervenir en los resultados de la operación pedagógica? Cuestionar e interrumpir estas concepciones es uno de los caminos para comenzar a pensar la educación en contextos de pobreza desde otro lugar. Se trata de preguntarnos por el posicionamiento que asumimos frente al otro y sus aprendizajes, pero también por las múltiples posibilidades que ofrecemos para que la enseñanza pueda suceder. Y en este sentido, se torna un imperativo cuestionar las miradas deficitarias sobre los niños, romper con las cadenas de interpretación causales que enuncian: pobreza – deficiencias – carencias. Allí se juegan nuestras formas de vincularnos con los otros, pero también con el trabajo de enseñar.

Cuando se habla de niños en riesgo social, de niños en riesgo escolar, de escuelas ubicadas en zonas de riesgo, a menudo suelen proponerse una serie de prácticas ordenadas en torno a la noción de “prevención” en tanto acción en la que se confía que puede traernos



gran parte de la solución a problemas que son visualizados como propios de los sujetos. Interrogar esta noción puede contribuir a mostrar algunos de los efectos que produce en el terreno educativo.

Robert Castel fue uno de los primeros teóricos que tempranamente comenzó a advertir desde el pensamiento sociológico que las estrategias de intervención social venían sufriendo cambios significativos. Este cambio tenía que ver con lo que el sociólogo francés denomina el tránsito *de la peligrosidad al riesgo*. Esta transición significa una nueva forma de concebir a los sujetos y las modalidades o estrategias de intervención social. En las últimas tres décadas, se ha venido dando un proceso de autonomización de la noción de riesgo respecto a la de peligro, acompañada de una nueva modalidad de trabajo. La novedad consiste en el abandono de las intervenciones de modalidad directa, que se ocupaban del sujeto o del individuo concreto, y su reemplazo por la *construcción de un flujo de población a partir de la articulación de factores abstractos factibles de producir un riesgo*. En este sentido, y como también sostiene Castel, “para ser sospechoso ya no es necesario manifestar síntomas de peligrosidad o anomalía, basta con presentar algunas particularidades que los especialistas, responsables de la definición de una política preventiva, han instituido en factores de riesgo” (4). En efecto, la operación que se pone en juego es el establecimiento de categorías diferenciales de individuos, por ende, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un *perfil poblacional*.

Esta forma de vigilancia no se propone el encierro para corregir o detectar las desviaciones de comportamiento, sino tan sólo tiene como objetivo anticipar e impedir la emergencia de un suceso no deseable (enfermedad, anomalía o comportamiento desviado) utilizando para ello el desarrollo de modos diferenciales de tratamiento de las poblaciones que más que segregar o reintegrar mediante intervenciones correctivas o terapéuticas tratan de asignar destinos sociales diferentes a los individuos en función de su capacidad para asumir las exigencias de competitividad y de rentabilidad. En otros términos, lo que presenciamos en las sociedades actuales es la emergencia de nuevas formas de control que no pasan ni por la represión ni por el intervencionismo asistencial, sino por la asignación diferencial de un *destino social previamente construido*.

Así pues, “la concepción de la prevención que se contentaba con prever la realización de un acto particular parece arcaica y artesanal si se la compara con esta que pretende construir las condiciones objetivas de aparición del peligro para deducir de ellas las nuevas modalidades de intervención” (5).



Si antes se encerraba por adelantado a un individuo supuestamente peligroso, las estrategias y procesos de intervenciones centrados en la noción de riesgo van más allá: prefiguran, preestablecen circuitos diferenciales para los sujetos según se definan sus capacidades e incapacidades. En definitiva, se trata del establecimiento de recorridos sociales bien definidos para los perfiles poblacionales previamente establecidos. Como señala Violeta Núñez, “... se le atribuye (se prevé) un paso al acto resultando así justificada la intervención preventiva sobre esa persona: no es necesario esperar para intervenir” (6).

Ahora bien, pre-venir es anticiparse a lo por venir, a lo que vendrá. Así pues, la prevención es solidaria de la idea de potencialidad (en el sentido de latente), en el sentido de que el “otro” puede ser potencialmente un delincuente, un niño en riesgo, un sujeto peligroso. Desde esta lógica, quienes viven en condiciones de pobreza se convierten en sujetos potencialmente delincuentes, potencialmente peligrosos, potencialmente “desertores” del sistema escolar.

Pensar una educación que se posicione para evitar esos riesgos implica, por un lado, reubicar el lugar social de la educación (ahora para prevenir el orden social más que para insti-





tuirlo) y modificar el sentido de la operación pedagógica, reduciendo lo que tiene que ver con habilitar, con incluir a un colectivo, con igualar.

Si se establece de antemano quién es el otro y lo que podrá o no podrá hacer en el futuro, entonces la educación se encuentra emparentada con aquellas prácticas anunciadoras

de pronósticos. En este sentido la educación se vuelve prevención antes que transmisión de la cultura, y procura orientar o asignar un modo diferencial de atención aún dentro del mismo sistema educativo.

La formación docente y su papel

A la hora de pensar en las respuestas que el sistema educativo posee para abordar los interrogantes que plantea la agudización de la pobreza y de las desigualdades sociales, la *formación docente* se constituye en uno de los eslabones de este sistema sobre el que, en última instancia, mayores interpelaciones recaen. ¿Cómo se están formando los docentes? ¿Se encuentran “preparados” para educar en los difíciles contextos de pobreza? ¿Cuál es la formación que los docentes deberían recibir para



trabajar en condiciones sociales tan adversas? ¿Se trata de diseñar estrategias de formación específicas para educar en contextos de pobreza? ¿Qué problemas y tensiones se abren cuando este interrogante se instala en el imaginario educativo?

Con la intención de atender a estas preguntas, han surgido en

Ser maestro

¿Qué es ser maestro? Si bien en los tiempos presentes no es complicado ubicar las coordenadas que definen a un maestro, especialmente por su clara inclusión en el sistema escolar, sabemos que ser maestro puede ir más allá de las fronteras de la escuela.

A continuación ofrecemos algunas definiciones aportadas por la Filosofía, como invitación a pensar en la tarea que llevamos adelante todos los días con nuestros alumnos.

“Obligado a buscarme un hueco propicio en este mundo, con su ayuda creo que podría conseguirlo”.

Frederic Nietzsche, Schopenhauer educador.

“No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra. Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece (yo tengo alumnos en los cinco continentes). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en un nivel humilde -el del maestro de escuela-, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal

los últimos años innumerables estrategias de capacitación y formación docente que asumen que los contextos de pobreza implican una formación puntual, específica. Es así como, por ejemplo, presenciamos la emergencia de especializaciones que se dedican a capacitar maestros que trabajan con alumnos en riesgo, lo que marca un punto de inflexión en el tratamiento de las condiciones socioeconómicas adversas del alumno.

¿Qué saberes adicionales añade/suma el problema de la pobreza a la formación docente? Muchas de estas estrategias formalizadas que proponen especializar a los docentes para educar a los pobres ofrecen una serie de saberes/asignaturas que dan cuenta de este “plus” que la problemática del riesgo social trae consigo. Es así como nos encontramos con que estas especializaciones dictan asignaturas como: Neurobiología, Psicopatología de la Conducta Antisocial, Psicopedagogía Diferenciada, Sociopatología, Problemática de la Disfunción Familiar, Didáctica de la Matemática para Contextos de Pobreza, etc.

Pero, ¿es la pobreza un rasgo a ser tenido en cuenta a la hora de enseñar? ¿Qué supuestos se sostienen cuando se propone una asignatura como Didáctica de la Matemática para contextos de pobreza? ¿La enseñanza de la matemática requiere de métodos y estrategias diferentes según la condición social de quien aprende?

Lo que se pone en juego es que para enseñar en contextos de pobreza los docentes deben poseer una formación específica que les otorgue conocimientos acerca de lo que el pobre es. Se construye así la idea de que la formación docente tal como está diseñada no es “suficiente” para abordar el problema y se proponen asignaturas que señalan la inscripción de la pobreza en la naturaleza del alumno, en cuanto se postulan saberes científicos a través de los cuales se pretende describir las características especiales del grupo social individualizado. Se enfatiza la construcción de un patrón biológico y psicológico en cuanto a lo que el otro pobre es, de lo que puede y lo que no puede, debido a su contexto social de pertenencia.

Estas propuestas de formación docente instauran en un espacio de saber/poder la relación entre contexto/posibilidad de aprendizaje como algo natural, dado e inmodificable, y lejos de interrumpir o cuestionar la repetición de expresiones de sentido común como por ejemplo: “...son incapaces”, “...yo tuve de alumna a la madre...cuadrada, dura, ¿qué querés que salga de ahí?”, se constituyen y justifican a partir de ellas.

En consecuencia, la insistencia por una supuesta especificidad que la pobreza trae al terreno de la educación también significa una ruptura respecto a la ficción igualitaria sobre la que la educación escolar se estructuró en la modernidad. La educación funcionó como la que podía hacer con el otro una cosa diferente de lo que era. Lo que la educación hace ahora no sostiene una ficción igualitaria, por lo que recorta el futuro a ese otro pobre. La exclusión que esta inclusión lleva es negarle, por su pertenencia a un determinado sector social, el acceso a la cultura común, al sistema común, o simplemente a “otro

vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que tendrá ocupado a los siglos.”

George Steiner. *Lecciones de los Maestros*, pág. 173.

“Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda, y en el que no deja de buscar.”

Jacques Rancière. *El maestro ignorante*, pág. 48.

ABRIR PREGUNTAS Y

PROFUNDIZAR EL TEMA



- ¿Qué otras definiciones de “ser maestro” conocen? ¿Aportan a pensar la tarea de enseñar desde otras dimensiones que las habituales? ¿Por qué?
- ¿Cómo definirían ustedes “ser maestro”? ¿Creen que esta definición mutará a través de los años? ¿Cuáles son las diferencias y continuidades que encuentran en relación con las definiciones citadas?

mundo” o a aquello que la educación pudiera traer.

¿Es posible que el reconocimiento de la pobreza no obstaculice la posibilidad que trae consigo la enseñanza de habilitar al otro a conocer otros mundos, transformarse y habilitarse a ser diferente? La escuela como lugar de transmisión de la herencia cultural y de formación de las nuevas generaciones tiene la función de ofrecer herramientas valiosas que les permitan a los niños y los jóvenes comprender el mundo, analizar las situaciones sociales que día a día nos atraviesan y participar en interacción con los adultos educadores en la construcción de trayectorias de vida más inclusivas.

Resulta imprescindible entonces apostar por una experiencia escolar que recupere, tanto para los estudiantes como para los docentes, un encuentro productivo con el conocimiento a través del cual se habiliten nuevas preguntas y se brinden otros saberes. La formación docente tiene que nutrirse de los enfoques y aportes que buscan problematizar las miradas educativas que tienden a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar a los sujetos que viven en condiciones de pobreza. En otras palabras, se trata de impulsar en los espacios de formación de los docentes perspectivas que historicen las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos, rastreando orígenes, mutaciones y contextos políticos-sociales. Estos aportes pueden permitirles posicionarse de otro modo frente a esta problemática, en la medida en que los colocarían en mejores condiciones para reflexionar sobre su accionar y sobre los modos en que ha visualizado y dado lugar a los sujetos en su propio espacio. Sería posible así que la escuela sea un espacio para debatir cómo han sido definidos los sujetos que viven en condiciones de pobreza.

Enseñanza escolar y enseñanzas extraescolares

La escuela fue la institución que a lo largo del siglo XX se hizo cargo de la transmisión de la cultura de un modo casi hegemónico, operando de una lógica análoga a otras instituciones del Estado como las de la salud, las policiales, las ligadas al tratamiento del delito, y desplazando otras



estrategias que funcionaban socialmente, en muchos casos en pos de ofrecer la misma alternativa de educación a todos los sujetos. Hoy, esa hegemonía está siendo desplazada, no sólo por el desarrollo de formas alternativas de acceder al conocimiento, ligadas a la tecnología, por ejemplo, sino también

por la transformación del gesto del Estado, en estos tiempos “corrido” de una voluntad única. En el presente, el problema no es que el Estado se haya debilitado o haya desaparecido, sino que ha cambiado su forma, donde la responsabilidad por los derechos del conjunto de los ciudadanos no se toma en los mismos términos que antes.

En este escenario el afuera de la escuela crece día a día. Para enfrentar los contextos de pobreza, existen políticas públicas nacionales, provinciales y municipales, que al mismo tiempo y de modo diferenciado se dirigen a los niños desde distintas miradas; a estrategias de aprendizaje como modo de inserción social; a combinar inserción laboral, social y educativa; a poner en juego, en el tratamiento de chicos y jóvenes en problemas con la ley estrategias pedagógicas. El espacio es muy amplio y va mucho más allá de la escuela, aunque en muchos casos trabaja con ella, la suma, o simplemente supone su presencia.

Si bien la escuela ha desarrollado formas específicas ligadas a la educación de la infancia y los jóvenes, las acciones dirigidas a la comunidad con estrategias educativas más allá de la escuela, cada vez más numerosas, desarrollan sus propias modalidades de transmisión. Es así como en los diferentes países latinoamericanos es posible encontrar que en las sociedades, por fuera del Estado, vienen creciendo las iniciativas de ONG, de grupos religiosos, de instituciones locales y de diversos organismos que despliegan alternativas educativas para enfrentar el problema de la pobreza. También en ellas es común encontrar la fuerte presencia de la escuela. A veces, de modo implícito, se reproduce el vínculo pedagógico escolar. Otras se discute con él y se buscan alternativas para

enseñar que no respondan a los marcos escolares. Lo cierto es que el peso de la enseñanza escolar ha sido tan grande en el último siglo que su presencia ronda de un modo u otro cualquier iniciativa que se desarrolle dirigida a la infancia y a la adolescencia.

En todas ellas es necesario atender el modo en que se pone en juego el vínculo educativo, los presupuestos con los que se concibe al otro, los horizontes que se construyen para ellos y las posibilidades de inscribir su propia singularidad.

Todas estas estrategias educativas, escolares y no escolares, son parte de la construcción de los sentimientos hacia los otros, de los modos en que social e individualmente vemos y nos paramos frente al resto de la sociedad, presenten o no diferencias en cuanto a acceso a bienes materiales y simbólicos, diferencias de género y/o etnia. En la construcción de esta *reciprocidad*, como la nombra el sociólogo R. Sennett, se juega gran parte de la eliminación de la desigualdad. Este autor señala:

“Los igualitarios radicales han sostenido a veces que si se pudieran igualar las condiciones materiales, la conducta de respeto recíproco brotaría ‘natural’ y espontáneamente. Esta expectativa es psicológicamente ingenua. Aun cuando se eliminaran de la sociedad todas las desigualdades injustas, seguiría presente el problema de cómo dar forma a nuestros peores y a nuestros mejores impulsos. No sugiero que haya que aceptar la desigualdad o acomodarse a ella; por el contrario, lo que sostengo es que en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Es menester hacerla realidad, ejecutarla.” (7)

Esa combinación de visibilidad y sentimiento de y hacia el otro, tiene una importancia crucial en las relaciones educativas. De ella depende, en gran medida, la percepción del otro de sí mismo y sus posibilidades de tomar la palabra como uno más en la construcción social. Las preguntas sobre la enseñanza, más allá de los marcos escolares, ponen en todo tiempo y lugar en juego el problema del lugar que le damos al otro, de las posibilidades que les otorgamos no sólo como educadores, sino como sociedad toda.

A modo de conclusión. Desafíos de la enseñanza en contextos críticos

“¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en ‘esos Otros que mantienen algún grado de integridad’ para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?” (8)

Estos interrogantes, que insisten, nos desvelan, nos desalientan, y por momentos parecen dejarnos desorientados, han pasado a constituir parte de las coordenadas que configuran la tarea de enseñar. En ese sentido, son interrogantes que también nos desafían, que nos vuelven a hacer pensar, una y otra vez, en qué consiste esa compleja tarea que es educar, esa acción de “pasar” a las nuevas generaciones nuestro mundo y los interrogantes que históricamente venimos construyendo sobre él. En este escenario, parte de los desafíos consisten en trazar o esbozar aquellas *convicciones* donde anclar los horizontes de nuestras prácticas de enseñanza, y que a modo de “medios de orientación” se constituyan en marcos de referencia o “herramientas” que contribuyan a poner bajo sospecha las miradas que tenemos sobre los niños y sobre los futuros que ofrecemos en la tarea cotidiana de enseñar. Junto con ello, se trata de trabajar e instalar en las instituciones, discusiones acerca de cómo construir hoy condiciones de enseñanza basadas en la igualdad, cómo hacer de la escuela un lugar de disputa de las injusticias y desigualdades sociales, por qué y desde dónde rechazar el conformismo y esa sensación de que nada se puede hacer. Si por enseñanza entendemos ese acto político de poner a disposición de

las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios, nuestra responsabilidad se juega, sobre todo, en esa brecha simbólica, imaginaria, que cada día procuramos abrir para dar un lugar a nuevas experiencias y al encuentro con mundos hasta entonces desconocidos. Esto da cuenta de la importancia que tiene para los niños contar con maestros que cada día los reciben para enseñarles cómo es el mundo y a través de ese gesto abrir nuevos horizontes para ellos. Seguramente ello no implique pisar, siempre, sobre terreno seguro. Al contrario, seguramente supone la difícil apuesta de sostener, como constitutivo o inherente a todo vínculo educativo, la posibilidad de dudar, tener incertidumbres, a veces, dolor e inseguridades, como también interrogantes sin respuestas certeras acerca de los alcances y posibilidades de la relación educativa. Esto significa, en parte, asumir el carácter enigmático de las infancias y adolescencias, en tanto novedad radical y posibilidad siempre abierta de la inauguración de un nuevo comienzo en la historia, y considerar, desde el punto de partida, la premisa de que todos los hombres, como dice Rancière, tenemos igual inteligencia, pero que (en la educación) no se trata de pretender probarla sino más bien de ver lo que se puede hacer bajo esta suposición que, por otra parte, hay que mantener bajo toda circunstancia a fin de convencer al otro de su propio poder.

En otras palabras, implica sostener desde una posición adulta que no se trata de buscar pruebas acerca de las capacidades de aprendizaje de los sujetos, sino saber que es en la multiplicidad de las posibilidades y alternativas que se ofrecen donde puede encontrar lugar una experiencia educativa enriquecida. Enseñar supone, en este sentido, rechazar las comprensiones moralizantes, dictaminadoras de lo que debe ser y de lo que es la escuela, y trabajar, en cambio, sobre la perplejidad que nos produce hacerlo en el actual escenario educativo. A su vez, exige sostener la confianza como modo de vinculación vital entre educadores y alumnos, como una hipótesis sobre la conducta futura del otro que concierne al futuro. “La confianza es una experiencia inicial y determinante para el ser hablante y deseante, por la simple y sencilla razón de que no puede elegir. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza. El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero

la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades”. (9).

La otra compleja pregunta que hemos intentado bordear, desde algunas posibles vías de entrada, a lo largo de este recorrido es: ¿cómo no desconocer los profundos efectos que produce en los sujetos y en las escuelas las condiciones de pobreza y, a su vez, no asumir una posición que nos paralice o que quede presa de la idea de que nada se puede hacer hasta que las condiciones sociales sean mejores?

En contextos educativos atravesados por condiciones de pobreza, muchas veces la enseñanza es concebida como una acción que tiene que brindar “asistencia” y “contención”. Sin embargo, sabemos que la educación si bien tiene que ver con el cuidado, va más allá de esto. Sostener en el campo de la educación una relación de causalidad entre sujetos y contexto social de pertenencia, implica considerar que los sujetos asumen al interior de éste una posición pasiva y definida, y que el contexto determina a los sujetos que en él se constituyen. No puede negarse que la realidad social ocupa un lugar significativo en la configuración de las subjetividades. Sin embargo, esto no implica necesariamente asumir el supuesto de que el sujeto esté determinado por las condiciones sociales.

El desafío de toda enseñanza, más allá y en todo contexto, consiste entonces en pensar y proponer diversas maneras para “conectar de manera inteligente y valiente el cuidado con el conocimiento, el cuidado con la enseñanza” (10). Así pues, la educación tiene que desplazarse y acontecer en la difícil tensión entre no mostrar compasión, piedad por los otros y, a la vez, rechazar toda actitud de indiferencia. En otras palabras, la pregunta podría formularse del siguiente modo: ¿Cómo construir una relación educativa basada en el cuidado del otro y en el respeto mutuo? La respuesta no puede eludir que cuando hablamos del cuidado del otro en el terreno educativo hablamos también de la “responsabilidad” de los adultos frente al futuro que podemos ayudar a proyectar para las nuevas generaciones. Podría decirse entonces que nuestra tarea se juega en la compleja tensión entre no dejar a los niños y jóvenes librados a sí mismos y a sus propios recursos, y no ejercer sobre ellos la violencia que implicaría el desprecio, la piedad, la compasión que no

hacen otra cosa que sostener y profundizar la desigualdad.

La educación es el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización o a la de los discursos de la diversidad, en suma, sin ser reducido a lo esperado. La tarea de un educador se define por el verbo “enseñar”, en la búsqueda obstinada de transmitir ese legado cultural del que son herederos, conscientes de que aquello que los niños “esperan” de los educadores es un trabajo sostenido en la riqueza simbólica de los saberes que se le ofrecen y en la creencia en sus posibilidades futuras de crecimiento singular y de participación en la producción de un orden social más justo para todos.

Notas

(1) Este párrafo pertenece al libro *Infancia y poder*, donde M. Narodowski bucea en las formas y los discursos escolares de una época.

(2) CEPAL (p. 104).

(3) Históricamente, se ha considerado alumno a aquel “niño o joven que en moratoria social transita por una institución proveedora de los saberes que lo harán alcanzar la autonomía que exige la conformación de un sujeto socialmente integrado” (Duschatzky S. y Birgin, A., 2001, p. 134).

(4) Este párrafo, y los siguientes que se citan, corresponden al artículo: “De la peligrosidad al riesgo”, publicado por R. Castel en el volumen *Materiales de Sociología crítica*, de la Piqueta, Madrid, 1986.

(5) *Ibidem*, p. 232.

(6) Esta cita ha sido tomada del artículo de Violeta Núñez, *Infancia y menores: frente a la asignación social de los destinos* (pág. 95), en el que aborda los efectos de la noción de “destino” y la idea de “prevención” en el terreno educativo.

(7) Esta cita corresponde a la página 69 del maravilloso libro de su autoría *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, donde se ofrece una fecunda reflexión sobre la complejidad de la formación de los sentimientos entre los hombres en nuestras sociedades.

(8) Estos interrogantes pertenecen al artículo: *Contra el desamparo*, de Perla Zelmanovich, compilado en el libro: *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*, resultado de una serie de encuentros organizados en el año 2002 por el Área de Educación y Sociedad de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina).

(9) Estas referencias a la apuesta por la confianza en las relaciones educativas corresponden a un interesante escrito que, hace ya algunos años, ha realizado Laurence Cornu, una filósofa francesa, en su participación en un seminario organizado en Argentina.

(10) Esta potente pregunta, muchas veces ausente en nuestras miradas sobre el papel del cuidado del otro en la enseñanza, ha sido sugerida por Estanislao Antelo en un breve e interesante artículo titulado: *¿Qué quiere usted de mí?*

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (2003): Tarea es lo que hay, en: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Antelo, Estanislao (2004): ¿Qué quiere usted de mí?. Lo incalculable en el oficio de enseñar, en: *La educación en nuestras manos*. N° 72. Suteba. Prov. Buenos Aires.
- Castel, Robert (1986): De la peligrosidad al riesgo, en: *Materiales de Sociología Crítica*, Ediciones de la Piqueta. Barcelona.
- CEPAL (2000): *Equidad, ciudadanía y desarrollo*. Santiago.
- Cornu, Laurence (1999): La confianza en las relaciones pedagógicas, en: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas y CEM. Argentina.
- Dubet, Francois (2004): Mutaciones Institucionales y/o neoliberalismo, en: Tenti Fanfani (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia; Birgin, Alejandra (comp.) (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO/Manatíal. Buenos Aires.
- Dussel, Inés; Finochio Silvia (comp.) (2003): *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Narodowski, Mariano (1994): *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Aique. Buenos Aires.
- Nuñez, Violeta (2003): *Infancia y menores: frente a la asignación social de los destinos*, en: Revista Ensayos y Experiencias N° 50. Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Puiggrós, Adriana (1994): *Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana*. Aique. Buenos Aires.
- Rancière, Jacques (2003): *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona.
- Redondo, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Sennett, Richard (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama. Barcelona.
- Serra, Silvia (2003): En el nombre del pobre, en: AA.VV. *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía Rosario. Laborde Editor. Rosario.
- Tedesco, Juan Carlos (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Zelmanovich, Perla (2003): Contra el desamparo, en: Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO