



Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas

Seminario II DNPS



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Cdor. Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

**Subsecretario de Equidad
y Calidad Educativa**

Lic. Gabriel Brener

**Director Nacional
de Políticas Socioeducativas**

Lic. Alejandro Garay



Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas

Seminario II DNPS

Esta publicación ha sido producida en el marco del Seminario de la DNPS: Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas, coordinado por la Mg. Adriana Fontana.

Trabajaron en la producción de este volumen: Lic. Mariana Moragues- Lic. Marisol Fraga- Lic. Noelia Ivaskovic- Lic. Jaime Bermúdez Vásquez- Mg. Adriana Fontana.

**Equipo de Edición y Producción
gráfico editorial de la Dirección Nacional
de Políticas Socioeducativas**

Coordinación y edición general
Laura Gonzalez

Diseño
Nicolás Del Colle

Armado
Yanina Carla Olmo

Producción
Gabriela Franca
Verónica Gonzalez
Karina Giamello
Natalia Suarez Fontana

Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas
socioeducativas : Seminario II DNPS / Flavia Terigi ... [et al.]. - 1a
ed. . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de
Educación de la Nación, 2015.
208 p. ; 20 x 16 cm.

ISBN 978-950-00-1101-3

1. Políticas Públicas. 2. Política Educacional. I. Terigi, Flavia
CDD 379

Índice

Prólogo.....	5
Agradecimientos.....	8
Las cronologías de aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas	
Flavia Terigi	10
Posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas	
Alejandro Vassiliades.....	46
Cultura, diálogo y ciudadanía en la escuela y en los espacios socioeducativos	
Gustavo Schujman.....	67
Pensar la inclusión. Lo propio y lo extraño	
Darío Sztajnszrajber.....	92
Democracia, igualdad y libertad	
Diego Tatán	109
Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójal	
Perla Zelmanovich.....	133

Políticas Socioeducativas y Saberes Escolares

Emilio Tenti Fanfani **169**

Inclusión y calidad: una apuesta de las políticas socioeducativas

Adriana Fontana y Alejandro Garay **182**

Prólogo

Esta publicación, junto a la anterior¹, puede considerarse como la expresión de una etapa en la que las políticas socioeducativas (2008-2015)² ingresaron en la agenda de una política pública atenta a los principales debates del momento. Dicho brevemente, con dolor pero sin eufemismos se habla en estas páginas de una escuela que excluyó y alimentó desigualdades. Y se habla también de una escuela pública que incluye, que recibe cada vez más cantidad de niños/as y jóvenes y que apuesta a la igualdad educativa. Una escuela sensible a la construcción de lo común, a la vez que atenta a las diferencias culturales que hacen a la vida en democracia.

Particularmente en este libro, -que recordémoslo surge del seminario interno de la DNPS- se revisa la relación entre trayectorias escolares y trayectorias educativas: ¿qué vínculos podría tejerse entre ellas? ¿Pueden las propuestas socioeducativas remover “eso” que está entumecido en la escuela y la vuelve por momentos sorda a los cambios socioculturales y tecnológicos de este tiempo?

Dice Terigi, “Cuando la escuela se abre, y en su edificio pasan otras cosas, cuando los profesores de la propia escuela participan de algunas de las prácticas, hay algo allí que empieza a funcionar mejor con la escuela. Para quienes asisten en calidad de alumnos seguramente muchas de las actividades que realizan en los programas les permite apropiarse de otro modo del espacio escolar (...). En muchos casos la participación de los chicos en estas actividades, la manera en que participan, las responsabilidades que toman, permiten o contribuyen a modificar

1 Referimos a (2012). “Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. Seminario Interno DNPS. Ministerio de educación de la Nación.

2 Cabe recordar que la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación Nacional se crea como tal en 2008. Han sido Directores de la misma: Jaime Perczyk (actual Secretario de Educación), Pablo Urquiza (actual Jefe de Gabinete) y Alejandro Garay quien se desempeña en el cargo actualmente.

la visión que pueden tener los docentes, sobre todo en el caso de los adolescentes (aunque también en el caso de los chicos)” (pág. 24). No es lo mismo ver a un joven “drogadicto y perdido” que a un joven “músico y estudioso”. Una conocida colega agregaría, lo que se modifica es la visión sobre la escuela, “que pasó de ser la escuela del paco a ser la escuela de la orquesta”. Modificar la visión sobre los jóvenes o sobre lo que la escuela puede ofrecer no es poca cosa desde una perspectiva pedagógica y política.

Así planteado, este cambio en la mirada es el resultado de una política en la que se involucran profesores, directivos, equipos técnicos, funcionarios que se disponen a revisar supuestos, concepciones; que se deciden a analizar “la posición docente”.

Vassiliades señala justamente que estas discusiones no se dirimen en términos individuales sino desde una perspectiva institucional. Es el colectivo docente el que tiene capacidad de re-creación, de re-inventar y de ofrecer alternativas. Como él mismo lo señala: “Resulta imposible determinar qué es la docencia, ligándola a un significado único, unívoco, homogéneo y para siempre. Por el contrario, es algo en lo que cotidianamente podemos intervenir y algo que los docentes reformulan, reconstruyen, siguen construyendo y siguen pensando. (...) Esta postura no puede limitarse de antemano” (pág. 47). La posición docente se construye, aún cuando se trate de una construcción compleja atravesada por la historia, las contradicciones y las paradojas del trabajo docente.

Perla Zelmanovich señala las ventajas de trabajar con las paradojas. Dice que “en lo paradójico transita nuestra intervención (...) en lo que es y no es al mismo tiempo (...) de la paradoja surge el asombro, el “¿cómo puede ser?!”: y ese es uno de sus méritos” (pág. 135). Visibilizar lo paradójico ayuda a desnaturalizar las situaciones. El asombro ayuda a desnaturalizar lo que “siempre fue así.

Darío Sztajnszrajber profundiza en “las paradojas de la inclusión”.

Igual que sus colegas Gustavo Schujman y Diego Tatián aportan miradas desde la filosofía. Porque “hacer filosofía implica hacer un pacto de convivencia: hay que aceptar que vamos a colocarnos en un género inhabitual, un género que no tiene una eficacia lineal, que lo que pretende es pensar las cosas abriéndolas, que es todo lo contrario a un recetario” (pág. 92).

Ahí se hizo lugar a preguntas que frecuentemente postergamos ¿cómo pensar políticas de inclusión sin negar la paradoja que toda inclusión conlleva? ¿A quiénes “incluimos”? ¿Dónde?

¿Para qué educamos? Schujman propone seguir a Kant, o ir incluso “más allá, hacia el terreno del pensar, del sentir, del hacer, del pensarse, es decir, ser uno mismo. Lo que uno intenta, entonces, con la educación es ayudar a que los sujetos piensen por sí mismos. Lo que uno intenta es ayudar a constituir o ayudar a construir subjetividades éticas, subjetividades autónomas, sujetos que puedan pensar, sentir y hacer por sí mismos” (pág. 68) para sí mismos y también para la vida social, para la vida en democracia.

Diego Tatián propone revisar la relación democracia, poder y libertad. De algún modo, deja planteado un gran desafío que tenemos como sociedad y en particular los educadores. “(...) una de las tareas por delante, es forjar una idea de política motivada por la invención de cosas nuevas capaz de conjurar el poder de la repetición. La democracia como invención y memoria” (pág. 112).

Siguiendo este desarrollo se vuelve a la escuela como un lugar en el que ejercer la democracia. En el último capítulo Fontana y Garay escriben al calor de la gestión de la política socioeducativa en la que trabajan desde el 2008. Escriben también revisando esa posibilidad educativa difícil, esquivada, cuestionada pero en la que nos obstinamos: inclusión con calidad, un binomio que exige invención y memoria.

Lic. Jaime Perczyk

Secretario de Educación de la Nación

Agradecimientos

Muy especialmente agradecemos a quienes nos ayudaron en la producción de este libro. En primer lugar a los colegas, amigos, profesionales reconocidos y a los que admiramos por su trayectoria: los autores de cada una de las conferencias, que han aceptado la invitación a acompañarnos en el seminario y nos han desafiado con sus reflexiones, con sus aportes, sus modos de mirar aquello que a nosotros nos interesaba discutir. No tenemos más que gratitud por tan generosa disposición y entrega.

A todos/as los compañeros/as de trabajo de la DNPS, que con su presencia, sus preguntas y sus reflexiones dieron vida al Seminario.

Aprovechamos para destacar que este recorrido ha dado frutos: la Especialización Docente en Políticas y Programas Socioeducativos que ahora tiene lugar en el Instituto Nacional de Formación Docente. De alguna forma este seminario tiene allí continuidad.

Finalmente y desde el principio, desde el primer volumen de esta obra queremos expresar nuestro agradecimiento a los colegas que han trabajado en la edición y producción de los libros que la conforman: a Laura González y su equipo que con gran profesionalismo han mejorado la versión de los escritos que les entregamos. A Jaime Bermúdez Vásquez, Noelia Ivaskovic y Mariana Moragues por su dedicación cuidadosa, tanto de los textos como de los autores.

Como se ha dicho, la educación es obra colectiva, es también una apuesta a lo desconocido, a lo que vendrá a partir de lo que transmitimos. En este sentido, el libro I y el libro II del seminario, resultan

1 Referimos al postítulo que comenzó en Octubre de 2014 en el marco del INFED. Encontrarán más información en www.nuestraescuela.gob.ar

de un trabajo colectivo que ha puesto palabras a lo “socioeducativo”; que ha abierto un diálogo, una conversación que espera seguir hablando en otros contextos.

Alejandro Garay, Claudio Cincotta y Adriana Fontana

Las cronologías de aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas

Flavia Terigi

Yo soy “producto bruto de la escuela”. Tengo una larga trayectoria escolar, y luego una larga trayectoria de trabajo en el sistema educativo. En esta conferencia trataré de analizar algunas cuestiones que vemos los que estamos dentro de la escuela, o dentro del mundo educativo, en clave de participación social, y en particular de participación sociocultural de los chicos y chicas en nuestro contexto.

El título hace referencia al concepto cronologías de aprendizaje. Se trata de un concepto por ahora absolutamente exploratorio, que me va a servir durante algunos años para pensar ciertas cosas. Más adelante, si veo que ya no me sirve, lo revisaré.

A propósito de este concepto, lo que trato de trabajar es un problema principal para el sistema escolar: cómo acotar las diferentes cronologías de aprendizaje que los docentes tienen que manejar en forma simultánea.

Cada vez que se reúnen personas como nosotros, o como los chicos en la escuela, o los chicos en las actividades sobre las que ustedes tienen responsabilidad, lo que ocurre es que allí se encuentran sujetos que, desde el punto de vista de sus conocimientos, sus intereses, sus motivos, sus estrategias, sus procedimientos, son sujetos profundamente diversos. Inclusive en el punto de inicio de la escuela primaria, cuando los chicos están empezando primer grado –ese punto de inicio fue puesto allí en teoría para que estuvieran en un punto equivalente de algo llamado desarrollo–, son profundamente diversos. Luego la progresiva extensión que sigue de la escolarización, a edades cada vez más tempranas, va acentuando esa diversidad, a pesar del esfuerzo homogeneizador que la escuela realiza.

Entonces para alguien que piensa en la enseñanza, el problema central es cómo acotar la cantidad de cronologías que debería manejar

en simultáneo si respetara dónde se encuentran los sujetos en cada momento. El Sistema Educativo le ha dado, y le sigue dando a este problema una respuesta organizacional, basada en supuestos teóricos ya muy discutidos. Esa respuesta organizacional es el agrupamiento por edades, combinado con la gradualidad (como etapas en el aprendizaje) y la anualización (el ciclo lectivo) en lo que llamamos el aula estándar.

Esta respuesta organizacional se generó con carácter masivo a finales del siglo XIX. Cuando se empezaron a crear escuelas, se hicieron graduadas, agrupando chicos por edades y haciendo corresponder las edades con los ciclos escolares. Es una respuesta que durante tres, cuatro, cinco décadas se creyó que funcionaba. Si una cantidad de chicos y chicas no lograban aprender en ese contexto, había que encontrar el problema en esos chicos.

Hoy en día todo esto está en discusión: que los sujetos sean efectivamente similares porque los agrupemos bajo ciertas características que suponemos similares está en discusión. Entonces, el problema es organizacional y mover la organización que ha dado lugar al armado de un sistema como el que tenemos, es muy difícil. Un ejemplo de la dificultad que significa esto puede verse en el Programa de Inclusión y Terminalidad para adolescentes en la escuela secundaria, que se lleva adelante en Córdoba: el desafío didáctico que tienen, que es el más importante del programa, es el Pluricurso, el cual enfrenta justamente ese obstáculo: todo el armado del sistema está organizado contando con que los agrupamientos nos van a dar cierta homogeneidad de los sujetos así agrupados.

El sistema educativo, la escuela, tiene muchas dificultades para lidiar con la diversidad respecto del aprendizaje. Creo que hemos avanzado mucho en cierta batalla ideológica respecto al reconocimiento de la diversidad de los sujetos, pero el problema sigue estando ubicado centralmente en la enseñanza y en cómo se responde a la diversidad cognoscitiva de los humanos, con propuestas educativas que permitan que todos aprendan, y que repongan, sostengan, defiendan y alcancen un horizonte común.

Lo que prevalece en los desarrollos pedagógicos y didácticos, en los libros de texto, y en una gran cantidad de instrumentos que el sistema escolar ha ido configurando a lo largo de más de un siglo, es una perspectiva del aprendizaje que podríamos llamar monocrónica. Monocrónica hace alusión acá a una cronología unificada. La idea es que hay una secuencia de aprendizaje, que está pensada para todos los que integran un cierto grupo o clase, y que esta secuencia tiene que ser sostenida a lo largo del tiempo, por los maestros, por los profesores, de modo tal que al final de un proceso prolongado de enseñanza, todo el grupo de alumnos haya aprendido aproximadamente las mismas cosas¹.

Esta es la lógica de la escuela. Es una lógica que, como decía antes, está siendo muy discutida, pero que tiene el problema de que hay todo un saber pedagógico y el montaje organizacional contruidos sobre esta lógica.

Ustedes seguramente se encuentran en las escuelas, y en otras iniciativas, con maestros y profesores que forman parte de estas actividades que se realizan por afuera de la lógica escolar más clásica, y que por afuera de esa lógica logran llevar adelante otras propuestas de trabajo con los chicos y las chicas. Pero cuando van a la escuela se encuentran con esta lógica que está sostenida por la organización escolar. Es un tema que los que estamos dentro de la escuela vemos, nos preocupa, y estamos en un proceso de investigación, exploración, de relevamiento de los saberes producidos en el sistema educativo para dar una respuesta distinta, una respuesta que no sea el aprendizaje monocrónico, una respuesta que sea más atenta a la diversidad de lo humano.

1 Hice una larga consideración en torno a esta idea de aprendizaje monocrónico en una conferencia anterior para Directores y Supervisores en el inicio de un ciclo lectivo. La misma encaraba muy directamente el problema de las trayectorias escolares de los chicos, analizando características del sistema escolar que hacían obstáculo al desarrollo de trayectorias educativas continuas, completas, y en proyectos formativos que prepararan para sociedades cada vez más complejas y reconocidamente plurales. Hay allí una cantidad de consideraciones de orden estrictamente escolar, que de todos modos pueden ser interesante para ustedes que están mirando la escuela a través de actividades que no tienen su origen en la escuela, pero que se están preguntando en qué medida y de qué manera, las propuestas formativas que ustedes desarrollan con los chicos y las chicas, contribuyen a fortalecer sus trayectorias escolares. Ver <http://www.entrierios.gov.ar/CGE/2010/especial/files/2011/09/LAS-CRONOLOG%C3%8DAS-DE-APRENDIZAJE-UN-CONCEPTO-PARA-PENSAR-LAS-TRAYECTORIAS-ESCOLARES.pdf>

En relación a esto, quiero compartir tres viñetas. La primera y la última provienen de investigaciones que estamos desarrollando en equipos que coordino y la segunda viene de una colega que trabaja en México, Judith Kalman, cuyo trabajo considero muy interesante.

- 1. La primera viñeta se va a referir a una investigación que estoy cerrando sobre el aprendizaje de los conocimientos numéricos en las escuelas rurales.² Una parte de esa investigación se dedica a los cuadernos de clase.
- 2. La historia de Ana se ubica fuera de la escuela, lo que hace Judith Kalman es reconstruir toda la trayectoria educativa de Ana, que tiene algunos puntos en la escuela, pero que ocurre en buena medida fuera de la escuela.³
- 3. Los actos de recepción se refieren a un momento importantísimo en las trayectorias formativas de los chicos, que es el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, y a cómo en ese pasaje se producen una serie de circunstancias que interrumpen una trayectoria escolar que hasta ese momento venía más o menos continua, y que de pronto allí encuentra un momento de fuerte discontinuidad.⁴

Lo que quiero lograr con las tres viñetas es ubicar distintos procesos de aprendizaje, algunos en la escuela, con los contenidos escolares

2 Proyecto UBACyT 20020100100421 "El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo" (Programación Científica 2011- 2014 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires). Directora: Flavia Terigi. Codirectora: Susana Wolman.

3 Kalman, Judith (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en Revista mexicana de investigación educativa, Vol 8 N° 17, pp. 37-66.

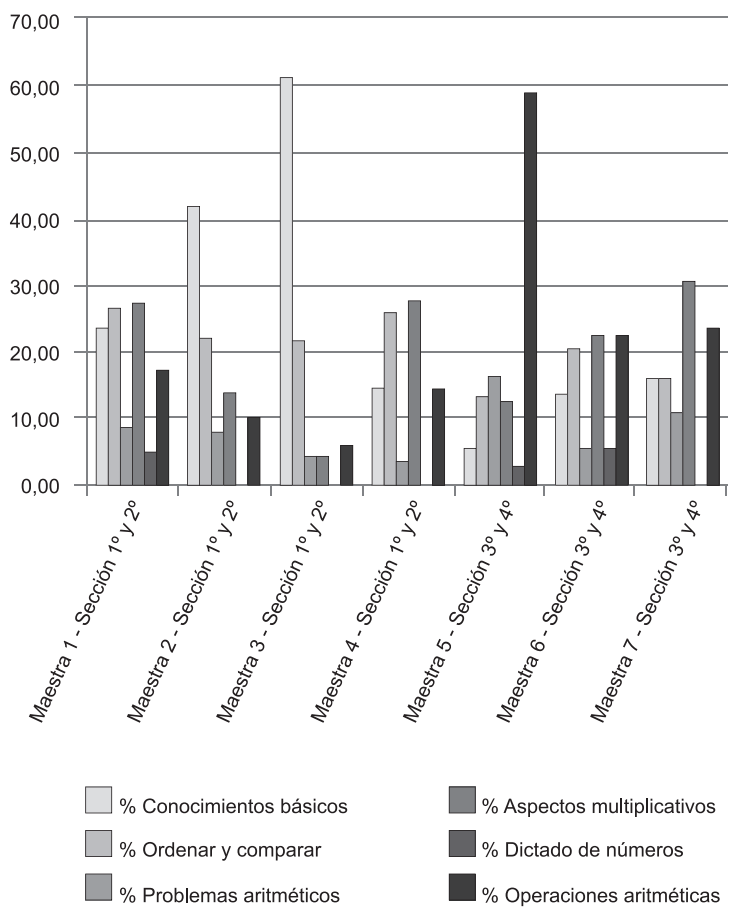
4 Proyecto "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" (Proyecto PICT/2005 Nro. 33531). Investigador responsable: Ricardo Baquero. Flavia Terigi ha sido en ese proyecto miembro del equipo responsable. Mayo de 2007/ agosto de 2010.

clásicos; otros fuera de la escuela, con contenidos culturales muy relevantes como la lectura y la escritura; y otros otra vez dentro de la escuela, pero en una especie de rito de pasaje, no sobre los contenidos escolares sino sobre qué significa ser alumno. Son tres viñetas de tres aprendizajes bien distintos, todos los cuales convergen en la trayectoria formativa de cualquiera de los chicos y chicas con los que ustedes trabajan, con los que pueden tomar contacto.

Primera viñeta

Conocimientos numéricos: 7 maestras rurales en 4 escuelas: 601 actividades

Diapositiva 1



Aquí tenemos una estadística realizada sobre la base del relevamiento de cuadernos de una cantidad de chicos de siete maestras rurales distintas en cuatro escuelas diferentes. En algunos casos las maestras comparten la escuela, y por lo tanto comparten la responsabilidad sobre la cronología de aprendizaje de los chicos.

Por ejemplo, en este caso que es matemática, estos son básicamente aprendizajes numéricos. Del lado derecho, donde están las referencias, hay una serie de categorías que nos sirven para ordenar tipos de conocimientos numéricos básicos como el conteo; el repertorio de los primeros números naturales; conocimientos ligados con comparar y con ordenar números; problemas aritméticos; aspectos multiplicativos del sistema de numeración que es aquello vinculado con el valor posicional de las cifras y la base diez del sistema; dictado de números; y operaciones aritméticas. Son categorías que nos sirven para ordenar el conocimiento numérico que la escuela primaria intenta promover a lo largo del primer ciclo⁵.

Recogimos un cuaderno de cada grado de cada una de estas maestras, analizamos las actividades estrictamente matemáticas que están incluidas en esos cuadernos (un total de 601 actividades), y las categorizamos de acuerdo a estas dimensiones del conocimiento numérico.

En el eje horizontal de la diapositiva 1, están las distintas maestras. Las cuatro primeras maestras corresponden a las secciones de 1ro y 2do grado (el plurigrado que agrupa 1ro y 2do) y las otras tres son las maestras de 3ro y 4to.

Como se puede apreciar en el gráfico, hay una enorme diversidad en cómo las maestras organizan la actividad escolar de los chicos en lo que tiene que ver en este caso con el aprendizaje numérico. Si hiciéramos lo mismo con Prácticas del Lenguaje (las otras áreas tienen muy baja representación en la enseñanza en las escuelas rurales) encontraríamos

5 La investigación que realizo está enfocada al primer ciclo de las escuelas rurales.

seguramente algo bastante parecido. En este caso sólo puedo hablar de lo numérico, que es lo que estamos trabajando.

Entonces, cuando ustedes miran la escuela, imaginan que lo que pasa ahí adentro es bastante homogéneo, está bastante pautado, es bastante rutinario, y sin embargo el análisis de prácticas concretas muestra que ahí adentro también hay mucha diversidad.

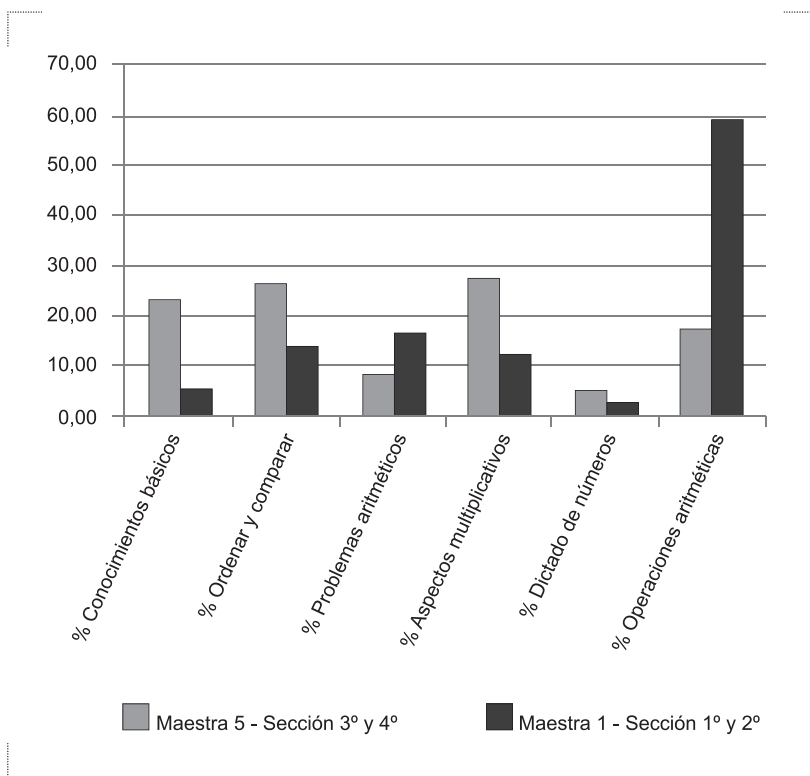
A lo mejor esa diversidad podría responder a decisiones pedagógicas de las maestras, tratando de adecuarse a la particularidad de la población que asiste a sus escuelas. Pero el problema que tiene esto es que está tomado en una misma zona, en la que los maestros y las maestras vienen formados de instituciones cercanas, que tienen un curriculum similar, y sin embargo toman decisiones muy distintas respecto de qué deberían aprender sobre matemática los chicos y las chicas.

Planteo esto para contribuir a romper la idea de que lo que pasa en la escuela es más o menos lo mismo. Cuando uno lo mira con más cuidado, comprueba que lo que pasa en la escuela también es bastante diverso.

Conocimientos numéricos

2 maestras rurales de la misma escuela

Diapositiva 2



En el gráfico encontramos dos maestras de la misma escuela, la de primero y segundo y la de tercero y cuarto. Son las maestras 1 y 5 de la dispositiva 1. En azul está la maestra de 1ro y 2do y en rojo la de 3ro y 4to.

Observando algunas decisiones que toma la maestra de 3ro y 4to, podemos suponer que están basadas en cierta lectura de lo que hace la maestra de 1ro y 2do. Uno podría decir que sobre conocimientos básicos, un tema sobre el que la maestra de 1ro y 2do trabaja mucho (más del 20% de sus actividades), la maestra de 3ro y 4to ya casi no trabaja. Sobre operaciones aritméticas, en lo que la maestra de 1ro y 2do trabajaba casi en la misma proporción que los conocimientos básicos, en esta maestra de 3ro y 4to, más del 60% de las actividades que propone apuntan a operaciones aritméticas. Y curiosamente los aspectos multiplicativos del sistema de numeración, que son los vinculados con el valor posicional de las cifras y con los principios multiplicativos que están en la base del sistema, los trabaja más la maestra de 1ro y 2do que la maestra de 3ro y 4to.

Ustedes se preguntarán para qué digo esto: es para mostrarles una fuerte discontinuidad que va a ocurrir aquí en las cronologías de aprendizaje de estos chicos. Los aspectos multiplicativos que está trabajando la maestra de 1ro y 2do, en una proporción interesante, son mucho menos atendidos por la maestra de 3ro y 4to que, en cambio, piensa que los chicos van a aprender si realizan muchas operaciones aritméticas. Los chicos van a realizar muchas operaciones aritméticas, van a sumar, restar, multiplicar y dividir, y lo van a hacer razonablemente bien, porque probablemente logren mecanizar los procedimientos, pero los conceptos que están debajo de las operaciones, que tienen que ver con los aspectos multiplicativos del SN, van a estar muy poco atendidos.

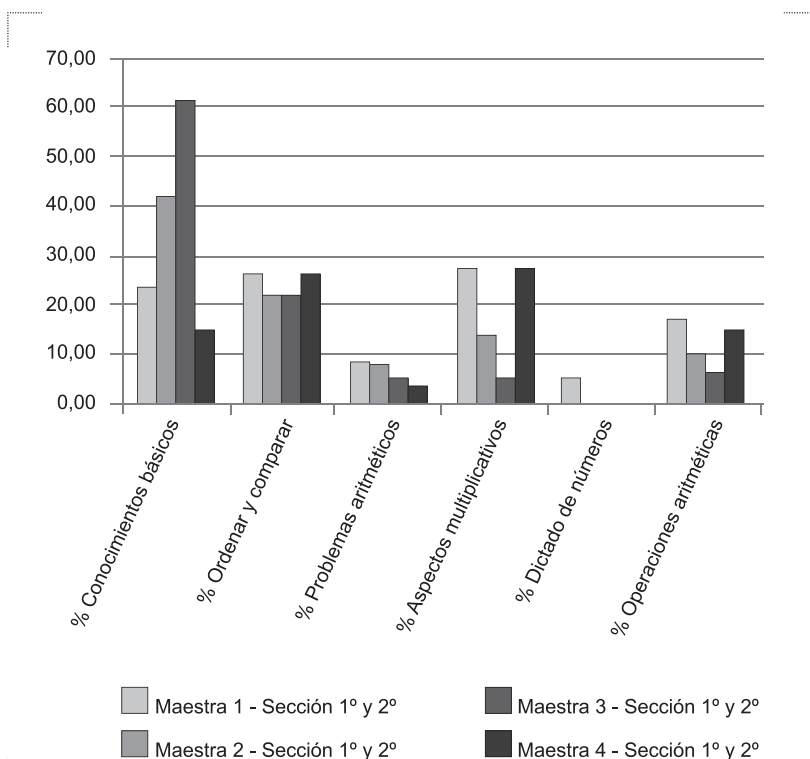
Eso es el inicio de una discontinuidad en la trayectoria educativa en matemática que tendrá repercusiones en los aprendizajes posteriores, inclusive para chicos a los que les va muy bien en la escuela, porque seguramente van a lograr hacer todo lo que la escuela les pida que hagan.

Por último presentamos un gráfico donde se visualizan las cuatro maestras de 1ro, nuevamente para subrayar la diversidad de decisiones que toman.

Conocimientos numéricos en 1er grado

4 maestras de 1° en sendos plurigrados

Dispositiva 3



Son, como dije, cuatro escuelas rurales de un mismo departamento. Las cuatro suficientemente alejadas del centro urbano más próximo.

Cuatro maestras diferentes, en cuatro escuelas distintas; con los colores diferenciados, están representadas todas las dimensiones de análisis del conocimiento numérico. Las maestras toman decisiones muy diferentes. Nuevamente, rompamos con la idea de que lo que pasa en la

escuela es más o menos homogéneo. Todo este supuesto de homogeneidad, del que estoy hablando desde el principio, se termina quebrando una y otra vez en las prácticas.

Entonces tenemos un problema que está armado así: un supuesto de aprendizaje monocrónico, unas prácticas tremendamente diversas y un intento permanente de volver a una cronología unificada de aprendizajes. Cada vez en cada grado, cada maestro, chocando contra las historias escolares previas de los chicos, aunque los chicos hayan ido a la misma escuela, y aunque les vaya bien.

Quiero dejar algunas reflexiones a partir de esta primera viñeta sobre los cuadernos de clase:

El aprendizaje escolar requiere continuidad. Sin embargo algunas de las cosas que hemos mostrado dan cuenta de que, en muchas escuelas, esta continuidad que el aprendizaje requeriría, se ve amenazada por la discontinuidad (podemos discutir cuán representativas son esas cosas que vimos, aunque confío en que son ilustrativas de algo que sucede en muchas escuelas).

Continuidad no quiere decir “repetir”, reforzar, insistir en hacer veinte veces lo mismo (seguramente la maestra que tomó el 70% de actividades numéricas ligadas a operaciones aritméticas, supone que si los chicos repiten, refuerzan, si ella insiste, los aprendizajes se van a lograr). Continuidad en la perspectiva del aprendizaje quiere decir “enlazar”, coordinar, quiere decir integrar. Quiere decir que se proteja la secuencia formativa, que está permanentemente amenazada por las rupturas, algunas de las cuales intentamos mostrar.

Hemos ilustrado ciertas discontinuidades muy fuertes que se pueden producir en las cronologías de aprendizaje en una misma escuela, y entre escuelas, aun tratándose de escuelas de un mismo departamento, y de escuelas rurales. Quienes trabajan en escuelas rurales conocen esta realidad: los chicos se cambian de una escuela a otra, cuando los padres cambian de trabajo. Fíjense lo que les puede pasar cuando cambian de

maestra. Vienen de un cierto trabajo en matemática y se encuentran con propuestas de enseñanza de la matemática con las que nunca estuvieron en contacto o lo estuvieron en menor proporción.

Hay fuertes discontinuidades en las cronologías de aprendizaje en una misma escuela, y entre escuelas. Esto abre la discusión acerca de que en el sistema educativo estamos necesitando criterios profesionales compartidos, en este caso por los maestros, respecto de las cronologías de aprendizaje.

Es muy raro lo que pasa en el sistema: hay una especie de montaje organizacional que ha tendido históricamente a la homogeneización, y sin embargo hay ahí adentro una tremenda diversidad en las propuestas de enseñanza, una diversidad que está amenazando la continuidad. Cuando los maestros perciben que la continuidad de los aprendizajes está amenazada, el recurso al que suelen apelar tiene más que ver con repetir, con reforzar, con insistir, y hay muchas menos estrategias para enlazar, para coordinar, para integrar aprendizajes, de dentro y fuera de la escuela, producidos en distintos momentos, bajo la coordinación de diferentes maestros...

Segunda viñeta

Esta viñeta nos ubica fuera de la escuela. En la historia de Ana, algunas cosas pasan dentro de la escuela, pero la mayor parte de ellas ocurren fuera de la escuela.

Retomo el texto de Judith Kalman. Tomo parte del texto en forma literal⁶.

Ana es una mujer, vive en México. Cuando era niña nunca asistió a la escuela, en la zona rural en la que ella vivía las niñas no asistían a la es-

■

6 Lo que aparece en las diapositivas que ven los asistentes son pequeñas fotografías que fui tomando del texto, que no se transcriben en esta versión escrita porque se integran al texto de la conferencia.

cuela, esto era frecuente en aquel país. Varias veces cuando ella era pequeña, su papá se endeudó, por distintos motivos, y la mandó a trabajar a la ciudad para poder ayudar a la economía familiar. Ella iba y volvía, le gustaba hacerlo, en esos contactos esporádicos que iba teniendo con la ciudad veía cosas que no veía en su entorno...

Se casó muy joven, tuvo hijos. Cuando sus hijos entraron a la escuela enfrentó una nueva situación, la firma de las boletas de calificaciones, lo que aquí llamaríamos boletines. Hasta ese momento no había participado en ninguna práctica social que le requiriera saber leer y escribir, y aunque pudiera molestarle más o menos, la cuestión cambia cuando ella se enfrenta con una situación en la que piensa que sí debería saber leer y escribir.

Es muy interesante lo que reconstruye Kalman a propósito de cómo Ana se las arregla cuando va a las reuniones de padres en la escuela y les pide a otras madres que la ayuden, que le interpreten lo que dice en las boletas de calificaciones. Aprende a identificar algunas palabras que son claves para entender cómo están los chicos. Incluso desarrolla una práctica muy bonita; ella no tiene firma, entonces le firma una compañera, pero le firma con ella presente, donde ella está diciendo que esa firma vale como si firmara ella misma. Esa es una práctica de escritura, aunque ella no haga los trazos.

Recién a los 36 años entra por primera vez a un grupo de estudio de un instituto nacional de educación de adultos. Es la primera vez que tiene el tiempo y las posibilidades de darse una oportunidad de formación más sistemática. Sin embargo, se le volvió muy “chocante”, porque volvió a quedar embarazada y le pareció muy chocante estar embarazada e ir a la escuela. Dejó el “chocante” porque está dicho por ella, y es una experiencia que muchos adultos tienen de discordancia entre la posición de alumno y la vida que llevan adelante, particularmente cuando las propuestas de educación de adultos son propuestas sumamente escolarizadas. En el trabajo de Kalman hay incluso transcripciones de las propuestas de actividades que se les propone a las mujeres (las alumnas eran todas mujeres). Es interesante ver cómo se reproducen en

aquellas propuestas de educación de adultos algunas prácticas propias de la educación de niños. Los adultos lo sostienen mientras pueden, y cuando ciertas circunstancias de la vida subrayan la distancia con la posición de alumno, ésta se vuelve muy “chocante”.

En un momento dado, una persona deja de atender en la tiendita del barrio (el equivalente a nuestro almacén), y le ofrecen a Ana trabajar allí. Como responsable de la tienda, otra vez empieza a enfrentar situaciones que le exigen el uso de la lectura y la escritura (por ejemplo, el inventario de la tienda; llevar las listas de las compras; controlar las facturas de los proveedores, para ver si efectivamente lo que la factura dice se corresponde con lo que le entregan; etc.). Entonces Ana vuelve a hacer lo que ya había hecho en la escuela, que es hacerse asistir por los vecinos que van de compras, por los proveedores, de un modo muy inteligente, con la astucia de tomar distintos datos de cada uno, para no entregarse enteramente a la interpretación de nadie, y así ir construyendo la propia. De este modo ella va logrando cierta apropiación de algunas prácticas de lectura y escritura.

A partir de esa experiencia entra nuevamente en un grupo de estudios, empieza a asistir con regularidad a las clases. Es en este momento que la encuentra Kalman. Cuenta que la hija de Ana, aquella a la que ella le firmaba la libreta de calificaciones, le revisaba la tarea, le señalaba cuando le faltaban letras o cuando no se entendía lo que había escrito.

Kalman tiene una visión muy positiva de los aprendizajes que realiza Ana a lo largo de esta trayectoria educativa que tiene algunos puntos de contacto con la educación formal pero que, en general, ocurre en prácticas sociales, particularmente en aquellas que requieren algún tipo de competencia, de conocimiento, de saber, respecto de la lectura y la escritura. La visión de Kalman es tan favorable que dice:

La tienda se convirtió en un espacio social importante para Ana, alrededor del cual empezó a tener acceso a textos significativos, las mercancías, al formato y proceso de producción de las listas, a cierta información específica y detallada acerca de la escritura. Allí mismo

dispuso de los materiales necesarios para escribir y de las oportunidades para hacerlo. Su apropiación de esta práctica se caracteriza por la autonomía de Ana para realizar la actividad. Ella decidía qué escribir y cuándo, controlaba la actividad, y determinaba cuando había terminado cada lista. El valor de sus listas se estimaba por la utilidad en el cobro a sus vecinas y no por una evaluación externa respecto de las convenciones escritas (Kalman, 2003:59).

Hasta acá podríamos decir que una mujer que ha tenido pocas oportunidades de una educación formal, muy tardías en su vida, logra ciertos aprendizajes en el marco de su participación en ciertas prácticas sociales. Toda la psicología sociocultural puede ser citada a favor de los aprendizajes que ocurren de esta manera.

KALMAN J

Los Puerros		
1 C/loro		3.00
1 Ariel de...		7.50
1 Zote		5.00
1 Huevo		
1 Huevo de Huevo		4.80
1 TAN		2.50
1 Siente M...		9.50

Una lista escrita por Ana en su tienda

Esta es una de las listas escritas por Ana (tomada del texto de Kalman, página 56).

Me quería detener en esta lista: por un lado uno puede decir que aquí hay cierto aprendizaje de escritura y de numeración, por parte una mujer que no ha ido a la escuela, salvo muy tardíamente. Pero también hay que decir que la apropiación que Ana logra de la escritura, no es dominio de la escritura. Esto también marca los límites de lo que puede ocurrir cuando no se participa de prácticas educativas formales.

Yo creo que hay que reconocer el valor educativo de las prácticas sociales en las que los chicos, chicas, jóvenes, adultos, adolescentes, pueden participar fuera de la escuela, pero también hay que reconocer que para la apropiación de contenidos culturales tan importantes como la lectura, la escritura, la numeración y otros, para que esa apropiación alcance cierto grado de dominio por parte del aprendiz, se requiere la participación en prácticas formales.

El problema es cuando las prácticas formales no saben bien qué hacer con este tipo de conocimientos. ¿Qué se hace, cuando uno es un maestro, formado para enseñar a leer y escribir, con unos conocimientos que muestran cierto grado de apropiación del instrumento cultural, pero no es el tipo de apropiación que un maestro espera y con el que sabe trabajar?

A mí me parece que ante este interrogante sirve entender que la apropiación de cualquier instrumento cultural (en este caso la escritura, pero piensen en cualquier otro, la música por ejemplo), ocurre de múltiples formas. Y lo que ha hecho la escuela es organizar unas ciertas formas de apropiación, con la intención de que la apropiación llegue a un dominio. El dominio se caracteriza por la autonomía que tiene la gente respecto de aquello de lo cual se ha apropiado, o la posibilidad de utilizarlo fuera del contexto en que lo aprendió, o la posibilidad de utilizarlo para aprender otras cosas.

Yo tengo mis dudas respecto de que este tipo de apropiación de la lectoescritura le permita a Ana utilizarla en un contexto distinto que el contexto de la tienda, o utilizarla con una cierta economía de esfuerzos.

La escuela desarrolló, a lo largo de más de un siglo, unos modos muy sistemáticos de introducir a los sujetos en la apropiación de los instrumentos culturales hasta el punto del dominio. Pero lo hace con pedagogías relativamente unificadas que tienen muchas dificultades para entrar en diálogo con este tipo de conocimientos. ¿Qué podemos aprender de la historia de Ana? ¿Qué reflexiones quiero hacer?

En primer lugar, que la trayectoria educativa de Ana no es su trayectoria escolar: su trayectoria escolar entra con muchas dificultades a formar parte de su trayectoria educativa, parece más algo que ella hace para saldar una deuda, que algo que esté contribuyendo a sus capacidades de lectura y escritura.

En segundo lugar, me interesa diferenciar entre disponibilidad y acceso. Uno podría pensar que seguramente en la vida de Ana ha habido cierta disponibilidad de materiales escritos a partir de ciertos momentos, por ejemplo, a partir de que sus hijos fueron a la escuela (especialmente en México que, a partir de la década del 60, tiene una política de libros de texto gratuitos, por la cual cualquier chico mexicano que va a la escuela, en todos los grados escolares, tiene el libro de texto obligatorio en forma gratuita). Está muy estudiado ya que en la vida cotidiana de los chicos existen los libros de texto, sin embargo en la vida de Ana, esa disposición de los textos no significó acceso a la escritura.

Por último, que la apropiación de la escritura requiere acceso. El acceso tiene que ver con condiciones sociales, con la participación del sujeto en ciertos procesos de interacción con materiales escritos. Y en esos procesos, las modalidades concretas de significación son aquellas que permiten las interacciones con otros, con escritores y con intérpretes. Se puede estar en un mundo letrado, como es el mundo urbano; se puede contar con materiales escritos (y entonces las cuestiones de disponibilidad estarían resueltas), y sin embargo es

posible que no se acceda o que se acceda bajo estas formas de apropiación que no llevan al dominio. La apropiación requiere no solamente la interacción con los materiales escritos sino la interacción a través de otros, que funcionan como escritores, como intérpretes y que permiten acceder a la lectura y la escritura de otro modo.

Por eso, este tipo de apropiación de la escritura que Ana realiza fuera de la escuela, no significa dominio de la escritura. Con esto no estoy diciendo que no tenga enorme valor para su vida cotidiana, estoy diciendo que hay que hacer otras cosas para que un sujeto que, en prácticas extraescolares, se apropia de ciertos instrumentos culturales, alcance algo del orden del dominio.

Dicho de otro modo: los sujetos pueden alcanzar, en prácticas extraescolares, un nivel de apropiación de los instrumentos culturales que les permita participar adecuadamente en esas prácticas (por ejemplo, en la tienda del barrio). Pero el dominio de esos instrumentos culturales no se resuelve con la participación en esas prácticas. Requiere la participación del sujeto en situaciones más formalizadas. Ahí hay un gran problema, que es cómo engarzar la formación que ocurre en estas prácticas que ocurren afuera de la escuela, con la que la escuela puede proveer, que responde a otras lógicas.

Esto abre una serie de problemas, que yo no estoy en condiciones de contestar, que son problemas para explorar. Leyendo el texto de Kalman queda la impresión de que Ana aprendió mucho en su historia y sin embargo está lejos del dominio del instrumento cultural.

Tercera viñeta: Los actos de recepción

Estos actos de recepción se ubican en la escuela secundaria. Una de las cosas que hicimos en la investigación fue ir al acto de apertura de clases en doce escuelas secundarias, en el año 2011, a mirar cómo se recibía a los chicos en ese pasaje de la primaria a la secundaria. Algunas escuelas eran en la provincia de Buenos Aires y otras en la

Ciudad de Buenos Aires, por lo tanto el punto del pasaje era distinto en cada una de ellas⁷.

Lo que hicimos fue analizar los discursos de apertura de las clases; las cosas que los profesores les iban diciendo a los chicos en su primera hora de clase; y las cosas que decían los preceptores, que son unos personajes muy importantes en la recepción de los chicos.

Nosotros entendemos estas prácticas que voy a reseñar aquí como actos de recepción. La escuela recibe a los nuevos, unos nuevos que vienen de una historia escolar anterior, por eso están allí.

Si uno viene de una historia formativa como la de Ana y entra a la escuela, es posible entender las dificultades que pueda tener en la escuela. Pero cuando uno viene de la escuela primaria, entender las dificultades en la escuela secundaria tiene que ver con entender el cambio de régimen, el cambio de posición, el cambio en la manera de ser alumno. Por eso nos interesaba recoger los actos de recepción.

7 En la Ciudad de Buenos Aires la escuela primaria abarca hasta séptimo grado. En la Provincia de Buenos Aires, finaliza en sexto.

Algunas ideas de los discursos de apertura:

Diapositiva 1

De los discursos de apertura

- “Ya no es primaria, ya no son chicos, son jóvenes”
- “En el patio no se corre ni se juega”
- “Vamos a ser muy exigentes”
- “Acuérdense los varones, también, del tema de las gorras —usted me sacó una gorra—, yo no quiero sacarle la gorra a nadie. Ya estoy viendo un arito blanco hermoso en una boca, yo diría que se lo saque”.

“Esto ya no es primaria, ya no son chicos, son jóvenes”, recordemos que tienen 12, 13, 14 años. Esto que les presento no es un invento, es una selección no arbitraria. Hicimos una codificación de los actos de apertura y cuantificamos (después voy a tomar otras formas de recepción más interesantes, pero éstas son las que prevalecen).

De los discursos de los profesores: como investigadores nos sentamos en el primer día de clase y escuchamos todos los inicios de clase de los profesores, que eran entre tres y cuatro por jornada escolar, por las razones que ustedes ya conocen de cómo está organizado el horario en las escuelas secundarias.

Dispositiva 2

De los discursos de los profesores

- La última nota, “la de mayor importancia”, será la evaluación de la conducta.
- “Si yo como alumno vengo a la escuela, tengo que tener en claro que tengo que traer todo lo necesario para aprender, ya sea la predisposición, ya sea los útiles”.

La primera frase, la que dice que la nota de mayor importancia será la de conducta, es algo que dice un profesor de Prácticas del Lenguaje. Nuestro diario de campo dice:

Un profesor de Prácticas del Lenguaje explica el sistema de evaluación que utilizará para evaluar a los alumnos. Detalla que considerará cuatro notas a lo largo del año, las evaluaciones orales y escritas tradicionales; las tareas desarrolladas en clase (al respecto el profesor explica que retirará periódicamente las hojas con las actividades desarrolladas, y las devolverá a la clase siguiente corregidas); las presentaciones que los alumnos realicen en una feria de fin de año; y la última nota, la de mayor importancia según el profesor, será la evaluación de la conducta.

Este fragmento, junto con otros parecidos, nos hace pensar mucho: un profesor que dice las evaluaciones orales, escritas, la carpeta, la participación en una muestra, y finalmente lo más importante es cómo te portes en la escuela, da un mensaje muy frecuente en la escuela secundaria. Nosotros sabemos que es difícil que un pibe haya hecho las evaluaciones, las tareas, la participación en la feria, y se porte mal, es difícil que las dos cosas vayan juntas, pero lo que interesa acá es que, como acto de recepción, hay un discurso que está poniendo todo el tiempo

en el centro la cuestión de “cómo te portas”, “qué posición tomás”, que “ya no sos un chico”, que “tenés que hacer lo que te dicen.” Y como dice el otro profesor, “si vengo a la escuela tengo que saber que tengo que traer todo lo necesario para aprender, ya sea la predisposición, ya sea los útiles”; otra vez, lo necesario para aprender es cómo te pares vos respecto de la propuesta escolar.

De los discursos de los preceptores: una preceptora que tiene que reemplazar a otra que está faltando el primer día. Del diario de campo:

La preceptora se encarga de explicar algunas normas, copia las normas de convivencia en el pizarrón, los alumnos copian las normas en sus carpetas, ella elabora un cuadro. Qué es lo que queda escrito: Acuerdo de convivencia: faltas leves.

Esto de pensar los acuerdos de convivencia sobre las faltas es bien interesante... En el cuadro aparecen cuestiones referidas a las faltas disciplinarias, salvo la última que es “no estudiar”. “No estudiar” está entre las faltas leves en el acuerdo de convivencia.

La preceptora dice: *Bueno chicos, yo vengo a contarles algunas cosas de la escuela, porque ustedes ya están en la escuela secundaria y acá tenemos algunas normas que tenemos que respetar. En primer lugar avisarles que no hay patio. Y después continúa diciendo, acá no se juega, acá no se corre, etc.*

Diapositiva 3

De los discursos de los preceptores

Algunas reflexiones sobre los actos de recepción:

- Preceptora: —Bueno chicos, yo vengo para contarles algunas cosas de la escuela porque ustedes ya están en la escuela secundaria y acá tenemos algunas normas que tenemos que respetar. En primer lugar avisarles que no hay patio.
- (Escrito en el pizarrón) “Acuerdo de convivencia: faltas leves”.

En primer lugar, resaltar esta cuestión que marca mucho los actos de recepción que hemos visto: el pasaje de la primaria a la secundaria como un cambio de régimen. Muchos de los chicos con los que ustedes trabajan son adolescentes que, si les preguntan por su historia escolar, a lo mejor en su escuela primaria no tuvieron ninguna dificultad, por lo menos que ellos puedan reconstruir. Nunca repitieron ningún grado, nunca tuvieron que participar en nada parecido a exámenes de diciembre o marzo, boletín abierto o lo que fuere, y sin embargo empiezan a experimentar las dificultades cuando entran a la escuela secundaria. Hay allí muchas cosas que podemos decir sobre lo que les está pasando a los chicos en su vida: la adolescencia es una especie de redescrición de la pubertad que tiene un montón de connotaciones y de consecuencias para el día a día de los chicos. Pero también hay algo de lo que les pasa en la propia escuela, que es lo que podríamos llamar un cambio de régimen.

En segundo lugar, vemos cómo ante un cambio de régimen, los adultos cada vez se lo explican más a los chicos. Antes no se explicaba tanto,

se daba por hecho que los chicos lo tenían que saber. Cuando la escuela secundaria no era obligatoria, y estaba totalmente legitimado que fuera selectiva, se suponía que vos entrabas a la escuela y tenías que saber. Bueno, ahora se acepta que los chicos no tienen por qué saber, que ahí hay algo que aprender. Sin embargo hay un énfasis en los aspectos normativos de la experiencia: lo que se puede, lo que no se puede, lo que se debe, lo que no se debe, cómo te voy a evaluar, cómo te voy a mirar... Y hay mucho menos énfasis en un aspecto más atractivo que podría tener la experiencia en la escuela secundaria, que no sé por qué razón (no lo voy a analizar ahora) las escuelas parecen no elegir para la recepción. Parecen elegir más el aspecto de control de los chicos, que el aspecto de *acá te van a empezar a pasar otras cosas nuevas, interesantes...*

Una tercera reflexión tiene que ver con el conjunto de reglas que rigen la posición de los alumnos como algo que se informa, no como algo que se forma: te lo digo, lo escribo, lo copias en el cuaderno, queda dicho, lo tenés que saber. Pero si hay un cambio de régimen, si hay un cambio de posición, como en cualquier cambio de régimen, como en cualquier cambio de posición, uno tiene que aprender ciertas cosas.

Yo creo que afortunadamente la escuela secundaria se ha anoticiado de que hay un cambio de régimen y de que este cambio de régimen tiene que ser informado. Pero no necesariamente se ha anoticiado todavía de que hay que formar en ese cambio, que hay un proceso de aprendizaje de la posición de estudiante, y que en ese proceso de aprendizaje, los chicos, particularmente los que recién empiezan, van a “meter la pata” muchas veces. Y que ese “meter la pata” es parte del proceso de aprendizaje que tienen que realizar, un proceso que también está a cargo de la escuela.

A veces la escuela piensa que el chico tiene que hacer ese proceso por observación, o que tiene que venir de la familia. Cuando esto no sucede, cuando las familias no pueden formar, porque no tiene experiencia de educación secundaria, o cuando los chicos observan, pero lo que observan en una jornada escolar, en una segunda, tercera jornada escolar en la que tuvieron once profesores distintos que les dijeron lo que les

van a exigir, lo que les van a pedir, no lo pueden componer, la pregunta del pibe será, bueno pero ¿qué de esto tengo que aprender, al final, qué tengo que hacer...?

Nos dijo un estudiante, al final de la primera semana: *yo te juro que estaba re atento, y cuando llegó el viernes tenía una lluvia de notas en el cuaderno de comunicaciones con las que no sabía qué hacer*. La lluvia de notas era “se olvidó esto, se olvidó lo otro, hay que hacer esto”. Nos decía: *no sé para dónde agarrar*.

Hay en ese sentido una frecuente apelación a una corresponsabilidad de los alumnos y de las familias y una menor apelación a la responsabilidad del cuerpo de profesores y de la propia escuela en la formación de esta posición de estudiantes.

Afortunadamente también hay otras formas de recepción. Para que no se queden desesperanzados, les voy a contar dos formas de recepción muy bonitas (éstas no provienen de la investigación, sino de experiencias que tuve oportunidad de conocer más de cerca).

La primera es de una profesora de Biología. Una profesora de Biología, primera clase, primer año, les dice a los chicos, *para la próxima clase traigan una hoja canson, témpera y un pincel*. Los chicos decían *cómo Biología, hoja canson, témpera y pincel*. A la segunda clase todos los pibes intrigados, para qué será la hoja canson, la témpera y el pincel... La profesora les dice *bueno, doblen la hoja así* (les hace hacer como si fuera un triangulito), y les dice *quiero que cada uno ponga su nombre, para que yo lo pueda ver, porque yo quiero saber cómo se llaman ustedes...* Primera profesora que les decía *quiero saber cómo se llaman*. La cosa sigue, y a las dos, tres semanas, la profesora les dice *bueno, ahora pueden guardar el cartelito, porque ya sé cómo se llaman*. Esto es un acto de recepción. No digo que todos tengan que hacer lo mismo, lo que digo es que hay algo ahí, en lo que los pibes vieron bueno, a esta mujer le importa cómo yo me llamo.

El otro acto de recepción es de un preceptor, en una escuela técnica en la Ciudad de Buenos Aires, hace unos diez años. El preceptor está parado viendo el acto de apertura, y ve que hay pocos padres. Entonces, con mucha experiencia de preceptor, sale a rondar la manzana de la escuela, va al bar de la esquina, entra y dice *¿Quiénes acá son padres de los chicos que están en la Técnica tal?* Los padres levantan la mano como si fueran los chicos, y el preceptor les dice *¿Y por qué están acá?, ¿por qué no están en la escuela?* Y los padres le dicen *No, porque los chicos no quieren, porque les da vergüenza, quedamos en que los traíamos hasta la puerta...* Entonces el preceptor les responde: *Los chicos pueden decirles que no quieren que ustedes estén, pero ustedes tienen que estar.*

Ese también es un acto de recepción, en este caso tanto a los padres como a los chicos. Es un mensaje que dice “A ver familia, ustedes tienen que estar acá”. Pero acá hay un preceptor que sale por fuera de los límites de la visión tradicional el rol, aunque no de la función del rol. El preceptor era, en la historia de la escuela secundaria, un personaje puesto allí para que estuviera todo el día, considerando que los profesores van y vienen. Entonces el preceptor era el que estaba allí de alguna manera regulando la posición de los estudiantes, viendo qué les pasa. Después se convirtió en el tipo que tomaba lista y ponía las amonestaciones, pero la idea del preceptor era la de una figura que estuviera de modo permanente, acompañando a los alumnos, suponiendo que los profesores, por las características de tu trabajo, no estaban. Este preceptor recuperó algo de la vieja práctica del preceptor.

A continuación solo quiero agregar algunas reflexiones a lo ya dicho.

Diapositiva 4

Pasando en limpio

- La trayectoria educativa no es sólo la trayectoria escolar
- Los procesos de apropiación de una práctica no significan necesariamente el dominio de esa práctica
- La apropiación requiere condiciones sociales
- El aprendizaje escolar requiere continuidad (enlazar, coordinar, integrar)
- Fuertes discontinuidades en las cronologías de aprendizaje en una misma escuela y entre escuelas
- La escuela propone un régimen de trabajo, regula la posición de alumno/a
- La posición de alumno no se informa, se forma.

Primer subrayado: la trayectoria educativa no es sólo la trayectoria escolar. Incluso hay trayectorias escolares que tienen poco de educativas. La trayectoria educativa se va construyendo a partir de la participación en una enorme cantidad de prácticas sociales, incluidas las prácticas de escolarización.

Segundo subrayado: los procesos de apropiación de una práctica no significan necesariamente, no garantizan el dominio de esa práctica. Uno podría pensar que el dominio de una práctica, o el dominio de un instrumento cultural involucrado en una práctica, es un largo proceso, es un proceso aproximativo. Y una buena pregunta para hacerse es: ¿qué aportan las prácticas que se desarrollan en las políticas socioeducativas al recorrido que cualquier sujeto hace hacia el dominio de una práctica?

Tercer subrayado: la apropiación de cualquier instrumento cultural requiere condiciones sociales, no solamente disponibilidad de los instrumentos culturales. Esto ya lo hemos aprendido en políticas educativas. Hace rato que sabemos que no alcanza con enviar cosas, computadoras, materiales, libros o lo que fuere; son necesarias ciertas condiciones sociales, entre ellas, las específicamente escolares.

Cuarto y quinto: el aprendizaje escolar requiere continuidad, no en el sentido de repetir o insistir, sino en el sentido de coordinar, integrar, establecer lazos entre lo anterior y lo nuevo, lo que sé y lo que me van enseñando... Encontramos en las escuelas por ahora unas fuertes discontinuidades entre las cronologías de aprendizaje que se proponen en una misma escuela y entre escuelas.

Sexto: la escuela es una institución que propone un trabajo que tiene un cierto régimen. Hay un régimen de trabajo escolar que regula la posición de alumno, de alumna. Ese régimen de trabajo escolar es también un contenido de aprendizaje, y una parte del problema de los chicos en sus trayectorias escolares tiene que ver con la insuficiente apropiación de este régimen de trabajo escolar.

Finalmente: la posición de alumno no se informa, se forma. No alcanza con informarles de qué van las reglas, hay que trabajar allí sobre la formación de la posición de estudiantes. Creo que es el próximo paso en muchas escuelas secundarias.

Por último, quiero compartir algunas cosas que seguramente ustedes vivencian, algunos aportes probables de los programas socioeducativos a la escolaridad de los chicos.

Diapositiva 5

Algunos aportes probables de los programas socioeducativos

- Mejorar la inserción local de la escuela
- Para los alumnos, apropiarse del espacio escolar
- Modificar la visión que tienen los docentes de los niños y, en especial, de los adolescentes
- Generar hábitos, reglas, sentido del apego a rutinas y normas
- Ofrecer experiencias de autonomía, elección, organización

Estos son algunos aportes probables, no son los únicos, es posible plantear otros. Está claro que hay un aporte a la mejora de la inserción local de la escuela. Cuando la escuela se abre, y en su edificio pasan otras cosas, cuando los profesores de la propia escuela participan de algunas de las prácticas, hay algo allí que empieza a funcionar mejor con la escuela. Para quienes asisten en calidad de alumno seguramente muchas de las actividades que realizan en los programas les permite apropiarse de otro modo del espacio escolar (estoy hablando del edificio, no estoy siendo nada metafórica aquí). En muchos casos la participación de los chicos en las actividades, la manera en que participan, las responsabilidades que toman, permiten o contribuyen a modificar la visión que pueden tener los docentes, sobre todo en el caso de los adolescentes (aunque también en el caso de los chicos).

En el caso de los adolescentes, los actos de recepción que revisamos nos dicen que la escuela trata a los chicos a veces como si fueran peligrosos, a quienes hay que controlar asustándolos desde el principio. Y me parece que cuando los chicos, esos chicos que se nos presentan con el arito, la gorrita, el pearcing, el tatuaje, participan en alguna actividad a

la que van voluntariamente, muestran en esa actividad una disposición al trabajo colaborativo con otros, un sostenimiento del esfuerzo para llegar a una cierta meta. Eso puede contribuir a modificar la visión que la escuela tiene de esos chicos, que los docentes tienen de los chicos...

Evidentemente, cualquier participación en prácticas que tengan cierta continuidad, aunque cada sábado definamos qué hacemos, aunque cada vez que nos encontremos reprogramemos (y en otras prácticas que requieren mucha continuidad, tanto más), contribuye a generar –llámenlo como quieran– hábitos, reglas, sentido del apego a rutinas y normas. Eso también hay que formarlo. Y me parece que esas prácticas pueden ofrecer algo que la escuela ofrece poco, que son experiencias de autonomía, de elección, de organización, experiencias de “cosas que yo elijo”, “cosas en las que me organizo con otros”, “cosas en que logro cierto desempeño autónomo”.

Fíjense que son muchos aspectos los que estamos subrayando aquí: aunque no haya ninguna relación mayor con la escuela, se produce un aporte a partir de la experiencia formativa de los chicos, a través de su relación con la escuela, y a través de la visión que la escuela pueda tener de los chicos.

Pienso que hay, además, algunos aportes cognoscitivos específicos. Y esto no quiere decir que si un chico no participa en ninguna de las propuestas de los programas no pueda lograr estas mismas cosas. Pero la escuela tiene algunos problemas para lograr estas cosas.

Por un lado me parece que muchos de los Programas están proponiendo condiciones que harían posible la apropiación de otros instrumentos culturales que la escuela no puede incorporar, por la particular codificación cultural que la escuela tiene. Leía investigaciones que tienen sobre los Programas⁸ y me acordaba de las investigaciones hechas en la escuela secundaria, y la cantidad de iniciativas formativas muy interesantes que

8 Refiere a la investigación sobre “Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos”. Finnegan, Florencia y Serulnikov, Adriana. DINIECE, 2013.

la escuela secundaria tiene que poner por fuera, en forma extra, extra escolar, extra curricular, porque la codificación curricular es bastante dura. Y aunque hay una discusión candente sobre la codificación curricular de la escuela secundaria, está el problema del perfil formativo de los profesores: yo podría en un escritorio diseñar un curriculum de escuela secundaria lindísimo, pero después no tendría profesores que lo pudieran llevar adelante.

Entonces me parece que hay algo que posibilitan las iniciativas de los Programas que es la aproximación a otros instrumentos culturales, y la apropiación de esos instrumentos en la medida en que los chicos puedan participar en prácticas sociales que son propias de esos instrumentos.

Acá hay una línea interesante para reflexionar, que es dónde hay alguna relación entre la codificación curricular y lo que los chicos tienen oportunidad de aprender participando en las prácticas que promueven los Programas.

Quizás lo que hace la práctica desarrollada en los Programas es ubicarse en algún punto del pasaje de lo que los teóricos llaman de la periferia al centro,⁹ que requiere la acción, y por tanto el dominio de cualquier instrumento cultural. Recuerden el caso de Ana y cómo escribe Ana, uno podría decir que no es que Ana no sabe nada de la escritura, si uno pusiera en un extremo el “no saber nada” y en el otro extremo el dominio, se podría pensar que hay aproximaciones sucesivas. ¿En qué punto de esa aproximación —que es creciente, que va de la periferia de una acción al centro, hasta alcanzar el dominio de un instrumento cultural— se pueden ubicar los aportes que haga cada Programa?

Pensaba en las Orquestas. Las Orquestas hacen algo que está en esta línea, sólo que llegan mucho más al centro del instrumento cultural de lo que llega la propia escuela. Uno podría preguntarse: ¿en qué punto se ubica la orquesta, respecto del dominio de un instrumento cultural?

9 Por ejemplo Piaget, Jean (comp.) (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.

Y debe responderse que va mucho más allá que la escuela. Esto es por las particulares características que tiene el Programa de las Orquestas.

¿Qué aprenden los jóvenes cuando participan en un CAJ con orientación en temáticas medioambientales? ¿En qué punto del dominio de una práctica cultural se pueden ubicar los CAJ? ¿En qué punto puede estar la escuela?

No es tajante el límite. No es: “esto es de la escuela y esto es del afuera de la escuela”. Hay ciertas líneas de trabajo que se podrían reconocer en el afuera y otras en el adentro de la escuela, para ver los distintos puntos de aproximación.

Esto es para pensarlo mucho, no estoy ubicada en el lugar en que están ustedes como para desarrollar este pensamiento mucho más allá, pero lo veo en el caso de lo que mostramos con Kalman. Se ve con toda claridad que las prácticas llegan a un cierto punto y que la escuela podría arrancar de ese punto. En todo caso ahí hay un lugar de diálogo posible.

Un tercer aporte específicamente cognoscitivo que pueden hacer los Programas se refiere a discutir la entronización de una identidad cultural particular como norma. A la escuela le ha costado mucho darse cuenta de que la codificación cultural que propone la escuela normativiza —es decir, convierte en normativa— la perspectiva cultural de un cierto sector, que es el que históricamente pudo incidir en la determinación del contenido curricular. Y eso ha contribuido a entronizar una cierta identidad cultural, que siempre es particular. Lo que hacen o podrían hacer los Programas es discutir esa suerte de codificación cultural única, abriendo a otros significados. Y esta experiencia formativa es valiosa para cualquiera, independientemente de si tiene o no una conexión directa con la actividad escolar.

Finalmente, esta es una frase un poco fuerte, pero la voy a explicar para que no se mal entienda. Creo que se puede contribuir —a través de iniciativas muy diversas en las que los chicos puedan participar, a

través de una trayectoria educativa enriquecida por la participación en otras prácticas culturales además de las específicamente escolares— a promover otras formas de humanidad.

Tomo esto de una idea fuerte de Ángel Rivière, un psicólogo español que decía que el desarrollo humano, el desarrollo de cada uno de nosotros, de los chicos, de las chicas, siempre es incompleto, siempre es completado artificialmente por la cultura¹⁰. ¿Qué medios se da una cultura para completar el desarrollo? No en el sentido de que haya una meta a la cual llegar, sino de abrir nuevos caminos, de traer nuevos instrumentos culturales, de avanzar en la dirección del dominio de un instrumento cultural. ¿Qué medios se da una sociedad para completar el desarrollo humano? De alguna manera la sociedad “formatea” el desarrollo humano de ciertos modos.

La escuela es un medio que nos hemos dado, desde hace más de un siglo, para completar el desarrollo humano. Pero es un medio que formatea el desarrollo de cierto modo. Por ejemplo, en la escuela prevalece el pensamiento verbal por sobre otras formas de pensamiento. En la escuela prevalece el razonamiento lógico por sobre otras formas de razonamiento. La evaluación escolar le otorga mayor importancia a los instrumentos culturales que son instrumentos de representación, como la escritura o el sistema de numeración, y le da mucha menos importancia a otras formas de representación, muchas de las cuales son centrales en la experiencia cotidiana hoy en día (como las que son posibles con las tecnologías desarrolladas en el siglo XX), y por eso la escuela está un poquito desajustada.

Multiplicar las oportunidades formativas de todo el mundo, no solamente de los chicos y las chicas, promueve otras formas de humanidad. Creo que ese es un beneficio cognoscitivo.



10 Rivière, Ángel (2002). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En Rivière, Ángel (2002). *Obras escogidas*. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis. Compilación de Mercedes Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Quiénes somos, como decía al principio, “producto bruto de la escuela”, no nos damos cuenta, pero tenemos bastante “formateada” la mente para razonar de cierto modo, producir de cierto modo, valorar de cierto modo. La verdad es que sería muy bueno si pudiéramos hacer que otras generaciones aprendieran otras formas de humanidad.

Entonces, para cerrar, ¿se puede mejorar las trayectorias escolares a través del enriquecimiento de las trayectorias educativas? Sí, seguro que sí. Habrá que pensar cómo, pero hay un montón de razones para suponer que la ampliación de la experiencia educativa va a favor de la experiencia escolar, aún si no entra punto a punto en relación con los contenidos de la escuela.

Ahora bien, ¿se puede mejorar la articulación con la escuela misma? ¿Se puede hacer algo más preciso? Creo que ahí la escuela está luchando con este problema, discutiendo hacia adentro qué hacer con el curriculum único, qué hacer con el aula estándar, qué hacer con el método uniforme.... Tenemos un montón de reflexiones críticas y ciertas experiencias muy valiosas que van abriendo camino en la escuela, pero hay unas condiciones organizacionales bastante rígidas, porque están montadas desde hace muchísimo tiempo, que dificultan en alguna medida conmovir algo de lo que está aquí.

Entonces en ese sentido para cualquier articulación con la escuela, hay que tener en cuenta los problemas que afronta la escuela. La escuela está preocupada por su propia situación. La escuela está haciendo cambios más o menos importantes —creo que no todos los que harán falta, creo que faltan muchos cambios estructurales—, pero no cabe duda de que hay una multiplicación de experiencias escolares en las que están pasando otras cosas. Sin embargo, el núcleo duro de la escuela es muy difícil de conmovir.

Entonces hay que hacer una construcción conjunta sobre qué se puede. Porque uno puede preguntarse: ¿cómo puede ser que los pibes cuando están conmigo el sábado hacen esto o lo otro y después cuando entran

a la escuela terminan siendo encorsetados de tal manera que...? Es que nadie, ningún actor de la escuela a título individual puede modificar por sí mismo lo que es el núcleo duro de la escuela. La modificación del núcleo duro de la escuela requiere de una acción política mucho más sostenida en el tiempo, muchos acuerdos culturales entre quienes miran o miramos a la escuela, y muchos acuerdos profesionales entre los docentes que trabajan allí adentro.

Hay un trabajo por delante, la escuela está cambiando, le falta muchísimo todavía, y para algunas de las cosas que le faltan, ni siquiera dispone del saber específico que necesitaría. Entonces, hay que tenerle paciencia, colaborar con ella, y tener en cuenta que la escuela sigue siendo un lugar donde la escritura de Ana puede cambiar hacia el dominio. Así que no se trata de para pelearse con la escuela, sino de hacer mejores puentes con ella.

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Psicología. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria.

Profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de la Escuela Normal Superior n° 7 José María Torres, de la Ciudad de Buenos Aires. Investigadora Categoría I en Argentina. Investigadora Responsable del PICT 2010- 2212 "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense". Es autora de numerosos libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente, en educación urbana y rural.

Posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas

Alejandro Vassiliades

Con el objetivo de aproximarnos a los vínculos siempre complejos entre la educación y la producción de la igualdad y, más específicamente, a la construcción de las posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad educativa, desarrollaré algunas impresiones en torno a una investigación realizada en el marco de mi tesis de doctorado. A partir de ello, el objetivo es pensar la posición de quienes se desempeñan en el marco de programas de políticas que se proponen construir mayores niveles de igualdad educativa.

En primer lugar, quiero plantear algunas cuestiones en torno al significativo trabajo docente. La docencia ha sido históricamente concebida como un lugar de reproducción de condiciones sociales, como un lugar de construcción de horizontes emancipatorios, como un lugar de reivindicación laboral y sindical. También como un espacio que puede promover la formación de la ciudadanía, como una tarea relacionada con la formación laboral, como un espacio de lucha y de resistencia, entre otros sentidos. La docencia ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones que libran disputas por fijarla a determinados significados.

En este sentido, el hecho de que la idea de docencia no esté fijada y definida de antemano tiene una serie de consecuencias. Primero, es necesario considerar las contradicciones, las paradojas, los matices, las complejidades que tiene el trabajo de enseñar, así como también las posibilidades de las políticas y de programas de política educativa para intervenir sobre este trabajo. Resulta imposible determinar qué es la docencia, ligándolo a un significado único, unívoco, homogéneo y para siempre. Por el contrario, es algo en lo que cotidianamente podemos intervenir y algo que los docentes reformulan, reconstruyen, siguen construyendo y siguen pensando.

Segundo, y pensando en esta idea de docencia como algo que no puede limitarse de antemano y para siempre, la idea de posición docente tiene que ver con el planteo de que los docentes –y en particular los docentes que desarrollan un trabajo en el marco de las políticas y de los programas que se proponen construir mayores niveles de igualdad educativa– plantean su tarea a partir de particulares lecturas acerca de las situaciones de desigualdad social y educativa que enfrentan. Esta postura no está definida de antemano. Por el contrario, se construye cotidianamente en el trabajo que desarrollan, configurando estrategias y dinámicas para su reproducción, a partir de concepciones muy distintas con respecto al sentido de su tarea, y a partir también de la presencia de elementos históricos de la profesión que los docentes incorporan y de los que se apropian de manera muy diferente. Se construye también, a partir de una apropiación muy diferente de los sentidos y de los significados acerca del trabajo docente que ponen a circular la discursividad oficial, las políticas y programas implementados por el Estado Nacional y por los estados provinciales.

Al mismo tiempo, esta posición también se compone de elementos utópicos y emancipadores que se pueden articular con otros autoritarios, a veces paternalistas o normalizadores, otras veces llenos de apuestas pero también de dificultades y de resignaciones. La posición docente se construye en la articulación compleja de estos elementos paradójicos y contradictorios.

En ese sentido, si la posición docente incorpora todo esto que mencionamos, ¿cuál sería el valor de considerar esta complejidad y esta variedad de elementos que componen la posición docente?

La definición de posición docente que estamos analizando se relaciona, fundamentalmente, con los múltiples modos en que los sujetos docentes piensan y asumen su tarea, la viven cotidianamente, así como los problemas que se plantean en torno a ella. Ello contiene una serie de dimensiones específicas para considerar en el desarrollo e implementación de programas y políticas que se propongan mayores niveles de igualdad.

En primer lugar, la posición docente implica el establecimiento de una relación a través de la enseñanza. Una relación con la cultura, una relación con las formas culturales y las formas de su transmisión que no está situada en coordenadas fijas, definitivas, sino que es reactualizada por los docentes en su trabajo cotidiano. En este sentido, es imposible anclarla a un sentido único, sino que se modifica a medida que los docentes van diseñando respuestas a las situaciones de desigualdad.

En segundo lugar, la posición docente supone una relación con los otros, con las nuevas generaciones, mediada por vínculos de autoridad y fundada en asunciones acerca de qué hacer con las nuevas generaciones y el derecho que estas tienen de que las diversas formas culturales les sean pasadas. En definitiva, una relación basada en concepciones que los docentes tienen respecto del papel que podría desempeñar la escuela en la construcción de una sociedad más justa, más igualitaria, que reconoce múltiples inscripciones, que no tiene un anclaje único y predefinido de antemano.

En tercer lugar, la posición docente implica también formas de sensibilidad en el modo en que los maestros, maestras, profesores y profesoras se dejan interpelar por las situaciones que viven cotidianamente, con los otros con los que trabajan, y las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición y así trabajar con ellos. Estos vínculos no están definidos de antemano, sino que también se construyen en la relación.

En cuarto lugar, la posición docente también implica una dimensión ético-política en la que, como mencionaba antes, se combinan elementos diferentes, grandes apuestas y pequeñas miserias del oficio de enseñar. Los y las docentes desarrollan iniciativas de diversa magnitud, producen habilitaciones y también se enfrentan cotidianamente a obstáculos. En ocasiones despliegan también posiciones docentes de resignación o de renuncia que nada tienen que ver con la producción de mayores niveles de igualdad, y todo ello compone un territorio de tensión y difícil de asir con una única mirada.

En quinto y último lugar, la posición docente también supone la construcción histórica y social de los problemas que enfrentan los docentes, y supone modos en los que la historia de la profesión es apropiada y se actualiza en el presente por parte de quien es docente. Ello muestra que el pasado no quedó atrás en la historia de la profesión sino que se actualiza en el presente, sigue vivo y termina cobrando forma en las definiciones provisorias y dinámicas respecto de lo que correspondería hacer frente a situaciones de desigualdad social y educativa, de exclusión, de injusticia sobre las que valdría la pena operar, y cuya definición tampoco está fijada de antemano. Suponen también una construcción dinámica que se va actualizando permanentemente. Al igual que los sentidos en torno de la docencia, los significados acerca de la igualdad, la justicia y la inclusión no están fijos y determinados para siempre.

En este sentido, si uno preguntara, ¿qué es un buen docente?, ¿qué es una escuela igualitaria?, seguramente encontraría muchas y diversas respuestas. Esto es porque son significantes vacíos que pueden llenarse de diversos significados, pueden asociarse a diferentes elementos, a sentidos muy distintos, y que a su vez son objeto de disputa. Estas disputas no son retóricas en sentido estricto sino que, inciden decisivamente en las prácticas cotidianas.

En virtud de estos señalamientos, al comenzar la investigación que realicé para mi tesis de doctorado, decidí no partir de una idea prefijada de igualdad para, a partir de ella, ver qué hacían los docentes al respecto. Por el contrario intenté comprender que es lo que los docentes entienden sobre la igualdad y la desigualdad educativa, que sentidos le atribuyen, y cómo ellos organizan y orientan su trabajo cotidiano.

Esta investigación se desarrolló a lo largo de dos años y medio, en tres escuelas primarias públicas de la Provincia de Buenos Aires que reciben a estudiantes con Necesidades Básicas Insatisfechas. Una de las escuelas se ubica en City Bell, en las afueras de La Plata, otra en Tolosa, también en las afueras de la ciudad de La Plata, y una tercera en San Fernando.

En la investigación realicé entrevistas y observaciones que tenían por objeto describir, analizar, relevar, la producción y circulación de discursos que configuran posiciones docentes. ¿Qué elementos, qué sentidos se organizaban en torno del modo en que los docentes se posicionan frente a situaciones de desigualdad social y educativa? De esta manera, lo que intentaba era relevar, no solo lo que los docentes dicen individualmente, sino cómo ellos son hablados a través de discursos que circulan socialmente. En efecto, cuando los docentes hablan, no están sentando una postura individual, sino que ese posicionamiento tiene un anclaje social, porque hay sentidos, valoraciones y discursos que no le pertenecen a cada individuo, sino que circulan socialmente, que se construyen a través de las políticas, y también que se construyen mediáticamente.

Mi intención en la investigación fue responder a algunas preguntas que se desprendían del interrogante recién mencionado: ¿Cómo construyen sentidos las políticas docentes y los programas de política educativa? ¿Cómo son hablados, cómo son inscriptos los docentes en esos sentidos?, ¿Cómo asume la docencia diversos significados que configuran en lo que cotidianamente hacen los docentes?

Las escuelas fueron renombradas con el fin de identificarlas en la investigación: La Escuela del Proyecto, es la escuela de City Bell, la Escuela del Programa (llamada así porque era una escuela PIIE) es de la localidad de Tolosa, y la Escuela del Asentamiento, es la de San Fernando, en la Provincia de Buenos Aires.

Las tres escuelas comparten una particularidad, que es trabajar con estudiantes que viven en condiciones de pobreza. Asimismo, también comparten el haber construido iniciativas institucionales que tratan de alterar algunos rasgos del formato escolar tradicional. Estas iniciativas surgen a partir de la preocupación por las situaciones de desigualdad social y educativa, y también a partir de lecturas particulares que los docentes hacen de su inscripción en políticas y programas, en algunos casos programas específicos, como el Programa PIIE; en otros casos

políticas más generales, sobre todo aquellas del Estado nacional o del Estado provincial que intentan instalar la idea de que la escuela es un lugar para la construcción de la igualdad.

A partir de relecturas y apropiaciones específicas de estas políticas y programas, los docentes de estas tres escuelas desarrollaron diversas iniciativas institucionales. Ellas tuvieron que ver, fundamentalmente, con alterar algunas coordenadas del formato escolar tradicional: pensar otros tiempos, otros espacios, otros modos de circulación por la institución, otros modos de evaluación y, sobre todo, una idea fundamental que atraviesa las iniciativas, que es “reponer lo escolar”. En las tres escuelas aparece muy fuerte esta idea: una docente en una jornada institucional en una de las escuelas decía *la que acá teníamos que reinstalar era una forma de vida escolar que estaba absolutamente desdibujada*.

Intenté, entonces, indagar qué significa esto de “reponer lo escolar”. Uno podría darlo por hecho, pero lo escolar tampoco tiene un sentido único, y en este concepto podíamos encontrar qué nociones construyen esa docente respecto de “reponer lo escolar”. Las tres escuelas compartían la idea de que era necesario, por un lado, abandonar un pasado signado por cuestiones de violencia al interior de la institución, entre estudiantes y docentes y directivos, un pasado atravesado también por el desarrollo exclusivo de tareas de contención social y afectiva; y por el otro, instalar la enseñanza como trabajo central de la docencia, volver a reposicionar a la enseñanza en el lugar primordial, prioritario, del trabajo docente cotidiano. Entonces, las iniciativas que se desarrollaron en estas tres escuelas fueron planificadas en torno de la idea de reponer lo escolar en esa clave.

Esta reposición de lo escolar, como se mencionará más adelante, se asocia a otros significados, y asume otros sentidos también, articulados con la búsqueda en torno a la enseñanza, donde la escuela asegure mayores niveles de igualdad, que permita que los estudiantes concurren, se queden y encuentren diferentes formas de trabajo escolar. En definitiva, que la escuela se vuelva más escolar.

Paradójicamente, al mismo tiempo que estas escuelas alteran fuertemente algunos aspectos del formato escolar, como el tiempo y los espacios escolares, sus docentes afirman que la escuela tiene que volver a ser una escuela. Por ejemplo, una de las escuelas modificó los recreos, redujo la cantidad de cuatro a uno, dejó un corte a media mañana, con la intención de desarrollar un trabajo escolar más sostenido sobre los contenidos escolares. Otra escuela también redujo los recreos de cuatro a dos. En el caso de la tercera escuela, incluyó en su proyecto institucional la posibilidad de contar con aulas taller por las que los estudiantes circulan a lo largo de la mañana. Es decir, los estudiantes no están toda la mañana en una única aula trabajando sobre las materias fundamentales, sino que se desplazan de aula en aula cotidianamente, y son recibidos en cada aula por una maestra distinta. Hay aula taller de matemática, aula taller de prácticas del lenguaje y aula taller de ciencias, y así es como los estudiantes de primero, segundo y tercer grado circulan por la institución y no hay maestras de grado, sino que cada grado tiene tres docentes a cargo.

Comparto aquí un relato que permite pensar cuestiones en torno de esta situación: *súbitamente, el silencio reinante en la escuela se vio interrumpido por el ruido de sillas que se mueven y el bullicio que proviene de las aulas, parece que tocan un recreo, pero enseguida me doy cuenta de que está sucediendo otra cosa, las puertas se abren, los alumnos de un salón salen con su maestra y se trasladan a otro, no suena ni timbre ni campana, sólo se escucha la voz de las maestras que van saliendo de las aulas intentando que los alumnos hagan lo propio; aquella docente que había salido vuelve al aula donde estaba y recibe a su vez a los niños que provienen de otro sector; se trata de un cambio de hora en el que los alumnos parecen rotar de aula, aunque las maestras permanecen en el salón que estaban. El recreo, por lo visto, sucederá más adelante.*

Cuando uno trata de pensar esta cuestión de “reponer lo escolar”, inmediatamente puede aparecer la idea de que la escuela está absolutamente en crisis, de que lo escolar está terminado, de que lo escolar está acabado. A ello las escuelas suman alteraciones de los tiempos y los espacios institucionales, falta de maestras de grado, o de aulas

en donde los estudiantes permanezcan toda la mañana, se modifican los recreos. Sin embargo, cuando uno se adentra en estas alternativas, en estas experiencias y trata de comprender la posición docente que construyen, uno encuentra que no hay una crisis de lo escolar, sino un refinamiento de lo escolar, un desarrollo de estrategias que obedecen a situaciones múltiples y preocupaciones múltiples, que tienen que ver con tratar de volver a reinstalar lo escolar, más que terminar con lo escolar. Estas propuestas obedecen a situaciones vinculadas con la repitencia, la sobreedad y la expulsión escolar, pero también tienen que ver con situaciones de malestar docente.

En este sentido, cuando les pregunté a las docentes cómo es que se les ocurrió desarrollar estas iniciativas, me decían, fundamentalmente, tres cosas: por un lado esto es lo que dictan las políticas oficiales, *a mí las políticas me dicen esto, dicen en algún lugar que yo puedo alterar coordenadas institucionales para promover un mayor trabajo sobre lo escolar, un mayor trabajo sobre la enseñanza, que es posible hacer esto y es necesario hacer esto para que la enseñanza esté en el centro del trabajo cotidiano, y no la beneficencia o la contención.* En esta primera cuestión se evidencia y refleja la articulación de las prácticas cotidianas con el discurso pedagógico oficial. Una segunda cuestión es la preocupación por la asistencia, por las dificultades en el trabajo cotidiano con los estudiantes, la necesidad de interrumpir situaciones de sobreedad, de repitencia, de expulsión escolar. Y una tercera, tiene que ver con el malestar docente. Las docentes también se manifiestan agotadas, extenuadas y sin respuesta en las coordenadas tradicionales, por lo que tratan de ensayar otras nuevas. Todas estas situaciones confluyen en la posición que se desarrolla frente a los escenarios que encuentran las docentes ante la desigualdad. Como puede verse, hay una heterogeneidad de elementos que se articulan y que se despliegan, y que no pueden determinarse a priori, que se juegan en cada contexto institucional particular. Cuando hablamos de heterogeneidad de elementos, nos referimos a que, en esta reposición de lo escolar y en este desarme del formato escolar tradicional, se inscribe la posibilidad de habilitar otros horizontes para los estudiantes que asisten a estas escuelas. Efectivamente, encontré que

esto acontece. Las escuelas han disminuido de manera importante los índices de repitencia, de sobreedad y de expulsión, y entonces, habilitan que otras cuestiones acontezcan, que los pibes y pibas asistan a las escuelas. Sin embargo, al mismo tiempo tienen la seguridad de construir un alumno en el sentido tradicional del término: logran que trabajen más tiempo, que estén sentados, que estén callados, que tengan un recreo para “descargarse” a media mañana, entre otros elementos que están presentes. A su vez, consiguen no entrar en situaciones que los agoten como docentes, e intentan que los alumnos lleguen a tener una dinámica de trabajo escolar que es la que propone el diseño curricular. En definitiva, se combinan intenciones de corte más tradicional, que uno puede reconocer en la historia del trabajo docente, con otras relacionadas con habilitar la posibilidad de que acontezcan cosas diferentes en los futuros de los estudiantes que asisten a estas escuelas.

Todos estos elementos integran la posición. Porque la posición es contradictoria, paradójica, es difícil de asir y está permanentemente en movimiento, tiene que ver con la multiplicidad de tensiones que los y las docentes desarrollan en su trabajo cotidiano.

En sus iniciativas, las docentes parten de ideas de lo escolar y de lo no escolar, y construyen articulaciones al respecto. Lo no escolar tiene que ver con el pasado, con situaciones de violencia, con el no trabajo sobre los contenidos del diseño curricular, con la contención social y preventiva. Lo escolar tiene que ver con el trabajo docente en torno de la enseñanza, la preocupación por la igualdad, la preocupación por lo justo, la reversión de situaciones de desigualdad que atraviesan cotidianamente, con habilitar otros horizontes y con el trabajo en la enseñanza de los contenidos prescriptos por el diseño curricular. Entonces aparecen lo escolar y lo no escolar como dos ejes que organizan las posiciones docentes. Posiciones que se podrían caracterizar por paradojas, por conflictos, por discusiones que van teniendo resoluciones muy distintas en la cotidianeidad del trabajo de enseñanza. También con las discusiones respecto de lo que la escuela puede y debe ser, ya que aquí se juegan nociones que los docentes portan respecto de qué puede ha-

cer la escuela para cubrir mayores niveles de igualdad: ¿qué debe hacer una escuela? Y también ¿qué cosas no puede resolver la escuela? ¿De qué cosas no es garante la escuela? ¿qué cosas no son responsabilidad de la escuela o la escuela directamente no puede prevenir?

La posición que se construye al elegir los formatos escolares alternativos contiene todos estos elementos, como así también otros relacionados con lo que denominamos en la investigación “enseñanza obstinada”. Se trata de una posición que tiene que ver con la voluntad de desarrollar la enseñanza más allá del contexto, es decir, pese a las dificultades, pese a los obstáculos, pese a la falta de recursos que a veces tiene lugar, los problemas de infraestructura, las herramientas materiales con las que no se cuenta.

Al estudiar las iniciativas como las de los docentes de estas tres escuelas, encontramos que las situaciones de pobreza de los estudiantes y las condiciones institucionales, en términos de recursos materiales, no son obstáculos insalvables, no son obstáculos irresolubles. Presentan, sí, dificultades para desarrollar el trabajo, pero no suponen un límite infranqueable para desarrollar la tarea de enseñanza. Y estas tres escuelas muestran de alguna manera que es posible habilitar otros horizontes y otros futuros en los alumnos, en los estudiantes con los que trabajan. Esto último es importante, porque muchas veces integra también las posiciones docentes la idea de que como la institución no tiene recursos, no se puede hacer nada, como la institución está en una situación de precariedad y los estudiantes viven en condiciones de pobreza, es imposible lograr algo.

Sin embargo, la apuesta por la obstinación, la reafirmación del compromiso diario, de alguna manera sostienen posibilidades que parecieran obturadas por esa falta de condiciones. Entonces, la enseñanza obstinada forma parte de esa serie que habíamos nombrado como lo escolar: lo escolar, la enseñanza obstinada y la enseñanza de los contenidos previstos en el diseño curricular.

Sin embargo, la enseñanza puede convivir, también de manera muy compleja, con una serie de reducciones, que conviven con poder ir más allá del contexto ¿A qué nos referimos con reducciones? En ocasiones, en la investigación fue posible dar cuenta de que esta enseñanza obstinada y esta apuesta suceden, a veces, a pesar de los estudiantes y de sus diferencias. Hay operaciones que desarrolla la tarea de enseñanza que tiene que ver con dar "lo mismo" a todos, que tiene que ver con una definición de "lo común" que reconoce diferentes inscripciones.

La definición de lo común es fundamental para pensar la contribución de una política o de un programa a una enseñanza más justa y más igualitaria. Lo común, desde los orígenes del sistema educativo, estuvo asociado a sentidos muy distintos: a la anulación de las diferencias, a la conversión de ciertas pautas culturales en otras, a reemplazar ciertos saberes, a la incorporación o a la valoración de otros saberes. Lo común, así como la docencia, lo igualitario y lo justo, no tiene significado único, sino que la posición docente también incorpora diversos sentidos en torno de lo común. En estas tres escuelas que formaron parte de la investigación que estoy compartiendo, aparece la idea de que lo común tiene que ver con la idea de dar a todos lo mismo, que el trabajo escolar que hay que reponer tiene que ver con darles a todos el mismo contenido: las prescripciones de criterio curricular y los conocimientos y saberes consagrados y legitimados por sobre otros saberes y experiencias que quedan en un segundo lugar, silenciadas o producidas como ausentes. En este sentido, la habilitación de otros futuros más igualitarios y más emancipatorios, en estas experiencias, se busca dando un tipo específico de conocimiento que tiene que ver con el escolar, y que tiene que ver con plantear la enseñanza obstinada de contenidos escolares.

Quiero compartir una anécdota del trabajo de campo: un día llegué a una de las escuelas y estaba la inspectora de visita. Este era un día muy particular y la directora estaba nerviosa, no me podía recibir, me pidió que la esperara. Cuando la inspectora se retira, la directora muy enojada me cuenta que le había hecho comentarios negativos sobre el proyecto institucional, en particular sobre la división de tiempos

y espacios escolares. Que la había indignado mucho haber encontrado en un aula-taller de prácticas del lenguaje, que estaban trabajando con *La leyenda del dragón galés*, una leyenda escrita por un maestro de Bariloche. La inspectora, muy enojada, le había dicho a la directora que lo que la escuela debía hacer era trabajar con las condiciones más cercanas, como por ejemplo las leyendas guaraníes.

La directora explicaba: *primero, es un prejuicio pensar que lo más cercano de estos pibes es un trabajo con leyendas y tradiciones guaraníes, y, en segundo lugar, mi tarea como docente es acercarles lo lejano, es acercarles aquello con lo que no se van a poder encontrar, aquello que no van a poder encontrar en su cotidianeidad y que sólo la escuela les puede proveer.* Independientemente de que uno acuerde o no con lo que está diciendo, porque esta es una de las discusiones más críticas que tienen que ver con la justicia y la igualdad escolar, es interesante detenerse en la discusión respecto de si la escuela debe promover los saberes más cercanos de los estudiantes y trabajar sobre ellos, o acercarles otras formas culturales a las que ellos no se podrían aproximar de otra manera.

Más allá de esta discusión, lo interesante es que la posición docente contiene una definición sobre la cuestión de la justicia, contiene una opción, y ella está siempre presente y está atravesada por tensiones y discusiones —en este caso la discusión es entre la directora y la inspectora— que se actualizan en las relaciones que se construyen con los otros, que se construyen en torno del conocimiento. Estas dimensiones que presentábamos al principio, de la posición docente, actualizan un debate muy rico respecto de qué tiene que hacer la escuela, respecto de qué debe hacer la escuela, y respecto de qué debe hacer el trabajo docente, y estos matices fueron posibles de ser mirados a través de la idea de posición docente. Son diferentes modos de plantear el trabajo escolar: trabajar con lo que es supuestamente más cercano a los estudiantes, o trabajar con aquello que puede aportarles otros horizontes culturales. Ello tiene también sus matices, implica muchas veces la reducción de la idea de lo común a lo mismo para todos, que es una definición posible de lo común. Podría haber también otras

definiciones. En este caso parecía jugarse la idea de que valía la pena que fuera lo mismo para todos, y también que fuera lo más lejano en términos de formas culturales. Muchas veces hay un tratamiento homogéneo de los estudiantes, que reconoce también definiciones propias de la historia del trabajo docente en nuestro país: una escuela que se plantea ofrecer lo mejor que tiene para dar, aún cuando eso suponga que un tratamiento homogéneo, sea negador, descalificador de las diferencias que quedan anuladas, subvaloradas, eliminadas, rechazadas. Una escuela, como dice Pablo Pineau, fundada en la idea de la oferta escolar y no de respuesta a la demanda.

Las posiciones docentes también incorporaron diversos modos de trabajo con la cuestión de la sobreedad. Allí se desarrollaron diferentes estrategias de trabajo con las temporalidades que no terminan de romper con la forma escolar pero que suponen innovaciones. Sobre este tema encontré diferentes concepciones respecto de esta cuestión. Por un lado, lo que llamé “sobreedad temporaria”. Esto no significa que las situaciones de sobreedad puedan no ser temporarias, sino que utilizamos ese término para enfatizar lo temporal de la situación. En el contexto de esta estrategia, algunos estudiantes, cuando lo necesiten, comparten algunas horas de algunas materias en otros grados, y luego vuelven a su grado. Por ejemplo, algunos estudiantes de sexto grado van a trabajar a la hora de matemática a cuarto, prácticas del lenguaje a tercero y luego retornan a su grupo. Estas situaciones eran vividas con naturalidad en una de las escuelas, consideradas momentáneas.

Otra concepción y modo de trabajo que surge de la investigación es el de “sobreedad disputada”: docentes que se oponían a cambiar de grupo a sus estudiantes aún cuando requirieran trabajo en otros grupos. Docentes que mantienen a los estudiantes en sus grupos con diferentes argumentos, desarrollando cuestionamientos pedagógicos sobre los motivos de la repitencia, o basándose en opciones que son de un orden más afectivo, como no cambiarlos de grado para que no sufran. En otros casos, también aparecían reflexiones en torno de la maduración y la repitencia; disputas acerca de la sobreedad basadas en diferentes

nociones acerca de lo que la escuela puede y debe hacer y lo que el trabajo docente puede y debe hacer.

Una tercera concepción, que denominé “gueto de sobreedad”, implicaba el planteo de que no había más alternativa que armar un grupo aparte de sobreedad con el fin de promover la contención de los estudiantes. Esta es una posición alejada del trabajo escolar basado en la enseñanza, y se orientó fundamentalmente al logro de contención y asistencia.

Como puede verse, entre los y las docentes hay posiciones muy distintas, atravesadas por matices y versiones. Ello se evidencia también en los modos de pensar el trabajo de enseñar y su organización. En algunos casos, buscan que los alumnos circulen por las aulas taller, y en otros no comparten la idea de que haya tres docentes por grado, piden tener su grado, y dicen *yo quiero entrar; cerrar la puerta, sentir que estoy en mi grado con mi grupo de estudiantes, que trabajo con ellos*.

Resulta fundamental mencionar que las posiciones docentes tienen un anclaje institucional muy fuerte. Están inscriptas en un proyecto institucional que se desarrolla en el marco de determinadas políticas y programas, y suponen una posibilidad de organizar en torno de un colectivo. Asimismo, en las tres escuelas es central la presencia del directivo que tracciona, que lidera el proyecto, que convoca a los docentes a sumarse a él.

Sobre este aspecto, en dos de las escuelas de la investigación, la elaboración de los proyectos tuvo una tónica más horizontal y el directivo trabajó con los docentes en su construcción y puesta en marcha. En una tercera escuela, la directora llegó un día y les planteó a los docentes, según nos cuenta: *ustedes olvidense de lo que vinieron haciendo hasta ahora y de cómo vinieron trabajando hasta ahora, desde hoy comienzan a trabajar de otra manera*. Esta última fue una experiencia muy interesante que resultó habilitante de situaciones innovadoras en los estudiantes. Sin embargo, nació de una convocatoria al olvido y de un desconocimiento de lo que los docentes venían haciendo. Algunas docentes se fueron de

la escuela, pero muchas docentes se sumaron y ahora son partícipes activas de este proceso que nació en estas coordenadas.

En los tres casos, la existencia de un proceso colectivo organizó estas posiciones frente a la desigualdad, posibilitando que el grupo de maestras, en este caso aún con diferencias entre ellas, puedan generar y dar forma a una propuesta colectiva y enmarcada institucionalmente.

Sin embargo, la inscripción institucional no alcanza para dar cuenta de las posiciones docentes, también tiene que sumarse aquí la fuerte presencia de configuraciones de las políticas educativas desarrolladas, sobre todo a nivel nacional, desde 2003 en adelante. La producción de nuevos sentidos en torno de la educación, relativos a su carácter público, a la centralidad de la enseñanza; y a que la escuela trabaje por la igualdad, podemos reconocerla en las políticas desarrolladas en la última década. Por supuesto estas construcciones luego tienen, en las escuelas, apropiaciones distintas, reinterpretaciones, reformulaciones. Sin embargo, de algún modo son apropiadas y determinan cuestiones constitutivas de cómo los docentes se posicionan frente a la desigualdad, configurando reglas, sentidos, modos de pensarse, de ser y de estar en la escuela que son alentadas o estimuladas por ciertas políticas o programas que se desarrollan a nivel nacional y provincial.

La investigación reveló una alta presencia de las premisas y significados puestos a circular por la discursividad oficial. Esto es interesante porque, —en particular en una escuela—, los docentes decían: *nosotros nos sentimos un poco abandonados, pedimos tal cosa y no llegó, tal otra cosa, y no tenemos este recurso*, lo que los lleva a entender la relación con el Estado como de distancia. Sin embargo, cuando uno indaga respecto de su tarea, dicen *nosotros trabajamos con el diseño curricular al lado, elaboramos el proyecto con lo que dice el diseño curricular, por lo que marcan las políticas*. En este sentido, podemos poner en duda si la lejanía con el Estado es real, o si la distancia la encuentran para algunas situaciones y en otras hay una presencia importante, con claras premisas y significados. Esto resulta importante porque, en términos de la articulación de discursos,

uno encuentra que las posiciones docentes están problematizadas por ciertas actividades del orden de la igualdad o de la justicia, y la construcción de horizontes más igualitarios, que uno puede reconocer en las políticas educativas desarrolladas en la última década.

Una idea muy fuerte que deviene de esta articulación es la de que ser docentes es enseñar. Esta afirmación podríamos darla por sentado si uno no se detuviera a considerar qué sentidos incluye. Las docentes dicen *para mí, ser docente es enseñar*, y esto da cuenta también de sentidos puestos a circular, así como otros recuperados de la tradición del trabajo docente. Esos sentidos que intentan revertir un pasado reducido a la contención y a la asistencia para reponer la centralidad de la enseñanza a través de proyectos institucionales que tratan de alterar el formato escolar tradicional, promoviendo otros modos de abordar lo que en otras perspectivas sería un fracaso escolar de estos pibes. Intentan, en definitiva, repensar al mal llamado fracaso escolar desde otras coordenadas y habilitando otras posibilidades.

En la idea de reposicionar la enseñanza, de trabajar con contenidos incluidos en el diseño curricular, del cuidado y la responsabilidad adulta que desarrollan los docentes, prevalece una idea de que todos pueden aprender, de que los pibes pueden, de que los estudiantes pueden. Una idea de que esos estudiantes, que antes de la implementación de los proyectos “no podían”, que años atrás se iban de la escuela, repetían, o que atravesaban situaciones de sobreedad, hoy están en la escuela aprendiendo. Los docentes dicen: *pensá que esos eran los pibes que no podían; pensá que esos eran los estudiantes más problemáticos que teníamos* y ahora cuentan con orgullo cómo la escuela lo logra, enseña, y genera una alta producción de materiales por parte de los estudiantes. Las maestras cuentan muy orgullosas cómo aquellos pibes que no podían hoy pueden. Uno podría agregar también que las docentes que no podían ahora pueden. Porque, en muchos casos, son las docentes las que no podían antes y que ahora pueden; las que se sobreponen a las dificultades de contexto, las que se sobreponen a las complejidades del trabajo cotidiano y, en ese sentido, prevalece la idea de que todos pueden aprender.

Sobre este tema hay posiciones diferentes. Hay quienes plantean que la tarea docente es enseñar y no contener, y quienes sostienen que la afectividad y la enseñanza van juntas e integran, así, la posición docente. En este sentido, los modos en que asumen los docentes la responsabilidad adulta adquieren también diferentes inscripciones. En algunos casos, esa responsabilidad docente es asumida en términos de enseñanza, en otros casos incorpora la afectividad, así como también elementos de la tradición normalista.

Las maestras se apropian de ciertos significados históricos en torno a la tarea docente. Cuando uno les pregunta: ¿Por qué eligen ser docentes?, responden por vocación. La vocación, que años atrás se tornó una idea desgastada, donde enseñar tenía poco que ver con lo laboral, sino que estaba ligada a una cuestión más espiritual, aparece aquí revalorizada, reincorporada con formas de compromiso, a veces de militancia, de apuestas por lo que los estudiantes pueden hacer. La vocación ayuda a interrumpir el desamparo, la idea de *nadie me preparó para esto*, logra mostrar que las docentes también pueden encontrar respuestas. Muestra, en definitiva, que las docentes también pueden y pone un fuerte énfasis en lo que la escuela puede y debe ofrecer. El discurso normalista es incorporado con ribetes, por un lado moralizadores, en lo que tiene que hacer un buen alumno, y por otro lado, de asunciones sobre los estudiantes que conviven en la posición docente con las apuestas y las utopías. Es decir, por un lado algunos docentes consideran que, por vivir en condiciones de pobreza, los pibes están atravesados por la carencia material y afectiva, *que en la casa no les dan cariño, no les dan afecto*, y que esto incide en la posibilidad de aprendizaje. Asimismo, esto convive, paradójicamente, con otras posiciones que cotidianamente se obstinan en trabajar día a día para lograr, y de hecho lo logran, habilitando otros horizontes para los estudiantes con los que trabajan.

La presunta carencia de los estudiantes que viven en condiciones de pobreza a veces dota de sentido la enseñanza y se articula con sostenerla obstinadamente. Aquí aparecen elementos contradictorios que construyen las posiciones docentes: sostener obstinadamente la tarea

de enseñanza y, al mismo tiempo, en algunos casos, plantear que, porque viven en condiciones de pobreza, los estudiantes tienen carencias culturales o afectivas que la docencia debería reponer.

Al mismo tiempo, en el trabajo con la afectividad, los docentes dan cuenta de que es necesario superar concepciones binarias respecto de su trabajo, que tratan de explicar a la docencia a priori a ciertos sentidos: los docentes enseñan o asisten, trabajan o desarrollan una vocación, desarrollan un trabajo o desarrollan una profesión o una semiprofesión. Lejos de anclar la docencia a un único sentido, el trabajo que desarrollan los docentes muestra que las posiciones no están determinadas a priori, que no son estáticas, excluyentes entre sí, que no tienen un sentido unívoco, sino que siempre hay apropiaciones, reformulaciones y construcciones de significado. No hay una afectividad que se oponga a la tarea de enseñanza, sino que hay una enseñanza que está acompañada por situaciones de afectividad, que a su vez también adquiere diversas especificidades.

En la investigación pude dar cuenta de dos modos de afectividad: por un lado, una que denomino estratégica, en donde el afecto muchas veces es una herramienta para lograr conductas, actitudes y disposiciones deseables por parte de los alumnos, lo que nos remite a los orígenes de la formación docente. Por otro lado, encontré también una afectividad habilitante, donde el afecto tiene que ver con la apertura de espacios de escucha, donde los estudiantes pueden tomar la palabra, contar lo que les acontece, donde, además, se incorpora esta dimensión ético-política de lo que los docentes piensan que “deben y pueden hacer”. Una de las docentes de alguna de estas escuelas contaba orgullosa cómo el espacio de la Dirección se había vuelto espacio de confianza, un espacio en donde los estudiantes a veces asistían antes de entrar a clase, o en algún recreo, o antes de irse, a contar una situación por la que estaban pasando o a pedir ayuda. En este sentido se incorpora una afectividad que habilita dinámicas donde los estudiantes son interpelados de otra manera, y no solamente como “carentes”.

Por último, quería mencionar que el compromiso docente muchas veces adquiere formas novedosas a partir de las posiciones que se construyen. En las escuelas las docentes desarrollaban intercambios y conversaciones para hallar respuestas entre todas frente a situaciones que enfrentaban individualmente, y que difícilmente podrían ser resueltas en soledad; buscaban respuestas conjuntas. En una de las escuelas no había sala de maestros, por lo que los recreos eran la “sala de maestros a cielo abierto”, porque en ellos se sentaban en un rincón, pensaban juntas, planteaban *fulano faltó y tenía tal problema, se preguntaban entre sí: ¿cómo lo venían trabajando?, ¿Cómo se podría trabajar con la familia?* Hay series de debates, de deliberaciones, de conversaciones que tienen que ver con lo pedagógico, que transforman esos recreos en una sala de maestros improvisada y que tratan de tornar como colectivos ciertos procesos que a veces en el trabajo de enseñar tienen un carácter eminentemente individual. Producir respuestas frente a situaciones de desigualdad educativa y producir mayores niveles de igualdad a través de estas formas de colectivización.

Estas modalidades establecen disputas con las condiciones laborales, con las pautas tradicionales de organización del trabajo docente, que generalmente está caracterizado por un ser una tarea individual que se desarrolla dentro del aula, con pocas posibilidades de encontrarse con los pares. A pesar de que suele haber pocas posibilidades institucionales, las docentes sortean este obstáculo y dan cuenta de formas de construir respuestas conjuntas, dialogan, y de alguna manera se hacen cargo de lo que le acontece a los estudiantes.

En este sentido, una frase emblemática a la que aludían las docentes de las tres escuelas es la idea de que *los pibes son de todas*. En una de las escuelas esto tiene un anclaje mayor porque efectivamente los estudiantes circulan por las aulas y no hay una maestra de grado, pero también en las otras escuelas esta idea de que los pibes son de todas tiene que ver con el planteo de que todas conocen sus historias, conocen sus familias, son responsables por lo que les pasa. Son formas de un compromiso sostenido desde las posiciones docentes, formas de

hacerse cargo de la autoridad adulta y de desplegar la responsabilidad sobre las nuevas generaciones. Por supuesto, ello sucede con matices, pero prevalece esta idea de *los pibes son de todas* como una puesta a disposición de otros. Asimismo, esto implica también que las maestras son de todos los pibes, y esto supone un modo particular de concebir la relación con las nuevas generaciones.

Por último, quisiera señalar que los aportes de esta investigación intentan contribuir a pensar la posición de quienes enseñan en el marco de políticas y programas que se proponen alcanzar mayores niveles de justicia e igualdad educativa. También a discutir perspectivas que circulan, sobre todo mediáticamente, que se afirman en el supuesto déficit o imposibilidad de los maestros. La idea de que ellos no pueden construir autoridad, que no enseñan, que no se hacen cargo de los estudiantes, que las condiciones laborales los afectan irremediablemente; que con algunos pibes “no se puede”, que las condiciones de enseñanza no son ni siquiera mínimas y que entonces no pueden hacer nada, que sólo desarrollan formas de asistencia y no enseñan. En fin, un conjunto de imposibilidades que circulan socialmente como ideas y que ponen a los docentes en un lugar de déficit y de carencia que es necesario discutir para poder dar lugar a miradas más rigurosas y más respetuosas de lo que los docentes hacen.

Se trata de construir un debate que no tenga una mirada laudatoria ni una perspectiva que desatienda los matices, las contradicciones, pero que posea una mirada respetuosa de lo que los docentes hacen, y que permita producir una doble visibilidad. Por un lado una visibilidad en el sentido de que las posiciones docentes no están jugadas de antemano y que uno puede intervenir sobre ellas, a través de políticas y de programas específicos que se desarrollan para alcanzar mayores niveles de igualdad. Por otro lado, se trata de producir visibilidad para un conjunto de experiencias en las que, pese a estar frente a situaciones de desigualdad, los docentes desafían los límites del contexto, construyen formas de autoridad adulta, se hacen cargo de la tarea de transmitirle algo de lo que ellos consideran valioso a las nuevas generaciones y también de la tarea de enseñar.

Detenernos en las posiciones docentes que se construyen, aún con sus heterogeneidades, puede ser un aporte interesante para pensar las políticas, los programas y el trabajo de enseñar; para desarrollar mejores comprensiones de las relaciones entre trabajo docente, escolarización y producciones de mayores niveles de igualdad educativa. Ésta resulta una tarea ineludible para configurar y habilitar otros horizontes, irrenunciablemente más justos y más igualitarios para los pibes y pibas con los que trabajamos día a día.

Alejandro Vassiliades

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-Universidad Nacional de La Plata). Investigador y docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires. Posee publicaciones sobre políticas educativas, trabajo docente e historia reciente de la educación en Argentina.

Cultura, diálogo y ciudadanía en la escuela y en los espacios socioeducativos

Gustavo Schujman

Introducción

La pregunta que guía esta conferencia y sobre la que ensayo algunas reflexiones o intentos de respuesta es la pregunta siguiente: ¿Para qué educamos? Esta pregunta central es una pregunta por el sentido de nuestra tarea como educadores en los espacios formales e informales, y en estos espacios socioeducativos para los que ustedes elaboran proyectos y propuestas.

Si revisamos los diseños curriculares y otros documentos, podemos encontrar que las funciones que se le adjudican a la escuela, son, en general, tres. La escuela está al servicio de: a) la formación para la continuidad de los estudios (para el acceso a los estudios superiores); b) la formación para el trabajo; y c) la formación ciudadana. Pero si vamos más allá de lo que dicen estos documentos, aunque sin desconocer estas funciones que en ellos se exponen, podemos seguir sosteniendo la pregunta “para qué educamos”, y ensayar otras respuestas.

Educar para la “mayoría de edad”

Mi propuesta es responder a la pregunta para qué educamos de la siguiente manera: educamos para ayudar a los niños y a las niñas a que alcancen la mayoría de edad. Esta respuesta puede parecer extraña ya que uno llega a la mayoría de edad yendo o no yendo a la escuela, pues no depende de la escuela llegar a los dieciocho o veintiún años. Pensar que la mayoría de edad se relaciona con una determinada edad biológica, es entender a la mayoría de edad en su sentido biológico o jurídico. Desde la perspectiva jurídica, hasta hace poco la mayoría de edad comenzaba a los veintiún años, ahora comienza a los dieciocho.

Cuando digo que educamos para que niños y niñas alcancen la mayoría de edad, me refiero a la mayoría de edad en sentido kantiano.

En un texto muy conocido de Kant, que se titula “Qué es la Ilustración”, Kant relaciona la mayoría de edad con la capacidad de pensar por sí mismo. Propongo llevar esto más allá, hacia el terreno del pensar, del sentir, del hacer, del pensarse, es decir, ser uno mismo. Lo que uno intenta, entonces, con la educación es ayudar a que los sujetos piensen por sí mismos. Lo que uno intenta es ayudar a constituir o ayudar a construir subjetividades éticas, subjetividades autónomas, sujetos que puedan pensar, sentir y hacer por sí mismos.

Podemos encontrarnos con personas que tienen una edad determinada, mayores de edad, a quienes, sin embargo en términos kantianos, no los consideramos “mayores de edad”, porque no son sujetos que piensen por sí mismos. Dice Kant:

La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. “¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración”¹¹.

Creo que la escuela tiene un papel importante en ayudar a que los sujetos logren la mayoría de edad. Vamos a trabajar sobre esta idea de mayoría de edad como capacidad de servirse del propio entendimiento. Esto tiene que ver también con una actitud valiente, de poder hacerse cargo de sí mismo.

11 Kant, Emmanuel (1784). ¿Qué es la ilustración?

La mayoría de edad como capacidad de decir

Lo que trato de destacar del pensamiento de Kant es que el sujeto mayor de edad es alguien capaz de decir. Es alguien capaz no de repetir, sino de decir. Señalo aquí una diferencia entre quien dice y quien repite, ya que podemos encontrar muchos sujetos que repiten pero que no dicen. Esta es una idea que también aparece en Heidegger, como existencia inauténtica, es decir la existencia del sujeto que se deja llevar por lo que se dice, por lo que se piensa, por lo que se hace, y que no es capaz de hablar por sí mismo. La existencia inauténtica es la de alguien que está repitiendo lo que otros dicen y que, en definitiva, no termina de constituirse como sujeto.

En el libro “Las ciudades invisibles”, Italo Calvino construye metáforas a partir de la descripción de ciudades ficcionales, donde cada una puede significar algo para nosotros, puede decirnos algo acerca de nuestra propia sociedad o de nuestra propia ciudad. En las ciudades invisibles, el personaje central es Marco Polo, quien viaja por distintos lugares y luego narra al emperador lo que ha visto. Una de esas ciudades es Aglaura, en la que lo que ve Marco Polo es que todos los habitantes dicen lo mismo de esa ciudad, o sea, todos repiten lo mismo. Y él, como extranjero, no reconoce lo que los habitantes dicen de la ciudad de Aglaura, no encuentra relación entre lo que dicen esas palabras de los sujetos que viven ahí y lo que él va viendo. Pero Marco Polo entiende que los habitantes de Aglaura están a gusto, que están satisfechos con ese discurso, que esa Aglaura relatada les alcanza para vivir. Uno podría pensar que Aglaura es una metáfora del discurso dominante, en tanto relato sobre la realidad que logra imponerse, y que todos repiten sin pensar, transformándose en la misma realidad.

Dice Marco Polo, sobre Aglaura:

a ciertas horas, en ciertos escorzos de camino, ves abrirse la sospecha de algo inconfundible, raro, acaso magnífico; quisieras decir qué es, pero todo lo que se

*ha dicho de Aglaura, hasta ahora, aprisiona las palabras y te obliga a repetir antes que a decir*¹².

Hablamos de una diferencia entre repetir y decir. Repetir parece venir de otro. Cuando repetimos somos hablados por otros. Si miramos actualmente lo que pasa con las campañas políticas, podemos aplicar esta idea de la minoría de edad, podemos pensar que hay un infantilismo en esas campañas, hay un repetir, un no decir, o un no querer decir. Aparece como lugar común aquello que se espera que estos candidatos digan, y no un sujeto que dice lo que piensa y lo que quiere hacer. Ese infantilismo se traslada incluso a spots publicitarios donde aparecen niños hablando y diciendo lo que habría que hacer. Hay una minoría de edad en sentido kantiano, en estas propuestas. También puede ser que haya un “no decir” estratégico, es decir, ciertas campañas que se basan en un no decir, justamente, porque es una forma de poder generar la adhesión, sin generar conflicto. Pero, en general, cuando uno escucha algunos discursos de la política puede sospechar que ese “no decir” no es una estrategia, sino que pareciera ser un vacío, un vacío de ideas, de proyectos.

Entonces decíamos que la minoría de edad de Kant se parece bastante a la existencia inauténtica de la que habla Heidegger en “El ser y el tiempo”¹³. Aquí Heidegger se refiere a la disolución del “yo” en el “se”, la disolución de lo personal en el impersonal, la disolución del “yo pienso, yo deseo, yo hago, en el se piensa, se desea, se hace”... Finalmente terminamos haciendo lo que “se hace”; pensando lo que “se piensa”; sintiendo lo que “se siente”. Dejamos de ser nosotros mismos para ser transmisores de algo que está por supuesto vigente en la sociedad, y que nosotros reiteramos, repetimos.

12 Calvino, Italo (1986). *Las Ciudades Invisibles*. Madrid: Ed. Siruela. Página 31.

13 Heidegger, Martín (1997). *El ser y el tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Ese impersonal se caracteriza por dos aspectos fundamentales: uno es la habladería, en términos heideggerianos, (que incluye la escribiduría), que sería la transmisión y reproducción de lo que se habla. Por ejemplo, podemos escuchar a sujetos que repiten lo que uno ya ha escuchado en la radio o que ha sido publicado en el diario.

En un programa de televisión de José Pablo Feinman, en el canal Encuentro, referido justamente a la existencia inauténtica, él da el siguiente ejemplo. En muchas ocasiones, cuando uno viaja en taxi, dice Feinman, el taxista empieza a hablar, y uno ya sabe lo que va a escuchar. Mientras el taxista va hablando, uno podría interrumpirlo y decirle, *no hace falta que continúe hablando; ya sé lo que me va a decir*. Es posible que el taxista se sorprenda y le pregunte a uno, *¿pero cómo sabe usted lo que yo le voy a decir?* Y uno le podría responder, *porque no es Ud. el que habla, el que habla es otro, y usted es un transmisor de otro que habla. Usted no está hablando, está repitiendo. Está repitiendo lo que dice tal periodista en tal programa de radio que usted escucha mientras maneja*.

Esa es la diferencia entre decir y repetir. Los sujetos estamos formateados por otros, y no somos capaces de pensar eso que nos es dado. Por supuesto, no se trata de rechazar aquello que nos es dado o el contexto en el que estamos viviendo, sino que habría que ver qué traducción hacemos, que apropiación hacemos de aquello que recibimos. Tampoco se trata de ser originales (nadie es enteramente original ya que nuestras ideas se construyen a partir de lo dado por los otros). Se trata de ser genuinos.

Decía que una característica de ese impersonal es la habladería. La otra es la avidez de novedades, es decir, el vivir atado a la novedad, querer todo el tiempo obtener la primicia. Aquí tenemos un problema para la educación. Heidegger lo decía a principios del siglo XX, pero uno podría pensarlo para la actualidad: se trata de pensar cómo los medios terminan haciéndonos sujetos atados permanentemente a la novedad. Nosotros vamos conformando nuestra visión de la realidad según lo que nos transmiten los medios; entonces esa visión que tenemos es una

visión muy fragmentada porque está siempre atada a lo que va sucediendo cada vez. Hoy estamos preocupados por el default de Estados Unidos, pero mañana vamos a estar preocupados por alguna guerra, y pasado mañana por alguna inundación, y vamos olvidando aquello que nos preocupaba ayer o antes de ayer. Estamos totalmente sujetos a un presente, pero sin poder construir una historia, sin poder ver procesos. Entonces esa conciencia que se va conformando allí, tan fragmentada, tan atada a lo que sucede aquí y ahora, no logra construir una idea sobre las razones por las cuales algo sucede. No logra historizar.

Entonces eso nos conforma a nosotros como ciudadanos en una sociedad mediatizada. La escuela debiera reponer aquello que los medios no brindan, y que no van a brindar, porque no está en su lógica. Los medios necesitan de la primicia. Pareciera ser que la escuela debe reponer aquello que no está dado en otro lugar, debe reponer procesos, debe reponer historia. La escuela no tiene que estar sujeta a la novedad, tiene que salir de esa lógica mediática.

Recapitulando, entonces, decimos que es menor de edad aquel que vive inauténticamente porque no logra decir, porque no logra pensar por sí mismo, porque no logra armar su propia visión del mundo, ni tampoco armar su propio proyecto y hacerse cargo de ese proyecto.

La cuestión del diálogo

¿Cómo hacemos para lograr que estas subjetividades que están en la escuela y en los espacios socioeducativos lleguen a decir, y no sólo a repetir? Creo que la habilitación para el decir, tiene que ver con la posibilidad de crear espacios donde se pueda dialogar.

Hay una anécdota que relata un filósofo de la lógica llamado Max Black. En un libro sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, Max Black cuenta una pequeña anécdota extraída de una situación de clase: un profesor le dice a su alumna *piénsa antes de hablar* y la alumna

le responde *Pero cómo puedo saber lo que pienso si no me lo oigo decir*. Ahí hay algo que la alumna le está diciendo al profesor, algo aleccionador: “para poder pensar, tengo que poder hablar”. Para poder pensar, tengo que poder tener espacios en donde expresarme.

Quisiera extender la idea del pensar y el decir no sólo al mundo de las palabras, sino también al de la expresión. La posibilidad de expresarme (a través de las palabras o a través de la producción obras artísticas, o a través del cuerpo, etcétera) me va a permitir constituirme como sujeto, salir de este repetir, y de esta existencia inauténtica.

Hablar y pensar van de la mano. Poder ejercer la palabra no es simplemente decir lo que ya pienso, lo que pensaba antes de hablar. Cuando uno genera espacios de debate, en el aula o en cualquier otro espacio, no solamente está permitiendo que alguien diga lo que ya piensa, sino que ayuda a que se vaya constituyendo un pensamiento, surgiendo un pensamiento, a partir de la palabra, a partir del habla.

Cuando uno habla no siempre sabe de antemano lo que piensa, o tal vez no tenga del todo pensado aquello sobre lo que habla. Muchas veces uno habla sobre aquello que es una novedad, algo que le ha sido propuesto, pero que todavía no tiene pensado. Mientras uno está hablando, está pensando. Quien está escuchando, también está pensando sobre aquello que el otro dice. Hay muchas posibilidades de que uno vaya cambiando lo que estaba pensando y que vaya construyendo un pensamiento diferente. Por eso, el espacio del hablar, no es sólo el espacio de exposición y de intercambio de lo que se piensa, sino que es un espacio de construcción. No habría que separar demasiado pensamiento y lenguaje, porque en realidad no se diferencian tanto. Cuando se piensa también se habla, y el pensamiento es también un discurso.

Entonces, para habilitar el decir, hay que poder dejar hablar. Seguramente en ese hablar, habrá mucha repetición, pero en algún momento tal vez surja el decir, tal vez surjan los sujetos, y construyan pensa-

mientos genuinos, sobre aquello que sucede, o sobre aquello que se pone como tema en cuestión.

El diálogo aparecería como el modo en que se habilita el decir. Por supuesto que ese decir, no es un decir en el vacío, fuera de contexto, sino que es un decir que se inscribe dentro de una cultura. Cuando hablamos de habilitar el hablar, o de habilitar el decir, no estamos diciendo que sea sobre cualquier cosa y de cualquier manera. El contenido de aquello que se dice, por supuesto está dado por una cultura. Y la función educativa es lograr transmitir una cultura para que haya contenido en aquello que se piensa.

Considero importante rescatar la idea de diálogo en su sentido tradicional, el diálogo que nos ha sido legado por la filosofía antigua. Diálogo significa, en su sentido etimológico, “camino a través de razones”.

El personaje emblemático que llevó a cabo la práctica del diálogo es Sócrates. Sócrates fue considerado en su momento el más sabio de su ciudad, el más sabio de Atenas. Alguna vez, cuenta Platón, un amigo de Sócrates fue a decirle que había estado en el Oráculo de Delfos, y que el Oráculo le había dicho que Sócrates era el más sabio. Entonces Sócrates se pregunta: *¿por qué me dice el Oráculo que soy el más sabio, si yo he dicho muchas veces que no sé nada?* (recuerdan la frase famosa de Sócrates: “Sólo sé que no sé nada”). A partir de esta afirmación del Oráculo, Sócrates se propone hablar con aquellos que sí son considerados sabios en la sociedad, y que sí se consideran a sí mismos, sabios. En esos diálogos, Sócrates empieza a ver que esos sujetos que se consideran sabios, en realidad, no saben. Se va dando cuenta haciendo buenas preguntas. Sócrates pregunta y pregunta, y estos hombres que empiezan hablando con mucha seguridad, se sienten conmovidos por esas preguntas, empiezan a caer en contradicciones, hasta que en un momento aceptan sentirse perplejos. La palabra perplejidad aparece en los textos platónicos, *me siento perplejo, no sé qué decir* ante tantas preguntas. Sócrates les genera fastidio por ser tan incisivo y tan molesto.

Y Sócrates dice *bueno, a partir de ahora, a partir de que te has sentido perplejo, y no has podido responder, podemos empezar a pensar juntos, podemos empezar a dialogar*. Porque el diálogo requiere de sujetos que se consideren falibles, el diálogo se cifra en sujetos que reconozcan una falta, en sí mismos, y en los otros también. Sujetos que no se dejan llevar por las autoridades supuestamente sabias, porque el diálogo necesita sujetos autónomos y necesita sujetos capaces de reconocer su propia ignorancia, su propia falibilidad. Si no hay falla, no hay diálogo. Aquel que piensa que sabe, no tiene deseo de saber. Y tampoco tendrá deseo de saber qué piensa otro sobre ese tema acerca del cuál se siente autoridad.

El diálogo necesita de la falibilidad. Cuando Sócrates decía *sólo sé que no sé nada*, seguramente no estaba queriendo decir nada en términos absolutos, porque sabía mucho, era muy inquieto e informado. Lo que quería decir Sócrates era que frente a lo que se puede saber, lo que él sabía era nada. Yo puedo llegar a saber algo, pero frente al *SABER*, y al camino del saber, lo que yo pueda saber, vale nada. Y además, querría decir Sócrates, mi saber es siempre falible, y aquello que pueda parecer más seguro, en algún momento puede dejar de serlo. La condición del diálogo es la aceptación de la propia falibilidad. Cuando hay sujetos inflados, sujetos que creen saber, entonces obturan toda posibilidad de diálogo.

Esto lo podríamos trasladar al terreno educativo y pensar en los espacios donde se da la circulación del saber. Uno podría pensar que en los espacios socioeducativos, hay mayores posibilidades de que los sujetos que están allí se reconozcan como falibles. Hay mayores posibilidades de que las autoridades, o los docentes, puedan tener una actitud más cercana a los chicos y a los adolescentes. Una comunidad de sujetos que se reconozcan falibles, y que consideren que aquello que transmiten también lo es, puede dar lugar a una construcción más colectiva.

Sócrates no escribió. No porque no supiera escribir, o porque no le interesara la lectura, sino porque estaba en contra de la escritura. Sócrates estaba en contra de la escritura porque no daba lugar al diá-

logo, porque cuando alguien escribe no está con otro, está solo. Y cuando alguien lee, también está solo. No se da el “cara a cara”, no se da el diálogo. Cuando está el autor no está el lector, y cuando está el lector, no está el autor. Y como él quería el diálogo, quería el “cara a cara”, prefería dejar de lado la escritura. En Fedro, Platón dice:

*Pues eso es, Fedro, lo terrible que tiene la escritura, y que es en verdad lo que ocurre con la pintura. En efecto, los productos de esta se yerguen como si estuvieran vivos, pero si se les pregunta algo se callan*¹⁴.

*Lo mismo les pasa a las palabras escritas, al oírlas, o al leerlas, se creería que piensan, pero si se les pide una explicación sobre el objeto que contienen, responden siempre la misma cosa. Y si un escrito es criticado, o reprobado injustamente, constantemente necesita de la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse o de rechazar los ataques*¹⁵.

Es decir, no hay un sujeto vivo ahí en el libro, o en el escrito, en la palabra escrita. Hoy tenemos muchas propuestas que tienen que ver con lectura y escritura que van por otro lado, que consideran que la escritura puede ser algo vivo, que los lectores también la resignifican, que los libros no son hojas muertas, sino que se resignifican en la medida en que son leídos. Un sujeto puede leer una obra en un tiempo, y después volver a leerla y encontrar otra obra, tal vez porque ese sujeto ha cambiado, ya no es el mismo, entonces la obra tampoco es la misma. Hay una idea de dinamismo.

El rechazo de Sócrates a la escritura, es el rechazo a la autoridad, es el rechazo a una posición fija, estática, a una posición que no cambia, que no acepta las críticas. Platón, sin embargo, se decidió a escribir, y fue el fundador del diálogo como género. Había previamente algunos diálogos ya escritos. Sin embargo, se considera a Platón como fundador del

14 Platón (1990). *Fedro*. Buenos Aires: Editorial Losada. Página 45.

15 Idem.

género. ¿Por qué Platón no hizo lo que su maestro Sócrates? ¿Por qué Platón escribió? ¿Y por qué escribió diálogos? Una posible respuesta es que Platón, le respondió a su maestro, mostrándole que era posible escribir obras dialógicas, en las que se diera un intercambio entre sujetos, y que además, pudiera ser una obra interpretada cuando se la lee, es decir, una obra viva en la que uno (como lector) también entra en diálogo con esos sujetos que dialogan en la obra.

Quiero destacar algunas características del diálogo de Platón, características que son recuperables para pensar el diálogo en la actualidad.

Una de las características del diálogo de Platón es que sucede en la cotidianidad, es decir, que la acción del diálogo no se da en situaciones extraordinarias sino en situaciones ordinarias. Sócrates se encuentra con alguien y hablan. Pueden hablar de cuestiones que tienen que ver con el paisaje, o con el calor que hace... Hay frases que dan cuenta de una situación cotidiana. Hasta que en un momento van entrando en un diálogo, aparece una temática, que por supuesto Sócrates siempre busca plantear.

Otra característica del diálogo platónico tiene que ver con el título de los diálogos. Este título remite al nombre de uno de los participantes del dialogo (Hípias, Protágoras, Meneo, Timeo, Fedro, Fedón). En general estos nombres se refieren a personas comunes. No son nombres de reyes, como podrían ser los títulos de las tragedias griegas, sino de personas comunes, de vecinos. Incluso hay un diálogo titulado Menón, que es el nombre de un esclavo. No son nombres de grandes figuras.

Esto quiere decir que cualquiera podría estar participando de un diálogo y ser título, ser protagonista. No hay ahí nadie especialmente capacitado para dialogar. El mensaje platónico es que el diálogo no debe ser algo extraordinario, ni entre personas extraordinarias. El diálogo es algo común, cotidiano y ordinario, que debiera estar presente en la vida cotidiana y ser ejercido por cualquiera.

Podríamos pensar cuánto de diálogo hay en los lugares en los que nosotros nos encontramos, en los intercambios que hacemos con otros. Uno debería pensar que el diálogo no es cualquier intercambio de palabras, no es una charla, no es cualquier forma de comunicación. El diálogo tiene que ver con una búsqueda común, con algo que se proponen los sujetos, y que no está dado, no está previamente presente, sino que va a surgir como producto del diálogo. Es algo que no está previamente en esos sujetos, sino que estará como producción de esos sujetos. Está delante, no antes.

Platón da el ejemplo de las dos piedras que se friccionan. Las dos piedras que se friccionan producen la chispa, pero la chispa no está en las piedras, sino que es producto de la fricción. Ahí aparece lo interesante del diálogo, pero que no debería ser algo considerado especial, sino que debería estar instalado como algo propio de la comunicación humana.

Otra característica del diálogo platónico es que apela a la razón y no a los sentimientos. Cada vez que aparece un sentimiento en el diálogo platónico, o bien el sujeto debe ser retirado, o es necesario traspasar el sentimiento para seguir dialogando. Hay escenas donde Sócrates se está por morir, pues ya bebió la cicuta, y está dialogando sobre la muerte, con sus amigos. Ellos, y también su esposa están conmovidos, ya que se está muriendo el querido maestro. Pero cuando aparece el llanto, él pide que se retiren, *el que llora se va*, se va de este juego del diálogo, porque donde aparece la emoción, aparece la particularidad.

¿Qué está queriendo decir ahí el diálogo platónico? Que la razón es aquello que nos comunica con los otros en aquello que tenemos en común. La razón es una facultad que tienen todos los sujetos humanos, y que puede servirnos para llegar a acuerdos, para llegar a la verdad, que tiene que ver con lo común y con lo universal. Mientras que la emoción o el sentimiento, entendido así, sería aquello que nos particulariza, aquello que tiene que ver con lo que yo siento, con lo que a mí me pasa, pero que no puedo pretender que al otro también le pase, porque es algo propio. La razón se puede compartir, se puede poner

en discusión. Yo no le puedo pedir a otro que sienta lo que yo siento, porque es lo que me pasa a mí, es lo particular. Pero sí puedo intentar dar razones de por qué otros deberían llegar a las mismas conclusiones racionales a las que he llegado yo. La razón es universal. Los sentimientos son particulares.

El diálogo y los sentimientos morales

Hay autores que han cuestionado esto que yo llamaría, en la actualidad, apelación única a la razón. Podemos pensar que también ciertos sentimientos pueden comunicarse a través de la palabra y pueden ser puestos en debate, pueden entrar en la mesa de discusión. En especial porque no podemos ser sujetos desencarnados, no podemos ser sujetos que no sienten. Los sujetos no pueden dejar de lado los sentimientos para sólo apelar a lo racional. Pero también porque vemos que hay algunos sentimientos que no son tan particulares, sino que tienen que ver con lo común.

Hay un autor inglés llamado Peter Strawson, que en un texto titulado “Libertad y resentimiento”¹⁶ habla de tres tipos de sentimientos que serían compartibles o deseables que otro también sienta en situaciones similares. Es decir, son sentimientos sobre los que puede haber vocación comunicativa y pretensión de universalidad. No puedo pretender que alguien ame a quien yo amo, porque eso tiene que ver con una cuestión personal, pero sí puedo pretender que otro se indigne como yo me indigno, cuando sucede una injusticia. Puedo pretender cierto sentimiento común ante algo que tiene que ver con una violación de derechos.

Uno de los sentimientos compartibles, según Strawson, sería el sentimiento de humillación, cuando un sujeto se reconoce como víctima de una injusticia. Alguien que ha sufrido o sufre una injusticia en carne propia, se siente humillado, y podría decir “no hay derecho, no hay derecho a que yo sea tratado de este modo”. La humillación es un sen-

16 Strawson, Peter (1995). Libertad y resentimiento. Barcelona: Editorial Paidós.

timiento que se da a partir de una injusticia. Es un sentimiento que capta la injusticia cometida. Allí alguien podría desear que otro en la misma situación también se sienta humillado, es decir que también se dé cuenta de que está siendo tratado injustamente.

¿Cuál es la diferencia entre un sentimiento cualquiera y la humillación? Alguien que vive en una situación de injusticia permanente, que nace en una situación de injusticia, que vive esa injusticia desde que nace, puede, por supuesto sufrir, pero tal vez no humillarse. Puede sufrir, pero tal vez no estar dándose cuenta de que sufre una injusticia, de que no merece ese trato, de que debería ser tratado o tratada de otro modo.

La humillación surge cuando se reconoce la injusticia. Es un sentimiento preciso, no es cualquier malestar. Uno puede sufrir mucho y, sin embargo, no estar siendo consciente de que no debe ser tratado de ese modo, de que “no hay derecho”. Cuando uno siente que “no hay derecho”, cuando se capta la injusticia que se está cometiendo contra uno es cuando aparece el sentimiento de humillación.

El otro sentimiento que menciona Strawson es el de la indignación. Se trata de un sentimiento en el que un sujeto mira, observa lo que sucede, no se siente ni víctima ni parte, simplemente está observando, registrando algo. Podemos pensar en alguien que leyendo un diario se empieza a indignar mientras lee, pero no porque sea él quien esté sufriendo aquello sobre lo que lee, sino porque siente que no debiera suceder aquello que sucede. ¿Por qué sería también un sentimiento posible de universalizar? Porque es legítimo pretender que otro también se indigne ante esa noticia. Se trata de pretender un sentimiento común, frente a una situación también común.

Otro sentimiento posible de universalizar es el de la culpa o el de la responsabilidad. Es un sentimiento que se da cuando un sujeto reconoce ser victimario. Cuando reconoce que él ha sido el causante, que él ha violado un derecho o ha producido un daño en otro sujeto. Entonces aparecerá el arrepentimiento o el intento de reparación y es posible de

universalizar porque es legítimo pretender que otro también sienta culpa o responsabilidad cuando ha cometido un daño.

Strawson nos dice, entonces, que no sólo lo puramente racional puede ser compartible y universalizado. Estos sentimientos también podrían entrar dentro de “lo compartible”, de aquello que podría estar “en la mesa” al hablar de la cuestión del diálogo.

La cuestión del reconocimiento

Para que tenga lugar el “decir”, para que sea posible, para que vayan surgiendo estos sujetos que “dicen”, es necesario el diálogo, la habilitación del diálogo. Por supuesto que eso requiere de una posición, de un docente, de una autoridad, frente a un chico, una posición que habilite esa posibilidad.

La otra cuestión que debe estar presente es lo que llamamos el reconocimiento. Para que sea posible el decir, hace falta el reconocimiento. ¿Qué quiere decir reconocimiento? Aquí aparece un concepto de la psicología, que toma también la filosofía. Reconocer sería “el ser visto por otros”. Uno podría decir que ser reconocido es ser visto por los otros, es existir.

Tzevan Todorov, en un libro llamado “La vida en común”¹⁷, hace un recorrido por el concepto de reconocimiento. Dice allí que los sujetos humanos necesitan reconocimiento como necesitan alimentarse, es decir, es tan vital la necesidad de reconocimiento, como las necesidades biológicas. Y que a diferencia de las necesidades biológicas, que a veces se pueden satisfacer, la necesidad de reconocimiento es insaciable. Es decir, los sujetos humanos necesitan reconocimiento, y nunca dejan de necesitarlo.



17 Todorov, Tzevan (2008). *La vida en común*. Madrid: Editorial Taurus.

Hay una diferencia en el texto de Todorov, entre vida y existencia. Mientras que todos los seres vivos, plantas, animales y humanos necesitan vivir, y para eso necesitan satisfacer sus necesidades, biológicas, el sujeto humano es el único entre los seres vivos que además de vivir necesita existir. Y existir va mucho más allá de la vida, la existencia tiene que ver con poder ser para otros, tiene que ver con la vida en común. No hay existencia sin otros, sólo existimos cuando hay otros, y existimos también para otros. Existimos también porque los otros están en nosotros, es decir que existimos como sujetos, constituidos también por los otros.

Todorov dice *la necesidad de ser mirado no es una motivación humana entre otras, es la verdad de las otras necesidades*. Y cita a Víctor Hugo, *los animales viven, el hombre existe*. De ahí toma Todorov esta idea de vida y existencia que nos permite pensar que se puede existir aun cuando ya no se viva. Uno podría reconocer la existencia de sujetos que ya no viven hace mucho, pero siguen siendo reconocidos. Siguen siendo hablados, siguen siendo nombrados, siguen siendo relatados, para bien o para mal, pero siguen existiendo.

Y además está la existencia de los otros en nosotros. Eso hace posible que alguien pueda existir cuando ya no vive. Por ejemplo, mi padre ya no vive pero existe. Yo puedo reconocer su existencia en mí mismo, lo puedo reconocer porque veo que hay algo de él en mí. Estoy constituido por él, aunque él ya no viva, soy algo de él. Entonces los otros hacen que alguien siga existiendo aunque ya no viva.

También podría darse el caso de alguien que aún vive, pero que no existe, o que tiene muy debilitada su existencia. Cuando hablamos de inclusión social, no nos referimos solamente a una cuestión económica, nos referimos también a una cuestión existencial. Sujetos que no están incluidos, pueden estar sufriendo el debilitamiento de su existencia. Son personas olvidadas por otros, aun cuando estén viviendo.

Yo comencé la muerte por soledad escribe Víctor Hugo. *La existencia puede morir antes de que la vida se apague.* Esto que dice Victor Hugo, y que toma Todorov, es clave a la hora de pensar en la educación, y en algunas cuestiones que tienen que ver con la vida en las instituciones.

Muchos de los malestares que sufren los adultos en las instituciones, los docentes, las autoridades, tiene que ver con la ausencia de reconocimiento. Muchas de las quejas que encontramos en los espacios de capacitación, tienen que ver con sujetos que no se sienten reconocidos, que no se sienten valorados en lo que hacen. Que no se sienten vistos. O que solo son vistos cuando aparece la falla, o el defecto. Solamente son vistos cuando aparece la reprimenda, es decir, son vistos en la acción defectuosa, nunca en la buena acción.

Esto se puede trasladar también al mundo de los chicos, al mundo de los adolescentes. Chicos que no se sienten mirados, que no existen, no sienten su existencia dentro de esa institución o dentro de ese grupo. Aparecen solamente a la vista de otros cuando producen algo disruptivo. Incluso alguien podría pensar y creo que a veces es clave para pensar algunas conductas de los chicos, que esas disrupciones, o esas actitudes que tienen que ver con llamar la atención podrían ser también formas de intentar exhibir, modos de intentar ser vistos, aunque sea por la negativa, aunque sea a través de un rechazo, porque el rechazo aún es mejor que la absoluta indiferencia de los otros. Ahí podría estar la clave de por qué suceden ciertas cosas con algunos chicos en algunas instituciones, y cómo hay espacios que dan un mejor lugar a esos chicos, dan una mejor posibilidad de que sean vistos, reconocidos. Espacios, actividades, proyectos, que proponen que los chicos sean vistos, no para ser castigados, no para ser reprimidos, sino para ser valorados.

Todorov habla de dos tipos de reconocimiento: uno es el reconocimiento por conformidad, que es el deseo que tenemos los sujetos humanos, de ser tratados como iguales. Es decir, nosotros no queremos ser discriminados, ser considerados inferiores. Menos aún queremos ser maltratados, o pasar indiferentes para los otros, o que los demás sean

indiferentes respecto de nosotros. El reconocimiento por conformidad tiene que ver simplemente con no ser tratados como inferiores.

Pero somos tan neuróticos, que, además, los sujetos humanos queremos ser reconocidos como distintos. Es decir, por un lado como iguales, pero también como diferentes. Queremos ser valorados por aquello que podemos aportar, por aquello que nosotros somos en cuanto sujetos. Yo distinto, e igual que otro. Queremos ser reconocidos en nuestra especificidad. Queremos ser valorados, y en lo posible, valorados positivamente. A esta forma de reconocimiento, Todorov la llama reconocimiento por distinción.

Esta continua necesidad de reconocimiento es lo que se pone en juego en cualquier situación de convivencia humana, ya sea en la familia, entre hermanos, chicos, alumnos, o en situaciones profesionales entre adultos. Sentiríamos insatisfacción si no fuéramos reconocidos en algo en lo que podemos aportar. El reconocimiento, que se podría vincular con el intento de propiciar la autoestima de los sujetos, es el motor del compromiso. Los sujetos humanos pueden tener un deseo de comprometerse en un proyecto colectivo, si sienten que lo que pueden dar, vale. En cambio, si se sienten despreciados, si sienten que lo de ellos no vale, que nunca ha sido visto, que a nadie le interesa, ¿por qué habrían de querer comprometerse con algo?

A veces solemos exigir cierto compromiso de los sujetos, cuando en realidad no los estamos valorando en lo que puedan dar, en aquello que puedan hacer. Entonces por qué alguien podría querer comprometerse en una acción colectiva, o en una producción colectiva con otros, si considera que lo suyo vale nada, o no vale. Hay que pensar el reconocimiento como algo importante a la hora de hacer que el sujeto se comprometa, participe y se exprese.

La cuestión de la participación

Finalmente, este decir, esta posibilidad de dar lugar a que los sujetos digan (y vuelvo a decir que no tiene que ver sólo con el mundo de las palabras, ese decir puede ser sentimental, puede ser una construcción, una expresión artística, puede ser cualquier tipo de expresión que pueda un sujeto dar), necesita de la participación, de mecanismos de participación.

Quiero plantear dos aspectos de la participación: una forma de pensar la participación es simplemente entender que uno “forma parte”. Formar parte de un colectivo ya es un modo de participar. Es un sentido débil de la participación: el hecho de estar en un grupo, figurar, ocupar una silla, o estar inscripto, es una forma de participación, es un modo de entender la participación, que si bien es débil, no es menor.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO Argentina– realizó un documental titulado “Entrelíneas” sobre una Directora de una escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, escuela a la que asistían adolescentes que antes habían estado institucionalizados. En un momento, la Directora habla de la emoción que sintieron estos chicos al recibir una constancia de inscripción en la escuela. Es decir, el hecho de haber recibido la constancia les produjo a estos chicos una gran emoción. Y la Directora se emociona al recordar ese momento.

Uno podría decir que “ser parte” puede tener un sentido supuestamente débil, simplemente estar ahí, estar inscripto. Pero puede ser muy importante para los sujetos que no han sido parte todavía de ningún otro lugar. Por eso, no es menor, el “ser parte” por estar ahí o estar inscripto en un lugar. Pero obviamente diríamos que no alcanza con eso. El ser parte en un sentido fuerte, el participar en un sentido fuerte, sería ser reconocido. Es decir, alguien forma parte si es reconocido como parte de un grupo, de un colectivo, de una institución, si existe para esa institución.

Otra manera de entender la participación se vincula con el ejercicio del poder. Los sujetos participan cuando ejercen algún poder. Si simplemente estoy ahí, de algún modo puedo entender que participo porque estoy ahí, pero participar en un sentido más importante, más sustancial, es poder influir en algo que tenga que ver con la vida de esa institución o de ese colectivo. Si yo no logro influir en nada, si lo que hago no deja huella de ninguna manera, entonces hasta qué punto podríamos hablar de participación.

Para que pueda haber participación, para que se pueda hablar de participación real, habría que pensar si efectivamente se ejerce o no se ejerce el poder. El ejercicio de ese poder sería entonces el poder hacer, el poder desplegarse en una institución, en un grupo, en un espacio. Significaría no solamente poder hacer sino también, poder lograr.

Esto es clave porque a veces hay espacios de participación que se habilitan, pero luego son muy frustrantes para los sujetos que entran a participar. Son frustrantes porque nada de lo que se defina en ese espacio participativo tendrá algún efecto en la realidad. Entonces uno podría empezar a pensar, que no hay participación.

El Programa del Ministerio de Educación de Parlamentos Juveniles resulta, en este sentido, una experiencia de participación real. No es un simulacro de participación, no son sujetos puestos en el lugar de imitadores de Naciones Unidas, que simulan participar. No son sujetos que hablan sobre algo que no les interesa o que hablan de algo que no tiene que ver con sus vidas, sino que los debates y aquello que se pone en juego en los Parlamentos tiene que ver con las vidas de esos sujetos. No están actuando, sino que están genuinamente pudiendo hacer. Es decir, mucho de lo que ahí va sucediendo, mucho de lo que ahí se va construyendo, tiene efectos reales.

La condición de posibilidad de una participación real es la confianza. Sólo puede haber participación real cuando hay quienes confían en esos sujetos que participan. Si quiero abrir espacios de participación, pero

no confío en esos sujetos, entonces voy a ir cerrando cada vez más esos espacios y seguramente no voy a propiciar que se haga aquello que esos sujetos quieren hacer.

Cuando uno hace que el otro participe, también tiene que aceptar que aquello que surja de la participación pueda ser bastante diferente de lo que uno querría, o de lo que uno estaba pretendiendo como resultado de esa participación. La participación puede llevar por caminos que no pueden ser previstos, si efectivamente es una participación genuina.

Y justamente la confianza es una delegación de poder, o una renuncia al propio poder. Es aceptar que el otro ejerza poder. No quiere decir que uno renuncie a todo su poder, pero sí es dejar que circule el poder, que no quede sólo de un lado.

Esto es válido tanto en espacios donde hablamos de ciudadanía o de política, como también puede ser en espacios donde hablamos de construcción colectiva, o de la producción colectiva de una obra.

En todo esto que estamos tratando de decir, aparece una pregunta: cómo lograr esos espacios de diálogo, de participación, de reconocimiento, de confianza, cuando las instituciones educativas, ya sea en sus espacios más formales, como menos formales, sostienen siempre una asimetría. Es decir, siempre habrá sujetos adultos, que coordinan, que proponen, que enseñan, y que necesitan de esa asimetría para que la transmisión tenga lugar. Pareciera que es una lógica propia de la educación, ya sea formal o no formal. Hay alguien que transmite, por más que esa transmisión sea abierta, por más que dé lugar a una construcción colectiva. Hay alguien que propone, hay alguien que sabe.

Hay entonces una pregunta por la asimetría: cómo puede ser posible un diálogo, si hay asimetría, o cómo puede ser posible la participación genuina de chicos y adolescentes, si hay asimetría.

Me interesa ir aquí a una definición del ser maestro, que se utiliza mucho en espacios de capacitación, y que es muy interesante para la dis-

cusión. La filósofa española María Zambrano se refiere a qué significa “no tener maestro” y dice *no tener maestro es no tener a quien preguntar; ni ante quien hacerse preguntas*. Creo que hay ahí dos dimensiones del ser maestro, del ser docente. Una tiene que ver con portar el saber. Efectivamente cuando ejercemos ese rol portamos un saber que por algo nos coloca en ese rol como maestros, como docentes: tenemos algo que enseñar. Hay una dimensión instructiva de la educación, que es inevitable, y que es dada por un sujeto llamado maestro o maestra, que tiene que ver con la portación de un saber. Entonces no tener maestro es no tener a quien preguntar, es decir no tener quien responda. Hay respuestas que dar, y en definitiva a veces esas respuestas deben ser dadas. Aunque el camino sea constructivo, aunque hablemos de constructivismo y pensemos que los chicos tienen que ir llegando a las respuestas por sí mismos, hay muchas respuestas ya dadas a las que se debe llegar. Es aquello que efectivamente debe ser sabido, debe ser comprendido, debe ser entendido. Y ahí tiene que haber un docente que pueda dar la respuesta, ya sea que la sepa, ya sea que la vaya a buscar. Ya sea que construya caminos para que los chicos lleguen por sí mismos, pero sin desconocer la respuesta correcta.

La otra parte de la reflexión de Zambrano, atañe a otro modo de ser maestro, o a otra dimensión, que no se contrapone con la anterior. Es ser un sujeto disponible, para la pregunta del niño o del adolescente. Podemos hablar de pregunta, o podemos hablar de expresión del decir. El docente cumple la función de ser sujeto confiable para un niño o un adolescente, que encuentra en ese adulto un interlocutor, alguien que lo va a saber escuchar, o que lo va a ayudar a pensar. Alguien a quien le puede decir lo que piensa, o con quien se puede expresar libremente. Se trata de un adulto que no deja de ser docente en ese momento, sino que asume esa dimensión que tal vez sea más filosófica, y que tiene que ver con un debilitamiento de la asimetría. No un borramiento, pero si un debilitamiento, que haría que un sujeto niño o adolescente, pueda confiar, pueda sentirse a gusto, pueda expresarse y decir.

A modo de cierre

Cuando hablamos de constitución de subjetividades éticas nos referimos a sujetos que sean capaces de hacerse cargo de sí mismos. Cuando decimos que un sujeto sea capaz de expresarse por sí mismo, que no repita sino que diga, estamos hablando de sujetos capaces de hacerse cargo de ellos mismos. Me refiero a hacerse cargo de aquello que dicen, que piensan, que quieren hacer, que proyectan.

La ética tiene que ver con dos dimensiones. Por un lado, una dimensión vinculada con el otro, y con las acciones hacia otros. Si esas acciones son a favor o en contra de los otros, se puede hablar de acciones buenas o malas en relación con otros sujetos humanos. Esa es la dimensión ética de la acción. Hablamos de dimensión ética cuando los sujetos se hacen cargo de la acción, que pueden responder por ella, de asumir que son libres, y también responsables por aquello que hacen.

Pero hay otra dimensión de la ética que tiene que ver con la relación con uno mismo, no con los otros. Es la ética entendida como “arte de vivir”. El sujeto ético, es quien puede hacerse cargo de la propia obra, es decir, no solamente en relación con los demás sino también en relación con uno mismo, es decir, hacerse cargo del propio proyecto.

Un autor francés llamado Michel Onfray, ha escrito un libro que se titula “La construcción de uno mismo”, donde relaciona la ética con el acto de vivir, y lo vincula con la acción del artista. Así como el artista hace su obra moldeando, por ejemplo, el mármol, y trabaja con la resistencia del mármol para lograr esa obra que proyecta, así haríamos nosotros con nuestras propias vidas. Nosotros vamos moldeando nuestra propia obra, que es nuestro propio proyecto de quien queremos ser. Con la dureza de la realidad y con la dureza de lo que nos toca, ya sea en términos personales, en términos de cómo estamos constituidos, con lo que nos ha sido dado como sujetos, pero también con esa realidad que nos circunda. Esas son las durezas, ese sería el mármol, con el que tenemos que trabajar. Ser ético sería asumirse como creador de la propia obra.

Cuando se habla de reconocimiento, de diálogo, de participación, lo que estamos queriendo nombrar son subjetividades capaces de hacerse cargo de sus propias obras. Por eso hablamos de ética.

En el título de la conferencia se nombra la palabra Ciudadanía. No se distingue ni se diferencia gravemente de la ética. Sin embargo, cuando hablamos de ciudadanía, lo sacamos del terreno de lo personal, de la propia obra, de lo que quiero para mí mismo, y lo relacionamos siempre con la construcción de un nosotros. Qué quiero en relación con esta vida en común, qué quiero de nosotros. Qué quiero hacer respecto de lo que tiene que ver con nuestra convivencia. Ya no tiene que ver con un sujeto mirándose a sí mismo, y juzgándose a sí mismo por sus propios actos, sino que también tiene que ver con un sujeto político, que sería aquel que está dispuesto a ser parte de un proyecto colectivo.

La ética se refiere entonces a lo más personal, a la propia obra, al modo personal de interactuar y de tratar a los demás semejantes. Lo político está más relacionado con ese nosotros o esa construcción de un nosotros, en donde yo empiezo a formar parte de un colectivo, de algo común. Aparece una dimensión colectiva, que de algún modo tiene unas variables diferentes de aquellas que intervienen en el terreno de la ética.

Me hago cargo, por supuesto, como sujeto ético que soy, de aquello que hago en esa construcción colectiva, pero también es cierto que en esa producción colectiva hay muchos otros, que también ejercen sus libertades, que también tienen sus intereses, que coinciden en algo con los míos, porque por eso estamos juntos, pero que también construyen algo, que tal vez no tenga que ver exactamente con aquello que yo quería, y sin embargo sigo apostando a ese proyecto colectivo.

Hay una diferencia con la ética, porque en la ética yo me hago cargo de todo. En términos éticos me hago cargo de lo que hago, de lo que no hago, de lo que omito, de lo que pude hacer y lo que no pude hacer en mi propia vida. Y no hay nadie que me pueda reemplazar, nadie puede ser libre por mí, nadie puede ser feliz por mí. Soy yo el único autor.

En cambio en la política, me hago cargo, por supuesto de mi parte, pero también tengo que reconocer una diferencia entre aquello que yo pueda querer y aquello que colectivamente se construye. Esto tiene que ver con la participación. Muchas veces la renuencia de las autoridades o de los docentes a la participación de chicos y adolescentes, tiene que ver con esta imposibilidad de manejar eso que va a suceder. Es decir, va a surgir algo, que indefectiblemente va a ser distinto de lo que uno suponía que iba a ser. Porque son muchas las libertades que se ponen en juego ahí, que construyen. Entonces lo que se moldea no es lo mismo, no es parangonable con lo que moldea un artista con su propia obra.

Entonces, reitero algunas ideas que intenté plantear en esta exposición: educamos para ayudar a que los niños, las niñas, los/as adolescentes, lleguen a la mayoría de edad en sentido kantiano. Educamos para ayudar a conformar subjetividades éticas capaces de decir. Y ese decir se despliega en espacios en los que son posibles el diálogo cotidiano y la participación. El diálogo y la participación requieren adultos capaces de confiar, de renunciar al propio poder y de reconocer (es decir, de tratar a todos/as como iguales y de valorar los aportes de cada uno). Los espacios socio educativos son especialmente aptos para lograr este objetivo.

Gustavo Schujman

Es Profesor y Licenciado en Filosofía (Universidad de Buenos Aires) y Magister en Educación y Democracia (Universidad de Barcelona). Ha escrito y coordinado numerosos libros para docentes y alumnos en las áreas de Filosofía, Derechos Humanos y Formación Ciudadana. Integra el equipo de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación de la Nación y coordina el equipo de capacitación docente de Formación Ética y Ciudadana de la Ciudad de Buenos Aires. Es autor de diseños curriculares y materiales para la enseñanza en las asignaturas: Desarrollo del Pensamiento Filosófico, Educación para la Ciudadanía I y II, Corrientes Filosóficas, dirigido a docentes y alumnos del Bachillerato Unificado (Ministerio de Educación del Ecuador).

Pensar la inclusión. Lo propio y lo extraño

Darío Sztajnszrajber

En la conferencia de hoy abordaremos la cuestión de la inclusión desde el punto de vista que propone el discurso de la filosofía. Hacer filosofía implica hacer un pacto de convivencia: hay que aceptar que vamos a colocarnos en un género inhabitual, un género que no tiene una eficacia lineal, que lo que pretende es pensar las cosas abriéndolas, que es todo lo contrario a un recetario.

En general, hay un prejuicio con la filosofía, por el cual se dice que al ser tan abstracta, tan amplia, al abrir tanto, no sirve para nada y, en definitiva, no se puede ejecutar ninguna práctica concreta, eso no es irreal. Es cierto que la filosofía no sirve para nada, pero tal vez porque una de las preguntas que atraviesa todo el discurso filosófico es: “¿por qué todo tiene que servir para algo?”. Esta pregunta pone en cuestión la relación que tenemos con la servidumbre. ‘Servidumbre’ y ‘servir’ tienen la misma raíz y, cuando pensamos que todo tiene que servir para algo también es importante preguntarnos, “¿servirle a quién?”. Entonces hay, en el propósito del pensamiento filosófico, un propósito de desacomodamiento, de interrupción.

Este concepto de interrupción de una linealidad es interesante para pensar la cotidianeidad y, en este caso, el trabajo cotidiano en el aula, que es un trabajo burocratizado. Hay quien dice: “*cuando se cierra la puerta del aula se abre un mundo*”. Se abre un mundo al interior del aula, un mundo alternativo pero que no puede despojarse directamente de toda su institucionalidad, de toda su normativa. Cuando empecé a trabajar como docente de filosofía en un colegio secundario, tenía veinticuatro años, en la primera clase tenía que dar Sócrates. Sócrates daba clases a sus alumnos caminando por las calles de Atenas, entonces ¿qué hizo el maestro joven?, le dijo a los alumnos “vamos a caminar por la escuela”. Salimos del aula, empezamos a caminar y hablar, hasta que escucho a la rectora a mis espaldas gritando ¡*Qué hacés!* Yo respondo,

vacilante *Estoy dando Sócrates* —¡¡*Al aula!!* No hubo manera de explicarle a la señora rectora de una institución educativa que Sócrates daba clase caminando y que esa forma de dar clase no era algo accidental, que era algo esencial a la forma de plantear el diálogo como construcción del discurso filosófico, y que dar clase sobre Sócrates sentados en el aula de algún modo era explicar cualquier cosa menos Sócrates; ella me miraba y me decía *bueno, adentro del aula, cualquier cosa pero adentro del aula*, entendiendo el adentro del aula como las paredes también, que un aula no puede ser un pasillo, que un aula no puede ser este fluir que se produce en la relación con los alumnos.

Esta anécdota es para plantear desde dónde vamos a pensar la cuestión de la inclusión: la vamos a pensar desde un discurso interruptivo, un discurso que no propone resoluciones. Si podemos postular que en la cotidianeidad educativa, en la cotidianeidad en general, surge una cantidad de problemas que tenemos que resolver, podemos decir también que la filosofía no resuelve problemas, los crea, los genera, no es una disciplina que se dedique a resolver problemas. Lo propio de la filosofía es tratar de visualizar problemáticas donde no se las ve. Eso no nos hace mejores ni peores, somos un género más, un abordaje más que proponemos en la realidad cotidiana, no solo de un educador, sino de cualquier persona. Es muy interesante saber que incluso cuando estamos en nuestra cotidianeidad diaria, así como podemos resolver los problemas cotidianos, también tenemos otra faceta existencial. Un vaso, por ejemplo, puede ser pensado cotidianamente como *tengo sed, me sirvo el agua* o podemos también, a partir de ese objeto, hacer una disquisición filosófica muy interesante acerca de por qué hay vasos, y por qué son así, y por qué hay cosas que tienen forma, y por qué las formas son tal como se nos presentan, y cuántas cantidades de formas diferentes hay en el mundo, ¿son infinitas?, ¿qué es el infinito, dónde termina?, ¿termina? ... y así eternamente. Todo empezó con un vaso que tenía frente a mí en esa misma cotidianeidad, y yo solo tenía sed.

Cuando explica qué es un filósofo, Platón cuenta una anécdota muy famosa de Tales de Mileto, que es considerado el primer pensador.

Dice Platón, que cuando Tales descubre la filosofía y se pregunta ¿por qué..., por qué?, andaba alelado, como tonto, caminando por las calles de Mileto, mirando para arriba, porque todo lo deslumbraba y a todo le preguntaba el porqué. Pero, como cuando caminaba miraba tanto hacia arriba, se caía en todos los pozos. Entonces a Tales de Mileto lo apodan “el idiota”. El primer filósofo fue nominado “el idiota”. La palabra ‘idiota’ en griego tenía una connotación diferente a la actual: idiota era el que rompía con el común y se metía para adentro, o sea, el que no podía comulgar con lo que en general se hablaba, se discutía, se pensaba. Se metía demasiado para adentro, que, al hacer este ejercicio de introspección, rompía con lo que todo el mundo hacía.

Y siempre ese lugar del diferente, del que rompe, puede ser visualizado de dos maneras contrapuestas: en ese mundo era alguien que, evidentemente, padecía una patología porque nada existía por fuera de lo común. También podemos encontrar una lectura más moderna: es el que no sigue a la masa, el que puede tener pensamiento propio. En definitiva, lo que se discute ahí es sobre la utilidad e inutilidad de la filosofía: “¿de qué sirve estar mirando para arriba si te caés en todos los pozos?” o, “lo importante es no caerte en los pozos”. Entonces, habría que replantear cuál es el propósito de la existencia, si venimos para sortear pozos o si venimos para mirar hacia arriba aunque nos peguemos un par de porrazos.

Conclusión de esta primera parte: la filosofía no resuelve problemas, la filosofía plantea más cuestionamientos, la pregunta de la filosofía es la pregunta por el por qué. Para la filosofía la última palabra es “¿por qué?”. Si esta es la última palabra, es porque no hay última palabra. Si la última palabra es “¿por qué?”, obligás a que la conversación continúe. Entonces, tenemos una conversación infinita que está en la base de lo que es el pensamiento filosófico, que es un diálogo, un logos –una racionalidad– que circula. No se hace filosofía sólo, la filosofía es un hecho social, se hace con otro, se dialoga, se piensa, incluso cuando se escribe, se escribe para otro. La filosofía no llega a conclusiones taxativas. Si hay diálogo, hay un otro y hay un por qué, no hay una verdad definitiva a la cual llegar.

En nuestros tiempos es interesante plantear los dilemas que se generan entre la verdad y la democracia: si hay una única verdad, el otro no tiene razón, y de ese modo, la democracia tiene un problema. En general, parecería ser al revés: que en la democracia nadie tiene la verdad y por eso valen las distintas interpretaciones que empiezan a dialogar entre sí, se va construyendo colectivamente por consensos o por tiempos. Entonces, ¿qué es lo propio de la filosofía? Plantear paradojas.

El mundo está demasiado basado en afirmaciones taxativas, tan definitivas que todo lo que se nos presenta en un mundo de hiperconsumo es con fórmulas, recetas, manuales de instrucciones; todo parece estar clara y ciertamente delimitado. Entonces, la filosofía plantea suspender ese eficientismo, ese utilitarismo propio de la cotidianeidad y pensar todo en sus diversas perspectivas.

De lo primero que nos damos cuenta haciendo filosofía, es que todo puede ser de otra manera, es decir, todo se está transformando continuamente. Lo que se nos plantea a los seres humanos es esa dicotomía, ¿soportamos ese vértigo, ese devenir de saber que todo se está transformando? La cultura occidental nace de la aversión a ese devenir, y crea anclas, certezas y verdades. Nietzsche dice *así se inventan los grandes valores: el bien, la verdad, la belleza, el hombre, el yo* todos conceptos definitivos, estables, seguros. El problema existencial, histórico del ser humano, es la inseguridad, la cual hace que uno tome partido buscando seguridades, y la seguridad viene siempre con el discurso del orden. Se busca seguridad en autoridades o en la farmacología. Lo difícil es aceptar que la inseguridad existencial es inherente a la condición humana. Nacemos para morir, ¿qué otra inseguridad existencial queremos más que esa paradoja insoportable con la que nos tenemos que ver cada día de la vida? Saber que nacimos para morir. No porque sea nuestro objetivo, sino, porque se nos adviene la muerte, y por lo tanto, hay que construir sentido porque nos parece imposible que el sentido sea el sinsentido.

Entonces todo se nos vuelve paradoja, el ejercicio de la filosofía es poner todo en términos paradójicos. Es angustiante la filosofía. La existencia es angustiante en algún punto. La discusión es si la angustia es algo necesariamente negativo. Seguramente una angustia cotidiana es algo negativo, pero una angustia existencial nos constituye como seres humanos. Las angustias existenciales no tienen una resolución. A las preguntas, ¿Qué estoy haciendo acá?, ¿para qué?, ¿por qué?, no se las resuelve. En general las tapamos. Son esas preguntas claves en la vida, que quizás ni las recordamos después, pero son momentos creativos. En este punto hay que diferenciar lo existencial de lo cotidiano, y reconciliarnos con lo existencial. No está mal poner un freno en la mitad de nuestra vorágine cotidiana y hacer planteos existenciales.

El principal planteo existencial que dio origen a la filosofía es nuestra finitud, que, traduciendo significa: “nos vamos a morir”. Es difícil introducir la palabra muerte. Leer a Platón es un ejercicio para la muerte, un ejercicio que no la resuelve, pero nos prepara para algo que va a suceder quizás dentro de mucho tiempo, sin embargo, toda la existencia humana está estructurada por el hecho de la finitud.

La paradoja de la inclusión

Vamos a pensar paradójicamente la inclusión. Vamos a pensarla, no la vamos a resolver. ¿Quién estaría en contra de la inclusión? La cuestión de la inclusión hace a uno de los principios fundamentales de todo ordenamiento, que tiene que ver precisamente con la posibilidad de que cualquiera, en toda su dimensión, sea parte de una comunidad, vamos a llamarlo así, de un común. En su libro “La comunidad que viene”, Giorgio Agamben tiene un primer capítulo que fue traducido como “Cual sea”, o “Cualquiera”. Este es un término interesante, que tiene que ver con la inclusión. Todos tienen que ser parte, “cualquiera” tiene que ser parte. La palabra ‘cualquiera’ es una palabra en principio peyorativa y permite trabajar esa paradoja entre lo peyorativo y lo contrario. Alguien que es cualquiera es alguien que en definitiva no importa

quién es, igual está presente. Lo que nos muestra es que, justamente, más allá de todas sus determinaciones, cualquiera es parte y en general el cualquiera, así visto, resulta abiertamente infinito, o sea todos son parte, sin importar de dónde provienen o cuál es su particularidad. Pero, al mismo tiempo, se pierde su particularidad en el “cualquiera” porque si es cualquiera no es nadie. Parecería como que el término “cualquiera” nos da por un lado la posibilidad de abrir la inclusión a todos, cualquiera puede ser parte, pero al mismo tiempo para ser —o por ser— cualquiera, no es nadie. O sea, incluimos a todos, pero todos no son nadie, porque ese “todos” por ser tan abstracto, por ser tan amplio, termina desdibujando la particularidad.

Hace unos años, en Francia, la escuela laica les prohibió a los distintos credos religiosos usar sus distintivos. Se les prohibía a las mujeres musulmanas ir a la escuela con el shador, con el velo, y luego el judío no podía ir con la kipá, el cristiano no podía ir con el crucifijo. ¿En nombre de qué se hizo esta prohibición? De que cualquiera puede venir al colegio, porque es el colegio laico, moderno, secular. Pero, ese cualquiera, que tiene una connotación positiva, hacía que la mujer musulmana, para ser parte de su derecho inalienable de ser cualquiera —o sea alguien más igual a cualquier ciudadano francés—, tenía que dejar lo que por su propia subjetividad le pertenece y la constituye. Pero, entonces, la chica musulmana decía: *yo, sin el velo, no soy yo*. Una paradoja: *me dejan ser parte si dejo de ser yo*. Entonces, no me dejan ser parte, porque para ser parte dejo de ser yo.

En la discusión más propia de la educación francesa, se les obligaba a quitarse el velo en nombre de la igualdad. El Ministro de Educación planteaba que: *nuestros profesores, nuestros maestros, son xenófobos, y por lo tanto, cuando un maestro ve a un chico con un gorrito judío lo discrimina*. Entonces, para garantizar la equidad, ningún alumno tiene que usar el gorrito. Sin embargo el chico decía: *pero así yo no soy yo, pierdo mi particularidad*.

Hay una película de amor llamada “Paris je t’aime”. Son breves cortos, y, entre ellos, hay uno que cuenta la historia de un grupo de adolescen-

tes que estaban en una plaza y de costado había una chica musulmana con la cara cubierta, a quien se le veían sólo los ojos, como si estuviera sonriéndole a uno de los chicos. Uno de ellos se acercó y comenzaron a hablar. Luego se van caminando y se “enganchan”. Ella le pide que la acompañe a su barrio, y se van juntos al barrio musulmán. Se ve como va cambiando la arquitectura, los olores, los ruidos. En la caminata van enamorándose en un amor adolescente, hasta que llegan y el padre de la chica empieza a gritar en árabe. La chica le dice *te paso mi teléfono*, y él comete el error de su vida, la mira y le dice: *sos tan bella, lástima que tenés la cara tapada y yo no puedo disfrutar de tu belleza en su totalidad, cómo me gustaría disfrutar de tu belleza entera, sacate el velo*. A ella sólo se le ven los ojos, y se ve que le cambia el brillo de los ojos, se le apaga, lo mira y le dice: *si me pedís eso es porque no sabés ver mi verdadera belleza*, rompe el papel con el número de teléfono, y se va. Aquí aparece el problema del otro. Para nuestro joven moderno europeo una cara tapada oculta la belleza, para una joven francesa musulmana, la belleza está en esa relación entre su rostro y ese velo que la coloca en la tradición musulmana de la que viene, con la que tiene una relación estética y ética muy particular. Sacarse el velo la afea, ponerse el velo la embellece. Por supuesto que para nuestro etnocentrismo europeo el velo es siempre un ejercicio de violencia o de sometimiento, y esto es en parte razonable para nuestro modo de pensar. Pero el relato plantea una paradoja, románticamente contada, que termina como terminan las verdaderas historias románticas: mal, con esos desencuentros.

La inclusión es un problema cuando se plantea la cuestión del límite. Hay un término afín al concepto de inclusión, que es el término tolerancia. Tolerar es una palabra que en su origen etimológico tiene que ver con soportar, con aceptar.

El primer ejemplo que occidente presenta como una tolerancia exacerbada es la democracia griega. No hubo momento de mayor apertura y tolerancia al otro que esos treinta mil atenienses que se juntaban una vez por semana en el ágora a discutir los grandes temas de la polis, sin representantes. El presidente en Atenas en esa época se elegía por

sorteo y duraba un día. Porque, según ellos decían, *es la manera más equitativa de garantizar que todo el mundo tenga igualdad de posibilidades*. El día que a Sócrates le toca ser presidente comete un error que termina siendo clave el día que lo condenan: decide indultar a un capitán que había generado un acto de cobardía en una embarcación. Sin embargo, esa democracia ateniense está muy sobrevalorada por nuestra cultura política: “¡se juntaban treinta mil en una plaza a pensar, a discutir abiertamente sobre todo!”. Pero aquí tenemos una paradoja. En Atenas, en esa época vivían doscientas mil personas. Es decir, no hubo régimen más tolerante y más inclusivo que la democracia ateniense, que le daba lugar a todos sus ciudadanos, cualquiera sea, en esa plaza para que discutieran cualquier cosa. Ahora, no todos eran ciudadanos. Había, en ese momento, un espécimen llamado mujer, que no era considerada ciudadana ni humana en el mismo grado en que era considerado el hombre. La mujer tenía una conformación ontológica un poco menor. Tampoco eran ciudadanos, ni hombres libres, los extranjeros, ni los esclavos. Es decir, el momento de mayor apertura y tolerancia como fue la democracia directa del mundo griego encubre, detrás de los muros, la exclusión de una gran mayoría de personas a las que, para ser bien excluidas, se las despersonaliza. La mejor manera de excluir a alguien es que deje de ser alguien, porque cuando es alguien se evidencia la exclusión. Si no lo es, la exclusión se produce de manera natural.

Si una política de inclusión deja a alguien afuera, ese alguien pasa a ser un problema, y para resolverlo se lo “desalguieniza”, deja de ser alguien. La “desalguienización” ha tenido diferentes formas a lo largo de la historia, de la cultura. La misma matriz que mencioné en relación a la democracia directa, podemos hacerla con ciertos momentos de la historia de, por ejemplo, la Iglesia. Hay una lectura de quiénes son los cristianos, los que pueden pertenecer al pueblo de Dios, y quiénes son los que, por no tener alma (desalmados) quedan afuera, por estar más cerca de la animalidad que de lo humano. O, podemos pensar otro ejemplo en la famosa dicotomía de civilización y barbarie en el Iluminismo. La civilización es para todos salvo que seas un perro y, en esa época, se consideraba que había una cantidad de seres humanos que

estaban más cerca de ser un caballo o un perro que de ser humanos. Por lo tanto, era correcto que esa gente no ingresara a la civilidad.

Hoy vivimos tiempos en que también se reproduce este esquema. Voy a citar a un gran pensador mexicano –filósofo–, el Subcomandante Marcos, quien, al analizar las exclusiones al interior de la globalización, dice *en la globalización o sos cliente o delincuente*, o sea dentro del sistema, siendo cliente tenés todas las posibilidades; ahora bien, si no aplicas para ser cliente, te falta algo fundamental. Falta, que viene de la palabra delinquire en latín, que es “delinquir”; y de ahí vienen “delito” y “delincuente”; así, “delincuente” se asocia etimológicamente con la idea de falta. Por lo tanto, la pregunta es: ¿a quiénes construimos como nuestros delincuentes para dejarlos afuera? A un delincuente no se lo incluye porque está afuera de la ley.

La Holanda del siglo XVII, es conocida como “la época de la tolerancia religiosa”. Es el ejemplo que se da siempre de mayor democratización que hubo en la Europa de esa época, porque el calvinismo moderado, que en ese momento representaba su gobernante Johan de Witt, postula una Ámsterdam abierta para que cualquier religión pueda vivir sus prácticas religiosas sin ningún problema. Entonces, llegaban los judíos expulsados de Portugal y España, familias que quedaron deambulando durante un siglo y que terminaron yendo a Ámsterdam, llegaban también los árabes, los musulmanes que vivían su vida religiosa sin inconvenientes. Ámsterdam era una especie de Babel donde todo el mundo vivía su práctica religiosa sin ningún problema. En esa Ámsterdam del siglo XVII, vivía un personaje muy particular llamado Spinoza, un pensador, un filósofo. A Spinoza lo echaban de todos lados, no había lugar que lo albergara, nadie lo aceptaba, ¿cómo puede ser que una sociedad basada en la tolerancia religiosa, no acepte a un personaje que es excluido sistemáticamente de todos lados?, Spinoza provenía de familia judía, ¿cuál era el problema? Que Spinoza se declaraba ateo. Entonces, la sociedad religiosa con la mayor de las tolerancias planteó lo siguiente: *cualquier religión tiene cabida, lo que no tiene cabida es la no-religión*. Cualquiera tiene lugar, pero tenés que ser un cualquiera, para

ser un cualquiera tenés que profesar una religión, ¿en qué lugar queda Spinoza?, en el lugar de la peor de las exclusiones: es el otro, el otro imposible, el otro excluido, el otro que no cuaja en ningún esquema.

Esta figura que presentamos pone siempre en paradoja cualquier política de inclusión: ¿es posible realmente una inclusión que alcance a todos?, ¿o siempre una política de inclusión va a generar, en el acto de incluir, que nos quede alguien por fuera?, y, ¿no es necesario que nos quede alguien por fuera para que una política de inclusión tenga sentido? Si todos están debidamente incluidos, ¿tiene sentido seguir hablando de inclusión?, ¿la inclusión no necesita que siempre haya un afuera?, y entonces, ¿el remedio y la enfermedad no se confunden? En griego, remedio y enfermedad se dice del mismo modo: *pharmakon*: veneno y remedio, y todas nuestras prácticas inmunológicas tienen esa lógica, o sea, todos los remedios que tomamos, en realidad, son venenos, que activan nuestro sistema inmunológico para crear nuestros propios anticuerpos. Entonces, ¿no son las políticas de inclusión, en algún punto, inmunológicas en ese sentido?, ¿cuál es el límite?

La paradoja del vínculo con el otro

Esto nos lleva un poco más allá en nuestras preguntas: ¿cómo me relaciono con el otro?, y ¿quién es el otro? Está claro que para el calvinista de Holanda, el otro es el judío o es el musulmán porque es ese otro posible de ser aceptado, ese otro cuaja a lo que yo establezco como política de tolerancia. La tolerancia siempre supone un límite: yo para tolerarte necesito que vos tengas o seas tu diferencia, pero que cuajes en las normativas mínimas que yo sostengo para que vos puedas ser tolerado.

Vamos a decirlo de otro modo: yo estoy en mi casa e invito gente a comer. Abro la puerta de mi casa y dejo entrar, primero, a todos los que son como yo. Obviamente, allí es donde más cómodo me siento, con los que son iguales a mí, los semejantes son los que me generan comodidad, no me generan diferencia. Si yo me siento a comer con los

que son iguales a mí es como si estuviese comiendo solo. Aristóteles decía *un amigo es como otro yo*, entonces ¿qué te agrega el amigo? Por el contrario, Nietzsche dice: *mi mejor amigo es mi peor enemigo*. ¿Quién me trae más posibilidad de reinventarme, el similar o el diferente? Enemigo en el sentido de diferente, de extraño. Entonces abro las puertas de mi casa, vienen los semejantes, luego viene uno que dice que es vegetariano después otro que dice *yo como sin cubiertos*. Dejamos entrar al vegetariano, al que come sin cubiertos, al que come con la mano, los toleramos. Las políticas de tolerancia consisten en ver hasta dónde aguanto en la aceptación del otro. ¿Pero hay un límite o le abro la puerta a todos? Finalmente otro dice *yo como insectos* y allí encontramos el límite.

Siguiendo con los ejemplos: hay una cultura originaria australiana que come hormigas vivas. La comida, la boca, el lugar por donde hablamos, el lugar por donde accedemos desde el habla al mundo, es el mismo lugar por donde comemos. Personas comiendo hormigas, para nosotros es inadmisible, está fuera del disfrute del comer. Pero si nos dicen que en realidad doscientos cincuenta gramos de hormigas vivas equivalen a un bife de chorizo en cantidad de proteínas, para nosotros empieza a cobrar sentido, empieza a tener lógica el plato de hormigas vivas en la medida en que empieza a ser traducido a lo que yo tolero.

Entonces, todo acto de relación, de vínculo con el otro, supone que ese otro encaje en lo que mis categorías previas postulan como visión del mundo. Me puedo relacionar con el otro porque ese otro es traducido a mis categorías. Yo estoy siempre traduciendo. Al otro en su otredad, no accedo nunca. Siempre accedo a la otredad del otro en tanto el otro se “desotra” un poco y encaja en lo que postula mi modelo de tolerancia. Pero el poder lo tengo yo, el poder lo tiene el que tolera, el que tolera marca el límite y exige en el otro esta conversión a lo que yo puedo soportar. Fue muy interesante el debate sobre la Ley de matrimonio igualitario. Eran todos debates filosóficos, sobre la naturaleza de la familia, desde la discusión metafísica del alma y el demonio, hasta la posibilidad de crianza de hijos. Había un grupo que planteaba:

sí al matrimonio igualitario, no a la adopción de hijos. Esto resume lo que quiero plantear: no hay otro, hay dos tipos de otredades, está el otro que tolero y está el otro intolerable: *Que se casen los homosexuales, eso lo tolero; que adopten hijos, no, eso no lo tolero. Uno entra a mi casa, el otro queda fuera de mi casa.*

La inclusión pone un límite porque siempre hay dos otredades. Pero las dos otredades en el fondo tienen un problema, porque al otro que yo tolero, para tolerarlo, le exijo que encaje tanto en mis categorías que en ese acto de maquillaje —o de conversión— que realiza, deja de ser quien es. Puede resultar tan grande el esfuerzo que realiza para encajar en lo que yo pretendo, que entonces deja de ser quien es. Pero, si no realiza ese acto de conversión queda afuera, o sea, el otro tolerado para ser otro ya no es más otro. El otro intolerado, por intolerado, no tiene acceso, también deja de ser otro. En ambos casos caigo en una paradoja. En conclusión, la relación con el otro es una relación imposible porque si incluyo al otro, lo incluyo a costa de “desotrarlo” un poco, y si no lo “desotro” y permanece como otro, entonces no lo incluyo.

Sigamos con un ejemplo, el peor de los ejemplos posibles: el matrimonio, el amor que une a las parejas. ¿Qué elijo de mi pareja? Estoy solo o sola y salgo a buscar a alguien al mercado del amor, ¿cómo salgo a buscar a alguien?, ¿me abro a lo que alguien me traiga o salgo con una plataforma de lo que quiero? Salimos con la plataforma —“¿qué estás buscando? —Alguien que no hable mucho, que sea inteligente, que tenga humor y algo de plata”. Salimos al mercado siempre con una plataforma. De todos los que encontramos, en la medida que una persona cuajó en lo que yo estaba buscando, entonces esa persona pasa a ser mi pareja. La que más se acercó a mi modelo alcanzó un 70% de concordancia, me queda un treinta, ese 30% que empieza a aparecer todos los días. Comenzamos a pedirle que cambie eso que no nos gusta, y la otra persona va cambiando, hasta que un día termina cuajando en un 100% en lo que yo pretendía. Pero qué sucedió: dejó de ser otro, pasó a ser lo que yo esperaba, lo que yo esperaba, lo que yo pretendía, encajó en lo que a mí me faltaba.

Platón decía algo sobre el amor en *El Banquete: es la búsqueda de una carencia—la búsqueda de lo que me falta— uno ama lo que no tiene*. Entonces, el otro viene a encajar en lo que a mí me falta. Pero yo modelo lo que busco del otro. Cuando el otro alcanza ese 100% de similitud, y encaja en lo que yo necesito, lo incorporo a mí; ‘incorporo’ viene del latín *in corpore*, lo hago cuerpo, lo hago parte de mi cuerpo. Ahora, esa incorporación desotra al otro, y les digo lo peor, cuando se alcanza el 100%, al ser parte de un cuerpo ya no te interesa, ya no es una pareja, directamente no te percibo, porque lo que me interesa es la otredad. La otredad desborda, la otredad excede, lo que del otro en su otredad me atrae es golpearme —que yo me golpee la cabeza— contra mis propias limitaciones. Entonces, esa persona que uno está buscando tampoco puede ser un otro tan radical, con quien no se comulgue en nada. Pero en realidad su otredad está en eso porque a mí me cuesta despojarme, desapropiarme de lo que soy. Ahí se produce un lugar interesante de tensión, no de mancomunidad sino de tensión, si el otro encaja en lo que yo pretendo, deja de ser otro. Pero si el otro no encaja para nada no hay vínculo posible, otra paradoja.

Si una política de inclusión incluye a costa del “desotramiento”, no es de inclusión, porque no incluí al otro en su otredad, incluí al otro porque dejó de ser quien era; y si el otro permanece como otro, tengo el problema de que no puede ser incluido. Hay una metáfora que nos ayuda a pensar esto: pensemos que cada uno vive adentro de habitaciones y que cada una de las habitaciones en las que estamos representa lo que somos: nuestro orden, nuestra forma de ser, nuestra comodidad, nuestra cosmovisión, nuestro paradigma, nuestra forma de ver el mundo. Cuando vemos la habitación del otro tan diferente a la nuestra —yo tengo todo ordenado y la del frente es un caos digo— *qué horror, qué sucio, qué caótico, qué anormal, qué enfermo, etc.* Y veo que hay un montón de habitaciones diferentes a las mías y veo que cada habitación tiene su propio orden y que cada orden es diferente al orden mío y que cada orden es diferente al orden del otro. Con el tiempo me voy dando cuenta de que en realidad cada habitación tiene su propio orden y que el orden que yo creía que era el orden natural, porque era mi orden, no

es el orden natural sino “mi orden”, y el orden del otro es “su orden”, etc. Pero me doy cuenta de que vivimos en habitaciones y de que nadie puede no estar en una habitación. El tema es cómo me relaciono con las otras habitaciones. Yo puedo vivir en mi habitación pensando que mi habitación es “El Orden” (con mayúsculas), o puedo decir, *es un orden más* y puedo abrirme para ver qué me propone la habitación del otro. Al principio el orden del otro, la habitación del otro, te genera un impacto, con el tiempo te vas abriendo, y vas viendo el juego de poder.

Ahora, hay un momento en el que uno siente que está “entre”. Es cuando uno sale a los pasillos, porque en los pasillos uno no está en ninguna habitación. El pasillo es un lugar en el que, por un instante, veo todas las habitaciones y digo: *¡ah, entendí!, cada uno vive adentro de su habitación y cada uno tiene su orden, y no puede no estar adentro de ese orden*. Pero, mientras estás entendiendo en el pasillo, llegaste a la habitación porque el pasillo es un lugar de tránsito, el pasillo es simplemente el pasaje, es un “entre”, entre una habitación y otra. Toda paradoja es una recuperación del “entre”, una preposición muy compleja y muy interesante. ¿Qué soy yo?, ¿qué me diferencia del otro?, ¿cómo es mi relación con el otro?, ¿soy yo y un otro o estoy siempre “entre” el otro y yo? Fíjense qué lugar tan fantástico es el pasillo: es el único lugar en el que me percaté de cómo son todos los lugares en que yo puedo permanecer, y si yo quiero vivir en el pasillo y poner en el pasillo una cama, lo convierto en habitación. Es que en realidad no puedo no estar en habitaciones, pero todo instinto a creer que mi habitación es un lugar definitivo, es saber que cada tanto salgo a mirar al pasillo y respiro. Heidegger decía que la libertad es básicamente la apropiación que hago de mí mismo, Levinas le contesta: *La libertad es desappropriarse de uno mismo, es ahí donde se es libre*. No hay mayor encorsetamiento ni esclavitud que la esclavitud que tenemos de nuestro propio yo, de lo que nos condiciona, nos dogmatiza, en lo que creemos que somos. Levinas dice *ser libre es desappropriarse*. Desappropriarse viene de propio que es lo que consideramos lo propio, lo nuestro; propiedad viene de propio, además en nuestra cultura capitalista confundimos lo propio con nuestras propiedades y creemos

que lo propio se reduce al conjunto de propiedades. Desapropiarse, apropiarse, propiedad vienen de propio.

Qué interesante esta dualidad entre el otro tolerado y el otro intolerable, excluido. Ese Spinoza que, como ya planteamos anteriormente, queda afuera, hoy está puesto en lugares más inéditos. Hoy se está discutiendo mucho quién es ese otro, el otro radical es aquel que no percibimos como otro porque naturalizamos su lugar de exclusión, no es incluido. Traigo el caso del vegetarianismo, que es interesante. Muchos de nosotros que no somos vegetarianos no tenemos la más mínima concepción de postular que un animal es un otro, porque tenemos absolutamente naturalizado que la muerte de ese animal es necesaria para mi propia reproducción. Repito el esquema: la muerte del otro —reemplacen 'animal' por el ilegal, el judío, el musulmán, el loco, el enfermo—, es necesaria para mi propia reproducción. ¿A cuántos seres humanos animalizamos los humanos y convertimos en el otro cuya exclusión resulta necesaria para nuestra propia reproducción? No hay más que revisar en la Argentina del siglo XIX y ver cómo fue necesario desapropiarnos, aniquilar a una cantidad de humanos que para ser excluidos de manera legítima había que deshumanizarlos, porque sino, no son excluibles.

Retomando, las discriminaciones siempre tienen que ver con una carencia, al otro siempre le falta algo para ser plenamente humano. A la mujer le falta algo, entonces no es plenamente humana porque los hombres tenemos algo y las mujeres no tienen nada. Entonces alrededor de la figura de que una vagina es nada, a la mujer le falta algo, por lo que no llega a ser plenamente humana. En la misma línea al negro le hace falta el color, al indio le falta cerebro. De este modo se operan discriminaciones y el otro queda siempre del otro lado debidamente justificado en su lugar de exclusión, ese es el problema, el problema es la naturalización de esa exclusión.

Hoy tenemos en la Argentina, tal vez una de las leyes más avanzadas en materia de política postidentitaria, que es la Ley de Identidad de Género: nuestro sexo biológico no determina nuestro género, naci-

mos hombre o mujer, varón o mujer, y podemos por ley plantearnos un cambio de género. Yo nací varón y puedo plantear ser de género mujer. Ahora bien, no hay dos únicamente, la transexualidad rompe radicalmente con esa idea biológica: lo contrario a varón no es mujer, lo contrario a varón es no-varón, y el arco de posibilidades que se abre con la idea de no-varón excede ampliamente lo que nosotros entendemos por mujer. La Ley de Identidad de Género es un avance fenomenal pero, como toda democracia, la democracia se sigue democratizando. Es difícil pensar la identidad sexual más allá de la dicotomía, ya que si lo contrario a varón es no-varón la diversidad de opciones es fantástica, es amplia. Hace muy pocos años se despatologizó la transexualidad. Porque ese otro era el otro imposible para nosotros, como lo era el caso de Spinoza, yo puedo aceptar que un varón quiera ser mujer y puedo aceptar que una mujer quiera ser varón, lo que no puedo aceptar es que un varón sea algo que no sé que es, hay un libro muy interesante sobre este tema, se llama “Cuerpos equivocados”. Hay un ejemplo que ilustra muy bien lo que estoy diciendo: un tipo que nació biológicamente hombre y que de género es mujer, que vive su vida como mujer, pero genitalmente no quiere operarse, sino que vive su sexualidad como mujer, genitalmente con su pene. Esto para nosotros es monstruoso; primero, que quiera ser de otro género, ya eso nos cuesta; segundo, que además de querer ser de otro género, no vaya a ser al 100 % del otro género, es algo que no nos cuaja, porque para nosotros el otro es lo que aceptamos como otro, este es el verdadero otro. El que rompe con nuestra posibilidad de clasificación, ese es el otro que siempre es monstruoso, que es inaceptable para nosotros; escapa de nuestra capacidad de tolerancia, por eso es inaceptable.

La pregunta entonces es ¿cómo pensar y seguir pensando las políticas de inclusión sin negar las paradojas a las que toda inclusión nos lleva? Una política de inclusión, en el mundo educativo, en el mundo religioso, en el mundo de la política, cualquier política de inclusión tiene que poder plantearse las paradojas que en sí misma acarrea, sino estaría incurriendo en estos extremos de los que ha-

blamos. Si en nombre de la inclusión, o si para que una inclusión funcione, tienen que quedar muchos afuera, entonces estaría traicionando sus propios propósitos.

Darío Sztajnszrajber

Es Profesor de Filosofía en FLACSO, la UBA y la UNLP. Es autor de los libros "¿Para qué sirve la filosofía?" (Editorial Planeta) y "Para aprender a leer a Platón" (Editorial Eudeba). Ha sido docente en todos los niveles educativos: primarios, secundarios, grado y posgrado. Divulga la filosofía en los medios con su programa "Mentira la verdad" (Canal Encuentro).

Democracia, igualdad y libertad

Diego Tatián

Propongo para este encuentro una reflexión sobre un concepto muy antiguo, el concepto de democracia. Algunos historiadores han detectado la primera mención de este término en una página de Heródoto que narra una discusión sobre las formas de gobierno en una Corte Persa, donde uno de los participantes menciona una forma de gobierno con ciertas características a la que llama democracia. Se trata por tanto de un concepto que ha rodado por más de dos mil años y se ha cargado de significados y capas de sentido.

Tal vez por esta razón, una dimensión inherente a la forma de vida colectiva que llamamos democracia es la disputa por el sentido de la palabra democracia. Es muy difícil para cualquiera de nosotros no decirse democrático, como si esa palabra trazara el límite de lo pensable en la política; sin embargo su comprensión es objeto de un litigio.

El mito de la democracia. La democracia como memoria e invención

Eso significa que la democracia es nuestro gran mito; y utilizo aquí la palabra mito en un sentido para nada peyorativo, sino un sentido más estrictamente antropológico. Mito es un significado, o un conjunto de significados, que dotan de sentido a la vida, a las ideas, a las prácticas de un conjunto de personas. Desde ese punto de vista, la vida humana, definida en ese juego de lenguaje, es muy difícil de sostener sin un mito, sin un relato que confiera sentido a lo que pensamos y a lo que hacemos.

La democracia, entendida de esta manera, es el efecto de lo podemos llamar provisoriamente un desvanecimiento del mito de la revolución en nuestra historia reciente. “Revolución” es otra palabra que ha dotado de significado a muchísimas generaciones, a la vida y a la muerte de

muchas personas. Por ello, en un momento determinado una pregunta filosófica interesante es ¿por qué un mito deja de serlo?, ¿cuándo un mito es consciente de que es un mito? Esta pregunta es muy compleja, me parece a mí, y la vamos a dejar en suspenso. Pero tenemos certeza de que nuestro mito, en este momento, no es la revolución sino la democracia. Y los argentinos estamos, desde hace treinta años, tratando de explorar su significado, su sentido, tratando de darle carnadura a esta palabra para que nuestra sociedad sea verdaderamente una sociedad democrática. El mito se aloja en el lenguaje. Hay una frase de la escritora Karen Blixen, que es citada por Hannah Arendt en “La condición humana”; dice: *todas las penas pueden ser soportadas a condición de que seamos capaces de ponerlas en una historia, o incluirlas en un relato*. Creo que esa frase da cuenta de lo que es mito, el mito: la historia que dota de significado a algo que en sí mismo no tiene significado, por ejemplo un dolor, una pena. Relato que confiere sentido al mundo de las cosas y a la vida humana misma. Hay una función política de la narración y hay una narratividad política que dota de significados a las prácticas y a las vidas, y traza el horizonte de sentido de los pueblos y las sociedades.

Una vez me preguntó alguien si los jóvenes políticamente comprometidos que murieron en los años setenta habían muerto inútilmente. Es una pregunta sin duda incómoda. Nuestro trabajo con el lenguaje, nuestra tarea histórica e intelectual es dotar de significado a esas muertes, pero no existe ninguna garantía de que esas muertes tuvieran significado en sí mismas. Se trata de un episodio doloroso de nuestra historia colectiva, cuya elaboración de significado es tarea de las generaciones posteriores. Quizás estar hoy a la altura de esa generación y heredar su anhelo de cambiar el mundo consista en evitar la repetición y seguir caminos nuevos, diferentes de las opciones con las que esos chicos y esas muchachas se habían comprometido. Ser capaces como generación de poner en marcha una creatividad política que se inscriba en una encrucijada entre invención y memoria. Es en ese sentido que la disputa hoy por la palabra democracia es un litigio político absolutamente central.

En primer lugar es necesario tomar en cuenta una dimensión espectral inherente a la política, que se revela en diferentes circunstancias. Por ejemplo cuando un político dice: *vamos a hacer tal y cual cosa para que nuestros hijos y nuestros nietos vivan mejor*. Este es un compromiso para una acción hacia los no nacidos, las generaciones futuras, las generaciones que aún no están en el mundo. Esa espectralidad (referida a lo que no es real, lo que no es actual, lo que no es presente) de muchedumbres futuras que inspiran acciones interviene con intensidad en la política. La política nunca es absolutamente presente. Pensemos en la frase “la sangre derramada no será negociada”. Es una frase espectral, que no remite ahora a los no nacidos sino a los muertos, a la presencia de los muertos en el presente y en las decisiones de los vivos. La vida humana es un coloquio entre los vivos y los muertos. Podemos invocar el comienzo de “El Dieciocho Brumario” *la pesadilla de los muertos –dice Marx– actúa en el cerebro de los vivos en momentos decisivos*. Es decir, estamos inscriptos en una memoria, en una transmisión que está no sólo en nuestras propias biografías sino en el lenguaje, en las ideas con las que nos comunicamos, con las que tratamos de transformar el mundo. El pasado está siempre en el presente y el futuro también. Por esto creo que la política, en gran medida, se compone de un diálogo con muertos. Y la cultura y la educación también están compuestas por un diálogo con muertos.

Maquiavelo, filósofo que considero de singular actualidad en nuestro momento latinoamericano, que es por muchas razones un momento maquiaveliano, escribió “El príncipe” hace exactamente quinientos años. Es un libro muy curioso, un libro pequeño que ha pasado a la historia como vademécum de lo que es una tiranía (aunque para mí es exactamente lo contrario, pero esto sería tema de otro análisis). El mismo año que escribe “El príncipe”, mientras se encontraba confinado por los Medici a una especie de villa, un caserío del que no podía salir, Maquiavelo escribe una carta donde relata cómo es su rutina. En ella dice: *me levanto a caminar y encuentro peregrinos, campesinos, leñadores, encuentro gente que cuece el pan, hablo con ellos y después me siento a comer en la taberna del lugar. Como ahí y después juego a los naipes. Allí veo y*

aprendo cómo se originan las pendencias, los conflictos humanos; compruebo cómo la gente disputa por cualquier motivo —y así continúa describiendo la vida entre los hombres sencillos—. Luego, sigue la carta, se hacen las cuatro de la tarde, me quito la ropa cubierta de lodo, del lodo del día, me pongo trajes reales y entro a la biblioteca. Allí, en soledad, hablo con muertos, con los mejores espíritus de la historia humana que parecen estar hablándome a mí, y ya no temo la muerte, no temo el dolor. Esa carta, que he citado de manera aproximada, muestra en qué sentido el pensamiento político y la educación política son una encrucijada entre la experiencia y la biblioteca, entre el trato con los seres humanos de carne y hueso y el coloquio con los muertos. Esta enseñanza maquiaveliana resulta muy importante en la actualidad, dado que busca imponerse una manera de entender la política que quiere barrer con absolutamente todas las memorias, creyendo que se trata solamente de reaccionar frente a lo que el presente muestra. Esta es una reducción absolutamente reaccionaria, que pasa por ser eficientista pero no es más que un progresismo reaccionario que procura una conquista del futuro destituyendo toda dimensión de memoria.

En mi opinión, una de las tareas por delante es forjar una idea de política motivada por la invención de cosas nuevas, capaz de conjurar el poder de la repetición. La democracia como invención y memoria, ese sería el primer concepto que querría aproximarles.

Democracia y República. Poder instituyente, poder constituyente. Excedencia

El concepto de democracia que escuchamos por televisión, que leemos en los diarios, muchas veces se confunde con otras palabras que se cree similares, como por ejemplo el concepto de República. Pero se trata de dos conceptos diferenciados. Entre los griegos, democracia no significaba gobierno de la mayoría, esa es más bien la llamada “democracia de los modernos”, sino “gobierno de los pobres”; eso es *demos* en griego: gobierno de los pobres libres, pues los esclavos en ninguna instancia

participaban de la vida política. Es un concepto de clase: cuando los pobres acceden al poder se le llama a eso democracia. En general, para el gran pensamiento clásico griego democracia es una forma de gobierno degenerada, una degeneración de la República, de la politeia. La filosofía es mayoritariamente hostil a la democracia por considerarla despótica, desde Platón y desde Aristóteles hasta Kant. Con la palabra “despotismo” estamos haciendo alusión a un antiguo concepto que trazaba el límite externo de la política, y que se define por una cierta manera de ejercer el poder. Despoteia es una forma de ejercicio del poder que atiende al bien privado, no al bien común, que se orienta al bien o al beneficio de quien lo ejerce, al beneficio del déspota, o del amo, sea uno o sean varios. Hay otra forma de poder que acuñan los griegos a la que llaman precisamente poder político: el que ejercen hombres libres sobre hombres libres, seres humanos libres sobre seres humanos libres; una forma de poder que deja intacta la libertad de las personas. Para los griegos —no para los sofistas ni para los cínicos— la democracia es una forma despótica aunque mayoritaria. Y la consideran de este modo porque es una forma de poder que estropea la libertad. Desde entonces, siempre ha habido un litigio entre filosofía y democracia. Sócrates, que es el paradigma del filósofo, fue condenado a muerte bajo un gobierno democrático; y la gran filosofía política nace justamente como una autodefensa de la filosofía frente a la política y la democracia.

La democracia es así pensada como un régimen de deseos. En particular un régimen en el que prorrumpe la avidez de tener más; la desmesura de un régimen que no se somete a ninguna forma. Esta es la visión clásica de la democracia. Frente a esto suele contraponerse la palabra república. La república no apunta al bien particular sino al bien común. El concepto central del pensamiento republicano es el concepto de virtud, de regulación, de autolimitación; es la autonomía del individuo y del grupo lo que tiene que ver con la república.

En general la tradición opone estos dos conceptos, democracia y república. Pero hay otra noción de república muy diferente de esta y que concilia ambos conceptos. Repensar estos términos en este momen-

to en la Argentina y en Latinoamérica resulta imprescindible, ya que hay un uso, una usurpación del concepto de república por parte de las derechas que es necesario discutir. Encontramos una versión republicana mucho más interesante, a distancia de la que concibe la república como una pura forma de bloqueo, que inhibe la dinámica de luchas colectivas y en general la manifestación social de los deseos; esa tradición alternativa, que tiene origen precisamente en Maquiavelo, es la que interpreta la república como conflicto. En ese sentido (en sentido maquiaveliano) no hay contradicción entre democracia y república; sí hay una excedencia (lo central del concepto de democracia es la noción de excedencia) de las demandas populares, de los deseos populares, de las expectativas populares que desbordan la institución y la pura forma. Los filósofos de la política suelen trabajar con dos conceptos para pensar las dinámicas sociales: uno es el de poder instituyente o poder constituyente, y el otro es el de poder constituido o poder instituido. El poder constituyente designa la potencia popular, es decir la potencia originaria de las personas que se manifiestan, que se juntan, que ejercen determinado tipo de acciones políticas; y las instituciones, cualesquiera sean, lo que buscan es dar siempre una forma a esa dimensión salvaje que la democracia tiene siempre por fondo, y a la que debe su vitalidad. Nunca esa potencia constituyente o instituyente va a ser completamente capturada por las instituciones, siempre hay una falla, una disimetría, una excedencia.

Democracia, ley y derecho

Los filósofos clásicos hablaban de los conceptos de derecho y de ley, que nosotros solemos considerar sinónimos, como conceptos distintos. Por ejemplo para Hobbes y otros filósofos contractualistas, no solamente no eran sinónimos, sino que eran opuestos. La libertad positiva es la libertad que todos tenemos, la libertad implícita en el hecho de ser un ser humano. Para los filósofos contractualistas del Estado absoluto no es posible la vida colectiva si dejamos librada esa libertad a su propia espontaneidad, porque libertad es libertad de matar, libertad de robar,

etc. Por lo tanto es necesaria la ley en tanto una institución no natural cuya función es limitar la libertad, que si es abandonada a sí misma, hace imposible la sobrevivencia. Ahora bien, yo creo que lo interesante de esto consiste en registrar la noción de los derechos y pensar la ley no como una limitación del derecho, no como un bloqueo del derecho, no como una inhibición de los derechos y las libertades, sino como una extensión, como un incremento, como una hospitalidad hacia el derecho por parte de la ley (es precisamente esto lo central en la filosofía política de Spinoza). Hannah Arendt dice: *lo fundamental de los seres humanos es conservar el derecho a tener derechos*, que es un derecho matriz. Esto quiere decir que hay algo en los seres humanos que permanentemente está produciendo derechos, algo que no está ahí como una cosa, ni se deduce de la naturaleza, ni se demuestra como un teorema, más bien un fondo anómico inapropiable del que surgen las dinámicas sociales. Y esos derechos, cuando surgen, cuando irrumpen, comienzan por ser ilegales o a-legales, es decir, no tienen inscripción en la ley, y lo que puede suceder (en una democracia abierta a lo desconocido) es que prosperen hasta obtener su inscripción en la ley (de otro modo esos derechos se ejercerán de manera antipolítica, clandestina, violenta).

Propongo un juego de imaginación: nos trasladamos cuarenta años atrás, abandonamos por un instante el mito de la democracia y nos situemos en el mito de la revolución. En ese contexto, la ley era concebida como un puro instrumento de clase, como instrumento de dominación de una clase sobre otra clase, como una forma superestructural e ideológica que impone un modo de producción, una visión del mundo, etc... Entonces, lo que se intentaba era hacerla estallar desde afuera, no reformarla.

Ahora bien, volvamos a la actualidad, al mito de la democracia como disputa por la ley. En general, la ley es una institución en disputa, que puede ser hospitalaria o puede ser represiva de los derechos. Tomemos como ejemplo alguna de las leyes más recientes: la ley de identidad de género, la ley de matrimonio igualitario. Las luchas de las minorías sexuales se manifiestan primeramente como un derecho de personas que

demandan igualdad. Comienza por ser una pura potencia afirmativa de un conjunto de personas para luego hallar su inscripción en la ley, su sanción en la ley. En este caso, lo que hace la ley es recoger un derecho e incrementarlo, extenderlo, conferirle ciudadanía. Sin embargo, podría haber hecho lo contrario. Si analizamos el caso de una ley en disputa hasta hoy, como la ley de medios, de servicios de comunicación audiovisual, nos damos cuenta que esa disputa no es banal, es una disputa que tiene que ver con una institución democrática fundamental que afecta al lenguaje. Según Aristóteles, el ser político es básicamente un ser que habla, la materia de la política es el lenguaje, por lo tanto hay una politicidad en el lenguaje que es inmediata y entonces todo aquello que se legisle en relación al lenguaje es fundamental. ¿Cuál es la disputa por la ley en relación al lenguaje en este momento en la Argentina?

Hay una conquista de la tradición liberal, muy importante, que es la libertad de expresión, es decir: que cada uno pueda pensar lo que quiera y decir lo que piensa (combate esencialmente moderno que tiene su manifiesto en el “Tratado teológico-político” de Spinoza, pero que se remonta a la Antigüedad, en particular a Tácito). Libertad de lenguaje significa que los poderes constituidos no tienen el derecho de imponerles a las personas lo que deben pensar y lo que pueden decir. Ninguno de nosotros abjuraría de la libertad de expresión. Sin embargo, yo creo que lo que hay en juego en esta ley no es la libertad de expresión (que en la Argentina está vigente desde la recuperación democrática), es algo diferente. Es la igualdad de palabra o de expresión.

Isegoría es el término que designa una de las instituciones más importantes de la democracia griega. Significa igualdad de palabra, significa que en la asamblea todas las personas, cualquiera sea su linaje, cualquiera sea su fortuna, cualquiera sea su instrucción, el jornalero, el político, el tartamudo, el hombre, la mujer, etc., cualquiera, tiene el mismo tiempo de palabra, tiene la misma posibilidad de hacer uso de palabra en los lugares y en los ámbitos donde se dirimen las decisiones políticas. Eso es isegoría, una institución fundamental de la democracia; no hay libertad de palabra si no hay al mismo tiempo, junto con

ella, igualdad de palabra. La libertad sin igualdad sólo garantiza la libertad de quien habla bien, de quien tiene linaje, fortuna y dinero que le proveen las condiciones materiales necesarias para hacer uso libre de la palabra. Y esta ley en disputa —la ley de medios— apunta a la igualdad en el uso de una materia tan sensible para la democracia como es el lenguaje. Una ley que cobija las manifestaciones y demandas de los que, en sentido amplio, no tienen inmediatamente poder.

Podemos dar otros ejemplos, de otras minorías que no son minorías organizadas y sin embargo han encontrado un amparo en la ley: empleadas domésticas, peones rurales, etc. No son estrictamente sujetos políticos (no están dotados de una organización que los convierta en tales), su trabajo estaba absolutamente afectado por la anomia, es decir, sometido a la voluntad, discrecional y arbitraria, de las personas que los empleaban. Aquí la ley afecta a una minoría, protege los derechos de los que no tienen poder respecto de los abusos de los poderosos. Esto resulta muy interesante: democracia es algo más complejo que el gobierno de las mayorías o la imposición de los intereses de las mayorías. Todas estas leyes mencionadas, y otras, no afectan a las mayorías, por el contrario, refieren a minorías.

Lo que está sucediendo en Latinoamérica, y particularmente en la Argentina, es que se activan ciertas minorías —que estuvieron siempre relegadas— contra otras (las minorías del poder y las minorías del dinero), lo que es posible, lógicamente, gracias a mayorías parlamentarias y sociales. Es decir, hay una alianza entre ciertas mayorías parlamentarias y ciertas minorías que habían estado fuera de la consideración pública y ciudadana durante muchísimas décadas.

El tejido de la democracia es mucho más complejo que el respeto por las minorías o la imposición de las mayorías. En la democracia plena, la distancia entre la potencia instituyente y el poder instituido es mínima, tiende a su reducción (que sin embargo nunca llega a ser completa). El concepto de democracia que quisiera acercar no admite su reducción al concepto de estado de derecho (por supuesto que no hay democracia

sin estado de derecho y no hay democracia sin forma, solo digo que no se reduce a ella), porque la democracia no se agota en la forma, ya que es siempre excedencia respecto de la forma, a la que vulnera, a la que rompe, a la que exige modificaciones y transformaciones. Hay siempre un fondo salvaje (palabra que viene de selva), un fondo no reglado, más acá de la ley; en otros términos, la esencia de la democracia no es jurídica. Por supuesto hay una instancia jurídica en la democracia sin la cual sería simplemente la imposición del más fuerte, pero hay un fondo que no es jurídico y que se expresa jurídicamente a partir de combates sociales y de luchas civiles.

Entonces, hay toda una corriente que usurpa la palabra república para malversarla, para inhibirla, para considerarla en sentido antidemocrático (como resguardo de la vida popular), cuando al contrario es la esencia de la democracia. En otros términos: las instituciones republicanas no bloquean los derechos sociales, más bien crean las condiciones para su manifestación, para su extensión y para su incremento.

Democracia y liberalismo

Otro concepto al que suele estar vinculada la noción de la democracia es la noción de liberalismo. Liberalismo y democracia son conceptos relacionados pero no equivalentes. Una democracia puede no ser liberal y un liberalismo puede no ser democrático. El liberalismo es una corriente de pensamiento que ha producido un gran progreso en la aventura humana, y una de sus principales conquistas son los derechos humanos, es decir, la idea de que los seres humanos tenemos derechos por el simple hecho de ser humanos. Tenemos derechos que ningún poder constituido puede vulnerar. El acta de nacimiento de los derechos humanos es la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Allí están planteados todos los derechos individuales, que son derechos liberales. Desde entonces, el pensamiento de los derechos humanos ha evolucionado mucho, hay distintas generaciones de derechos, hay derechos sociales, colectivos,

ambientales. Pero, el núcleo duro de los derechos humanos es una idea del liberalismo, connatural a la invención del individuo que acompaña a la tradición liberal.

En la experiencia democrática argentina reciente los derechos humanos aparecen en un lugar central, que se fue consolidando desde que las primeras madres dieron vueltas en la plaza, el 30 de abril del 1977. En los años 60 y los 70, a los pibes que militaban no se les ocurría hablar de derechos humanos, se trataba de un concepto que entonces no tenía ninguna carnadura –de hecho la tradición de izquierda no comulga con el concepto de derechos humanos sino hasta hace muy poco tiempo (recordemos la crítica de Marx en “La cuestión judía”: los derechos humanos son los del burgués, los del individuo separado, etc.). Sin embargo, es a partir del Terror ejercido desde el Estado que los derechos humanos ocupan el centro de la democracia argentina. Y la plaza pública argentina se llena de madres, de abuelas, de hijos. Para la tradición política en lengua griega esto es algo que resulta extraño, ya que la política no tiene que ver con la familia, la polis no tiene que ver con el oikos. Es una distinción que hacían muy bien los griegos (y que en el siglo XX retoma con fuerza Hannah Arendt): la política es un tipo de vínculo que no tiene que ver con la necesidad ni con la herencia ni con el parentesco, sino con la libertad. Pero de pronto, por un episodio extremo de la historia, la plaza pública argentina, la democracia argentina es ocupada por familiares y da origen a lo que seguramente es uno de los movimientos de derechos humanos más importantes del mundo.

El actual es un tiempo muy interesante para pensar la relación entre democracia y derechos humanos: el momento en el cual los derechos humanos se convierten en una cuestión de Estado. Tradicionalmente, los derechos humanos surgen contra el Estado, son una defensa y un reaseguro de los individuos contra el abuso de poder por parte del Estado. Ese es el origen de los derechos humanos. ¿Qué significa que los derechos humanos, que comienzan por una carta de declaración orientada a proteger a los individuos contra los Estados se convierten en una cuestión de Estado? Es un problema realmente interesante al que

tenemos que confrontarnos. En alguna medida, podríamos llamarlo el fin de los derechos humanos, en el sentido hegeliano del término. Esto es, la realización de los derechos humanos, la plenitud de los derechos humanos significan su fin.

Pero es allí donde los derechos humanos entran en una disputa diferente, que no es la disputa por la memoria, sino por el futuro. Una disputa intensamente política. Hay una memoria de los otros; la memoria no es propiedad de nadie, y así como el pasado está vivo, el futuro también lo está. El imperativo de memoria como horizonte insuperable de nuestro tiempo ha sido el gran riesgo que corrió la cultura de los derechos humanos, y eso ha logrado revertirse. Al final de la marcha del 24 de marzo se lee un documento en cuya redacción participan muchas organizaciones sociales. En ese documento se habla de la universidad, del agua, de los pueblos originarios, de las minorías sexuales, de cosas que tienen que ver con el pasado y cosas que tienen que ver con el futuro. Ha dejado de ser solo un acontecimiento político de conmemoración, de rememoración colectiva, para convertirse en un hecho político que tiene una temporalidad mucho más compleja. La referencia a los derechos humanos sigue siendo absolutamente central en la democracia argentina.

Democracia y poder

Otro tema también fundamental en la relación liberalismo-democracia es el vínculo con el poder. El liberalismo es una corriente que considera al poder como un mal necesario (a diferencia del anarquismo, que lo considera un mal innecesario). ¿Qué poder? El poder público, el poder constituido del Estado. La libertad liberal es concebida como libertad negativa, como libertad de no ser interferido por nadie, en tanto que la tradición democrática considera la positividad del poder: no se trata de limitar el poder, sino de distribuirlo. Para la tradición democrática la libertad no es libertad respecto del poder, sino libertad con el poder, ejercicio colectivo del poder. El liberalismo es esencial-

mente estado de derecho, igualdad jurídico-política, igualdad ante la ley de los individuos y libertad negativa. La democracia es libertad positiva, libertad con poder, manifestación de derechos colectivos e igualdad económico-social.

El concepto de igualdad es diferente en ambos. Contra el Antiguo Régimen, el liberalismo acuña una noción de igualdad que es la igualdad de oportunidades, en detrimento de la herencia, las prebendas, el privilegio. En el liberalismo, el Estado mínimo tiene que garantizar la igualdad de oportunidades de todas las personas. Metafóricamente, si la sociedad fuera una competencia, el Estado debería garantizar que la línea de largada sea la misma para todos. La diferencia se produce después, por una lógica del mérito: todos largan de la misma línea pero no todos llegan al mismo tiempo. ¿Por qué? Porque, dice la retórica meritocrática, hay personas más fuertes, más inteligentes, más meritorias, más talentosas; y el Estado, que debe garantizar la igualdad de oportunidades, no debe inmiscuirse en las espontaneidad de las diferencias individuales cuando se producen. Desde esta perspectiva, una sociedad justa es aquella en la que todos tienen las mismas oportunidades de desarrollar sus diferencias; en la que las jerarquías se deben exclusivamente al talento individual, el esfuerzo y mérito.

Pero es posible (y en mi opinión necesario) construir una noción de democracia que sea capaz de deconstruir el meritocratismo, una democracia más allá del mérito. El primero en hacerlo fue Marx, que en uno de sus últimos textos, “La crítica del programa de Gotha”, tiene una de las pocas frases con las que describe el comunismo; dice: *de cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad*. Desvincula lo que alguien puede dar de lo que debe recibir; rompe con la equivalencia mercantil entre la actividad, el trabajo y la creación humanas por una parte, y la retribución de esa actividad por la otra, que no se establece en base a ella sino a lo que los seres humanos necesitan para vivir.

La igualdad de oportunidades es una igualdad sólo formal. Primero, porque nunca hay realmente igualdad de oportunidades, hay a lo sumo

un esfuerzo social para que las oportunidades sean un poco más iguales. En segundo lugar, porque la igualdad es una atención a la singularidad de personas que son absolutamente distintas; y tercero, porque debemos abandonar la representación de la sociedad como una competencia de individuos, donde resulta justo que obtengan el premio los que llegan antes o corren más rápido.

En la crianza de los hijos por los padres, en el trato de los profesores con estudiantes, en la política en general resulta realmente difícil no utilizar lógicas meritocráticas. Pero, es necesario ensayar y explorar el concepto de igualdad en un sentido que no se reduzca a una pura igualdad de oportunidades que libra a los individuos a sus propias fuerzas y establece así privilegios para los que llegaron antes sobre los que llegaron más tarde.

Marilena Chaui es una filósofa brasileña, una de las fundadoras del PT en Brasil, cuya reflexión sobre la democracia es absolutamente central para la experiencia latinoamericana. En los años 80 desarrolla una crítica de lo que llama el discurso competente, esto es, el discurso que concibe y representa a la democracia como la decisión de los que son *competentes* para decidir. Aquí encontramos una doble acepción de la palabra competencia: como carrera y como la posesión de los instrumentos o los saberes, la formación, la instrucción para decidir respecto de aquellos que no tienen competencia para hacerlo, que son “incompetentes”. Esa democracia, la democracia meritocrática y competente, vertebró el discurso en los años 90: es la democracia de los técnicos.

Podemos desmontar la idea de competencia en la doble acepción y concebir a la política como lugar común. La política no es delegada en aquellos que presuntamente saben o son competentes. Algunos aspectos indudablemente sí son delegados en quienes tienen cierta instrucción en algunos temas. Pero hay cuestiones indelegables, incluso para quienes no tienen esa instrucción especializada. Las personas opinamos respecto de la democracia y en eso consiste nuestra politicidad primaria. Es indelegable mi opinión respecto de la democracia, es in-

delegable mi opinión respecto de la economía –aunque, por supuesto, hay economistas que saben mucho más sobre economía que yo–. Es indelegable mi derecho de opinar acerca de la justicia, a imaginar qué es una sociedad justa, a defender posiciones políticas, y esto aunque no sepa nada de economía ni de derecho.

Es decir la filosofía, la historia, la economía o la justicia son lugares comunes, poseen por supuesto una dimensión técnica, pero la discusión sobre la justicia no es una cuestión solo de abogados ni de juristas. Las preguntas: ¿en qué sociedad queremos vivir?, o ¿qué es una sociedad justa?, no son preguntas jurídicas. Son preguntas que en una sociedad democrática todas las personas se hacen, se interesan por hacer y tratan de responder. Mientras más sean las personas que se interrogan y construyen respuestas colectivamente acerca del derecho, la economía, la historia o la filosofía, más democrática será esa sociedad –así establecida, la democracia no será sólo una forma de gobierno sino también una forma de sociedad–. Y la instancia parlamentaria será entonces la caja de resonancia de un debate más amplio, de una deliberación social que tampoco puede ser completamente alienada aunque la constitución diga que el pueblo delibera a través de sus representantes. Nuestra constitución dice: *el pueblo no delibera ni gobierna sino a través de sus representantes*. En buena medida, una democracia representativa es aquella en la que el gobierno de los asuntos públicos es delegado a representantes, pero ¿por qué vamos a delegar nuestra capacidad deliberativa? Las personas deliberamos y nos manifestamos inevitablemente respecto de cuestiones de las que no somos sabios ni especialistas pero que nos conciernen de manera directa. Y está muy bien que así sea.

Democracia e igualdad

Una cosa es un gobierno democrático y otra cosa una sociedad democrática, una sociedad en la que ciertos problemas son vividos y asumidos como comunes. Democracia es el lugar o el régimen donde

cualquiera habla, cualquiera hace uso de la palabra, cualquiera piensa, cualquiera actúa. Democracia es el régimen en el cual se restituye a los cuerpos su poder de actuar, y a las inteligencias su poder de pensar. Si las personas estamos alienadas en nuestra capacidad de actuar y nuestra capacidad de pensar es por circunstancias externas a nosotros mismos, circunstancias que deben ser elaboradas políticamente para que nos constituyamos en sujetos políticos. Esta idea de una forma política donde cualquiera interviene es lo central; no las personas que tienen dinero, no las personas que tienen instrucción, no las personas con ciertos apellidos solamente, sino cualquiera. El anterior presidente de Brasil, Luiz Inacio Lula da Silva, fue un tornero cuya única formación fue técnica, un trabajador cualquiera llegó a ser presidente de Brasil. El actual Presidente de Bolivia es un indígena aymara que con dificultades aprendió el español siendo ya adulto. Eso es la democracia, el lugar donde cualquiera interviene y expresa un colectivo humano, lo que no significa que todo dé lo mismo. Democracia es la forma de sociedad en la que cualquiera (la insistencia en este pronombre indefinido busca designar lo decisivo) puede hacer política, y en la que los referentes sociales y políticos prosperan desde una raíz popular, son el emergente de un conjunto de luchas sociales (como Lula, como Evo). Pero “cualquiera” no alude aquí a personas que han obtenido su popularidad de otro modo o en cualquier parte (en la televisión, el deporte o la farándula) y por una razón oportunista esa popularidad es contrabandeada a la política; más bien alude a personas con largas luchas sociales aunque carezcan de riqueza, de estudios o de linaje.

Democracia y gobernabilidad

En la democracia hay un problema muy sensible que es la confrontación con la ingobernabilidad. Democracia es un régimen en el cual las demandas se desencadenan, las demandas son fáciles, cualquiera manifiesta y cualquiera demanda, pero las respuestas a esas demandas son difíciles y son lentas. Por el contrario, en un poder concentrado, en un poder autoritario en cualquiera de sus variedades, las demandas son di-

fáciles, porque no se crean condiciones materiales para su manifestación, y las respuestas son fáciles, porque una persona que es un autócrata decide por sí mismo y puede dar respuestas inmediatamente y con mayor rapidez. La temporalidad de la democracia y las cuestiones relativas a las demandas constituyen uno de sus problemas fundamentales. Muchas veces por dar satisfacción a una demanda algo se desmorona en otro lugar. En general hay una fragilidad de lo democrático que es necesario confrontar con el pensamiento y con las acciones; y la manera de revertirla, o por lo menos de evitar su deriva reaccionaria, es con la construcción de un poder popular capaz de sostener acciones que enfrenten poderes. Democracia es enfrentar poderes arbitrarios e injustos, injustificados, que no resisten la argumentación. Volviendo al mito de la revolución y al mito de la democracia, hay una pregunta muy importante cuya respuesta no es obvia: ¿puede la democracia ser emancipatoria?

¿Emancipación o conservación?

Si esto lo hubiéramos preguntado en los años 70, la respuesta probablemente hubiera sido negativa. Hoy parece una pregunta ingenua, es decir: nadie abjura por vía procedimental de sus privilegios, de su dinero, de su poder, sino solo al oponérsele una fuerza similar y de sentido contrario. Para ser emancipatoria, la democracia no debe concebirse como una máquina de impedir transformaciones, una pura máquina procedimental de impedir que prosperen los derechos, sino un procedimiento y una disputa por la ley capaz de generar espacios de igualdad y consagrar derechos en la ley.

La democracia puede ser emancipatoria, (y esta es nuestra apuesta en Latinoamérica hoy) logrando que, por vía institucional, las personas podamos ser más libres y también más iguales. Lo primero se consigue si se logra lo segundo; hay una imposibilidad de ser libres si las personas están sometidas al poder del dinero, al poder de las corporaciones. ¿Cuál es la diferencia entre un privilegio y un derecho? El privilegio siempre es individual, es un estado de excepción. Privilegiado es al-

guien que hace una excepción de sí mismo, cuya máxima de acción o cuya situación no podría ser universalizada porque su conservación presupone una situación de dominación. Al contrario, el derecho es universalizable y se daría en condición de igualdad. Esta confrontación entre derechos y privilegios es fundamental para construir una democracia que no sea puramente declamativa o retórica.

En este punto quisiera introducir otra idea, alguna vez desarrollada por el filósofo francés Alain Badiou y también por el filósofo argentino Raúl Cerdeiras, que provocativamente formularía así: no hay víctimas, tenemos que desembarazarnos de la noción de víctimas, porque es funcional al poder. ¿Qué es una víctima? Una víctima es una persona que no puede hacer nada por sí misma y que debe ser ayudada por los otros; una persona que está en esa situación como objeto y que se auto-victimiza, se representa a sí misma como una víctima. El punto de partida de una transformación real es dejar de considerarse a sí mismo y de considerar a otros como una víctima. Simplemente hay personas que están en una situación desfavorecida, en una situación de injusticia, pero sea cuál sea esta situación siempre tienen la posibilidad de revertirla. Una víctima, por el contrario, es la consagración de la impotencia acompañada de una autoconsolación que en cuanto tal no activa las composiciones sociales y políticas necesarias para hacer lo que haya que hacer en una situación desfavorecida. En otros términos, me parece que es fundamental abandonar la auto-representación como objeto desgraciado y constituirse en un sujeto político, es decir recuperar la potencia de actuar y la potencia de pensar para producir transformaciones, para revertir situaciones de injusticia. Y todavía más, voy a incluir una idea aún más arriesgada: tal vez haya que desembarazarse también del concepto de solidaridad y hacer una deconstrucción filosófica del concepto de solidaridad. ¿Por qué?, porque si bien es un concepto de origen noble, sin embargo ha sido estropeado y malversado, apropiado de manera despolitizadora (al igual que el concepto de “responsabilidad” cuando se habla de “responsabilidad social” o “responsabilidad empresarial”, etc.). El diario Clarín, los grandes hipermercados, las grandes empresas capitalistas, Monsanto,

hacen campañas solidarias. ¿Qué significa en estos términos hacer una campaña solidaria? Las grandes empresas capitalistas colectan dinero de otros, que les permiten hacer propaganda con ello. Creo que no es la solidaridad sobre lo que tenemos que trabajar, sino sobre la igualdad y la justicia. Se trata de reconocimiento, de reconocer a las personas lo que les hemos quitado; muchas veces de manera “legal”.

Solidaridad es un concepto complejo. Como sea, no estoy aquí pregonando el egoísmo ni alentando a no ser solidario con un otro que en un momento determinado necesita de nosotros; más bien indago la inscripción, el estatuto que tiene actualmente la noción de solidaridad. La solidaridad siempre consagra una disimetría entre los que tienen y los que no tienen; “es un deber ético de los que tienen que ser solidarios con los que no tienen”. Este es el concepto que hay que desarmar, no es un deber ético, se trata de un combate político; se trata de una sociedad más igualitaria, no más solidaria.

En mi opinión es necesario construir un léxico de la democracia cuyo acervo nos ha sido transmitido ya, y asimismo impulsar un trabajo y una disputa sobre la lengua. Sustraernos del perímetro de lenguaje que trazan los grandes medios de comunicación. Y el modo de romper con esto es con la política, con el arte, con el pensamiento, con la amistad. Hay muchos modos de romperlo, pero lo fundamental es salir de allí.

Para algunas personas, lo que en Argentina está sucediendo desde el año 2003 se referencia directamente a la década del 70, haciendo un salto por sobre los 80 como si esta fuera una década perdida. Yo creo que en los años 80 pasaron en Argentina cosas que, aunque de magnitudes distintas a las actuales, fueron muy significativas y permiten comprender lo que está hoy sucediendo y su real dimensión. La Ley de Matrimonio Igualitario es muy difícil de pensar sin referirla a las manifestaciones por la Ley de Divorcio en los años 80, que confrontaron con el poder eclesiástico y crearon una conciencia social que muchas veces eclosiona diez o veinte años más tarde. Lo mismo podemos decir

del caso de los juicios por el terrorismo de Estado. El Juicio a las Juntas del año 85 es un hecho absolutamente central para la democracia argentina. Desde mi punto de vista, si el Presidente Alfonsín debió dejar anticipadamente la presidencia fue porque enfrentó poderes, los mismos poderes a los que se está enfrentando en la actualidad el gobierno. Quizás de una manera más tímida, y con mucho menos poder popular el que lo respaldara. Pero, al igual que hoy, se enfrentó a la Sociedad Rural, a Clarín, al poder económico, al poder financiero, y tuvo que irse antes del gobierno. En alguna medida, hay una articulación que hacer ahí; podemos también ir a la década del 60, donde el Presidente Illia cayó no por otra cosa que por enfrentar poderes: por la “Ley Oñativia”, que avanzaba en el acceso de la población a los medicamentos, y por haber anulado los contratos petroleros suscriptos por Frondizi.

En este punto es donde considero que la democracia debe estar dotada de una dimensión maquiaveliana, relacionada con la duración, el poder de la duración democrática y la duración de un conjunto de transformaciones. Maquiavelo decía: *No se hace política a base de padres nuestros*. ¿Qué significa esto? Entiendo que Maquiavelo está diciendo: “la política no se reduce a un problema de buenas intenciones ni de buenas ideas, porque el único límite del poder es el poder, no hay otro límite del poder, las ideas no limitan al poder”. Esto es el centro de una tradición que se conoce como realismo político. Hay una democracia realista o un realismo democrático, un realismo que no es pura confrontación de fuerzas, y yo creo que esto Cristina Fernández lo sabe muy bien. Esa es la diferencia entre la democracia actual y la democracia de Alfonsín o de Illía u otras democracias que han tenido algún atisbo de enfrentar poderes y han fracasado. Actualmente, en toda Latinoamérica hay una conciencia muy aguda gracias a esa experiencia previa, acumulada de un modo u otro en la conciencia social, de que enfrentar poderes supone la construcción de un poder popular; no puede hacerse sin esa base, de manera banal o por buenas intenciones, dado que si es así los efectos pueden representar un enorme daño y una regresión.

Volviendo a la pregunta anterior: para que la democracia pueda ser emancipatoria tiene que tener la responsabilidad del realismo, es decir, el control del poder. Y el problema del poder es el problema de la impureza. *No se hace política a base de padrenuestros* quiere decir que no se hace política con las convicciones solamente. No alcanzan las convicciones para la política, hacen falta muchas otras cosas que son impuras. Hacen falta punteros, hace falta dinero, hace falta todas esas cosas que a nadie le gustan, de las que nadie quiere hablar. Pero, sin esa base impura, una democracia es frágil. Por supuesto aquí hay un riesgo, y es cuando esa materialidad de base se traga, se devora a la democracia, se pierde la orientación emancipatoria que se aloja en ella.

La construcción de una democracia popular con eficacia emancipatoria tiene que ver con una dimensión realista, y eso es lo que diferencia el actual proceso abierto en el siglo XXI de todo lo que había antes.

Realismo democrático

Si pensamos filosóficamente la democracia y el actual momento latinoamericano, Spinoza tiene mucho para aportar. Spinoza fue uno de los pocos filósofos clásicos amigos de la democracia, y toma la palabra para fundamentarla filosóficamente. Los filósofos siempre han desconfiado de la democracia. En Latinoamérica no habrá democracia en un solo país, sino como poder regional capaz de producir transformaciones. Hoy no solo los argentinos somos un poco más latinoamericanos, sino los latinoamericanos somos un poco más venezolanos y un poco más bolivianos, un poco más argentinos... Hay un camino por transitar, porque estamos recién en el inicio, que es que nuestros países sean (me reconcilio con la palabra) solidarios en la construcción de una alternativa regional. Volviendo a la cuestión de la duración, nunca sabemos cuánto van a durar las experiencias, más si son experiencias raras. Todo puede perderse de un momento a otro, pero creo que nuestro destino va a ser lo que seamos capaces de hacer nosotros, y el ejercicio de nuestra potencia de pensar y de

actuar es lo que va a dar la resultante de lo que seamos capaces de mantener, de conservar, de transformar.

La política nunca es enteramente conservadora ni enteramente transformadora, siempre es una mezcla de ambas cosas. Fidel Castro habla hoy de conservar la revolución, defender la revolución. ¿Es este un pensamiento conservador? Hay ciertas cosas que se consideran valiosas, y por tanto debemos ejercer un conservacionismo para protegerlas de su pérdida. La política es institución y destitución, pero hay distintas maneras de destituir. Una es por las armas, el golpe de Estado; otra es haciendo corridas económicas; y otra es hacer un trabajo político. Siempre la política es voluntad destituyente y voluntad instituyente. No hay ninguna garantía de que algo que haya sido democráticamente construido permanezca, persevere. No hay ninguna garantía inscrita en la naturaleza ni en la historia. Las cosas dependen, y nunca completamente, de nuestro propio trabajo político, de lo que seamos capaces de defender, de construir, de pensar, de preguntarnos, del ejercicio de la potencia popular, de la capacidad de pensar.

La palabra contingencia designa la más íntima materia de la política, que es así un ejercicio de la libertad, del pensamiento y de la acción; es decir presupone siempre una incertidumbre. Y nosotros estamos en una incertidumbre, las cosas se pueden perder, no están garantizadas. Se trata de un viejo problema de los filósofos clásicos. ¿Por qué los gobiernos caen? ¿Por qué los imperios se desvanecen? ¿Porque hay destituciones? Volviendo a Maquiavelo, la dicotomía fundamental es la que forman los conceptos de virtud y fortuna. Fortuna es lo que no depende de nosotros, aquello sobre lo que no tenemos poder, ni dominio, en la vida particular y en la vida política, y por eso la fortuna es el ámbito del infortunio. Todas las éticas clásicas tratan de pensar cómo sustraer la vida al infortunio que depara la fortuna. Otro tanto sucede con la política. La política está siempre inscrita en lo imprevisible, en lo que puede ser de una manera o de otra. Para contrarrestar al concepto de fortuna así establecido Maquiavelo ressignifica una palabra también clásica, el concepto de virtud. Este es

un par que hoy podríamos considerar políticamente incorrecto, en la medida en que vir (fuerza) remite a varón, de ahí viene varón (virilidad), en tanto la fortuna es mujer. Maquiavelo dice que la fortuna es mujer y que respeta a los jóvenes que la quieren tener abajo y que la toman con intrepidez y con arrojo, con audacia, con violencia. Lo que está describiendo es una especie de violación. Eso es la virtud para Maquiavelo: la fuerza, la capacidad de hacer durar o de transformar, no obstante lo imprevisible de la fortuna.

Siguiendo este juego del lenguaje, creo que estamos en un contexto de virtud. No es fácil hacer durar diez, doce años un gobierno, en medio de poderes destituyentes que buscan tumbarlo de mil formas. Para esto hace falta la virtud en un sentido complejo. Por eso es necesario construir una red de contención, empoderar. ¿Qué es hacer durar? A veces hacer durar algo significa darle un giro. Es el sentido de la oportunidad que decía Maquiavelo, no mantener las cosas como están porque: *puede darse el caso de que dos que hagan lo mismo lleguen a resultados distintos y dos que hacen cosas distintas lleguen al mismo resultado*. No hay ninguna receta en la política maquiaveliana ni en la política en general. Lo que hay es una temporalidad, que no es la cronológica. Los griegos tenían dos palabras para decir tiempo: cronos, que es el tiempo sucesivo, el tiempo de los relojes, y kairós, que significa oportunidad, sentido de la oportunidad, un tiempo no horizontal sino vertical. La virtud política es una virtud fundamentalmente kairológica, es como un reflejo o un sentido para saber qué es lo que hay que hacer sin poder recurrir absolutamente a nada, a ningún signo que permita saberlo de antemano, y a veces ese sentido kairológico lleva a dar un giro radical. Porque muda la fortuna y *si muda la fortuna*, decía Maquiavelo, *y nosotros nos quedamos donde estábamos y como estábamos, sobreviene la ruina*. Esa sensibilidad para los signos del tiempo y para los signos de la fortuna es absolutamente central en política. Entonces la pregunta es: ¿cómo hacer durar una experiencia popular, una experiencia transformadora? Estamos en un mundo en el cual las cosas se pueden perder, aunque hay cosas que no nos gustaría que se pierdan. La democracia que estamos viviendo es compleja y está dotada de virtud, de poder.

El kirchnerismo arraiga en la tradición nacional-popular. El de nacional-popular es un concepto que Antonio Gramsci acuña en la cárcel hacia fines de la década del 20 para pensar la realidad italiana. Se trata de un concepto que tuvo una gran fortuna histórica en la cultura política argentina, y sobre todo en el peronismo. Pero también hay conquistas del pensamiento liberal que están en la base de la actual experiencia democrática argentina y es necesario volverlas conscientes. También la tradición republicana, que junto con la nacional-popular, junto también con la tradición socialista, forman una trama de tradiciones y dotan de una singular potencia política a la transformación democrática en curso, que sin dudas desborda a un gobierno. Porque en mi opinión la palabra kirchnerismo designa algo más interesante y extenso que un gobierno, o designa en todo caso un gobierno que ha creado condiciones de posibilidad de transformaciones y de discusiones; condiciones de ejercicio de un poder democrático que no controla, o no controla del todo. Y esa es la gran contribución del kirchnerismo a la democracia argentina. No solo un conjunto de políticas públicas, sino ese desborde, esa excedencia cuya irrupción el gobierno kirchnerista hizo en buena medida que sea posible. En mi opinión ese es su sentido más profundo: la generación de efectos emancipatorios que no controla ni le pertenecen completamente; las condiciones de un “empoderamiento” de sectores sociales que antes se hallaban en situación de “víctimas”.

Diego Tatián

Es doctor en filosofía (UNC) y doctor en ciencias de la cultura (Scuola di Alti Studi di Modena, Italia), investigador del Conicet y profesor de filosofía política en la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido director de la Editorial de la UNC y actualmente se desempeña como decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. Es autor de libros de filosofía y literatura. Algunos de ellos son: Desde la línea. Dimensión política en Heidegger (1997), Lugar sin pájaros (relatos, 1998), La cautela del salvaje. Pasiones y política en Spinoza (2001), Babuino (relatos, 2003), La conjura de los justos. Borges y la ciudad de los hombres (2010), Spinoza. El don de la filosofía (2012), Lo impropio (2013), Spinoza. Filosofía terrena (2014), Los seres y las cosas (relatos, 2014).

Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójal

Perla Zelmanovich

Presentación

Por Alejandro Garay

En este segundo encuentro, contamos con la presencia de Perla Zelmanovich, para seguir tratando de repensar nuestra práctica en el marco de la política del Ministerio de Educación de la Nación y en particular de las Políticas Socioeducativas. El eje de gran parte de los desarrollos y planteos de este año es cómo democratizamos, cómo socializamos los bienes culturales, y en ese sentido, cómo interpelamos a la escuela para lograr horizontalizar los bienes culturales. Hemos tenido, en los seminarios anteriores, a filósofos, sociólogos, licenciados en Ciencias de la Educación; ahora damos la bienvenida al Psicoanálisis. Vamos a plantear algunos temas desde la óptica del Psicoanálisis y la educación. En los últimos años, donde más se ha desarrollado el campo del Psicoanálisis es, creo, en el área de educación. Y Perla Zelmanovich ha hecho su contribución a eso. Una de las discusiones históricas del Psicoanálisis tiene que ver, justamente, con la subjetividad y lo colectivo, lo individual y lo grupal: siempre está presente esa tensión. En esta oportunidad, Perla Zelmanovich abordará el tema de lo paradójal y la transmisión de la cultura, que para todos nosotros es una cuestión fundamental.

///

Buenas tardes. Mi intención es compartir con ustedes algunas reflexiones que surgieron de un trabajo en equipo. El título de esta conferencia es “Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójal”, y lo que haré será plantear algunas cuestiones para luego intercambiar puntos de vista con ustedes y pensar juntos.

Antes que nada, intentaré justificar el por qué del título. En primer lugar, cuando digo “espacio” estoy pensando en lo que enseñan –y me enseñaron– los colegas de Historia y Geografía: el espacio pensado como un espacio social, con todo lo que esto implica. El espacio socioeducativo lo pienso, entonces, también como un espacio social. En segundo lugar, mi intención es reflexionar sobre todo lo paradójal que se juega en ese espacio. Sé que en una conferencia anterior se abordó el tema de las paradojas de la inclusión. Ese es, justamente, el tema de mi tesis de doctorado: las paradojas de la inclusión en la escuela media, desde una perspectiva particular que es el cruce entre psicoanálisis y educación. Veremos, a su debido tiempo, de qué modo situar lo paradójal resulta un aporte interesante para pensar la cuestión educativa.

Me gustaría comentar brevemente el lugar desde donde enuncio. Mis prácticas y recorridos actuales, lo que llamamos una “clínica socioeducativa” como hipótesis de trabajo, se ancla en distintos territorios, pero quiero mencionar dos. Por un lado, en la FLACSO desarrollo especialmente la investigación, la formación y la clínica socio-educativa; es decir, hacemos un trabajo centrado en la posición de los profesionales, sobre la posición en la que cada uno se ubica frente al encargo que tiene y cómo convierte ese encargo en una oportunidad. Por otro lado, transito el espacio de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires desde el CePA. Actualmente estoy acompañando un proceso relacionado con los proyectos socioeducativos. Esto significa que también palpito cómo se viven los proyectos que se diseñan desde las políticas públicas, desde la micropolítica, que, como veremos a continuación, es uno de los ejes que quiero plantear.

Los tres pivotes

Voy a organizar mi presentación a partir de tres pivotes alrededor de los cuales voy a hacer girar las piezas:

- 1. Lo paradójal que emerge a partir de las políticas de inclusión. Potencias de su escritura.

- 2. El espacio socioeducativo: zona de frontera. Tensiones entre la macro y la micropolítica.
- 3. Función y posición de los agentes socioeducativos. Mediaciones evanescentes y el papel de la oferta cultural.

El primer pivote es lo paradójico, pero me voy a ubicar en lo paradójico que emerge a partir de las políticas de inclusión y, también, de las prácticas de inclusión, porque es en ellas donde se dirimen las paradojas. Desde mi perspectiva, además, poder escribir lo paradójico tiene una potencia desde el punto de vista de la orientación para los abordajes. Aquí hace su entrada el Psicoanálisis, que siempre trabaja en lo paradójico. Por ejemplo, alguien se propone dejar de fumar, pero no puede dejar de fumar; o se propone separarse y no volver a caer en el mismo tipo de elección, y resulta que al tiempo se da cuenta de que ha vuelto a lo mismo. En lo paradójico transita nuestra intervención. Es ahí donde trabajamos, en lo que *es* y *no es* al mismo tiempo, sería una manera de pensar lo paradójico. De la paradoja surge el asombro, el “¿cómo puede ser?”, y ese es uno de sus méritos. Para ejemplificarlo en la escuela, un chico que sabe que está al borde de que lo expulsen, pero igual sigue haciendo lo que lo lleva a ese desenlace. O bien alguien que tiene a su disposición los alimentos necesarios para sobrevivir y sin embargo se niega a alimentarse, etc.

Decía también que la escritura, el enunciado de la paradoja con la que uno tiene que lidiar o trabajar, encierra una gran potencialidad porque generalmente es opaca y, al escribirla y pensarla, nos permite orientarnos, “regular el GPS” de nuestras intervenciones. Esto se debe a que en lo paradójico, justamente, están los puntos ciegos, como veremos a continuación, que hacen que el tropiezo se produzca una y otra vez. Y por otra parte, visibilizar para uno mismo lo paradójico ayuda a desnaturalizar las situaciones. Advertir lo paradójico contribuye a que el asombro no se convierta en la naturalización de lo que ocurre: “es así”, “siempre fue así”. Advertir lo paradójico trabaja también contra las

explicaciones preestablecidas, universales, que anulan lo particular de cada situación, lo singular de cada sujeto.

El segundo pivote es el espacio socioeducativo, que es donde nos movemos en este ámbito de prácticas, concebido como una zona de frontera: no de límite, sino de frontera. Las fronteras son esos espacios por los que se transita, de un lado y del otro; es decir, son una zona de tránsito. En la metáfora de la frontera está la idea de movimiento, de flujos, de tránsito. Desde mi propia experiencia y desde la experiencia de muchos colegas, y a partir de las investigaciones que venimos realizando, podemos afirmar que ahí, en esa frontera, precipitan (en el sentido químico de *precipitado*) las tensiones entre la macropolítica y la micropolítica. No es, por supuesto, en el único ámbito donde lo hacen, pero vemos cada vez más frecuentemente la emergencia de perfiles profesionales, programas y proyectos que buscan atender lo paradójico del sistema educativo, lo que no funciona. Por ejemplo, entre los perfiles con los que suelo trabajar, que constituyen uno de mis focos de trabajo e intervención, están los llamados “equipos de orientación”, que en cada jurisdicción adoptan diferentes denominaciones. En distintas jurisdicciones de la Argentina y también en otros países de América Latina, venimos verificando la emergencia, a partir de las políticas de inclusión y de integración, de figuras como la de la maestra integradora, el acompañante terapéutico, entre otros. Allí se dirime lo que podríamos llamar una lógica de frontera, encarnada en estos nuevos perfiles profesionales cuya presencia en las aulas va en acelerado aumento. Es habitual en los últimos años, que cuando a la maestra se le pregunta: “¿Cuántos chicos tenés?”, responda por ejemplo: “Tengo 20 chicos y tres integrados”. Esa es una frase paradójica. En todo caso, las nuevas incorporaciones de profesionales, forman parte de las dinámicas que se van estableciendo para intentar atender a lo que cae de ese gran colador que suele ser la escuela pensada para un todo “homogeneizable”, si me permiten la expresión, para atender a lo que no ingresa en la lógica de ese sistema. Hete aquí el segundo pivote, entonces, entre la macropolítica y la micropolítica, en esa zona de frontera donde yo interpreto que se mueve lo socioeducativo.

El tercer pivote, precisamente, es la función y la posición desde la cual se ubican los agentes socioeducativos, y tiene que permite pensar también la función de esos distintos perfiles que mencionaba antes. Hay profesionales que ocupan distintos roles en los dispositivos que proponen las políticas socioeducativas, como el psicólogo o la psicopedagoga del equipo interdisciplinario, o los ayudantes de clase que dan apoyo a los estudiantes y profesores, entre muchos otros. De esos dispositivos forman parte también quienes están en el día a día con los chicos, como es el caso del CAI, atendiendo la situación de lo que no funciona con ese nene o con esa nena en la escuela, o en el Centro de Actividades Juveniles, etc.. Es decir, hay figuras, programas y proyectos que circulan en esa frontera; está toda la variedad de los dispositivos con los cuales ustedes trabajan. La “mediación evanescente” es una figura teórica que vengo explorando, con la que me encontré en un proceso de investigación. Como toda noción teórica, busca ponerse a prueba como herramienta de lectura y para el abordaje, en este caso, de lo paradójal que emerge en una situación, que los pensamos como síntomas de lo que no funciona como se espera. La desplegaré sobre el final, junto con el papel de la oferta cultural, ya que ambas cuestiones están vinculadas.

Tres paradojas

Tomemos el primer pivote: lo paradójal que emerge a partir de las políticas de inclusión. Voy a desarrollar tres paradojas que surgen de un proceso de investigación que transitó. Quiero advertir que, en el caso de la paradoja, es necesario siempre ponerla a prueba y verificar si es efectiva, si es eficaz para leer lo que tenemos para leer. Y que cada uno tendrá que escribir sus propias paradojas.

La primera de las tres paradojas sería el aumento de la matrícula que se certifica en las estadísticas en nuestro país, y que va también junto con índices de desgranamiento: repitencia, sobreedad, abandono, etc. Es decir, lo que surge de los indicadores resulta ser una paradoja,

porque por un lado hay inclusión, pero por el otro lado no la hay: hay y no hay, al mismo tiempo. Vale aclarar que no estoy aludiendo a índices finos de porcentajes, si desgrana en la misma medida en que ingresa, porque eso habría que leerlo en cada caso. Lo que sí se observa es un fenómeno de convivencia que no es contingente ni excepcional, y que preocupa a quienes dirigen las instituciones en diferentes niveles educativos y a los responsables de las políticas.

La segunda paradoja es que los estudiantes están dentro, pero sin tomar parte de lo que allí ocurre. Retomando a Michel de Certeau en su obra “La invención de lo cotidiano”, se podría articular la idea de que un lugar es tal, es un lugar cuando el sujeto se considera parte, se siente implicado en lo que allí acontece. La segunda parte de esta paradoja es que los adultos están ahí, pero sin darse por aludidos. Por ejemplo, cuando se producen estas dinámicas de naturalización de la repitencia. Violeta Núñez es quien plantea esta doble paradoja, que permite leer los fenómenos que observamos en las investigaciones: muchos chicos que ingresaron, no alcanzan a *formar parte de*.

Es importante, al pensar estas paradojas, evitar levantar “el dedito” de la moralidad hacia los docentes. No se trata aquí de juzgar buenas o malas voluntades, sino de hacer una lectura de los fenómenos, en principio, para poder leerlos, en función de pensar colectivamente y cada uno desde su lugar, posibles abordajes. Sucede a menudo que, con las mejores intenciones, uno no alcanza a darse por aludido porque se le escapan algunas de las cuestiones que están en juego. Lo mismo pasa con respecto a la intención de incluir a los chicos: uno quiere, busca, tiene la intención de hacerlos formar parte, pero resulta que esto no ocurre.

Y por último, la tercera paradoja la escribimos de este modo: porque se produce la inclusión, no es posible cumplir con la función. Un par de frases pueden servir como ejemplo: “Estos chicos no me dejan enseñar”; “Por culpa de este, yo no puedo; si este no estuviera...”. Es decir, aquí la paradoja es que porque hay inclusión, no hay inclusión. Entonces ahí hay una operación a leer.

En su libro “Evidencia y extrañeza”, el matemático René Guitart, establece un diálogo entre la matemática y el psicoanálisis y plantea justamente que a la paradoja hay que escribirla y, que sólo una buena escritura hace de lo paradójico un motivo de discusión. En esa buena escritura emerge la extrañeza, que es lo que nos hace hablar, pensar. Es además necesario leer esa extrañeza, buscarle la mancha ciega, “la mancha ciega de la paradoja”. Me interesa tomar esta idea y desplegarla un poco, para pensar qué es lo que hace que algo esté y no esté al mismo tiempo: que los pibes estén dentro, pero sin tomar parte. Uno puede tener sus presunciones, pero de lo que se trata es de complejizar y encontrar la mancha ciega y ver si es ahí donde se genera el punto ciego por ejemplo, de nuestros buenos intentos fracasados, que hace que el tropiezo se produzca una y otra vez.

Más adelante voy a retomar los puntos ciegos que fui leyendo en estas tres paradojas, como hipótesis de trabajo: vamos a pensar cuál es el punto ciego que hace que, por ejemplo, porque hay inclusión, yo no puedo ser docente; o porque están estos pibes, yo no puedo ejercer mi función.

La potencialidad de lo paradójico

Ahora bien, ¿dónde estaría la potencialidad de lo paradójico? Porque si no planteamos alguna potencialidad en la paradoja, nuestro mismo *estar aquí* se vuelve cuestionable. Hay algo imposible, desencuentros inevitables que se expresan en lo paradójico, cuya identificación abre el campo de lo posible. El abordaje que planteamos de lo paradójico nos permite circunscribir los puntos ciegos y así despejar esas zonas imposibles de superar. Es decir, nos permite determinar con qué me voy a meter y con qué *no* me voy a meter: delimitar la zona imposible para abrir un campo de posibilidades. La potencialidad estaría allí.

En la lectura de lo paradójico, entonces, encuentro tres puntos que quiero compartir.

Uno es que para que lo paradójal sea potenciador de la práctica y del abordaje, nos situamos en una ética de las consecuencias, que es propia de la investigación y práctica del psicoanálisis. ¿Qué quiere decir una ética de las consecuencias? Yo puedo tener muy buenas intenciones, armar una política preciosa, un dispositivo, llevar muchos materiales para trabajar con los chicos o con los docentes o lo que fuera, pero esas son las intenciones. Las intenciones son necesarias, obviamente, marcan una direccionalidad; ahora bien, se dirimen en las prácticas de cada quien. La ética de las consecuencias apunta a lo que efectivamente ocurre en el territorio, en ese territorio de frontera, en este caso que estamos tratando, como parábola general, que son las políticas de inclusión. Esto también ayuda a desnaturalizar cuando estamos muy centrados en las intenciones y, en lugar de ubicar los puntos de imposibilidad, entramos en una dialéctica entre omnipotencia e impotencia: más adelante voy a extenderme un poco sobre esto.

El segundo factor de potencialidad es la identificación de los puntos ciegos, a los que ya me referí.

Y el tercer punto, es poder ubicar la potencialidad de la distinción entre lo necesario, lo imposible, lo contingente y lo posible, categorías con las que también trabaja el psicoanálisis. Esta distinción nos ayuda a advertir que siempre va a haber desajustes entre las propuestas y lo que el otro va a adoptar de la mismas. Esto es una verdad de Perogrullo para todos nosotros: nunca los proyectos se plasman como uno los pensó; nunca la planificación se logra como uno efectivamente la diseñó. Sin embargo, quienes transitamos las escuelas sabemos que esto no es tan obvio, por ejemplo, si no hay sorpresa o pregunta cuando el 50 % de los chicos se lleva la materia a marzo y el profesor dice: “Pero yo tengo que terminar con el programa”. Entonces, podríamos pensar que allí operan para el profesor factores institucionales y culturales, que no ayudan a advertir que siempre va a haber un desajuste entre el programa y lo que efectivamente ocurre, y que con ese dato es necesario trabajar. Es importante poder distinguir ese imposible de un ajuste sin fisura, que supone un “todo” armonioso entre el programa

y las trayectorias de cada estudiante en relación al mismo. Advertirlo nos previene de batallar contra molinos de viento, que en este caso sería estar muy atados y muy *enamorado*s de nuestras intenciones y de nuestras propuestas, sin advertir que nos toca leer y trabajar con los desajustes que se verifican en las consecuencias, es decir, en las producciones o improductividades que se despliegan en el territorio en el que nos movemos, ya sea el aula o la sala del CAI.

El otro discernimiento es acerca de qué es lo necesario. Lo necesario es aquello que, si no está, implica que la función está desvirtuada. Es decir, el GPS nos llevó hacia otro lado ¿a dónde nos tiene que llevar? ¿Cuál es el norte? Aunque lo tengamos como una orientación general, las complejas variables intervinientes hacen que haya que recalcular cada vez. Yo voy a ubicar mi propuesta acerca de cuál sería el norte, lo necesario. Yo planteo el vínculo educativo como lo necesario, que, como veremos inmediatamente, si no se alcanza a configurar, estamos “en otro canal”, fuera de foco, en otro territorio. Esto toca esa falsa disyunción “enseñar o contener”, de la que tanto se ha conversado y escrito, porque entiendo que si no hay vínculo educativo no hay enseñanza posible, que es condición necesaria para que haya aprendizaje, que es lo que entendemos, contiene, le hace lugar al sujeto de la educación. Entiendo que es esa la contención a la que nos debemos abocar en este campo de prácticas. Tenemos, entonces lo necesario (el vínculo educativo), lo imposible (del ajuste armonioso entre la intención y sus efectos) y también lo contingente, que viene a “patearle el balde” a las intenciones, que es lo que se presenta en cada situación, con los sujetos que tenemos allí, con quienes nos toca trabajar. Entre lo necesario como brújula, lo imposible y lo contingente como advertencia, es donde se abre un campo de lo posible (no todo), que es una manera de hacer jugar lo que es “para todos”, preservando la singularidad de “cada uno”.

Respecto de la ética de las consecuencias, me interesa señalar que me apoyo también en el paradigma de inferencias indiciales. Carlo Ginzburg es un representante de la corriente historiográfica de la microhistoria italiana. En su libro *Mitos, indicios y emblemas*, hay un capítulo

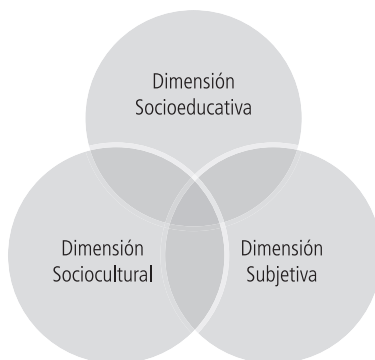
en el que aborda el paradigma de inferencias indiciales, que desde mi punto de vista tiene relación con la ética de las consecuencias. Los indicios son efectos de las consecuencias de algo acontecido. Ginzburg toma tres referentes para explicar una metodología que es la que yo propongo para la investigación en general, y en este caso, para la lectura de lo que se teje en el trabajo en esta zona de fronteras, en función de su abordaje. Los tres referentes son: Sherlock Holmes, por su lectura de los indicios de la escena del crimen; Freud con su lectura de los indicios en las producciones del inconsciente, como son los sueños, los lapsus, los olvidos, entre otros; y Morelli, un crítico de arte que estudiaba la veracidad de la autoría de las obras de arte, que iba por los detalles para detectar las falsificaciones (cómo estaban pintadas las uñas, los lóbulos de las orejas, etc). En síntesis, aquí el valor está puesto en los detalles. Y fíjense que con esto estoy empezando a ubicarme en la frontera entre la macropolítica y la micropolítica: en los detalles. Porque el paradigma de inferencias indiciales supone que a partir de los indicios vamos a poder construir hipótesis explicativas y por lo tanto orientaciones para el abordaje, como cada uno de los tres referentes que mencioné, en su propio campo de prácticas.

Esta metodología basada en una ética de las consecuencias implica asimismo el estudio de casos y un método abductivo, en los cuales no me voy a detener ahora. Y también, y esto es fundamental, supone un ejercicio transdisciplinario. Porque cada uno de quienes estamos trabajando en la frontera, estamos siempre llamados a encarar un trabajo no inter, sino transdisciplinario. ¿Por qué? Porque hay un punto donde nos cruzamos, que en nuestro caso a partir de lo que propongo como necesario, es el vínculo educativo. Es decir que en lo transdisciplinario estamos abocados a ubicar objetos de cruce de interés para las diferentes disciplinas y profesionales que piensan e intervienen en un campo de prácticas determinado. Una pregunta que nos hacemos es por qué alguien que decidió formarse como maestro o como profesor de un área va a querer transdisciplinarse con otro que es el agente socioeducativo, que viene a contarle cosas sobre un determinado estudiante, sobre la trayectoria del chico, etc. Encontramos que ahí hay

algo en la posición del docente que está tensionado; y ese *algo* que lo tensiona, que le genera preguntas, no se produce porque alguien lo manda, porque lo ordena la macropolítica, sino que tiene que anclar en *algo* que interpela a la propia subjetividad profesional, que está llamado a transdisciplinarse con alguien. La pregunta que nos hacemos es, cuando uno va a trabajar con un docente, ya sea como capacitador o “agente socio-educativo”, qué es lo que le puede resultar interesante y necesario, ya que entendemos que si lo que vamos a proponer, no toca *algo* que sea sustancial para su práctica, hay pocas chances de entrar en un diálogo transdisciplinario. Es necesario encontrar ese objeto de cruce, para problematizarlo, cada uno con su perspectiva tanto teórica, práctica, o intuitiva. Y ahí hay un trabajo artesanal, que es donde se teje la micropolítica, y es donde las paradojas se tensionan, justamente. “Hay que incluir, pero yo a este pibe no me lo banco y no puedo dar la clase porque si me ocupo de este, no puedo atender al grupo”; o “esta escuela no es para este chico”, y demás frases que todos conocemos.

Una brújula: lo necesario

Esta lectura de lo necesario, que como anticipé, es la producción de un vínculo educativo, involucra tres dimensiones que están anudadas entre sí: una dimensión social, una dimensión educativa y una dimensión subjetiva. Podríamos graficarlas en un esquema como el que sigue:



En esa trama de tres dimensiones en que nos ubicamos, la paradoja aparece, podríamos decir, en el centro. Allí está la tensión, la lectura y también el abordaje posible.

Ahora bien, ¿cuál es la brújula? En este campo de prácticas, para nosotros, la brújula está en la **dimensión socio-educativa**. Por supuesto, si yo estuviera en el Servicio de Psicopedagogía de un hospital determinado, la dimensión institucional sería otra. Y hay que decir que ustedes trabajan en una trama de instituciones, porque sabemos que hay muchas instituciones y muchos agentes dispuestos a atender cada trayectoria de estos pibes que andan con dificultades. Ustedes mismos forman parte de un dispositivo institucional como es la escuela, el formato escolar en el sentido clásico. La brújula, que como ya anticipé sería lo necesario, se ubica en este campo de frontera de lo socioeducativo. Por lo tanto, todo lo que tenga que ver con las otras dos dimensiones, la subjetiva y la social, se convierte en *subsidiario*. Y aclaro esto por los tropiezos de deslizarse hacia el “psicologismo” (y conste que soy practicante del psicoanálisis) o el “sociologismo” (cargarle los problemas educativos a cuenta de las condiciones sociales de los estudiantes). Una frase que resume el riesgo podría ser: “Porque es pobre o porque es TGD”, dos figuras paradigmáticas de la segregación de lo educativo.

El vínculo educativo, entonces, es el GPS que nos orienta. Y hay otras dos grandes orientaciones en las que apenas me detendré. Una es la orientación hacia la cultura: si no hay contenidos culturales en juego en la conversación, ya sea con los chicos o con los docentes, estamos “en otro canal”, que no es el del vínculo educativo. Por supuesto que hay rodeos hasta llegar a ese punto, pero es el punto de llegada al que nos orientamos, por eso lo planteo como una brújula. Y la segunda es la conquista de un lugar social. No se trata tan solo de lograr que un chico rinda las materias, y traigo esto a colación porque muchas veces se observa que estos dispositivos socioeducativos terminan funcionando como sistema de apoyo escolar, y el espacio se reduce a apuntalar al chico para que termine, para que rinda las materias o alguna materia en particular. No significa que eso esté mal, sino que señalo que ahí hay

un punto a discernir. En la relación del chico con la Matemática, por ejemplo, estaría la orientación hacia lo cultural, pero esta no necesariamente consiste en que rinda las materias; muchas veces, incluso, tratar de que apruebe las materias va en contra de la relación del chico con la matemática, que es lo que en verdad importa.

En suma, lo que puede hacer este agente en esta zona de frontera, a diferencia de lo que podría hacer un maestro o un profesor, es cuidar el vínculo educativo o ayudar a que se establezca, contribuyendo a despejar las interferencias. Muchos chicos llegan al dispositivo socioeducativo *desvinculados* de la oferta cultural, por lo menos de lo que les ofrece la escuela; por eso, la idea es que se puedan involucrar en esa oferta, que pasen a *tomar parte* de la oferta cultural que brinda la escuela. Esto se complejiza a la hora de leer de qué tipo de oferta se trata, si de un saber enlatado y apagado, o de un saber vivificado por el vínculo que mantiene con el mismo quien lo ofrece. Ahí ingresa el segundo punto, la conquista de un lugar social, porque entrar en la escuela también es entrar en un dispositivo que ofrece —o eso al menos deseamos— un lugar social. El ingreso de los chicos en esta doble perspectiva suele ser difícil para los mismos chicos y también para muchos docentes.

Tres puntos ciegos

Quiero desarrollar ahora tres puntos ciegos que ubicamos en las paradojas de las que hablé al comienzo y que, de distintas maneras, pueden orientar el trabajo de los agentes socioeducativos en la lectura y trabajo con los efectos de lo paradójico. Estos puntos ciegos surgen de investigaciones situadas en el territorio, investigaciones que muchas veces consisten en sentarse a trabajar con el docente, con los colectivos de docentes y demás.

El primero es la *conmoción* de los semblantes en los que se sostienen los docentes, producto del ingreso masivo de nuevos perfiles de estudiantes (los desafiliados sociales). Los “semblantes”, en este sentido,

serían el modo en que cada uno se presenta: soy profesor de.... Lo que muchas veces observamos en los espacios socioeducativos, y ustedes me dirán si se identifican con esto, en el trabajo con los docentes es que no se sienten reconocidos como tales por los chicos, ni por los encargos que se les formulan: no me prepararon para esto. Ahí hay algo para pensar, que se presenta cuando un docente rechaza a un chico, por ejemplo, como un punto de mucho padecimiento, pero que se nos presenta con un formato que resulta odioso porque se carga contra un pibe. De todas formas, lo que nosotros proponemos leer ahí es la mirada de quien siente conmocionado su modo de sostenerse en esta actividad que eligió en alguna oportunidad. Considerar y trabajar sobre esa conmoción puede ayudarnos, como agentes socioeducativos. Y esto teniendo en cuenta que a veces resulta muy difícil trabajar con los agentes educativos escolares, porque existe para nosotros un mandato en las prescripciones y en las intenciones: se debe trabajar con el director, etc. Ahora bien, en el plano de las consecuencias, cuando vamos a golpear esas puertas, no siempre nos reciben de la mejor manera y aunque nos reciban, muchas veces lo hacen *pour le gallerie*. El rechazo puede recaer sobre nosotros.

En esta conmoción de los semblantes en los que se sostienen los docentes, interviene, como dijimos, el ingreso masivo de nuevos perfiles de estudiantes. Esto se ve frecuentemente a partir de la masificación y recientemente obligatoriedad de la escuela media en Argentina, aunque también en los otros niveles educativos y por distintas razones. En primaria, lo que encontramos es mucho niño desregulado, que cuestiona la “latencia” freudiana. De hecho, estamos estudiando supuestos latentes que ahora, por ejemplo, en lugar de estar entretenidos con las ecuaciones, están entretenidos con su sexualidad explícita. Ahí hay una conmoción para los maestros, porque hace su entrada lo *obsceno*, lo fuera de escena para la cultura escolar. Para un docente es obsceno que aparezca no solamente por la vía de la sexualidad, sino por ejemplo, que un pibe entre y salga como si estuviera en otro ámbito. “¿Usted dónde se cree que está?”, diría Antelo. Es decir, es un *fuera de escena*, y esto es un lugar de mucho padecimiento para los docentes, que desde nuestro punto

de vista requiere ser atendido por el agente socioeducativo, porque de lo contrario se producen disputas y enfrentamientos que lejos de contribuir, entran en una deriva compleja, de derivaciones psicologistas o sociologistas. Notemos que, en este recorrido que vamos trazando, este punto ciego iría con la primera paradoja: “entran y se van”.

El segundo punto ciego es la adjudicación a los estudiantes de las dificultades para el ejercicio de la propia función (con efectos de *des-responsabilización*). Los estudiantes están sin tomar parte y los adultos sin darse por aludidos. Aparece aquí la tercera paradoja, también, ilustrada por las frases: “porque están, yo no puedo”, “porque hay mandato de inclusión...”, “ahora dejan entrar cualquier cosa”. Entonces, en el “dejan entrar cualquier cosa”, habría que estudiar qué es “cualquier cosa” para el otro, porque con eso, seguramente, no puede lidiar porque faltan en su mochila las herramientas para hacer algo con *eso*. Esto no significa que al agente socioeducativo le toque el paquete completo de trabajo con lo que no pueden los docentes, porque hay muchos otros dispositivos, en las tres dimensiones, bien diversos. Pero en este punto, entra a jugar la figura del mediador evanescente, y qué puede tocar el agente socioeducativo de esta cuestión, de este punto ciego, que por supuesto no será *todo*.

Los efectos de des-responsabilización que aparecen se hacen visibles en el gran drenaje de aquello con lo que no se puede lidiar, que incluye mucho niño o adolescente desregulado subjetivamente, que va a parar a la canaleta de la patologización, con la cantidad de categorías diagnósticas, o por la vía sociológica, como ya señalé. Esto se vincula con la dificultad para hacerles lugar a los “desafiliados sociales” mencionados en el primer punto ciego. Las frases que uno escucha: “Esta escuela no es para estos chicos, habría que hacer escuelas para...” los que no son socialmente aptos para este contexto. La variable de ajuste no es el formato escolar, sino los chicos. El problema que se plantea es que la macropolítica tensiona hacia la integración, y hay que ver en cada contexto cuál es el espacio más confortable y posible para que la brújula funcione para algunos pibes; es decir, ahí hay que ubicar lo particular y lo singular de cada caso.

El tercer punto ciego es lo *ineludible de lo fallido* en las interpelaciones en el vínculo educativo, cooptado por la alternancia entre omnipotencia e impotencia. Myriam Southwell habla de interpelaciones fallidas en sus estudios sobre la escuela media: los chicos no se sienten interpelados por los docentes, en el sentido educativo, y el ejemplo más claro son los chicos conectados a sus auriculares o a sus mensajes de texto. Lo que agregó aquí es que hay algo de la interpelación que siempre es fallida y, por lo tanto, nunca va a ser armónica y hay que ir a la conquista de ir más allá, aunque siempre sobrevendrá algún desajuste: siempre va a haber algo que va a fallar. Lo que observamos de manera recurrente, en lugar de admitir lo fallido y ubicar ahí un trabajo posible, una dialéctica entre omnipotencia e impotencia. En la frase: “A estos pibes no les interesa *nada*”, el “nada” alude a la impotencia. Admitir lo fallido como inevitable se podría traducir en: “esto no le interesa, pero algo puede ser que le interese fuera de esto, o le puede llegar a interesar”. Junto con la radicalización de los mandatos que se podrían traducir a modo de caricatura en “tienen que salir sabiendo todo esto” o “tienen que quedarse siempre sentados” o “tienen que estar en la escuela de una determinada manera”, se introduce la dialéctica impotencia-omnipotencia. Frente a esto, proponemos otra lógica que es situar esos puntos de imposibilidad. Lo fallido sería un punto de imposibilidad: es imposible la armonía toda. En el trabajo con los docentes genera mucho alivio cuando se bajan los decibeles de la pretensión de encajar al otro en “lo bonito” que yo tengo para ellos. Porque eso abre un campo de posibilidades. Pero esto requiere de una reconfiguración para cada uno del semblante que imagino para sí mismo como maestro o profesor, y de herramientas pedagógicas que muchas veces no están disponibles, para lidiar en escenarios y aulas muy heterogéneas.

Recapitulando, estos tres puntos ciegos: la conmoción de los semblantes, la adjudicación a los chicos de lo que no ocurre y la no atención a lo fallido inevitable, son para nosotros puntos de apoyo para la selección de nuestras herramientas de intervención, muy fértiles para el trabajo en las zonas de frontera entre lo escolar y lo socio-educativo.

Condiciones que favorecen la inclusión de los estudiantes en el vínculo educativo

Para movernos a lo específico de esta zona de frontera en la que trabajamos, quiero plantear algunas condiciones que pueden favorecer la inclusión de los estudiantes en el vínculo educativo, y repasar algunas cuestiones a las que ya aludí.

Hablamos ya del espacio socio-educativo como zona de frontera, de tensiones entre la macropolítica y la micropolítica. Por ejemplo, a cada uno de ustedes le está encomendado un dispositivo, pero es un trabajo para quien coordina el CAI y otro para el maestro comunitario. La macropolítica define los cuadernillos, los mandatos y demás. Su mandato hoy es el de inclusión universal, es decir, “para todos”, y plantea un trazo muy grueso acerca de las intenciones. En un sentido, la macropolítica es “lo necesario”: lo que es necesario tener en cuenta, en tanto el agente tiene que estar atento a ese mandato para considerarlo como una variante que está jugando. Este mandato de inclusión va a pesar mucho en la posición de aquellos que están atravesados por los puntos ciegos que acabo de mencionar. Cuando un profesor dice: “Estos vienen solo por la beca, no les interesa nada”, para hablar de los chicos que vienen producto de las políticas sociales, ese profesor está convencido de eso, y se vuelve necesario, en ese punto, tallar e introducir algún movimiento. Ahora bien, tomado desde el texto de una política, es *contingente*, porque no en todos los períodos históricos ese fue el mandato. Lo necesario es, para el agente socio-educativo, la responsabilidad de leer el mandato. Según el mandato en que uno esté inserto, eso va a moverse como una variable. En ese sentido es necesario, es decir, no para someternos sino para producir una lectura particular en la micropolítica. Si lo pienso en mi propio tránsito actual en el acompañamiento de una política socio-educativa orientada a las escuelas de educación especial, diría que *baja* una política y yo tejo, dialogo con ella en la micropolítica, en esa escuela, con esos chicos, con esos maestros. Estas son verdades de Perogrullo, que a veces formalizadas pueden ayudar a pensar algunas cuestiones.

En la micropolítica se dirimen las paradojas que son ineludibles e inevitables, y ahí ubico dos funciones que, desde mi punto de vista, es importante poder discernir. Es en la micropolítica donde hay que tallar lo universal (del mandato de inclusión) en lo particular (de una escuela) y en lo singular (con un docente o con un chico). Son también categorías a las que apelamos para orientarnos en el trabajo. Está lo universal que es necesario leer, que emana de este Ministerio Nacional, pero ese mandato hay que leerlo en Chaco, en Tucumán, en provincia de Buenos Aires, en Villa Gessell, en Necochea... Es decir, es un universal particularizado, lo particular de cada institución. Y, finalmente, está el lugar por donde entramos, que es lo singular de cada trayectoria, de la trayectoria de cada chico, de cada chica. Señalo esto porque creo que en la frontera se dirimen también estas distintas escalas, y esta es “la papa caliente” que tiene en sus manos el agente socioeducativo: tiene que lidiar también con esas tres escalas.

Entonces, como ya expuse, el abordaje se dirime entre lo imposible y lo posible. Lo imposible es que nunca va a dejar de haber lo fallido. Y lo posible son los puntos y las fluctuaciones de lo posible en el vínculo educativo, que se dirime entre lo universal, lo particular y lo singular.

Algunas paradojas en lo particular-singular

Me resultó interesante rescatar algunas paradojas que se plantearon en la conferencia de Flavia Terigi, porque ella está mirando fuertemente el dispositivo escolar. Por lo tanto, ilustra, de algún modo, qué miramos en lo particular.

La primera paradoja: Se admite la diversidad, pero persiste la monocronía. La diversidad está muy discutida, y sin embargo persiste la monocronía. Esto es una invitación a cada uno, a describir, en cada ámbito, entre lo particular, lo universal y lo singular, dónde se teje esa paradoja que se tensiona en esta zona de frontera.

Otra paradoja: La lógica de la escuela está muy discutida, pero tiene el problema de que hay todo un saber pedagógico y el montaje organizacional está construido sobre esta lógica. La discusión está planteada: “hay que cambiar el formato escolar”, pero el saber pedagógico no está interpelado. Es una tarea que tenemos todos por delante, algo que tenemos que construir en cada contexto, en cada situación. Dado que el agente socioeducativo trabaja con lo particular y lo singular de estos sujetos que drenan del dispositivo escolar, creo que es muy fértil lo que pueda aportar en términos de saber pedagógico, justamente, para incidir sobre esta paradoja, para tejer junto con los otros, para ir construyendo ese saber pedagógico que, como diría Terigi, tiende a funcionar por defecto, por *default*.

Y finalmente: Un supuesto de aprendizaje monocrónico, unas prácticas tremendamente diversas y un intento permanente de volver a una cronología unificada de aprendizajes. Ahí hay una paradoja, porque, además, las prácticas llevan a los docentes a multiplicar sus estrategias, pero finalmente lo hacen para intentar volver a una cronología unificada. Esta paradoja no es solo ilustrativa, sino que nos permite pensar cómo construimos ahí junto con, y qué puede aportar (que no será *todo*) el agente socioeducativo en esta zona de frontera, donde esas tensiones están muy presentes.

Una hipótesis de trabajo

Considerado el espacio social como zona de frontera, es momento de pensar en la función y posición de los agentes socioeducativos, que constituye el tercero de los pivotes a los que aludí al principio. Luego de pensar lo paradójal en la tensión entre la macropolítica y la micropolítica, la pregunta es por la función y la posición desde la cual se ubica el agente. Y también por el papel de la oferta cultural *en manos de...*, dialogando con ese agente socioeducativo.

Esta hipótesis de trabajo que formalicé en mi tesis de doctorado, surge a partir de recorridos por distintas experiencias, y propone que: “La dialéctica entre dispositivos pedagógicos (individuales y colectivos), a través de mediaciones evanescentes, facilita el sostenimiento del semblante de la función educativa con sujetos que han padecido la indiferencia, el rechazo y/o la victimización”. Convengamos primero en que esos dispositivos pedagógicos pueden ser más o menos individuales o pequeños, como lo son aquellos a los que tenemos acceso en el espacio socioeducativo, y que los colectivos son los de la escuela. Por otra parte, cuando digo “función educativa”, me refiero a la que se ve interferida por los puntos ciegos de los que hablé antes. El sostenimiento del semblante del docente implicaría evitar ese tropiezo de adjudicarles a los chicos eso que no se puede (los tres puntos ciegos a los que me referí). Para perfilarlos rápidamente, la indiferencia puede ilustrarse con esa frase que se escucha en sala de profesores: “Por este ni te calientes que se la lleva seguro”; la victimización con el “pobrecito”; el rechazo con “el insoportable”. Entonces, lo que encontramos es que la potencialidad de esta zona está en esta dialéctica entre dispositivos, que permitan conmover esas figuras, en la medida que podamos encontrar junto con los docentes, un saber pedagógico que no funciona por defecto, sino como saber artesanal, fértil para ese contexto particular con esos sujetos singulares.

Ahora bien, ¿cuáles son las operaciones que están en juego en esa hipótesis? Vamos a abrir la hipótesis.

La primera operación es la interdicción de la “indiferencia” a partir de la *suposición* de un sujeto que puede hacerse “responsable de su palabra y de su deseo”. Quisiera ejemplificar esto con un caso por el que hemos transitado. A veces, el agente socioeducativo logra lo que no se logra en la escuela: chicos que se pueden desplegar muy bien en un CAI, en los talleres, y en cambio no en la escuela.

Me encontré por el relato de la tallerista primero, maestra comunitaria luego, con el caso puntual de una nena que en el taller de arte del

CAI funcionaba de una manera muy desplegada, creativa, y cuando “la agente socioeducativa” pasó a maestra comunitaria e intentó apuntalar a la nena en las tareas de la escuela, ella se replegó completamente. Ahí es interesante poder ubicar las variables que están en juego en ese cambio, en el entramado de las dimensiones a las que aludí antes. Mencionaba la “*suposición* de un sujeto”, y subrayo la palabra “suposición”, porque la maestra comunitaria, en el caso expuesto, lee el indicio a partir del cual emerge la paradoja: la misma nena y con el mismo adulto puede producir en un espacio y en el otro cambia completamente no solo su producción, sino su relación con la maestra. Trabajamos, como ya señalamos, a partir de indicios. Como maestra comunitaria intentaba ayudar a la nena en Matemática. Ella tenía que hacer una sucesión de números, y lo hace bien, pero lo murmura en voz muy baja, casi inaudible, pero cuando lo escribe y se lo dice en voz alta a la maestra, lo hace y dice mal. “¿Cuál es el número anterior a 13, y cuál es el número posterior a 13?”, pregunta la maestra en el CAI. Ella lo murmura bien y escribe 13-13, adelante y después del 13. Ahí leemos una paradoja, que es necesario escribir, y ahí entra en juego una lectura de la función y de la posición del agente socioeducativo. Por supuesto, la primera reacción de la maestra comunitaria es: “salí agotada, la quería matar, porque si ella sabía, ¿por qué hace eso de que no lo dice y dice exactamente lo contrario?”.

Traigo este ejemplo para mostrar una mínima punta del tipo de trabajo que posibilita el ubicar, en este caso, la operación que está en juego en esta dialéctica entre dispositivos individuales y colectivos. Porque el agente socioeducativo en esa frontera, si se pega a lo que manda la escuela, al formato escolar, deja a la nena atornillada en el lugar de la dificultad en la que estaba. Porque no queda interpelado para nada qué es lo que pasa en el dispositivo escolar. Entonces, ahí, lo que empezamos a pensar con la maestra comunitaria es la *suposición* de que ahí hay un sujeto, esa nena, que puede hacerse responsable de su palabra y de su deseo, pero lo teníamos que poner en funcionamiento con algunos rodeos. Y los rodeos tenían que ver con que la nena sí podía desplegarse en el taller del CAI, y buscamos identificar esas condiciones para

trasladarlas al otro espacio, para armar una especie de pasarela entre ambos dispositivos, el del taller y el del apoyo a sus tareas del colegio. Es decir, activamos una *suposición*: que la nena iba a poder también con la matemática, pero que, teniendo en cuenta su presentación paradójica (muestra lo que sabe murmurando, y que no sabe escribiendo o hablando en voz alta) el juego al estilo del que se desplegaba en el taller, podría ser una condición facilitadora. Esta suposición, contraria a la certeza de que sabe pero no quiere, por ejemplo, y que genera tanto enojo, requiere del agente socioeducativo leer los detalles que muestra el sujeto, hacerle lugar a lo fallido, a lo no armónico. Es, en alguna medida, una apuesta a la confianza en las relaciones pedagógicas, de la que habla Laurence Cornu. Una confianza a futuro, de que algo puede suceder, pero que requiere de una construcción artesanal.

En suma, cuando el agente socioeducativo logra moverse en esa zona de suposición, y no se queda solo con lo que el sujeto presenta y cómo se mueve en el espacio escolar, entonces esa dialéctica entre el dispositivo más pequeño, individual, y los colectivos pueden poner en movimiento al sujeto.

La segunda operación es la instalación de un discurso de una “consistencia provisoria”, a partir de la oferta cultural y social, que favorece la separación de las figuras de “rechazado y/o victimizado”.

Podríamos hablar de una consistencia provisoria o de una “inconsistencia productiva”. Porque, si seguimos con el ejemplo de la nena, la consistencia del discurso escolar para esta nena parecía ser muy erosivo; y la “inconsistencia productiva” del taller le resultaba provechosa. ¿Por qué? Trabajamos con otra hipótesis, y es que el formato y la oferta del taller, favorece la separación por parte de la nena, y también del agente educativo, de las figuras de rechazada y victimizada. La posición del agente socioeducativo se dirime entre *consistencia e inconsistencia*, porque muchos de estos chicos necesitan puntos de referencia, pero al mismo tiempo necesitan que esa referencia pueda declinar en algún momento y vascular entre consistencia e inconsistencia. Lo que quiero señalar es

que muchas veces, en el espacio extraescolar o socioeducativo, en el *tejer puentes* con la trayectoria del chico en la escuela, el tropiezo es suponer que hay que reforzar justamente lo que pasa en la escuela. Y, en realidad, en ese espacio se genera algo nuevo y hay que estar atentos a qué es eso nuevo. Es en este punto que la figura de la mediación evanescente nos resulta interesante. Porque muchas veces fijamos al sujeto o lo dejamos fuera, aunque en otro circuito, y entonces, de esa doble orientación a la que me referí antes, hacia lo cultural y hacia lo social, quizá logramos lo cultural pero no lo social. Es decir, no logramos la inserción del sujeto en un espacio de sociabilidad, que implica que pueda construir un lazo con otros (por ejemplo, con otros niños en la escuela). Entonces, apuntamos a activar la relación con la matemática, y a favorecer la separación de las figuras a las que está fijado en el espacio escolar, que puede ser la de víctima, el pobrecito o el insoportable o aquel a quien, como no molesta, no le prestamos atención.

Y la tercera operación refiere a una mediación evanescente entre estudiantes y docentes, cuya función favorece el levantamiento de la censura de la voz de los estudiantes y la declinación de posiciones defensivas por parte de los docentes. Nos resultó muy interesante encontrarnos con esto: una profesora que rechazaba a los chicos que no la seguían, o que se presentaban con sus gorritas, y demás signos de clase, decía que el agente socioeducativo le funciona como la bisagra que le trae la voz de los chicos, que es inaudible. Entendemos que el agente socioeducativo, en este caso encarnado en una ayudante de clase, contribuye a la declinación de la posición defensiva de la docente, por aquello que planteaba anteriormente, sobre los semblantes amasados por los docentes, que están puestos en cuestión. Por eso muchas veces, cuando llega el capacitador o el equipo de orientación o el agente CAI, a veces se lo rechaza, porque ya se anticipa que viene a cuestionar: “me van a decir lo que tengo que hacer o lo que hago mal”. Por supuesto que hay muchas experiencias, y ustedes seguro las tienen y las recogen, experiencias muy fértiles. Lo que intento aquí es visibilizar y pensar también con lo que no funciona. De lo que funciona hay que aprender, y eso es lo que hacemos.

La mediación evanescente

Quiero, para finalizar, presentar a grandes rasgos la idea de la mediación evanescente. Tomo el concepto de Frederic Jameson (1973), vía Benjamín Arditi (2012), un investigador mexicano. Él analiza fenómenos macrosociales; de hecho, va a plantear que el Protestantismo es un mediador evanescente en el pasaje del antiguo régimen a la modernidad. El teórico plantea que el mediador evanescente es un agente catalítico, que permite el intercambio de energías entre dos términos que de lo contrario se excluirían mutuamente. Sigo con la argumentación, como verán, de la zona de frontera. Los mediadores evanescentes son portales, dice el investigador, que comunican al mundo existente (podríamos decir que el mundo existente es la escuela) con uno posible, que se teje ahí en la micropolítica de lo particular y lo singular.

Además, el mediador evanescente es un agente de cambio y transformación social, para ser olvidado una vez que el cambio haya ratificado la realidad de las instituciones. Es decir, está, pero se retira: en ese sentido es evanescente. Justamente, cuando Jameson analiza el Protestantismo, plantea qué es lo que infiltró a la lógica del monasterio de la Edad Media, que es la racionalidad, y que después la Modernidad recoge en sus propios términos y, por lo tanto, deja de ser necesario como agente catalítico entre los dos períodos. Los mediadores evanescentes son conectores o pasadizos entre el mundo existente y algo otro por venir. Esa sería una de sus funciones.

Arditi, retomando a Jameson, y también Zizek, postulan que hay que expandir la fuerza explicativa de lo que plantea originariamente Jameson. Y algo que, en esta etapa de las políticas, a las puertas de un final de gestión, también es interesante pensar: el aspecto de indecidibilidad de los resultados. Es decir, si la eficacia del mediador evanescente, agente CAI, por ejemplo, o CAJ u Orquestas, está en que sea adoptado por el sistema, en este caso por la escuela, pero a la vez sabemos que muy frecuentemente esto no ocurre, entonces es muy interesante reflexionar sobre el valor que tiene, aunque sea indecible que esto

pueda ocurrir, que pueda ser absorbido por el mundo existente, en este caso, la escuela. La pregunta aquí sería: ¿y qué hay con el fracaso? ¿No debemos incluirlo también en la estructura de las posibilidades que tiene el concepto de mediador evanescente?

Para ilustrar esto, tomé de los autores el ejemplo del Mayo Francés, que es más aprehensible que el Protestantismo para nosotros. El Mayo Francés, ¿fue un fracaso colosal? En un sentido sí, porque la quinta república sobrevivió y también el capitalismo, que fueron las banderas del Mayo Francés. Ahora, ¿y si lo pensamos como un precursor de la sociedad post-disciplinaria y, por lo tanto, como un mediador evanescente de la sociedad en la que vivimos ahora? Entonces, la regla general es que el resultado de un proceso de mediación es indecible o al menos es ambivalente, ya que de lo contrario, eso también nos sumerge en un desasosiego de “no logré que se adoptara” el dispositivo, la idea, etc. La indecidibilidad procede del hecho que la eficacia del catalizador no puede ser tratada fuera de una polémica o un desacuerdo, es decir, de las paradojas y de las tensiones ineludibles de las que hablamos al comienzo. El éxito y el infortunio forman parte, así, de su estructura de posibilidades. La pregunta para nosotros sería: ¿Qué queda del CAI, del CAJ, de las Orquestas o del dispositivo que fuera cuando se termina, y qué no...? ¿Y qué pasó con eso: valió la pena, no valió la pena? Me pareció una pregunta interesante para trabajar.

Otra cuestión que plantea Arditi es si se trata de un cambio o de un intercambio: si lo que queremos lograr es un cambio o más bien intercambios. Hay que ir a leer los rastros y los restos en cada jurisdicción, porque no queda el dispositivo tal cual. Ahora, ir a seguir las huellas de los rastros y de los restos también retorna en cuanto a la validación de la apuesta con lo indecible. Lo que se fue persiste en las huellas que deja en la realidad que ayudó a forjar. O no: será cuestión de estudio para cada quien. Y Arditi señala que esto es cierto incluso en el caso de los infortunios.

Luego, volviendo a nuestro ámbito, se trata del acompañamiento, desde esta posición de mediador evanescente, de un cambio de semblante del docente, orientada ahora hacia la legitimación de una consistencia transitoria. Estas son algunas conclusiones que emergen de algunos recorridos puntuales, pero cada uno tendrá que, si le interesa, hacer sus propios recorridos. El mediador, además, oficia de bisagra, que hace que los docentes visibilicen como potenciales sujetos de la educación a los jóvenes que no son habitualmente percibidos, que son rechazados o victimizados. Eso es lo que pudimos verificar con algunos dispositivos que, podríamos decir, están en esa zona de frontera.

Quiero sistematizar brevemente la idea de los tropiezos en esta zona de frontera. El primer tropiezo es replicar una modalidad de trabajo rechazada por los estudiantes en la escuela, como demostramos con el ejemplo de la nena. Hay un tropiezo cuando no es un mediador evanescente sino que es un reforzador de lo que no funciona en un lado. Y otro tropiezo sería el abordaje que no opera como un discurso que los instituye a los chicos como sujetos de la educación: ir por la vía del “pobrecito” o por otros dispositivos en donde se nos pierde el GPS del vínculo educativo como brújula.

Simplemente me resta cerrar retomando un recorrido que va desde la pregunta por los avatares del paradigma de la inclusión universal, hasta la lógica de producción, que es un poco el recorrido que intenté hacer con ustedes, de la *figura* del incluido, paradójicamente excluido. Esta figura del incluido paradójicamente excluido del vínculo educativo, tiene oportunidad de tejerse y destejarse en esta zona de frontera socio-educativa.

Desde mi punto de vista, se trata de que sigamos construyendo lecturas que puedan orientar los abordajes.

Intercambio con el público

Adriana Fontana: *Este seminario está en el marco de este espacio de las políticas socioeducativas. Pero los que hacemos estas políticas somos muchos, como dice Flavia Terigi, producto bruto de la escuela. Entonces siempre nos pensamos, paradójicamente, sobre la escuela y desde otro espacio... Entonces, a lo largo de tu desarrollo, sentía muy fuerte la apuesta que se puede hacer de este espacio socioeducativo. La pregunta es: ¿qué pasa cuando un agente ocupa doble espacio, como agente de una política socioeducativa y también como maestro de escuela, con estas condiciones para la inclusión, o con esta función de mediador evanescente? ¿Puede agarrar esto de tender puentes entre el mundo existente y el mundo posible? Un agente socioeducativo que en el contraturno es maestro de escuela, ¿puede seguir pensando en esta lógica de producir un puente entre el mundo existente y el mundo posible? Un puente que implique la inclusión, digo...*

Perla Zelmanovich: Bueno, no es fácil, es complejo, porque ahí hay un riesgo de reproducción. Eso va en línea con esa tensión entre la escuela y otro espacio posible, con otra lógica, en donde la consistencia, la riqueza y la posibilidad de que se despliegue el sujeto son diferentes. Entonces, es complejo y hay que advertir que es complejo, aunque no imposible. Hay puntos de imposibilidad, pero se abre un campo de lo posible que es donde se trata de trabajar, que es a partir de otra función. Hay que tallar bien la función y la posición desde la cual la misma persona se ubica en ambos espacios. Y el campo de lo posible uno lo ve, también, en uno mismo, en los cambios de posición en diferentes roles, es algo que observamos en las investigaciones. Se escucha por ejemplo cuando alguien señala, “fijate cómo es cuando es profesora y cómo es cuando es rectora, a la tarde”. A modo de ejemplo, trabajamos en un espacio de formación virtual donde abordamos cuestiones relativas al malestar educativo, al que asisten muchos psicólogos. Y lo que estuvimos analizando a partir de una sistematización, es que los problemas, dificultades y malestares que denuncian tener no están vinculados con su profesión de psicólogo, sino con su rol de profesor de escuela media. Entonces cuando uno le pregunta: “A ver, ¿cuál es tu malestar?”,

lo que trae puede ser lo mismo que trae un profesor de Geografía. Es decir que es muy potente lo que se dirime a partir de la función. La función ordena mucho la posición subjetiva profesional, más que la formación de base. Ahora, ¿cuál sería entonces una orientación en relación a quien trabaja en dos funciones diferentes en el mismo espacio? Teniendo en cuenta lo que acabo de comentar, se tratará de trabajar en lo que caracteriza a esa zona de frontera, y en situar dónde está la diferencia con respecto a la función en la escuela. Es allí donde hay que hilar más fino en relación a cernir de qué se trata la función, porque si no es muy fácil; es muy fácil que la maestra por default va a ir con la mochila que tiene cargada, que trae cargada de la mañana, obviamente, nos pasa a cualquiera. Con lo cual ahí hay un trabajo de delimitar muy bien de qué se trata, cuáles son los ordenadores, que son los que ustedes tienen en sus orientaciones, seguramente, y demás. Pero siguiendo mi hilo argumental, sería diferenciar una orientación hacia el vínculo educativo en el aula, cuando estoy con todo el grupo, como maestra de grado, y qué puedo desplegar en ese otro espacio, que no está formado por la cultura y la gramática escolar, para acompañar al sujeto en sus obstáculos, para oficiar de pasarela entre un espacio y otro. Pero, para nosotros, desde nuestra experiencia, se dirime mucho en el caso por caso. Se trata de trabajar en qué posición se ubica la maestra del taller o del CAI, para acompañar a la nena para que pueda desplegarse, y para ofrecerle también alguna pista a la maestra de grado, en relación a la potencialidad del trabajo con esa nena en particular.

Sonia Soto: *Me pareció muy interesante el planteo que hacía, pero me quedó la pregunta, sobre todo cuando llegó a la palabra “tropiezo”, y cuando refirió al tema de los fracasos de las intenciones. Me pregunto si esos tropiezos no pueden deberse a que las acciones que están movilizadas por las intenciones que devienen de la macropolítica, de la voluntad de inclusión, no se quedan en el camino, salvando uno, dos, tres, cuatro, en el camino, y sin apuntar a la estructura del sistema. Porque en definitiva, por ahí nosotros, desde la impotencia hablo, desde la experiencia de la impotencia, muchas veces, vemos en la escuela docentes que se matan por la inclusión, chicos que se matan por estar en la escuela, por lograr lo que le pide la sociedad, que es terminar, y un*

sistema que tiene una estructura rígida, que parece intocable, inamovible, y que nosotros, digamos, a veces nos ponemos, nos censuramos para cuestionarla. Y me pregunto si no está ahí el problema de los fracasos, la huella del fracaso.

Carlos Lancilotto: *Escuché atentamente lo que decía sobre que hay un formato, lo decía también Tenti el otro día, de una escuela que es decimonónica, y usted sugiere que nosotros seguimos trabajando para fortalecerla cuando en realidad la estamos cuestionando. La buscamos cambiar, pero de alguna manera trabajamos para que siga vigente. Y la pregunta es: si —y eso es lo que yo creo y quería conocer su opinión—, si estos formatos de la educación no formal, como son las políticas socioeducativas, que acompañan en la inclusión, que son la puerta de entrada al mundo de la inclusión, no son el futuro de la escuela hoy decimonónica, donde el profesor se pasea delante de todos los alumnos sentados en fila; si no tendríamos que ir tendiendo a buscar una escuela que fuera más como los talleres, más como la política socioeducativa que con este formato que cuestionamos, pero que trabajamos para mantener.*

Perla Zelmanovich: Sonia, primero. Vos hablabas de la impotencia y si los tropiezos no están en la estructura misma, y en cierta naturalización. Decías que esa estructura es intocable, entonces la variable de ajuste siempre es el pibe. Está un poco también en relación con lo que vos traías, Carlos. Traías, entonces, que las huellas del fracaso están allí. Algunos recorridos nos muestran que en algunos casos, hay un formato diferente. Siguiendo con lo universal, lo particular y lo singular, en el nivel de lo particular, que sería la escuela, que recoge el guante de ir por la inclusión pero tocando la estructura del dispositivo, te encontrás en algunas ocasiones, con el empuje de un directivo y de una política local para cambiar el formato, y con resistencias por parte de los agentes que *tienen* que llevarlo adelante y para quienes eso no es una escuela, sino otro tipo de dispositivo, como podría ser un CAI. Entonces, ahí me parece muy interesante pensar en términos de transiciones culturales, porque los cambios los sostienen o no los sostienen los agentes educativos. Por más que cambiemos el formato, e incluso, fíjense, sabemos muchos de los que estamos aquí, que algunos diseños curriculares que forman parte del dispositivo escolar, de

la cultura escolar y que están más a tono con lo que sería más aprehensible y más interesante para los chicos, suelen tener dificultades para ser apropiados por parte de los docentes. Bueno, han estudiado Tyack y Cuban y muchos otros autores, las resistencias a las reformas educativas. Entonces, ahí, para nosotros, justamente para salir de la lógica de la omnipotencia-impotencia y dependiendo de los espacios en que nos movamos, hay distintos horizontes, que pueden ser de corto, mediano y largo plazo, si se quiere. Y siempre hay uno de corto plazo que es el pibe que tenés ahí: el interés superior es del niño, ¿no? Es decir que siempre el corto plazo es necesario, y parece que el agente socioeducativo trabaja ahí en priorizar a los chicos. Mientras, al mismo tiempo, cuando uno interviene con un chico o chica, también trabaja en el formato escolar, digamos, con distintas responsabilidades de las que tienen quienes pueden tomar decisiones mas estructurales, como legalizar otro tipo de agrupamientos, otro régimen académico, como sería el de no repetir el año sino la materia. La pregunta que yo me hacía mientras preparaba este intercambio con ustedes, es si el CAI, por ejemplo, o el maestro comunitario, se puede pensar como mediador evanescente, incidiendo en un cambio mientras está activo, y dejando posibles huellas a ser retomadas en un posible cambio de corte mas estructural. Eso me ayuda a mí a salir de la lógica impotencia-omnipotencia, de la lógica: “yo gestioné este dispositivo y tiene que quedar instalado”, porque una cosa es el gobierno, que lleva adelante una política, y otra cosa es el Estado. Y los cambios culturales, dicen los historiadores, los cambios de las mentalidades son los de más lenta producción. Entonces yo me ubico de ese modo. Y diría que no iría tan rápido en la respuesta de que ahí está el tropiezo o el obstáculo, ya que la huella puede llegar a incidir en el formato. Incluso con el mismo formato, hay lugares en donde pasan cosas muy interesantes, porque se logra mover posiciones esclerosadas, donde el vínculo educativo funciona, donde la brújula funciona aun en la escuela graduada y con la forma, la gramática de la escuela que conocemos, decimonónica. Es decir, me parece que ahí complejizaría un poco el panorama y no iría tan rápido en pronunciarme por concluir, sino ir a investigar y estudiar qué aprendemos de todas las experiencias que ustedes vienen acumu-

lando, en esta zona de mediación, cuáles son las huellas y qué podemos aprender de ahí, en el movimiento entre las variables que trabajan en las tres dimensiones: social, institucional, subjetiva. Pero bueno, me sirve dejarlo abierto para seguir pensándolo, a pesar de que es una variable de peso, indudablemente. Pero no es la única, me parece a mí.

Y luego, Carlos. La pregunta, bueno, que en parte la respondí ahí, ¿no? Si no es la puerta de entrada... Puede ser, se verá, ¿no? Como lo del mediador evanescente. Justamente vamos a hacer equivaler al Mayo de los 68 con una política socioeducativa: ¿es un éxito o es un fracaso? ¿Es la puerta de entrada o no? Bueno, ahí hay que matizar, me parece a mí, con el corto, mediano, el largo plazo, lo universal, lo particular y lo singular. Yo haría jugar en la evaluación esas dimensiones y esas escalas de análisis.

Sergio Rial: *Mi comentario viene a colación de la pregunta de Adriana. Esta separación de una misma persona que está... En el caso nuestro, el mismo docente que tiene determinado desarrollo curricular, que lleva adelante una determinada materia, que es el encargado también de lo socioeducativo, un poco lo que respondías vos, el tema de las funciones. Muchas veces, el gran desafío es cómo este docente que tiene que presentar una propuesta de trabajo con sus alumnos que incluye lo curricular y lo socioeducativo. Y esta conjunción donde el mismo docente y los mismos alumnos desarrollan los dos espacios en simultáneo. Y las funciones y cómo van transformando a ese docente en este trabajo conjunto de poder desarrollar ambos espacios a la vez.*

Perla Zelmanovich: Mientras hablabas, me acordaba de algo que también aparece mucho, que son los tutores. Los tutores en la escuela media, cuando el mismo profesor es tutor también. Es decir, ¿qué indica que ese mismo, que justo ese profesor que a veces es el profesor en cuestión por algunas situaciones que se vienen dando, va a ser justo el tutor? Es decir, ahí el punto es pensar la función y la posición, y desde el punto de vista de una política, es hacia dónde la orientamos: a que sean los mismos o introducimos gente de afuera. Las dos tienen sus complejidades, tienen sus ventajas y sus desventajas. Porque el para-

caidista también es problemático porque sabemos que el sistema, la escuela tiene anticuerpos para expulsar los cuerpos extraños, ¿no?

Sergio Rial: *En nuestro caso eso es necesario. Porque el docente que enseña determinado contenido en forma cotidiana, dando clase y todo, lo pone en práctica en una acción social, con lo cual no podría ser otro, porque es el que le enseñó, por ejemplo, determinados contenidos de Literatura para que los chicos promocionen la lectura en la comunidad o que les enseñó determinados contenidos de Historia para que los chicos puedan hacer una movida social dentro de su comunidad. Esa relación...*

Perla Zelmanovich: Pienso en relación a lo que planteás, en la distinción entre lo cultural y lo social, las dos variables están adentro del dispositivo escolar y también afuera... Me parece que es muy interesante cuando yo abría la pregunta “¿y la oferta?”, tallar con un tipo de oferta, digamos, cuando un docente tiene dos tipos de inserción: a la mañana me calzo el guardapolvo y voy con esto, y a la tarde, ¿con qué dispositivos voy que contemplen que se trata de sujetos que con ese dispositivo escolar las cosas no andan para ellos...? Digo, para no reforzar y fijar lo que no funciona a la mañana. Pero ahí la oferta, lo que se pone sobre la mesa, es central trabajar en estos espacios sobre el diseño de ofertas que *interrumpan* lo que no anda. Me parece que es un desafío y un trabajo para hacer.

Jorge: *Iba a dar dos opiniones muy breves, una respecto al tema del tutor. Entre uno de afuera y uno de adentro, por ahí una intermedia, planteando a los alumnos como sujetos de derecho, es que, especialmente a partir de segundo año, sean los propios alumnos los que elijan a un profesor tutor. Y la otra opinión respecto a lo que decía el compañero Carlos, respecto a los programas socioeducativos que son “no formal”. Yo creo que son formal y yo creo que tenemos que luchar denodadamente para que sean cada vez más formal. Que haya evaluación y acreditaciones por ejemplo a partir de una revista que edita un CAI, de los artículos aparecidos en ella, y otras cosas que hacen los programas socioeducativos, cómo hacer para acreditarlos en la escuela, especialmente en la escuela media. La pregunta, brevemente: usted habló de mochila, y yo he*

escuchado muchas veces hablar de mochila en lo que lleva el docente, y tengo muchas dudas, por eso le pregunto. Porque yo no sé si esto que se dice de la mochila, porque entonces, el docente lleva una mala mochila, hay que cambiar los profesorados. Y tampoco. Yo no sé si es eso o algo que plantea Emil Sader respecto a que después de los 90 hemos triunfado en la parte económica, pero todavía tenemos perdida la batalla cultural. Y que el problema sea la ideología, y no la mochila. Por ejemplo, nosotros en el Programa Ajedrez, en una provincia, no importa cuál, nos ocurrió que de 2006 hasta hoy tuvimos que cambiar todo el plantel, completo, de los docentes de Ajedrez. Porque no querían incluir. Querían agarrar a los mejores pibes de capas medias para que compitan y salgan campeones. Y no les podíamos modificar eso. Y en cambio en otra provincia, que sí menciono porque es muy bueno, en San Juan, nos pasó al revés. Que los docentes, por ahí había pibes que decían “No, no quiero ir al taller de Ajedrez porque es para ricos y nosotros somos pobres”, y los docentes les fueron a decir que no, que eso es un espacio cultural al que hay que acceder, y que ellos se iban a esforzar denodadamente para que, no importa que sean pobres, igual puedan aprender a jugar y jugar y practicarlo. Insisto en la pregunta: ¿será la mochila o será la ideología?

Perla Zelmanovich: Claro, lo que pasa es que yo no explicité a qué me refería con la mochila. Porque yo creo que la mochila está cargada también de ideología. Como figura, cuando digo “mochila” me estoy refiriendo a lo que uno lleva puesto. Saúl Karsz, un sociólogo, dice: “ideología e inconsciente hace un nudo”, esa es su hipótesis. Es decir que uno va con las biografías propias, con las trayectorias que transitó, con lo que leyó, con lo que escuchó, con la ideología. La ideología siempre está. Es un ineludible también, y te agradezco que lo incluyas. Porque cuando digo mochila, no me refiero a los recursos didácticos, sino me refiero a lo que, cuando digo trabajar la función y la posición, supone también para el agente socioeducativo estar ahí, atentos a qué de la ideología está; son las ideas con las que uno va y se para en el mundo, ¿no? Entonces ahí, bueno, trabajar con la ideología forma parte de la mochila, no es un versus sino que forma parte del asunto.

En cuanto a si el espacio tiene que ser formal o no formal, algo que pensaba mientras vos hacías esa pregunta interesante es poner en cuestión si es formal o no formal, que es también pensar en esta idea de las huellas, lo que queda, lo que va quedando, pensando en esta hipótesis del mediador evanescente como el dispositivo socioeducativo, es la legitimación de la multiplicación de modalidades y de formatos para los sujetos. No es que hay para cada uno, porque no hay colectivo que funcione de esa manera, pero sí la legitimación de estos otros espacios que habrá que ver cómo van decantando. Y quiero comentar algo, porque también nos encontramos con que para muchos chicos, estas modalidades más abiertas son muy desestructurantes, y muchas veces, lo dicen los profes, que los que ya han adquirido el oficio de alumnos, se quejan porque dicen “no estudiamos nada”, ¿no? Digo para matizar un poco y no pensar en los versus, sino pensar en cómo se van reconfigurando y quizás coexistiendo distintos tipos de dispositivos, y la historia nos irá diciendo qué es lo que va decantando.

Celeste: *Le quiero hablar de un fenómeno o paradoja: muchos alumnos que transitan el CAI y están en la escuela con los boletines bien, y transitan la escuela sin que pase nada, cuando llegan al CAI creo que se sienten escuchados, expresan sus problemas sociales. Nos empiezan a contar cosas que en la escuela no aparecen, ¿no? Cuando vienen los sábados al CAI o están en la semana con las maestras comunitarias, comentan abusos y otras cosas sobre las que nosotros actuamos, pero quiero decir que es paradójico, que existan alumnos que transitan la escuela normalmente y sin embargo en el CAI expresan sus dolores.*

Perla Zelmanovich: Se abre otra posibilidad. Sí, es la potencialidad de esa zona de frontera. Seguro, es muy interesante.

Clarita: *Me quedó bastante picando este tema de lo formal, lo no formal, y lo que decía el colega Carlos, la posible institucionalización de estos espacios. Yo creo que tal vez esto de considerar a lo socioeducativo como una zona de frontera, es a su vez una zona de frontera para nosotros, que no logramos establecer un vínculo educativo en la escuela que contemple todos estos espacios de lo socio, lo subjetivo, todas las dimensiones. Y me parece que es un desafío para la inves-*

tigación primero, para el saber pedagógico, la construcción del saber pedagógico después, pero finalmente para nosotros como ministerio, ministerios nacionales y provinciales, tratar de hacer que esto que aparece como puntos ciegos y contradicciones tan fuertes que las llamamos paradojas, dejen de ser paradojas por llamarse socioeducativas y pasen a ser el panorama de lo cotidiano en la escuela. Es la realidad con la que tenemos que trabajar, es esto lo que el desafío de la inclusión nos trae, y por qué entonces ponerlo en una zona de frontera y no hacer que vayamos traccionándolo a la ideología escolar. Y en esto comparto totalmente que es un problema ideológico, pero es un problema de ideología de la educación. Yo trataría de plantearnos el desafío, no sé si estás de acuerdo, Perla, y esta es la pregunta, de que en algún tiempo que no veremos o sí, ojalá que sí, no hablemos más de espacio socioeducativo, sino de espacios educativos con componentes sociales, pedagógicas, psicológicas, etc... Todas las variables que ustedes, los investigadores, saben definir mejor que nosotros. Me parece que ese es el desafío de los ministerios y de las gestiones, más allá de los gobiernos, ¿no?, de los estados, y también de la investigación. De traer todo esto a un combo único. Yo, por lo menos, que ya me estoy yendo del sistema de este lado, creo que para mí es una batalla que hemos logrado con poco éxito hasta acá.

Perla Zelmanovich: Tomo lo del final: el poco éxito remitiría a lo del Mayo Francés, ¿no? Y también a lo de evanescente, en el sentido de que la apuesta es a diversificar el paisaje de lo escolar y que no esté planteado como disyunción, o esto o lo otro: la escuela tradicional y la escuela no formal, ¿sí? El punto es, para mí, ubicar en qué coyuntura histórica estamos, en este sentido, y legitimar, por lo menos a mí me sirve en términos de pensar la coyuntura, el horizonte y la coyuntura, y se verá de qué manera va quedando configurado el paisaje y cómo se institucionaliza o qué de todo esto termina institucionalizándose, porque hay que decir que hay mucho de lo que se viene transitando, que no es que hay puro fracaso sino que hay huellas y hay que ir a los rastros. No es que es un optimismo Heidi lo mío, sino que me parece que ahí hay que arriesgar una mirada más allá de lo evidente, ¿no?

Andrea: *Un comentario o una pregunta. Vos hablabas de lo necesario, ¿a qué te referís con esto de lo necesario? Porque para mí, también todas estas*

experiencias que se generan desde el ámbito de lo socioeducativo vienen a cubrir una cantidad de necesidades educativas que estaban insatisfechas. Entonces, más que hablar de una frontera, de algo que está periférico, hay que hablar de una integración, ¿no? Me gusta la frase, a veces digo: ese eco tono pedagógico, donde compartís de lo formal y lo no formal, donde hay una mayor riqueza en el aprendizaje, en la formación, en la cultura cuando se incorpora esto también como necesario.

Perla Zelmanovich: Sí, ojo: cuando yo decía lo necesario, me refería a lo necesario de lo educativo. Maud Mannoni, una analista que inventó un lugar maravilloso, Bonneuil, para chicos con muchas dificultades, inventó algo rarísimo en términos educativos. Hay una carta que ella escribe, *Carta a los educadores*, y lo que plantea es que lo que es obligatorio no es la escuela: lo que es obligatorio es la educación. La escuela es una contingencia histórica, es un formato por el que transita lo educativo. Ahora, en ese sentido, lo necesario es lo educativo. Por eso yo ponía como lo necesario, un poco a los efectos de la transmisión, de que se produzca un vínculo educativo y ahí hay que ver, esos vasos comunicantes, no lo pienso como periferia. Quizá tendría que revisar la metáfora de la frontera o buscar otra metáfora que dé cuenta de que ahí hay vasos comunicantes en donde se trafica en el buen sentido. Se trafica en la frontera. Y se van generando cosas nuevas en esas trayectorias, y ahí me parece que está la potencialidad.

Perla Zelmanovich

Es Dra. en Ciencias Sociales y Mag. en Educación por la FLACSO Argentina; Lic. en Psicología por la UBA. Investiga actualmente "Las paradojas de la inclusión escolar a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo" y "Las configuraciones de la segregación y su incidencia en las prácticas profesionales". Dirige el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual: Investigación, formación, Clínica Socio-educativa" (FLACSO Argentina-Área de Educación- PLYSE). En ese marco dirige la Carrera de Especialización en "Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas" (modalidad virtual). Cuenta con numerosas publicaciones sobre temas vinculados a "La relación entre educación y subjetividad en la trama institucional y social contemporánea", disponibles muchos de ellos en la web.

Políticas Socioeducativas y Saberes Escolares

Emilio Tenti Fanfani

En la conferencia de hoy quisiera intercambiar algunos puntos de vista con ustedes sobre las políticas socioeducativas y los saberes escolares. Mi mirada es, seguramente muy distinta a la de ustedes, porque el lugar desde donde yo “miro” y analizo, la escuela es diferente del de ustedes. Yo no estoy en la escuela y por tanto, la miro de lejos. La escuela es para mí un objeto, y es esa distancia que me separa del objeto la que me permite decir algunas cosas, que supongo diferentes a las que pueden decirse desde una mayor cercanía o desde adentro. De lejos se ven cosas que no se ven de cerca. Por ejemplo, en este momento todos los que aquí estamos, nos hemos dado un tiempo y hemos tomado distancia. Es distinto de quienes están en las aulas todos los días, tienen que tomar decisiones continuamente. No hay posibilidad de decir: “paren la película que voy a reflexionar, a hacer una investigación para ver qué decido”. Las situaciones cotidianas requieren acciones, intervenciones inmediatas. Es como cuando uno mira un partido de fútbol desde la tribuna y ve algo diferente de lo que ve el jugador en el campo. El que mira desde afuera, desde la tribuna, ve cosas que, quién está en el campo, no ve. No hay nada que reemplace la experiencia directa. Por este motivo, supongo que mi mirada es distinta de la de quienes están en la escuela. Sería deseable, y es quizás un gran desafío para todos, complementar las miradas: intercambiar entre los que ven de cerca y los que vemos de lejos.

Entonces en este tiempo que compartimos les propongo una reflexión conjunta sobre los programas socioeducativos y de qué forma, o con qué tipo de saberes escolares podrían integrarse. De modo resumido, les presento mi hipótesis y luego abrimos un debate en torno a ella.

En primer lugar, entiendo que los programas socioeducativos son una serie de propuestas pedagógicas muy variadas: parlamento del Mercosur, actividades infantiles y/o juveniles deportivas, artísticas vincula-

das al teatro, música, pintura-, talleres de ciencia, astronomía, turismo. Hay una forma de pensar en estas políticas socioeducativas señalando que son interesantes en sí mismas, ya que implican una especie de ampliación de las oportunidades de aprendizaje, de las experiencias que se ofrecen a los niños y adolescentes que están en la escuela. Es un modo de agregar una actividad más a los estudiantes, la cual es valiosa en sí misma. De este modo, estas actividades pueden ser evaluadas en función de los objetivos específicos que tienen esos programas.

Sin embargo también encontramos que el conjunto de programas tienen unos objetivos comunes¹⁸: en todos encontramos la trilogía inclusión, igualdad y calidad. Es decir que pretenden ir más allá de sus objetivos específicos, de enriquecer la experiencia de niños/as y jóvenes ampliando su capital social y cultural. Así, en los programas está contemplado el objetivo fundacional de la escuela: la educación generando igualdad.

Quiere decir que hay otro modo de pensar las políticas socioeducativas: no solo como oportunidades agregadas sino como, catalizadoras de transformaciones, como un lugar para re-definiciones de las formas tradicionales en que se hacen las cosas en las instituciones escolares. Se supone, entonces que las actividades de los programas socioeducativos deberían afectar, para mejorarlo, el funcionamiento de la escuela.

Revisemos por un momento esta cuestión, la escuela es una institución multifuncional. La escuela tiene muchas funciones, se esperan muchas cosas de ella. Y, además, la escuela es una institución en crisis. Debemos admitir que el recorrido de la escuela, tanto de la primaria como de la secundaria, responde a un modelo antiguo: la escuela viene del siglo XIX. Es una ley sociológica que todo lo instituido –todas las instituciones– una vez que se instalan, tienden a la reproducción y a aislarse del contexto en que actúan.

18 Cuaderno N°1. Principios, metas, programas DNPS. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación.

Una de las razones de la crisis es que el sistema escolar ha crecido y se ha desarrollado más por proliferación que por innovación. Se han ido incorporando cada vez más chicos a instituciones que son viejas, que son antiguas en términos de organización del espacio físico, el uso horario, el recurso del tiempo, el método pedagógico. El formato escolar es un formato decimonónico. Entonces, lo que hoy sucede es que la sociedad sospecha de lo que nosotros hacemos, sospecha de la institución. Siempre hubo quien fracasaba en la escuela, repetidores, gente que aprendía mucho, poco o nada. Pero lo que no sucedía era que se culpaba a la escuela y a su dispositivo de ese fracaso. En la actualidad, y en todo el mundo occidental, la escuela está “bajo sospecha”. Se tiende a pensar que si los niños no aprenden o no aprenden lo necesario es, en parte, su responsabilidad.

Tendríamos que revisar ambos juicios: que antes la escuela no era tan inocente, y tampoco hoy puede ser tan sospechosa. Es muy difícil separar teórica y empíricamente el mayor o menor peso que tiene en la adquisición del conocimiento y el aprendizaje, el factor escolar de otros factores, como la familia, el chico, su contexto.

Hay que mantener un equilibrio y, cuando se le imputan todas las responsabilidades a la escuela, debemos ser capaces de reconocer que nosotros tenemos una responsabilidad. No hay escuela perfecta que logre resolver el modo de garantizar el derecho al aprendizaje y al conocimiento en una sociedad en cambio constante. Es decir, las escuelas pueden hacer mejor las cosas, pero no pueden hacerse responsables de cumplir con las múltiples expectativas que la sociedad deposita en ellas.

Entonces, desde la segunda perspectiva que planteamos, no deberíamos hablar meramente de los programas socioeducativos como actividad agregada, sino que deberíamos considerarlos como una oportunidad de incidir en el corazón mismo de la escuela. Vale aclarar que no se trata solo de introducir más recursos en la escuela, sino de incluir otros recursos. Cuando uno piensa en recursos piensa en recursos materiales. Por supuesto que los recursos humanos y tecnológicos son muy impor-

tantes para una institución como la escuela. Sin embargo, los recursos no deben ser solamente *suficientes* para el funcionamiento de la escuela: tienen que ser *adecuados y pertinentes*. Esto se contrapone a lo que se sostiene habitualmente, de que hay que invertir más en la escuela y con eso se resuelve todo. Es más que eso: hay que ver qué tipos de recursos se requieren para solucionar los problemas que la escuela tiene que resolver: recursos tecnológicos e institucionales, formas de organización, tiempo, capacidades organizacionales, de conducción, de gestión, etc.

Sabemos que hay instituciones fuertes y hay instituciones débiles. Hoy se habla del debilitamiento de las instituciones escolares. Siempre se consideró que la institución escolar era la que *formaba* a los individuos que la frecuentaban. Es decir, el niño no tenía forma y la escuela, de algún modo, le daba una forma. Aunque quizás exagerado, podemos decir que hoy la mayoría de las instituciones escolares se presentan como si fueran hechas de “plastilina” y adoptan la forma que le dan quienes la frecuentan. Siguiendo con ejemplos extremos, uno podría imaginar cómo es, tanto desde lo institucional como edilicio, la escuela a la que asisten chicos de las villas, de la alta burguesía, o los hijos de los nuevos ricos. Según su público habrá por ejemplo computación e inglés, o habrá poco arte, y se hará hincapié en lo práctico y/o en lo utilitario. La institución escolar ya no es un molde que forma, sino que es formada por quienes en ella participan. Entonces, lo que hay que hacer es fortalecer la institución, para que pueda seguir cumpliendo la función de formar individuos. Y para que pueda hacerlo, los recursos de los programas “socioeducativos” resultan de suma importancia.

Estos recursos pueden producir algo novedoso a partir de una combinación de recursos. Esto significa que no los admitimos tan solo como valor agregado, sino que pueden implicar un modo de renovar los recursos que la escuela dispone, para multiplicarlos, para hacerlos actuar de otras formas, es decir serían como catalizadores. No es sencillo lograr esto. Existe en la institución escolar una clasificación entre lo curricular y lo extracurricular, categorías no solo de distinción, sino de jerarquización: lo curricular es lo importante, lo primario, y lo extra-

curricular es secundario (ahí “se puede faltar, ahí no cuentan las evaluaciones”). Por ello no resulta fácil que lo no curricular se legitime y logre afectar las relaciones que pueden tener impacto en lo curricular.

Entonces, la pregunta es, ¿cómo pueden estos programas socioeducativos multiplicar los recursos? Es posible plantear este tema en cuatro dimensiones.

La primera, consiste en pensar cómo podría incorporarse a la escuela cada una de estas intervenciones y qué tipo de problema de la institución podrían contribuir a resolver. Podría, por ejemplo, combinarse el contenido de las materias escolares con los saberes que se imparten en los programas socioeducativos, ya que la participación en estas actividades es electiva, esto al expresar el interés de los alumnos tiene un gran potencial. Los talleres amplían la gama de oportunidades de tener experiencias creativas o culturales, y por lo tanto se puede establecer una conexión con el interés de los chicos por el deporte, la música, el teatro, la astronomía, etc. Lo importante es conectar la enseñanza con el interés del niño, de este modo uno de ellos puede explotar sus propias potencialidades.

Ahora bien, sería interesante que el interés del chico que se moviliza en estos programas se movilizara también en la escuela; es decir, que se pudieran integrar las experiencias formativas, más que sumarlas. En todos estos programas, uno puede incorporar los que considero los dos saberes prioritarios en el desarrollo de la educación básica: la comunicación y el cálculo. Hacerlo permite superar, en algún sentido, el desconocimiento y desconfianza que muchas veces —como decía anteriormente— se tiene de la institución escolar hoy. Los saberes escolares son saberes dignos, reconocidos, con el más alto grado de la legitimidad. Los saberes, una vez que se institucionalizan y pasan por el circuito de la actividad escolar, se dignifican. Se supone que los saberes o conocimientos que no están en el programa no son considerados dignos. Si la bailanta no forma parte del programa escolar, no se lo estudia como conocimiento, como arte, como manifestación de la cultura

humana, está desvalorizada. A través de estos programas, podría otorgarse “valor” a estos saberes, basándose en los intereses de los chicos, y conectarlos con los grandes objetivos escolares de las competencias comunicativas o expresivas, y la del cálculo.

Tomemos por ejemplo las actividades de teatro. En ellas hay una dimensión técnica como la iluminación o la escenografía. También la dimensión artística y la de comunicación. Por esto, no deberíamos poder llevar a cabo un proyecto de teatro sin que intervengan los profesores de arte, lengua, literatura, historia, etc... Además deberían incluirse a los de matemática y materias técnicas, para calcular superficies, organizar el espacio escénico, etc. Cualquier actividad o proyecto que consiste en crear algo, es por naturaleza interdisciplinario. De este modo habría que incluir a los docentes de las áreas curriculares y de esta manera, deje de ser extracurricular. Lo curricular debe atravesar, participar de estos proyectos y de este modo, romper con la división curricular-extracurricular, favoreciendo el desarrollo de la enseñanza en una dinámica colectiva.

Esto contribuiría a resolver uno de los problemas de la institución escolar, la incomunicación. Un no diálogo o, un diálogo desde la cultura escolar que desprecia la cultura no escolar. Los programas socioeducativos permitirían conectar los intereses extraescolares, las culturas, lenguajes, tipos, preferencias, experiencias de los chicos y chicas, con los objetivos y contenidos del programa escolar.

Este es un tema central entre los educadores que sostienen que “a los chicos de hoy no les interesa nada”. Habría que partir por reconocer que los intereses sí existen. Lo que sucede es que no les interesa nada de lo que a los adultos nos interesa. Pero sí tienen otros intereses que uno desconoce. Este desconocimiento de las culturas y preferencias de los chicos sin duda tiene un impacto muy fuerte sobre la vida de la escuela. Si nosotros los desconocemos, nos van a desconocer. Hoy, los chicos respetan si son respetados. Cuando yo era alumno de secundario, aún cuando un profesor podía despreciarme, yo tenía que

respetarlo; incluso más, me despreciaba yo a mí mismo, e incorporaba su desprecio a mi autodesprecio. Hoy eso ha cambiado: si uno desprecia a un chico, este lo desprecia a uno.

La tercera dimensión se relaciona al hecho de que el aprendizaje es un esfuerzo colectivo. Es importante aprender como parte de una entidad social, no en soledad. Cuando uno participa de un proyecto, por ejemplo, un proyecto comunitario, una experiencia deportiva, perder o ganar de modo grupal, permite superar el aislamiento. Esto es importante porque las competencias que se requieren hoy para integrar la vida social, ya sea como padre de familia, como vecino, como ciudadano, como parte del sistema productivo, del mercado de trabajo, son colectivas. Están relacionadas con un saber compartir, saber coordinar, tener en cuenta a los demás, argumentar, contraargumentar. Aprender a escuchar es básico, y no es natural. Trabajar es tomar decisiones en conjunto, en equipo, buscar el consenso. Estas son, por lo tanto, competencias que hay que desarrollar en los chicos.

Lo que convierte a las escuelas en instituciones débiles es que no haya coordinación, objetivos comunes, debates, sentido de pertenencia. Una institución es algo más que la suma de individuos. Por ejemplo, dos instituciones que tienen el mismo tipo de recursos humanos no van a ser idénticas. Si un director, es un buen director de orquesta, con liderazgo, que combina los recursos de una manera distinta de los otros, por más que sea el mismo tipo de maestro, con la misma antigüedad, los mismos títulos que otros, logrará entusiasmar a los chicos más que nadie al ponerlos detrás de un objetivo común. Por esto, lo central no son los recursos, sino la capacidad de usarlos, de combinarlos para alcanzar lo que las instituciones se ponen como objetivo.

La cuarta dimensión está vinculada a cómo integrar los contenidos disciplinares a lo que llamaríamos “educación para la vida”. Hay un debate en torno a esto. Como es sabido, la escuela secundaria tiene una base disciplinar. Ahora hay una tendencia a la secundarización de la primaria cuando —desde mi perspectiva— tendría que haber, en realidad,

una *primarización* de la secundaria. ¿Por qué?. Porque hoy, la secundaria, desde el punto de vista sociológico, es la primaria del siglo XXI. Hoy la escuela secundaria es la educación básica común del conjunto de los ciudadanos. Sin embargo, seguimos planteando la tensión Matemática, Física, Química. Esto es porque reproducimos en el campo pedagógico la división del trabajo que se da en el campo científico. Sin embargo, el trabajo pedagógico no tiene por qué ser disciplinar y la división del trabajo pedagógico no tendría por qué ser disciplinaria. Hoy, en la escuela secundaria podría, por ejemplo, enseñarse desde las Ciencias Sociales, para desarrollar la dimensión social del hombre: vivimos en colectividad, en la sociedad hay una distribución del poder, de la cultura, hay grupos sociales, diferencias, diversidad, etc.. Sin embargo, no hay un profesor de Ciencias Sociales sino profesores de historia, sociología, economía, geografía, etc.

Quiero plantear, a partir de estas primeras reflexiones, un debate acerca de una contradicción, una tensión que surge con la democratización del acceso al saber. Cada vez tenemos más chicos en la escuela porque todos pueden entrar (aunque algunos no logren terminar la secundaria) y a la vez, se produce una profunda alienación de los contenidos. Cada vez más, los contenidos del programa escolar tienden a ser más abstractos, más alejados de la experiencia concreta de los chicos.

Quisiera ejemplificar esto con una anécdota curiosa. El famoso lingüista francés, introductor de la semiótica y la semántica de la Europa Oriental al mundo occidental, Tzvetan Todorov, tiene un libro breve que se llama “La literatura en peligro”. Él ahí se plantea lo siguiente, dice algo así: fui el introductor del estructuralismo, pero nunca imaginé que éste iba a llegar a la escuela secundaria. Cuando sus hijos entran en la escuela secundaria, Todorov encuentra que su hijo está estudiando lingüística. A partir de esto, él mismo cuestiona esa enseñanza, que, en lugar de incentivar el gusto por la lectura o estimular la escritura, la escuela le propone a los jóvenes unos conceptos teóricos que nada les dicen. Creo que para los estudiantes del nivel primario y secundario, la enseñanza de la lengua tiene que considerarla una

herramienta, tiene un valor instrumental. Yo no la estudio, no soy sociolingüista, sin embargo la necesito, como la necesita cualquier ciudadano para seducir, para engañar, para enamorar, para aprender. Fundamentalmente, necesitamos el lenguaje para aprender, para comprender el mensaje de los demás. Para la mayoría de los mortales, la lengua no es un objeto de estudio, sino un recurso para reflexionar y vivir con los demás. Uno puede leer por gusto, por placer. En poesía, por ejemplo, no hay teoría lingüística. El lector de poesía no es un lector con lingüística, con semántica y semiótica. Le gusta la poesía y disfruta la poesía o disfruta de una buena novela.

En la educación general básica, habría que integrar por áreas de conocimientos o por núcleos temáticos o como mejor consideren los pedagogos. Ahora se trabaja con modalidad de taller, por proyectos, etc. Y estos proyectos de naturaleza interdisciplinaria podrían tener un impacto fuerte en la escuela para saldar la distancia entre la educación para y la educación abstracta, teórica.

Quiero en este punto retomar lo ya dicho: la escuela es una institución multifuncional, lo cual la vuelve muy complicada. En las escuelas, a diferencia de otras instituciones, por ejemplo del mundo de la producción, hay una pluralidad de objetivos. Por esto es multifuncional. Esto genera que muchas veces nos perdemos en el bosque de los contenidos. En el Congreso Nacional o en las legislaturas, hay muchísimas iniciativas que concluyen que en la escuela hay que enseñar una gran diversidad de cosas. Se espera de la escuela que incluya la lucha contra el SIDA, las enfermedades infecto-contagiosas, educación para el tránsito, para la vida en sentido amplio, deporte, etc. No alcanzan los días, ni las horas de la escuela, para cumplir con semejante programa, por lo que muchas veces terminamos perdiendo el horizonte.

Por ello, resulta imprescindible tener claridad sobre los objetivos esenciales de la escuela. Y, que los programas socioeducativos ayuden a sostener estos objetivos. Estos programas se proponen “contribuir a mejorar la calidad de la escuela”, la calidad de los aprendizajes. ¿A qué aprendizajes

se refiere? Yo quisiera hacer una propuesta para debatir acerca de qué es lo específico de la escuela. ¿Cuál es la tarea de la educación? ¿Cuál es el objetivo específico de la educación, sus objetivos básicos?

Algunos dicen qué la escuela debe enseñar principalmente Inglés y Computación; otros dicen Lengua; otros, desarrollar valores morales; otros, formar para el trabajo y facilitar la inserción laboral. Creo que hay dos objetivos básicos a los que los actores escolares deberían apuntar. Se trata de dos cuestiones estratégicas en las que sólo la escuela tiene competencia. Pensemos en la formación para el mundo laboral, una empresa puede formar para el trabajo. En la formación moral y desarrollo de valores, hay instituciones mucho más poderosas que la escuela, como por ejemplo la familia que forman a los sujetos en estos asuntos. Como padre puedo enseñar el valor de la verdad, no mentir, no engañar, ser responsable, etc. Pero no les puedo enseñar a leer y a escribir, por más que yo sepa leer y escribir. Para esta enseñanza requerimos de especialistas, de pedagogos, de una práctica, un método. Con esto quiero decir que la enseñanza de valores puede hacerse en la escuela, pero no es lo esencial. La vida está atravesada por valores, por ello es imposible que la escuela no transmita o refuerce ciertos valores. Pero hay también otras agencias muy poderosas: los medios masivos de comunicación, los cuales imponen valores y preferencia, incluso sin proponérselo explícitamente. Es interesante debatir sobre el criterio para distinguir entre lo bello y lo feo. ¿Puede la escuela incidir sobre eso? Tiene sin duda un papel, pero la batalla la perderá con los medios masivos de comunicación.

Exigirle a la escuela que transmita todos los contenidos, todos los saberes y valores, genera que muchos maestros se sientan frustrados. Muchos maestros nos dicen: *Yo enseño, y los medios masivos lo des-enseñan*. Por esto, propongo que no nos pongamos objetivos ambiciosos en ese plano. Por supuesto hagamos lo posible por formar en la solidaridad, la identidad nacional. Seamos políticamente correctos. Pero la misión fundamental de la escuela no es formar en valores, porque ahí tiene una competencia muy poderosa.

Entonces, ¿en qué cosas la escuela prácticamente no tiene competencia? ¿dónde reside la fortaleza de la institución escolar? en el aprendizaje del lenguaje, es decir, en la capacidad expresiva, y en el cálculo. Insisto en que esas son las dos grandes herramientas que solo la escuela puede proveer en forma masiva. No me estoy refiriendo solo a Lengua, Matemática, Gramática, Ortografía, aunque, obviamente, para poder comunicar son importantes. Hago referencia principalmente a **la capacidad de poner palabras**, a deseos, pensamientos, demandas, necesidades, miedos y fantasías. Eso es lo fundamental, y solo se logra a través de un trabajo sistemático que solo una institución especializada como la escuela puede ofrecer.

Es imprescindible tener presente que esas son las dos grandes misiones de la escuela, y que ese es el capital cultural que la escuela tiene la responsabilidad de desarrollar en las personas. Todos los proyectos de los programas socioeducativos pueden ser usados como pretexto para desarrollar cálculo y lenguaje. La actividad estética en general, el arte, el teatro, constituyen una ocasión extraordinaria de desarrollo de esta competencia que es fundamental, central y prioritaria, incluso condición necesaria para la apropiación de otros conocimientos. Para el deporte o la pintura, donde también interviene el cálculo. La competencia expresiva –en el sentido amplio–, y la capacidad de cálculo, –de medición, de dimensionar, en términos también de probabilidad, de proporciones, etc.– son las dos herramientas fundamentales.

Lo importante, la gran contribución que los programas podrían hacer es ayudar, a que la comunidad escolar discuta cuál es el norte, cuál es el ideario de esa escuela. Apuntalar y fortalecer el desarrollo de estas dos grandes competencias fundamentales para el cumplimiento de los tres grandes fines tradicionales que siempre se le asignó a la escuela y a la educación. En primer lugar, el desarrollo del criterio autónomo, la subjetividad, la capacidad de pensar por sí mismo, de reflexionar; de estimular la conciencia crítica. Con qué pensamos, con qué reflexionamos: con palabras. Mientras más rico sea nuestro lenguaje, más capacidad tendremos de pensar y de reflexionar. Se piensa con palabras.

Luego, la formación para el trabajo, para la integración social o, mejor, el desarrollo de las competencias productivas y creativas, que luego se transforman en empleo y fuente de ingreso. Cuando hablamos de la educación para el trabajo generalmente estamos pensando en operarios, en la utilización de herramientas; pero la música también es formación para el trabajo. La mayoría de las actividades creativas y productivas requieren del uso del lenguaje. Cuando uno observa en qué consisten los trabajos que cada año se crean en un país, en las sociedades medianamente complejas como la argentina, la mayoría están relacionados con el sector de servicios personales. Para estos servicios, que implican la relación persona a persona, es necesaria la competencia comunicativa, expresiva. Saber qué decir, cómo decirlo, cuándo; saber callarse. Por esto, la docente de Lengua, aunque no se lo proponga explícitamente, está formando para el trabajo. No es sólo el taller de carpintería el que forma para el trabajo. Aun el carpintero tiene que saber con su lenguaje comunicarse con el cliente, entender sus demandas, persuadirlo de cuál es la mejor madera, etc. El plomero que va a una casa tiene que generar confianza en los clientes, hacerse entender, no sólo saber utilizar técnicamente herramientas y resolver el problema de la pérdida de agua; tiene que saber comunicar. La comunicación es una competencia laboral fundamental.

Y la tercera es la competencia política. Hacemos política y participamos opinando y hablando. En la democracia representativa se participa a través de representantes. ¿Y quiénes son generalmente los representantes que se eligen en el barrio, en el colegio, en la fábrica? Cuando tenemos que actuar de forma colectiva, elegimos a alguien que hable en nombre de otros. Se llama portavoz, habla en nombre de los demás. ¿Qué cualidad tiene, entre otras cosas, esa persona? La competencia comunicativa. Generalmente el representante es el que habla en nombre de los demás. La escuela podría desarrollar más equitativamente esa competencia y podría entonces ensanchar las bases de la democracia representativa.

Entonces, desde este punto de vista amplio, la competencia comunicativa es la competencia central para los tres grandes objetivos de la escuela. Sirve para darle contenido a esa frase tan repetida: que la escuela de hoy tiene que enseñar a aprender. ¿Qué quiere decir enseñar a aprender? Simple: que alguien que sabe leer y escribir, que sabe calcular, puede aprender toda la vida. Si yo no sé leer, puedo de todos modos aprender, pero es mucho más limitada mi capacidad de aprendizaje. Si tengo la capacidad de interpretar textos escritos, me puedo embarcar en proceso de autoaprendizaje. Aunque no la única, es una condición fundamental.

En síntesis, para mejorar la calidad de la escuela, lo esencial sería que, a través de los programas socioeducativos, se movilizaran recursos y se contribuyera, de este modo, a concentrar los objetivos y evitar esta pérdida de sentido de la acción escolar. Todo lo demás debería ser pretexto para conseguir esto, todas las propuestas educativas tendrían que converger en fomentar la autonomía, la capacidad de decidir (que conlleva la capacidad de comunicar decisiones-elecciones) y la capacidad de participar políticamente, lo que es participar en la construcción de la sociedad que queremos.

Emilio Tenti Fanfani

Es Sociólogo y posee un Diploma de Tercer Ciclo en la Fundación Nacional de Ciencias Políticas de París. Fue investigador principal del CONICET hasta julio de 2014. Es profesor titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y docente e investigador en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. El último libro publicado, en colaboración con Alejandro Grimson es "Mitomanías de la educación argentina", editado por Siglo XXI de Argentina.

Inclusión y calidad: una apuesta de las políticas socioeducativas

Adriana Fontana y Alejandro Garay

*Una de las tareas por delante es forjar una idea de política
motivada por la invención de cosas nuevas,
capaz de conjurar el poder de la repetición.
La democracia como invención y memoria.*

D. Tatián

*(...) enseñar, enseñar bien,
es ser cómplice de una posibilidad
trascendente. Si lo despertamos ese niño
exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez
conjeture el teorema que mantendrá ocupado a los siglos.*

G. Steiner

¿Pueden combinarse inclusión y calidad en la experiencia escolar?

Son numerosos los artículos y trabajos que aparecen de manera recurrente en diferentes medios, y que desestiman la posibilidad de relacionar inclusión y calidad. Argumentan, en general, que la masificación de los sistemas educativos es una de las variables principales que incide en la baja de la calidad educativa¹⁹.

En este trabajo exploramos otra respuesta posible y de algún modo, discutimos con esa posición que considera que la inclusión conlleva necesariamente a una devaluación de la calidad. Como lo señalamos en

19 Incluso en un libro muy reciente Kessler, en el capítulo referido a educación aborda esta problemática y se permite plantearla en términos de controversias. Expone diferentes argumentos a veces contradictorios, todos amparados en cifras, para concluir respecto a este tema, del siguiente modo: "en resumen, observamos un sistema que en las últimas dos décadas ha logrado incluir a grupos antes excluidos de diferentes niveles educativos (...). Por otro lado perduran desigualdades cuando se mira internamente más allá de la cobertura y en particular a la calidad". (2014:134)

el epígrafe, apostamos a la memoria y también a la invención de cosas nuevas. Apostamos a las instituciones educativas, a su capacidad de renovación y a la posibilidad de que acontecimientos impensados tengan lugar en ellas. Conjurando contra el poder de la repetición, decimos que en las escuelas hay lugar para procesos de transmisión que logren transgredir o contrabandear (Hassoun, 1996) mandatos fundacionales cuando contribuyeron a la exclusión. En este sentido, sostenemos aquí que inclusión y calidad se pueden amalgamar en un único proceso en el marco de una escuela democrática.

Para dar cuenta de lo que planteamos, en primer lugar hacemos una breve revisión del concepto de inclusión y explicitamos la conceptualización de la que partimos. Luego, presentamos la voz de algunos protagonistas de diferentes experiencias que se producen en escuelas de nuestro país²⁰. Allí buscamos significados alternativos a la inclusión y la calidad educativa.

Inclusión: acceso y ampliación cultural

Consideramos en una primera aproximación, muy general, que la inclusión educativa implica al menos dos procesos: el acceso de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes a la escuela; y la ampliación cultural que esta situación tiene que generar. Es decir, referimos por un lado al hecho de ir a la escuela todos los días y también, o especialmente, referimos a la apropiación de los saberes que la escuela distribuye. Decimos que para reconocer una escuela inclusiva no basta con que los estudiantes asistan a ella (que todos/as los niños/as y jóvenes que estén en edad de asistir, lo hagan con cierta regularidad), sobre todo es necesario que la escuela logre ampliar sus horizontes culturales: es

20 Las experiencias a las que referimos en este artículo se implementan el marco de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Desde ya existen en el país otras experiencias que podrían considerarse se producen en la misma perspectiva. Por ejemplo, las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires; las escuelas PRO-A o el Programa Integral de Terminalidad Educativa (PIT) en la provincia de Córdoba.

necesario que la escuela enseñe; y enseñe bien, y enseñar bien, como dijimos con Steiner, “es ser cómplice de una posibilidad trascendente”.

Partimos de la revisión de algunos trabajos que analizan el problema de la exclusión educativa y ofrecen algunas claves para analizar significados atribuidos a la inclusión educativa.

Tenti Fanfani (2009) reconoce dos dimensiones de la exclusión educativa: *los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver, al mismo tiempo, dos desafíos estrechamente relacionados. Por una parte tienen que ampliar las oportunidades de escolarización, por la otra deben mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela (...)* (2009:45).

Es decir, un modo de la exclusión es estar afuera de la escuela por no haber ingresado, por haber ingresado y abandonado, o por ser expulsado de formas más o menos sutiles, pero que llevan a que los jóvenes abandonen la escuela. Ahora bien, según plantea este sociólogo argentino, hay otro modo de la exclusión, menos visible, que se produce cuando los niños/as y/o jóvenes están inscriptos y transitando la escolaridad. Una exclusión que se produce vinculada a la no apropiación de los conocimientos que la escuela distribuye. Niños/as y/o jóvenes que van a la escuela, incluso a veces logran promover de año pero no aprenden, no se apropian del saber escolar. Kessler (2002) hizo referencia a este proceso cuando habló de “escolaridad de baja intensidad” refiriéndose a lo que les ocurre (o no les ocurre) a algunos jóvenes en la escuela secundaria cuando no participan en ninguna de las actividades que los implica como alumnos. Mantienen la regularidad, asisten a la escuela en forma intermitente y no realizan las tareas, no estudian, no llevan útiles... Están, pero es como si nada de lo que en la escuela ocurre los afectara.

Siguiendo a Tenti Fanfani, la exclusión escolar tiene dos caras: una, la más tradicional, que se mide por la cantidad de niños/as y jóvenes que están fuera de la escuela. Otra, *la cara más complicada de la exclusión que es la que tiene que ver con el conocimiento* (2009:45).

Terigi (2010) también refiere a esta cuestión señalando que en los últimos años se ha ampliado el significado del concepto de exclusión. Antes, al decir exclusión se hacía referencia al hecho de estar afuera de la escuela. Hoy, *una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas es la ampliación del significado de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia* (2010:1).

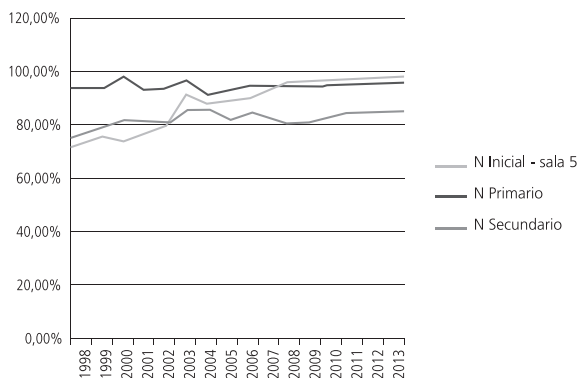
En el marco de estas perspectivas es posible considerar que la inclusión se expresa en múltiples acciones, que pueden pensarse, al menos (seguramente podrían pensarse otras más) en dos dimensiones: inclusión y acceso a la escuela e inclusión como ampliación del universo cultural.

Nos proponemos a continuación analizar estas dos dimensiones que vertebran, desde nuestra perspectiva, una escuela inclusiva y de calidad.

Inclusión y acceso a la escuela

En nuestro país, el acceso a la escuela ha ido aumentando históricamente. A la vanguardia estuvo la escuela primaria que fue el nivel educativo que recibió el mandato de la inclusión, por lo que su nivel de cobertura, en comparación con los otros niveles, ha sido siempre alto. En los últimos años según datos del Ministerio de Educación de la Nación hubo un importante incremento en el acceso al nivel de educación inicial y a la escuela secundaria. El gráfico da cuenta de este incremento en la cobertura de la educación común²¹.

21 Agradecemos a Susana Weinschelbaun la actualización y presentación de los datos de este apartado.



► Fuente: elaboración propia a partir de los datos relevados por UNICEF y aportados por los anuarios estadísticos de la DINIECE para caso del Nivel Inicial; y de los datos relevados por SITEAL para los Niveles Primario y Medio²².

Para el nivel de educación inicial, los datos muestran una expansión significativa y sostenida en los últimos 15 años. Ha alcanzado a cubrir a más del 97% de los niños de sala de 5 años (701.653 alumnos en todo el país) y alrededor del 80% (579.957 alumnos) de los niños de sala de 4. Cabe esperar un crecimiento significativo del acceso a la sala de 4 a partir del compromiso asumido por el Estado Nacional de extender la obligatoriedad y, por ende, la cobertura para esta sala.

En el nivel de educación secundaria, los datos coinciden en señalar el incremento significativo del acceso a las aulas. En el año 1993 se registraba que cerca del 47% de los jóvenes en edad de hacerlo no asistía a la escuela²³. Desde entonces y hasta la actualidad, el acceso a la enseñanza secundaria ha experimentado un crecimiento sostenido, alcanzó el 85% de cobertura en el año 2013, lo que da cuenta de cerca de un 10% de incremento desde el año 1998 (76,58%).

22 Disponibles en los sitios de DINIECE <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/informacion-y-estadistica-educativa-documentos/> y SITEAL http://www.siteal.iipe-oei.org/base_datos/consulta#,

23 Según consta en la base de datos de SITEAL (Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina). Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

Podemos afirmar, entonces, que progresivamente más niños/as y más jóvenes acceden al sistema educativo. Reconocer este avance no implica desconocer que otros logros están pendientes en esta materia. Sabemos que algunos niños/as y jóvenes no ingresan a la escuela; o ingresan y abandonan. Es decir que, hay una tarea pendiente en cuanto a la inclusión en el acceso, permanencia y egreso.

Lo que no reflejan las estadísticas, o no alcanza tanta visibilidad cuando se consideran estos datos, es el conjunto de operaciones de macro y micro política de gran complejidad que implica esta decisión. Nos preguntamos: ¿qué implica que la escuela reciba mayor cantidad de alumnos/as? En primer lugar se requieren más escuelas o al menos escuelas con más aulas; es decir obras e inversión en infraestructura, en refacciones. Se requieren más docentes, más libros, más computadoras; mayor producción y distribución de recursos y/o materiales para la enseñanza. Es decir, una política educativa que promueve una escuela inclusiva (sólo en términos de acceso) exige una enorme inversión. Y no solo eso, se precisan leyes²⁴ (que implican extensos procesos legislativos) que legitimen a los gobiernos para la toma de decisiones afines a este objetivo.

A su vez, esta política tendrá que producirse, adentrarse en la cultura escolar; sufrirá por eso, sobre todo en la escuela secundaria y en el nivel inicial que, como ya se dijo, a diferencia de la escuela primaria, no les fue dado desde los orígenes el mandato de la universalidad. Imaginar nuevas posibilidades en lo escolar implica también reconocer la cultura escolar. Viñao (2006) la define como:

24 Es posible mencionar un conjunto de leyes promovidas en los últimos años que alientan procesos escolares inclusivos. En 2005 la ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo determina el aumento del PBI destinado a Educación; en 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 estipula trece años de escolaridad obligatoria (incluyendo la sala de 5 y la escuela secundaria) y la reciente Ley N° 27.045/15 que sanciona la obligatoriedad del Nivel Inicial para niños/as de cuatro años de edad.

...el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades, comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores en el seno de las instituciones educativas. (2006: 73)

Desde esta perspectiva, es la cultura escolar la que permite a los sujetos integrarse e interactuar en la misma, llevar adelante las tareas cotidianas que se esperan de cada uno, y hacer frente a las limitaciones y exigencias que estas tareas implican. Las regularidades, tradiciones y reglas de juego de la cultura escolar son transmitidas de generación en generación y por eso las escuelas resisten a los cambios. Desde esta perspectiva, es necesario inscribir los procesos inclusivos que procuramos en una historia y una tradición que no puede desconocerse. Si no “leemos” cuales son las reglas de juego que han configurado los procesos de escolarización, corremos el riesgo de que nos pase lo que Viñao le dice a los reformadores: que alcanzan solo a rozar *la epidermis de la actividad educativa (...)*. *Las reformas educativas fracasan porque ignoran la existencia de este conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos no puestas en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica (Viñao, 2006: 84).*

En este marco, se comprende la resistencia a los cambios y la tendencia a la conservación que se produce en la institución escolar. Sin embargo, como lo hemos planteado antes, apostamos a la capacidad de las instituciones de renovarse, o tomando a Hassoun (1996), de traicionar algunas tradiciones, o más precisamente, de contrabandear la memoria. Las escuelas cambian, *la cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinámica interna (Viñao, 2006: 100)*; pero estas mutaciones se producen entramadas en una cultura escolar que no es posible ignorar si se quiere comprender cómo operan. Desde esta perspectiva, es necesario buscar en lo que está sedimentado, que se ha configurado *en capas*

más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar (Ibíd.).

En síntesis, lo que queremos señalar es que la inclusión en el acceso no es simplemente abrir las puertas de la escuela, sino que requiere importantes decisiones políticas, económicas, y enfrentarse a procesos históricos fuertemente consolidados, a veces fuertemente resistidos, cuando se trata de removerlos.

Según los datos que hemos mostrado, avanzamos en la inclusión en el acceso. Sin embargo, para una institución educativa, lo que sigue es vital: hay que enseñar, hay que movilizar a los niños/as y jóvenes para que puedan apropiarse de los saberes que la escuela distribuye. *El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría podido llegar nunca sin su ayuda (...)* (Steiner, 2011:37). La escuela tiene que ampliar el mundo cultural en el que los/as niños/as y/o jóvenes viven y crecen, extender los horizontes, conducirles hasta donde solos no hubieran podido llegar.

Así, inclusión con calidad es que los/as niños/as y jóvenes que van a la escuela estén aprendiendo. Aprendiendo música, ciencia, deportes, dibujo o robótica; aprendiendo un fragmento cultural hoy, otro mañana, otro pasado. La inclusión está lograda si los/as niños/as y jóvenes se apropian de algún recorte cultural y si aprenden, a su vez, que eso que aprenden es un recorte cultural; que se los transmitimos porque tenemos algunas razones (que sería deseable se las podamos contar) y, también, que hay otros recortes culturales más allá de lo que nosotros les podemos transmitir. En ese proceso nos centramos en el apartado que sigue; en esa responsabilidad principal del trabajo docente²⁵.

25 Decimos trabajo docente en sentido amplio, referimos al que tiene un maestro y/o un profesor que se desempeña en el aula, como también a quien ha asumido responsabilidades en el ámbito de la gestión y/ o la política educativa.

Inclusión como ampliación cultural²⁶

Decimos que se está incluido cuando alguien nos ha recibido (Arendt, 1958)²⁷, nos ha introducido en alguna cultura²⁸ o, como veremos mas adelante, si alguien nos hace las presentaciones.

Profundizamos esta idea tomando los aportes de Phillippe Meirieu (2001), particularmente los que hace en su libro *Frankenstein educador*. Aquí, el autor analiza la obra literaria de Mary Shelley escrita en 1919, donde se cuenta la historia de un particular nacimiento, el de una criatura innominada, que es luego abandonada a su más completa soledad.

Desde nuestra perspectiva, “Frankenstein” narra la historia de un desamor, de un abandono. Al llamar a su libro “Frankenstein educador”, Meirieu hace una provocación a los educadores. Luego arremete contra toda pedagogía que se precie de fabricar un sujeto. Desde ahí, interpela a las generaciones adultas, analiza lo que puede suceder cuando alguien llega al mundo y no tiene quien lo inscriba, o peor, cuando quien le ha dado la vida lo abandona arrojándolo al mundo en completa soledad. *Frankenstein educador* es un canto contra la desresponsabilización de los adultos con las generaciones venideras.

Comencemos por el principio, las presentaciones o el recibimiento²⁹:

26 Tomamos aquí parte de lo que ha sido desarrollado en la tesis de maestría “La experiencia de la igualdad en la escuela primaria” (Fontana, 2014).

27 *Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es (...). Como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que lleve del presente.* (Arendt, 1958: 299)

28 Una bella historia que narra el “recibimiento” de quien luego será un destacado escritor, es: *Gabito, el niño que soñó Macondo* escrito por la hermana de Gabriel García Márquez. Especialmente en *Gabito*: Capítulo aparte, Aída García Márquez cuenta la infancia de un niño plena de historias, cine, fotografía, dibujos... es decir, una infancia en la que muchos adultos se ocuparon de hacer “introducciones”.

29 Para profundizar esta idea de la Educación como recibimiento puede leerse *La crisis de la educación* de Arendt, Hannah (1958).

Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a sí mismo aunque adquiriera, o crea adquirir, progresivamente la capacidad de dirigirla por su cuenta y de conservarla cuanto más tiempo mejor. Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad. No elegimos cómo nos llamamos: eso, por una parte, lo heredamos, y por otra parte nos es impuesto por los padres. Nuestra opinión no cuenta. (...) hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, como se dice, «las presentaciones»: «Aquí, mi hijo. Se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo, y no sé en realidad cómo se llama: Francia o Europa, el Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos. Pero ese mundo existe; formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él, y debo introducirte en él (...)» (Meirieu 2001:21)

Tan simple como vital, que alguien nos reciba, nos sitúe, nos cuente de dónde venimos, dónde hemos nacido; nos ayude en los inicios de ese proceso de constitución de subjetividad a ir re-conociéndonos, diciendo quiénes somos, para luego poder elegir quiénes queremos ser. ¿Y si ello no ocurre? ¿Si nadie está ahí para recibirnos?

Víctor Frankenstein «hace» un hombre, es decir, lo «fabrica». Y su acto le aterra tanto que cae en postración y abandona a su suerte al ser innominado. Un ser que no es, ni mucho menos, básicamente malo; un ser que se aproxima, en sus reacciones iniciales, a ese «estado de naturaleza» que Rousseau describía; un ser que se educará un poco al modo de Emilio... y que caerá en la violencia cuando al abandono de su creador se sume la estupidez de los hombres (2001:17).

¿Y si no encontramos quién nos reciba? ¿Si al abandono de un irresponsable, se suma la estupidez de otros que contribuyen a ese abandono dando la espalda a quien busca palabras, abrigo, lugar? Según cuenta esta historia, es en esta circunstancia que la violencia se hace lugar. Si no aparece alguien que nos transmita las palabras con las que poder decir, alguien que tienda la mano y nos sostenga en los momentos en que aprendemos a caminar, caeríamos. ¿Y si hubiera que arreglarse solito? Sin ir tan lejos (sin llegar al extremo de haber sido echados al abandono como Frankenstein deja a su criatura) pensemos en las infancias que abren las puertas de los coches, que duermen en la calle, que pasan la mayor parte de su día “arreglándose solitos”. Menos extremo, Meirieu (2001) sale del mito y analiza el tiempo presente:

Hoy, en cambio, vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta tal punto que la transmisión por impregnación se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil. La oleada de imágenes televisuales es, a veces, la única cultura común en grupos familiares reducidos a su más simple expresión: un conjunto de personas que utilizan la misma heladera. A falta de nada que compartir, ni comidas, ni preocupaciones, ni intereses convergentes, ni cultura común, las relaciones entre generaciones se han «instrumentalizado», según explica el sociólogo Alain Touraine; ya no se habla de veras, se intercambian servicios: «Quédate en casa a cuidar de tu hermana, y tendrás el dinero de bolsillo que pides» ... «Ahí tienes mi ejercicio de lengua; he hecho lo que me has pedido, con una introducción y una conclusión y sin faltas de ortografía; ahora, me pones la nota que me corresponde y quedamos en paz. No me pidas que, además, me interese por el texto que me has hecho estudiar. Tu vida es tuya. La mía es mía. ¡Hacemos tratos comerciales, no otra cosa!» (Ibid.: 27).

Inclusión con calidad es una apuesta a reponer un diálogo que hoy se ve debilitado. Digámoslo una vez más, no es sólo que todos los niños/as y jóvenes estén en la escuela, es principalmente que tengan con

quien dialogar. Inclusión con calidad quiere decir que las generaciones adultas y, de modo particular, los adultos que elegimos la profesión docente, trabajemos y logremos restituir una conversación que nos vincule, que se traduzca en lazo entre generaciones; significa que los más “viejos” les pasemos, enseñemos palabras, cuentos, poesías, juegos, música, números, a las nuevas generaciones sabiendo que, una vez que se apropien de esta herencia, será para hacer con ella su propia historia. Transmisión y libertad. Una transmisión lograda ofrece siempre a quien la recibe un espacio de libertad (Hassoun, 1996). En este acto de pasaje, de transmisión, planteamos que inclusión es ampliar el universo cultural. En este acto en el que uno se construye con Otros es posible superar el miedo a la soledad, al abandono. En ese acto educativo es posible también construir lo común, lo que nos liga, aquello que nos hace parte de la humanidad que somos.

Educación es, pues, introducir a un universo, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas «obras» a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo. (Ibíd.: 25).

¿Puede la escuela asumir el desafío de ampliar horizontes culturales? ¿Es posible imaginar que la propuesta pedagógica que hace la escuela se combine y potencie con la que se despliega en programas o proyectos socioeducativos³⁰? ¿Puede la escuela hacer lugar a nuevas propuestas que impliquen otras formas de relación con el saber, otras formas de relación con la autoridad pedagógica? ¿Es posible que nuevas formas de lo escolar contribuyan a la ampliación del universo cultural?

30 Véase en este mismo libro la conferencia de Emilio Tenti Fanfani “Políticas Socioeducativas y Saberes Escolares”.

Recurrimos a la experiencia, a la voz de quienes pueden contar algo que refiere a inclusión con calidad. Antes de escuchar estas voces que-remos hacer una última consideración. Si el horizonte cultural se amplía, la inclusión nos “pasa” a todos. Si seguimos en la perspectiva que hemos desarrollado, la inclusión, paradójicamente, nos encuentra con el Otro, con la diferencia, con otra cultura, con lo que no somos, con el lugar, las palabras, las ciudades, el lenguaje en el que no hemos nacido. En este sentido, inclusión con calidad es la posibilidad de entrar en una cultura que no es la nuestra, y es también perder el miedo a lo que es diferente; conocernos como humanidad. Si esto sucede, todos nos involucramos en ese proceso: niños/as, jóvenes y adultos; alumnos y docentes, escuela y comunidad. Aquí reivindicamos el mandato, la herencia que recibimos de un escuela inclusiva, que sienta juntos a quienes proceden de diferentes sectores económicos, sociales; sin embargo, no buscamos imponer una cultura (la nuestra) como válida, sino que pedimos, trabajamos porque la escuela sea lugar para la pluralidad de culturas.³¹ Así, inclusión con calidad nos afectaría a todos, y produciría el efecto inverso al que referíamos al principio; significaría alta intensidad de la experiencia escolar, este es el desafío.

31 En este sentido, puede verse la experiencia de los Centros de Actividades Infantiles que han promovido desde el año 2012 Caminos Interculturales. En esta línea de acción la escuela y la comunidad indígena planifican conjuntamente un proyecto educativo. Para mayor información ver <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/files/2014/08/L%C3%ADnea-de-Acc%C3%B3n-CAI-Interculturales.pdf>. Ver Caminos Interculturales. Fontana, 2014.

Inclusión con calidad, una apuesta de las políticas socioeducativas

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.

H. Arendt

Quiero dejar escrita una confesión que a un tiempo será íntima y general ya que las cosas que le ocurren a un hombre, les ocurren a todos.

J. L. Borges

Siguiendo los trabajos del filósofo español Jorge Larrosa (2009) la experiencia tiene que ver con la vida, con algo que le pasa al sujeto. Algo que le pasa y lo mueve de lugar; algo que le hace ver-pensar-decir-hacer de otro modo distinto al que veía-pensaba-decía-hacía. Algo que lo enfrenta con la alteridad, con lo que no es, con lo que no pensaba, con lo que no sabía. Coincidimos con Larrosa en que el sujeto de la educación es el sujeto de la experiencia.

En este sentido, podemos imaginar y apostar a la escuela como lugar posible para una experiencia cultural plural. ¿Puede la misma escuela que impuso la cultura hegemónica reformularse y habilitar recorridos culturales plurales? ¿Es posible reformular el mandato fundacional? ¿Puede la escuela correr sus propios horizontes culturales y los de su comunidad?

Para este apartado tomamos breves fragmentos³², pequeños relatos que dan cuenta de lo que pasa en una escuela pública de nuestro país, en la voz de los protagonistas. La experiencia es una voz situada, acotada a un contexto singular, enunciada en un determinado escenario; pero también es una voz plural. Como lo decía Borges, lo que le sucede a un hombre, nos sucede a todos.

Hacemos un ejercicio simple, acotado, a modo de una exploración, en busca de significados para la inclusión con calidad. Cuenta un joven que participa en el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario³³:

Uno tiene que estar concentrado, tranquilo y dedicarle tiempo de estudio, lo que se aplica también a la escuela o a la facultad. El que por ahí no tenía la posibilidad o la capacidad de sentarse a estudiar de repente lo hace con el instrumento y se da cuenta de que cuando abrió el cuaderno, pasó una hora, que era una hora que pasó estudiando una hora de violín, o pasó estudiando contrabajo, en mi caso...

Dice el profesor:

Decodificar la partitura y, al mismo tiempo, trasladarlo a lo motoriz..., es una técnica o una disciplina que implica una constancia en el estudio, pero la misma está retribuida por un goce estético...

¿Qué ofrece la escuela/el profesor/el programa socioeducativo a los jóvenes? ¿Qué aprenden? Aprenden que estudiar exige tiempo, que

32 Los fragmentos fueron seleccionados de la investigación "Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales", realizada por Florencia Finnegan y Adriana Serulnikov en 2014. Esta investigación puede leerse en su versión completa en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/12/Serie-en-Debate-15-WEB.pdf>

33 El Programa de Orquestas y Coros ofrece a niños, niñas, adolescentes y jóvenes un espacio para el acceso, aprendizaje y disfrute de la música mediante la creación de orquestas y coros en zonas vulnerables del país. Para mayor información consultar <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>

es necesario concentrarse. Los jóvenes dicen que aprenden y toman conciencia de que la propuesta pedagógica les exige tiempo de estudio. Probablemente, esto sucede porque el profesor trabaja en esa comprensión, no solo al acompañar el proceso de apropiación de la técnica y el de metacognición, sino al habilitar un espacio para el goce, el reconocimiento y la autoevaluación del proceso que se ha desarrollado.

Señalan las investigadoras que:

(...) existió una amplia coincidencia entre los entrevistados en el marco del Estudio, en señalar que los programas socioeducativos —prácticamente— contribuyen con la igualdad educativa en la medida en que constituyen procesos formativos que amplían el acceso de los estudiantes a una variedad de experiencias y producciones culturales y educativas que, de otro modo, no se encontrarían disponibles para ellos.

Dice un joven:

Nos parecía muy difícil, e inalcanzable, en el sentido de que los instrumentos de orquesta... (...) “Por ahí son muy caros” o qué sé yo... (...) a mí me parecía inalcanzable, por la importancia que da a nivel cultural una orquesta. (...)

Acceso a experiencias y producciones culturales y educativas que consideraban lejanas. El joven lo expresa con sobrada contundencia: inalcanzable en términos económicos y culturales. Ahí está el Estado, la escuela, el programa socioeducativo que abre el cerrojo y el joven alcanza lo que en apariencia le era inalcanzable; integra una orquesta. El joven se reconoce inscripto en una actividad cultural como es la música y se siente incluido como parte de una cultura musical que nos es común; nos pertenece; nos incluye a todos/as.

Dicen las investigadoras:

Los prse son identificados por la mayoría de los entrevistados como propuestas formativas que favorecen un proceso cuyo tránsito produce cambios en sus integrantes. En este punto, la calidad, relevancia y pertinencia de las iniciativas que se desarrollen se reconocen como aspectos cruciales, en la medida en que los participantes “ven otras cosas, y después la cabeza empieza a trabajar” (coordinación prse).

Pero también las relaciones que se establecen con los pares, con los adultos y con los conocimientos y habilidades involucrados en la tarea, (...) generan otras percepciones de sí mismo y otras miradas de sus compañeros y de sus docentes.

La propuesta produce cambios; los moviliza de su lugar original, les permite percibirse como sujetos de posibilidad; logran encontrarse con un deseo de saber que los impulsa hacia delante.

Para gran parte de los actores consultados, la “inclusión” se garantizaría no sólo con la incorporación de todos a estos espacios sino también “conteniendo” a los jóvenes, en el sentido de ofrecerles tiempo, escucha y comprensión; pero también, un trabajo que resulta convocante y que, en sí mismo, parece operar reforzando la convocatoria y la permanencia.

Algo de lo viejo ocurre, lo mejor de la memoria emerge y se combina con lo nuevo cuando en la escuela los jóvenes encuentran múltiples universos culturales disponibles. Ahí lo impensado ocurrió. Tiempo, escucha, comprensión, transmisión, música, palabras o dibujos, pinturas, juegos, deportes; se trata de brindarles una propuesta que convoque, seduzca, genere interés, deseo de saber, de aprender. Lo que estas voces, que tomamos prestadas cuentan aquí, es que en la escuela también pueden vivir momentos de alta intensidad, donde los jóvenes, sus familias y docentes se vean afectados, involucrados. En situaciones como estas nos gusta pensar que, aún cuando sabemos cuánto falta, estamos encaminados en propuestas que logran amalgamar inclusión con calidad.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah (1958). “La crisis en la educación”. En ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- FINNEGAN, Florencia y SERULNIKOV, Adriana (2014). “Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales”. Serie La Educación en Debate N°15, DINIECE. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/12/Serie-en-Debate-15-WEB.pdf>
- FONTANA, Adriana (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores*. Tesis de Maestría. FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/6123>
- HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De La Flor.
- KESSLER, Gabriel (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003- 2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KESSLER, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- LARROSA, Jorge (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens.
- MEIRIEU, Philippe (2001). *Frankenstein educador* (1era impresión 1998). Barcelona: Editorial Laertes.
- STEINER, George (2011). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Editorial Siruela.
- TENTI FANFANI, Emilio (2009). “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. *Revista Institucional de la Bolsa*

de Comercio de Rosario N°1507. Disponible en <http://www.bcr.com.ar/Secretara%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf>

- TERIGI, Flavia (2010) *La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de Eurosocietal*. Disponible en: http://www.redligare.org/IMG/pdf/desafios_politicas_inclusivas_educacion.pdf
- VIÑAO, Antonio (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (2da. edición). Madrid: Morata.

Alejandro Garay

Es Licenciado en Psicología (UBA) y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades, con orientación en Gestión y Políticas Públicas (UNQ). En el año 2008 comenzó a trabajar en el Ministerio de Educación de la Nación como Coordinador de Programas Intersectoriales y desde el año 2012 es, Director Nacional de Políticas Socioeducativas en dicho Ministerio.

Adriana Fontana

Es Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Trabajó como maestra y bibliotecaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora y coordinadora de diferentes propuestas de formación docente en la Escuela de Capacitación Docente (ex CEPA). Desde el 2003 trabaja en el Ministerio de Educación de la Nación, en el diseño y la coordinación de diferentes programas orientados a la inclusión y la igualdad educativa: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2003-2007), los Centros de Actividades Infantiles (CAI, 2008-2012). Desde 2012 es Coordinadora de Programas para la Inclusión en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y Coordinadora de la Especialización Docente en Políticas y Programas Socioeducativos (INFD). Docente en la UBA y autora de diferentes artículos sobre la cuestión de la inclusión y la igualdad educativa.

