

1

pensar la escuela



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Módulo 1



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación







PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE
A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD
Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Lic. Delia Méndez

COORDINADORES DEL ÁREA DE CAPACITACIÓN
Lic. Margarita Marturet y Lic. Carlos Ruíz





Pensar la escuela 1 / coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos

Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

96 p. ; 22,5x17 cm.

ISBN 978-950-00-0902-7

1. Formación Docente. I. Potenze, Mercedes, coord. II. Benítez, Fernanda, coord.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 20/10/2011

© Ministerio de Educación, 2011

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN *Fernanda Benítez y Mercedes Potenze.*

AUTORAS *Patricia Maddonni, Perla Zelmanovich, Lucía Abyg, Patricia Bavaresco, Margarita Marturet, Cristina Ibalo, Marcela Andreozzi, Corina Guardiola, Teresa Socolovsky Philippe Meirieu, Carina Rattero.*

COLABORADORAS *Adriana Santos, María Aleu, Carlos Bosch, María Calvete, Viviana Celso, Silvia Grandal, Gimena Nieto, Carlos Ruíz y Verónica Travi.*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

EDICIÓN *Cecilia Pino*

DISEÑO y DIAGRAMACIÓN *Mario Pesci*

Agradecimientos: Alejandro Vagnenkos, María Fernanda Ruíz y Carolina Calvelo.





Palabras del ministro

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

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

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





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

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación



Presentación

Pensar la escuela 1 nace durante el mes de febrero de 2009 ante el inicio de un nuevo año escolar. En esa oportunidad, nos planteamos la posibilidad de elaborar un material que pudiera ser trabajado en las Jornadas Institucionales, cuando la proximidad de las clases inaugura para todos un tiempo dirigido a planificar la tarea del año. En ese momento, las ilusiones y expectativas de quienes a diario sostienen la escuela encuentran renovados desafíos, año tras año, y hacen que cada ciclo lectivo se convierta en uno particular y único.

Ese material se trabajó en las jornadas de 2009 y se utilizó, además, en acciones de capacitación en diferentes provincias durante ese mismo año y el siguiente.

Al comienzo de 2011 decidimos ampliar esta producción: nace, así, *Pensar la escuela 2*. En esta ocasión, incorporamos otros materiales que nos permiten volver a mirarnos como escuela, pensar proyectos de trabajo, imaginar la tarea del año, construyendo propuestas colectivas que enriquezcan las oportunidades educativas de todos los alumnos y que den sentido al quehacer diario. Se trata de pensar juntos la escuela de todos los días: con quienes hace años se comparte la tarea; con quienes, quizás, inicien su último año en la docencia; con otros colegas, que no sin temor, llegan por primera vez a la escuela para inaugurarse a sí mismos en la difícil aventura de ser docente.

Es también en la escuela donde, como expresión de los horizontes sociales y culturales que la ciudadanía anhela para el conjunto de los habitantes de nuestro país, nos encontramos con el enorme desafío de dar cumplimiento a la implementación de los marcos normativos nacionales. Estos marcos transformarán, sin duda, cualitativa y cuantitativamente el sistema educativo argentino. La implementación de la Ley de Educación Nacional convoca a todos y a cada uno a construir políticas públicas de calidad, que garanticen las mejores condiciones de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas.

El escenario actual muestra que mucho se ha hecho y que aún hay mucho por pensar, por hacer y por mejorar. Se hace necesario, por lo tanto, construir los proyectos del año teniendo presentes algunos ejes que den direccionalidad y sentido a la tarea colectiva que realizan los docentes en cada escuela.

Pensar la escuela 1 y *Pensar la escuela 2* invitan a trabajar en torno a algunos ejes de reflexión: el derecho a la educación, la inclusión, la enseñanza, el cuidado y el acompañamiento de las trayectorias escolares y los planes de mejora institucional como una ocasión y una herramienta para la construcción de una mejor escuela para todos.

De este modo, el Ministerio de Educación Nacional quiere hacerse presente en distintas jornadas de trabajo (Jornadas Institucionales, encuentros de trabajo de directivos y/o supervisores, espacios de formación, entre otros) y espera acompañar con materiales y recursos el intercambio entre colegas y las decisiones de índole político-pedagógica que tome cada escuela respecto de prioridades, acciones y propuestas de trabajo.



Pensar la escuela 1 y *Pensar la escuela 2* incluyen un módulo impreso y un DVD con material audiovisual.

Las orientaciones y las propuestas que se formulan en estos documentos están dirigidas a quienes coordinen las jornadas institucionales u otros espacios de trabajo donde estos se utilicen. Como podrá observarse, se trata de sugerencias generales que pretenden orientar la tarea, pero que requieren ser ajustadas por los respectivos equipos, según la especificidad de los niveles y modalidades, las particularidades de las escuelas, de cada jurisdicción y de las formas de organización del trabajo docente.

Esperamos que las ideas y reflexiones contenidas en el texto enriquezcan el diseño e implementación de propuestas escolares que involucren, desde su misma concepción, la participación de diversos actores. Esperamos, también, que esta construcción se afiance en un horizonte común: la responsabilidad que tenemos, como parte de la escuela, de hacer de cada proyecto escolar un espacio esperanzado y efectivo de inclusión, lazo social y aprendizaje para todos los alumnos que llegan a la escuela y, especialmente, para quienes aún no están en ella y es necesario convocar.

Lic. Margarita Marturet y Lic. Carlos Ruíz

Coordinadores del Área de Capacitación



Índice

Materiales de profundización teórica	11
Del alumno ideal al Alumno real: lo que puede la escuela de hoy	13
Recuperar los proyectos	21
Trayectorias escolares: debates y perspectivas.....	27
El significado de educar en un mundo sin referencias	35
Continuidades y discontinuidades en los procesos de formación	47
Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias.....	55
Ser maestro ¿vale la pena?.....	67
 Escenas	 79
Aprendiendo	81
Ceremonia	81
Destinos.....	82
Enseñar a ver	83
Leer con el corazón.....	85
Semáforos	85
 Guía para el trabajo con el material audiovisual.....	 87
Cine y Pedagogía.....	87
 Bibliografía	 93





materiales de profundización teórica

ESTE APARTADO está conformado por una serie de conferencias y documentos de trabajo que tienen el propósito de ofrecer algunas herramientas conceptuales que permitan enriquecer los análisis de los problemas –y las respuestas a ellos– que se presentan en las escuelas cada día. Son aportes que intentan ampliar la mirada a la hora de pensar el proyecto colectivo de cada escuela.

Sabemos que la realidad escolar se ha modificado profundamente. Nuestras formas de hacer y de mirar la escuela muchas veces no son suficientes para comprender los problemas a los que nos enfrentamos y por ello nos sentimos, a menudo, con pocas posibilidades para intervenir. Es posible que el saber actual no dé respuestas acabadas a los problemas culturales, pedagógicos y didácticos que enfrentamos. Sin embargo, más que una declaración de imposibilidad, se trata de una afirmación que da cuenta de un reposicionamiento necesario sobre el lugar del saber escrito en relación con la práctica cotidiana y las reflexiones que maestros y profesores pueden encarar colectivamente.

Es frecuente que la lectura de material teórico sea poco valorada en los intercambios que habitualmente se realizan en las escuelas. Quizás esta actitud se deba a ciertos modos de utilización de bibliografía, que con frecuencia privilegiaron la incorporación de categorías teóricas aisladas de los problemas o temas sobre los cuales podían mostrar su potencial. Por ello sugerimos que la lectura de estos textos se centre en los aportes que estos puedan tener para el trabajo cotidiano, para la planificación institucional, para la enseñanza. En otras palabras, creemos que serán relevantes en la medida en que permitan que cada grupo de docentes pueda pensar su propia realidad desde diferentes ópticas, con nuevas herramientas teóricas.

La lectura de estos y otros textos, que seguramente los propios docentes aportarán, será una oportunidad para profundizar en temas y problemas que es prioritario volver a pensar.

El material que se ofrece puede ser utilizado en diversos momentos del año, acorde a los tiempos propios de cada institución. En ese sentido, las Jornadas Institucionales constituyen un momento privilegiado para ese trabajo, porque son una instancia compartida por todas





12 Pensar la Escuela

las escuelas, que permite detenerse a reflexionar y “revisar” lo que se viene haciendo frente al desafío de educar.

La lectura más interesante será, sin duda, la que pueda encontrar en los textos “pistas”, “claves”, formas de leer lo que pasa en la escuela cotidianamente. Por eso, no se espera una aceptación incondicional ni un rechazo a priori de los materiales de lectura. No sólo se trata de estar o no de acuerdo con lo escrito sino de utilizar aquellas categorías o argumentaciones que proponen los textos para analizar la propia realidad escolar.





Del alumno ideal al alumno real: lo que puede la escuela hoy

Por Margarita Marturet y Patricia Bavaresco (Documento de trabajo elaborado en el Área de Capacitación del ME).

Si aceptamos la imagen de la ocasión como una grieta que permite la instalación, la construcción de mundos, y la ocasión es, pues, algo que se da o que es dado, un suceso, ¿de qué manera se distribuirán las ocasiones?, ¿con qué criterio?, ¿con qué vara?, ¿cuáles son las condiciones para la libre y rica disponibilidad de ocasiones? [...] Un repartidor de ocasiones tiene un papel de mucha importancia en esta sociedad cruenta, tendría que aprovecharlo.

(Graciela Montes, Conferencia del 22 de julio de 2002 en la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires).

El trabajo de enseñar, hoy más que nunca, se presenta como un desafío que nos invita a reflexionar sobre los niños y los jóvenes que están en las escuelas. Pareciera que nada es como era o como imaginábamos que debía ser.

Llegan a la hora que quieren...

Mientras cantamos a la bandera todos están hablando...

Entra la profesora y cada uno sigue en la suya...

Parece que vienen a la escuela vestidos como si fueran a bailar...

Yo tengo derecho a opinar...

Ya no hay tiempo de enseñar, la escuela se convirtió en comedor, ropero, centro de salud, lugar de contención, refugio contra la violencia familiar, la droga-dependencia...

Nadie les pone límites... para ellos "todo vale"... ahora se ponen aros por todos lados...

Con la beca que reciben se compran celulares...

Estos alumnos no son como los de antes... nada les interesa...

En las conversaciones cotidianas, es frecuente que los docentes digan sentirse desbordados, impotentes, paralizados frente a realidades en las cuales les resulta sumamente difícil desplegar los aprendizajes y la experiencia. Muchas veces, estas nuevas realidades nos interpelan, nos dejan sin palabras, nos producen malestar. Estas realidades bordean ciertos límites tolerables, impactan con fuerza sobre nuestra posibilidad de imaginar un futuro para estos niños y jóvenes, de imaginar otros destinos. Ante escenarios que se perciben muchas veces como ajenos, algunas herramientas parecen perder eficacia. Ya no resultan efectivas porque no sólo los niños y los jóvenes de hoy no son como eran los de antes; los adultos tampoco lo somos.



Los alumnos que están hoy en las escuelas poco tienen que ver con aquel alumno para el cual los docentes fuimos preparados. No siempre nos encontramos con alumnos correctos, prolijos, descansados, dispuestos a aprender y respetuosos de la figura del docente.

¿Qué hacer cuando, para poder enseñar, es necesario “convertir” a ese niño y/o adolescente en alumno? ¿Qué condiciones tenemos que generar en las escuelas para poder enseñar y para poder aprender?

Al ingresar a la escuela, los niños y los jóvenes traen atributos que son propios de su ámbito de referencia: su pertenencia social, su modo de vestir, su lengua materna, sus inquietudes, su comportamiento, entre otras características. De igual modo, los docentes, con sus formas de ejercer la tarea cotidiana, ponen en práctica normas y propósitos definidos por las escuelas en el marco de los sistemas educativos en que estas están inmersas. La relación entre el docente y el alumno constituye una de las manifestaciones de la compleja articulación entre “lo educativo” y “lo social”. Esta implica, por un lado, cuidar que todas las familias dispongan de los recursos necesarios para que sus hijos puedan participar activamente de las prácticas educativas. Por otro lado, desarrollar las estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas para que todos los niños y niñas, independientemente de su género, de su origen social, étnico o religioso, puedan aprender.¹

Sabemos que en el contexto actual esta articulación se torna difícil debido, entre otros factores, a los procesos de mutación que atraviesan las sociedades y los sistemas educativos. Transformaciones económicas, sociales, culturales que hacen tambalear los fundamentos y las certezas sobre las que se construyeron los sistemas educativos modernos. Estas transformaciones ocurridas en las últimas décadas han sacudido algunas certezas que funcionaban como puntos de apoyo en la relación establecida entre docentes y alumnos.

Cambió mucho la función de la escuela, porque cambió mucho la sociedad. Hay papás que no trabajan, que no les alcanza, que no pueden, la escuela tiene que abarcar otras cuestiones, tiene que ocuparse no sólo del conocimiento y la enseñanza, son otras cosas que hay que atender para que el nene pueda aprender. (Testimonio de una directora de escuela de Ushuaia, incluido en el apartado “Explora Pedagogía” contenido en el DVD.)

¹ Para seguir trabajando sobre estas temáticas sugerimos remitirse a las palabras de Philippe Meirieu, en el apartado “Explora Pedagogía”, contenido en el DVD.



En este escenario, las prácticas educativas se dan en un contexto imprevisible y, por momentos, sumamente difícil de entender. La tarea de enseñar se torna cada vez más compleja. Las instituciones educativas ven amenazada su identidad y su razón de ser frente a un alumnado que resulta “extraño”. Esta realidad nos desafía a construir otros vínculos y nos confronta como docentes con la necesidad de modificar ciertas estrategias pedagógicas e institucionales.

En una entrevista al maestro Luis Iglesias, le preguntaron si existe una idea que pueda sintetizar su labor como docente a lo que él respondió: “Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro salón estaba en permanente movimiento. Eran inconcebibles el silencio y la quietud”.

En un momento de quiebre, frente a una situación inesperada, se renueva el interrogante: ¿Se puede educar en este nuevo escenario? ¿Es posible resolver la tensión que significa universalizar la educación en un contexto social cada vez más complejo y desafiante?

La pregunta por la “educabilidad”

Los interrogantes anteriores nos llevan a la necesidad de pensar acerca de la cuestión de la “educabilidad”. Según Néstor López (2007), en *Educación y Desigualdad Social*, este concepto *apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a dichos recursos, para poder recibir una educación de calidad*.

Formalmente, a través del sistema educativo, el Estado define criterios para que un niño pueda participar de su propuesta de enseñanza. Pero existe también, en cada escuela, una dimensión que podríamos denominar informal: es aquella que se ve plasmada en la representación de los docentes de ese “alumno ideal”. Sin embargo, cuando en las aulas de una escuela ingresan alumnos muy diferentes a ese “alumno ideal” esperado, a los maestros muchas veces nos resulta difícil encontrar la manera de establecer la relación pedagógica necesaria para que tengan lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, se hace manifiesta una tensión entre lo que el niño es y lo que la escuela espera o exige de él.

Para López, la educabilidad no es algo dado, sino que es una construcción histórica y social que da sentido a las acciones de política educativa. Desde esta perspectiva, la noción de educabilidad que aquí se propone implica un doble desplazamiento:

En primer lugar, transitar desde una *visión esencialista* –que supone que todos los niños y adolescentes son educables “por naturaleza”– hacia una aproximación política,



es decir, una intervención orientada a que todos sean educables.

El segundo desplazamiento lleva a un cambio en la unidad de análisis. Si antes la educabilidad era interpretada como *efecto de características propias del alumno*, ahora pasa a ser *efecto de las características en que se da la relación pedagógica en la institución*.

En palabras de Ricardo Baquero, *la educabilidad se define en la relación educativa misma, y no en la naturaleza del alumno*.

Este viraje, entonces, implica poner el foco en la relación pedagógica y en los factores escolares relacionados con la educabilidad.

Veamos un ejemplo. Cuando pensamos en el “fracaso escolar” –que se visibiliza en la repitencia, la sobreedad, el abandono– usualmente se lo atribuye a factores relacionados con el contexto del que provienen los alumnos. Se supone que existe un “déficit” en los alumnos o en sus familias, que les imposibilita aprender. En definitiva, esta postura culpabiliza al sujeto, lo hace responsable de su fracaso en la escuela, como si este fracaso fuera un problema individual. Se está descuidando –como expresa Baquero– que *nuestro sujeto se ha complejizado enormemente, parece poblado de regiones contradictorias*.

Esta perspectiva del fracaso escolar desconoce la existencia de factores que tienen incidencia en las condiciones de educabilidad y que hacen que las situaciones de enseñanza puedan ser más o menos potentes para los alumnos. Quizás sea en estas situaciones, y no en los sujetos, donde podamos buscar caminos para enriquecer las experiencias educativas, dado que todo aprendizaje se produce en situación.²

Algunos de los testimonios que aparecen en el apartado “Quieren terminar la escuela”, como por ejemplo el que transcribimos a continuación, nos permiten seguir reflexionando:

Yo siempre fui muy rebelde, llegué a tercer año y debía una materia de segundo, debía Francés... y nunca la pude dar la de tercero y como debía Contabilidad me quedé y no pasé. Entonces dije: ¡no voy más! Y acá estoy, hasta ahí llegué... yo tenía algo muy llamativo, tenía que estudiar Historia Antigua, Egipto, y justo entraba en la página de los romanos y leía la de los romanos porque me interesa, y cuando iba a dar la lección, leía la de los romanos y no Egipto. Era muy disperso, ahora no. (Testimonio de un alumno del Plan Fines, incluido en el apartado “Quieren terminar la escuela”, contenido en el DVD.)

² Sugerimos ver la película *Escritores de la libertad* donde se presenta una experiencia que plantea otras posibilidades de intervención y, a su vez, aporta a la presente discusión.



¿Qué podría haber hecho la escuela para que este alumno no abandonara los estudios?
¿Qué estrategias de enseñanza se podrían haber implementado para despertar su interés,
para que no fracasara?

Si ponemos “la lupa” en las escuelas y en las situaciones de enseñanza que tienen lugar en ellas, podemos considerar una serie de factores que parecen incidir en el aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, en el rendimiento escolar. Señalamos, a continuación, algunos de ellos:

- Aspectos relacionados con la identidad de la institución: el tipo de gestión, el clima institucional, el modo de organización.
- La disponibilidad y el uso de recursos didácticos.
- Las expectativas de los docentes respecto de la posibilidad de aprendizaje de los alumnos.
- La posibilidad de proponer situaciones genuinas de enseñanza: situaciones motivadoras, que desplieguen diferentes estrategias para sostener y acompañar los tiempos de aprendizaje de los alumnos; situaciones que provoquen e inviten al pensamiento y al conocimiento.

Además de los factores mencionados, nos parece importante dar lugar a una nueva reflexión: ¿cuál es el sentido que tiene para nuestros alumnos la escuela y lo que en ella se enseña? Por momentos, la institución escolar parecería ser más un lugar al que se asiste por obligatoriedad, que por constituir un espacio de enriquecimiento. Es así como se desaprovecha la oportunidad, la “gran ocasión”, de tener a los niños y a los adolescentes en las aulas, espacio donde, de modo privilegiado, pueden mantener un encuentro con el conocimiento, y así apropiarse de la cultura.

Sobre estas preguntas es interesante escuchar los testimonios de los participantes del Plan Fines –que aparecen en el DVD– cuando expresan las razones por la cuales quieren terminar sus estudios secundarios.

¿Qué pueden hacer las escuelas para que este encuentro sea fecundo? ¿Cómo “construir educabilidad”? En otras palabras, ¿cómo trabajar sobre la brecha que existe entre el alumno ideal y el alumno que entra en las aulas, entre el alumno esperado y el alumno real? ¿Qué tipos de subjetividades “fabrica” la escuela?

Lo que las escuelas pueden

Hablar de “lo que las escuelas pueden” supone, en primer lugar, reconocer que ni los docentes ni las escuelas pueden llevar a cabo su tarea solos. Por ello, resulta necesi-



rio que tejan tramas con otras organizaciones, que busquen apoyos intersectoriales, que contribuyan a sostener las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas para que se generen las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Al mismo tiempo, se trata de instalar, al interior de las escuelas, espacios para reflexionar y pensar, con el conjunto de los docentes, modos posibles que permitan crear condiciones de enseñanza que favorezcan los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Se decía: la escuela de los negros, hasta no hace tanto tiempo se le seguía diciendo así. Había un colega que le decía a los chicos: “Si te portás mal te mando a la escuela de los negros”. Había mucha problemática escolar porque era como que algunas escuelas un poquito seleccionan, aunque sean públicas. [...] Si tienen siete años de buena contención, de buena información, de alguien que los considera, algo les tiene que pasar... Al principio no fue tan fácil con algunos maestros, porque también como estaba tan instalado... “¿Qué querés que haga con esto?”, me decían muchas veces. “Esto” es el pibe. “¿Qué querés que haga si el padre no se ocupa, no lo alienta?” Entonces, hicimos como una especie de acuerdo. Nosotros acá adentro, ustedes y yo, la conducción, tenemos que tratar de que estos chicos aprendan. Para eso tenemos que armarnos de herramientas nosotros, para mí [eso] es fundamental. (Testimonio de una directora, en el apartado, “Para pasar la posta”, contenido en el DVD.)

Como punto de partida, es preciso redimensionar la enseñanza, entendiéndola como un *acto político* de transmisión hacia las nuevas generaciones, de pasaje del acervo cultural. Un pasaje que no implica copia, sino que espera una recreación, una apropiación creativa, crítica, cuestionadora de condiciones de injusticia naturalizadas, de destinos predeterminados.

En síntesis, redimensionar la enseñanza significa pensar en las escuelas como lugares de potencia, como espacios privilegiados para que nuestros alumnos tengan experiencias de aprendizaje enriquecedoras:

- Enseñar para cuidar y proteger.³
- Enseñar a partir de la confianza.
- Enseñar para torcer destinos que se presentan como inevitables.
- Enseñar para abrir nuevos horizontes.
- Enseñar para dar la palabra y para hacer escuchar la voz.
- Enseñar para ayudar a conocer el mundo y para hacer con él algo distinto.
- Enseñar, en definitiva, como acto de justicia, porque aprender es un derecho de

³ Nos parece importante recuperar aquí la diferencia que establece Estanislao Antelo (2005) entre cuidado y sacrificio. Según este autor, *el que se sacrifica se priva de, y, como en la caridad, excluye la reciprocidad. Por el contrario, el que cuida se consagra al otro y goza de ello: uno se encuentra al final de la acción más rico.*



nuestros niños y jóvenes.

En síntesis, las escuelas deberían reconocer las diversas condiciones que traen consigo los alumnos, no como deficiencias, no como puntos de llegada, como destinos inexorables, sino como dimensiones a analizar y a tener en cuenta para la construcción de estrategias que *abran la puerta a lo desconocido*.

A lo largo de este documento nos hemos interrogado sobre distintas cuestiones y hemos ensayado algunas respuestas. Los invitamos a seguir pensando:

- ¿Cómo redimensionar el valor y el sentido que tienen las instituciones escolares hoy como dadoras de ocasiones? ¿Cómo hacer de las escuelas un espacio singular de integración social y de filiación?
- ¿Cuál es el lugar que tienen las escuelas en la construcción de nuevos horizontes simbólicos? ¿Qué estrategias podrían desplegar los adultos para transformarse en guías que posibiliten la construcción de una voz propia en los niños y jóvenes?
- ¿Cuáles serían los rasgos de la cultura institucional sobre los que deberíamos trabajar para que las escuelas no sean un lugar rígido, un corsé impenetrable para el afuera, sino un lugar de invención? ¿Cómo hacer para que nuestras intervenciones contribuyan a hacer que “lo ordinario sea de nuevo extraño”?
- ¿Qué podemos hacer para que las escuelas sean un lugar para la expresión de distintas voces, de modo que, los que formemos parte de ellas –adultos, niños, jóvenes– nos sintamos valorados y, por qué no, felices?
- ¿De qué modo es posible romper con la perspectiva de que frente a la exclusión no hay un futuro posible, porque todo ya está determinado? ¿Cómo intervenir para dejar fluir nuevas posibilidades, de tal modo que generen una diferencia, una grieta en el presente de los niños y jóvenes?
- ¿Cómo pensar en las escuelas como algo más que una “máquina de educar”? ¿Cómo convertir a las escuelas en instituciones generosas, que se agrandan para que entren todos, para poder enseñar; escuelas que abrazan, que protegen; escuelas flexibles, capaces de aflojar y ceder, pero sin dejar de cuidar, de poner límites?
- ¿Qué propuestas concretas podemos implementar en las escuelas para lograr un verdadero trabajo en equipo que tenga por objetivo pensar cómo enseñar mejor, pero también con la intención de promover y reclamar las políticas necesarias para una genuina inclusión de todos los niños y jóvenes?





20 Pensar la Escuela





Recuperar los proyectos

Por Corina Guardiola, Teresa Socolosky y Marcela Andreozzi. (Documento de Trabajo elaborado en el Área de Capacitación del ME.)

... la lengua sólo aparece como tal cuando se da en su dificultad, cuando nos faltan las palabras, o cuando nos traicionan las palabras o cuando se nos resisten las palabras...

Jorge Larrosa

Los conceptos “proyecto institucional”, “proyecto escolar”, “proyecto educativo” o nombres similares, han tenido y tienen mucha presencia en el discurso pedagógico de las últimas dos décadas. Con mayor o menor resonancia, su apelación vuelve a hacerse más intensa en los primeros días del año, cuando el conjunto de docentes se reúne nuevamente a pensar la tarea que los convoca.

Nos gustaría detenernos un rato en las diversas imágenes que se han construido alrededor de este concepto, así como en algunos efectos que su inclusión ha conllevado en la manera de planificar el trabajo colectivo.

De la ausencia a la desmesura

Para iniciar este recorrido utilizaremos un relato recogido en una escuela de nuestro país. Su directora nos comenta que, a principios de año, se reúne durante varias jornadas con el equipo de trabajo para elaborar los proyectos a desarrollar en ese año. Nos comenta que como finalización de la tarea, invita a los miembros del equipo a volcar las iniciativas en afiches. La directora nos muestra las láminas, donde –organizado por ciclos– se encuentra enunciado un conjunto de iniciativas que entrecruzan áreas de enseñanza y grados. Cada “proyecto” tiene un nombre y ocupa una etiqueta en el afiche, de él parte y hacia él llega un voluminoso conjunto de flechas que vinculan títulos entre sí, grados de la escuela, materias, responsables de cada uno de ellos, etc.

Un enlace multicolor de marcadores parece necesario para resaltar el carácter vinculante de cada acción programada, con otras existentes también en el papel. La directora, satisfecha con la producción, les pregunta entonces a los docentes: “¿Cuál es el proyecto institucional de la escuela?” A lo que el equipo de trabajo responde, un tanto acongojado: “No... aquí no está... no lo tenemos”.

La anécdota puede dar seguramente para mucho. Algunos lectores pensarán: “el proyecto de esa escuela lo constituye el conjunto de intenciones expresadas en ese afiche, si puede leerse en él un sentido común que atraviesa cada iniciativa”; otros



podrán argumentar: “un conjunto de iniciativas vinculadas, quizás, forman parte, pero no alcanzan a definir un proyecto”. En algún caso se dirá: “tantas acciones pecan por desmesura” y, en ese sentido, se aseverará que esa dispersión de acciones es la mejor muestra de la ausencia de proyecto.

Otros interrogantes que pueden plantearse son: ¿Es el proyecto un texto escrito?, ¿puede nombrarse como tal el conjunto de acciones planificadas para un año? ¿Define la condición del proyecto institucional la unidad y la consistencia? ¿Cómo se conjugan en el proyecto institucional el consenso en los criterios y la diversidad de iniciativas?

En los últimos años del siglo XX, el discurso que pugnaba por la consolidación de la idea de proyecto, como central a la tarea que encaran las instituciones escolares, se instaló fuertemente en nuestra cultura escolar. Hoy no es discutida su relevancia para el eficaz funcionamiento de la vida escolar y el alcance de cierto grado de previsibilidad de las acciones del conjunto en pos del logro de los objetivos prefijados.

Pero a la vez, y quizás por las propias condiciones estructurales en las cuales estos discursos lograron fuerza, sumadas a las propias tradiciones de nuestro sistema educativo, han quedado fuertemente subrayadas como relevantes las tareas que se vinculan con la comunicación escrita de lo que entendemos es el proyecto institucional por sobre las prácticas de construcción de sentidos compartidos. Y así también, de las dimensiones político-pedagógicas que estas construcciones suponen, y por ende, de las discusiones, explícitas o no, de esos sentidos.

Por estas razones pareciera que el proyecto es más aquello que se escribe que aquello que se vive, pero, como bien sabemos, por algún extraño motivo, cuando escribimos algo en el terreno escolar nos vemos obligados a plasmar nuestras mejores intenciones pedagógicas aunque luego ello esté sustancialmente alejado de nuestras acciones (y esta diferencia puede ser aceptada como natural, incluso, desde el inicio mismo de la escritura).

Este es un punto por demás interesante, porque aquello que escribimos puede estar lejos de lo que efectivamente terminamos construyendo entre todos, pero lo construido está probablemente cerca del proyecto real de la escuela, sea este comunicado o no.

En suma, pareciera que el proyecto está más cerca del patio de la escuela, de las voces confusas de la sala de maestros y profesores, de los ruidos de los salones de clase, de las formas en que se presentan los conocimientos en las aulas, del tipo de problema que ponemos a consideración de nuestros alumnos, de lo que entendemos, colectivamente, como aprendido o no, de las modalidades de vínculos construidos en la institución, de la manera como recibimos a los padres en la puerta, de los vínculos de la escuela con otras instituciones, que del armario que guarda el texto del proyecto (con el cual, y por folklore escolar, solemos tener problemas con la llave o, más contemporáneamente, con el archivo digital).

Y este proyecto real y dinámico, es el que, en definitiva, delinea la experiencia escolar de nuestras alumnas y alumnos y es el que expresa con mayor nitidez nuestras intenciones



político-pedagógicas porque es en esa vida cotidiana donde toman cuerpo las políticas educativas en las que se hacen realidad, o bien, se demienten. Es ese mundo vital y complejo el que demuestra, implacablemente, qué proyecto estamos construyendo y qué lugar tienen en él nuestros niños y jóvenes.

La primacía del nosotros

Partiendo de esta lógica invitamos a pensar el proyecto escolar como algo que va más allá de aquel documento escrito, elaborado con la mayor o menor participación de los diferentes actores escolares, en determinado momento del año, sobre la base del diagnóstico que cada escuela hace de sus problemas, para plasmar aquello que la institución se plantea como aspiraciones o metas y, desde allí, definir las acciones que formarán parte de la propuesta escolar de cada ciclo lectivo.

No dudamos de que esto forma parte del proyecto de la escuela, pero deseamos convocarlos más bien a pensarlo no como un “objeto-cosa”, o un documento escrito que exprese la planificación del año escolar, sino como un texto que porta idearios y sentidos políticos-pedagógicos, que no terminan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen en el interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela.

Visto de este modo, el proyecto escolar es pensamiento, práctica y voluntad colectiva ***que toma forma en cada acto concreto de la vida escolar y que expresa en cada uno de sus gestos la propuesta político- pedagógica que la escuela ha podido construir***. Es aquello que se proclama, a veces en voz alta, a veces en silencio y que, desde sus anhelos más profundos, modula la cotidianeidad de las escuelas, sus modos de encarar la enseñanza, la tonalidad de los vínculos generacionales, el encuentro con las familias, las maneras de concebir a las personas en sus puestos de trabajo, los criterios de distribución y el uso de los recursos, la relación con el afuera, etc.

Desde este punto de vista, el proyecto escolar se convierte en algo así como el semblante, la fisonomía, el trazado de aquello que cada escuela se plantea como construcción de su propia identidad. O, quizás, en la oportunidad que cada escuela tiene de desplegar una identidad que, aún admitiendo la necesidad de generar ciertos acuerdos, valora la controversia como parte de la vida en común.

Y así como no es posible pensar la identidad de un sujeto, independientemente de las inscripciones sociales e institucionales que lo atraviesan, tampoco es posible pensar la identidad-proyecto de cada escuela por fuera de las múltiples apoyaturas institucionales que sostienen la tarea escolar (el Estado, la familia, las organizaciones comunitarias, el trabajo docente, etc.).



Cabe en este punto recordar que la escuela no es sólo de quienes a diario la piensan y la hacen, sino que es una institución de la sociedad en su conjunto⁴, con tradiciones públicas y republicanas, que la ubican como el espacio que hace realidad parte de la promesa de un mundo más igualitario, la formación de una subjetividad ciudadana, la integración social en el marco de un Estado democrático, el desarrollo de una conciencia nacional.

En este sentido, nos interesa recuperar aquellos sentidos del proyecto que hacen eco en nuestra historia como Nación, como habitantes de pueblos que unieron la palabra “proyecto” a la palabra “sentido”, porque el proyecto otorga sentido a las acciones que cada uno de nosotros realiza. Nos interesa recuperar las experiencias colectivas que nos han enseñado que la palabra proyecto se vincula con los sueños y anhelos de una sociedad justa y digna; nos interesa recuperar la palabra proyecto en lo que conlleva como poder de la acción humana mancomunada y, en este caso, como posibilidad de la intervención educativa para abrir mundos mejores.

Es un lugar común hablar del modo en que las profundas mutaciones sociales, culturales y económicas del tiempo que vivimos ponen en jaque aquellas construcciones de sentido que en el pasado oficiaron como principios legitimadores del accionar educativo. Sin embargo, pocas veces la escuela se detiene a pensar cómo transita estos cambios, ya sea desde posiciones de nostalgia hacia un pasado idealizado que ya no está ni volverá, o desde posiciones productivas, atentas a las posibilidades que se abren de hacer algo distinto y mejor partiendo de la confianza que la sociedad sigue teniendo en la escuela.

Del trabajo al proyecto (Preguntas que ayudan a andar)

Podemos pensar, contrariamente al título del apartado, que la tarea de las escuelas se estructura del proyecto al trabajo, es decir, se piensa, se concibe, se consensúa, se escribe, se desarrolla y se evalúa. Hoy, sin embargo, **les proponemos partir del trabajo al proyecto**. Los invitamos a mirar la tarea cotidiana, tal como se viene desarrollando en la escuela, con sus momentos de dificultad, sus logros, sus fortalezas y sus deudas.

El trabajo que les proponemos es que, en el transcurso de las jornadas, puedan compartir los modos en que cada uno, como docente, encara la enseñanza de todos los días, las formas concretas que cada uno ha encontrado más eficaces para lograr aprendizajes en los niños y jóvenes. Los invitamos a que compartan sus papeles, sus planes, sus anotaciones,

⁴ Para ampliar esta idea recomendamos la lectura del dossier “De quién y para quién es la escuela”, en *El Monitor*, N° 9, septiembre-octubre de 2006.



a que muestren las propuestas pedagógicas que les resultan de interés, las secuencias de enseñanza que han probado y que han resultado, los libros que usan, las revistas de las que extraen ideas, a que expliquen sus potencialidades y sus limitaciones.

Los invitamos, al mismo tiempo, a que compartan relatos y situaciones que muestren cómo cada uno se vincula con los alumnos, a que cuenten las maneras en que se resuelven usualmente los conflictos en el aula y en la escuela, y las formas como ejercen la autoridad. Invitamos de igual modo a los docentes que recién se incorporan a la institución a que relaten las experiencias que traen de otras instituciones. Les proponemos revisar las comunicaciones con los padres y con la comunidad, a que compartan las escrituras que tenemos con ellos, a que expongan las situaciones que les parezcan valiosas para que podamos alentarlas y sostenerlas en el tiempo.

La tarea será entonces discutir qué cuestiones comunes encontramos en cada uno de estos relatos y analizar qué nos dicen en términos de nuestras formas de entender la educación, sus sentidos, sus posibilidades. Los invitamos a que discutan si estos son los rasgos que esperamos que identifiquen el trabajo de nuestra institución, aquellos con los que nos sentimos conformes y que estamos en condiciones de defender como parte del patrimonio pedagógico común de nuestra institución.

Los invitamos también a que repasen los principales problemas que han encontrado y a que compartan aquellas soluciones que han sido efectivas. También a que reserven una parte importante del tiempo para volver a pensar en aquellas cuestiones que se nos presentan todavía como deudas pendientes, las que nos exigen volver a analizar las situaciones desprendiéndonos de explicaciones que no han ayudado a resolverlas.

Les pedimos que anoten estas dificultades de la manera más precisa posible y que acuerden formas de iniciar el tratamiento del problema. Una forma de empezar el abordaje es solicitando voluntarios que se comprometan a analizar más en profundidad esa situación, a pedir la ayuda de otros docentes o recursos fuera de la institución, a realizar relevamientos bibliográficos sobre el tema, para dar lugar así a grupos de trabajo que sigan la problemática durante el año.

En este punto, la pregunta por el proyecto de la escuela nos obliga a renunciar a la fundación, no se trata ya de inaugurar nuevamente un proyecto, sino más bien de recuperar aquello que estamos haciendo para hacerlo mejor. Quizás, requiere que evitemos la tentación de la grandilocuencia de ciertas frases hechas y necesitemos, en cambio, un trabajo profundo y comprometido en las Jornadas Institucionales para que, al final de ellas, podamos estar en condiciones de llevarnos estos tres interrogantes que, de manera obstinada, invitan a ser cuidadosamente contestados:

- ¿Qué estamos haciendo?
- ¿Por qué lo estamos haciendo así?
- ¿Sería necesario hacerlo de otro modo?



O si se quiere, de manera más particularizada:

- ¿Qué formas de actuar, de enseñar, de vincularnos deseamos conservar porque demostraron ser valiosas? ¿De qué manera podemos preservarlas mejor?
- ¿Qué formas de actuar, de enseñar, de vincularnos necesitamos cambiar? ¿Cómo entendemos que es posible llevar adelante estos cambios? ¿Cómo los comunicamos? ¿A quiénes necesitamos para llevarlos adelante?
- Si imaginásemos las palabras con las cuales un ex alumno describiría su experiencia escolar en esta institución ¿Cuáles quisiéramos que sean?
- ¿Qué oportunidades brinda esta escuela para que los chicos y jóvenes accedan a los aprendizajes expresados en el currículum? ¿Cómo contribuimos a hacer realidad el derecho a la educación de nuestros alumnos?
- ¿Qué oportunidades brinda esta escuela para el desarrollo profesional de sus docentes?
- ¿Qué lugar ocupa esta escuela en la comunidad? ¿Cuál esperamos que ocupe?

En el transcurso del año y de nuestro trabajo, a partir de los encuentros, de las charlas, de las discusiones, el colectivo irá encontrando nuevas preguntas y lecturas que ayuden a enriquecer lo que todo proyecto escolar contiene en términos de oportunidad. Si por oportunidad entendemos la posibilidad de sacar partido de las ocasiones, de convertirlas en momentos aprovechables para abrir paso a lo posible, estas son algunas de esas nuevas preguntas:

- ¿De quién y para quién es el proyecto de nuestra escuela? ¿Qué habilita la construcción del proyecto en cada escuela?
- ¿Hasta qué punto el proyecto escolar permite articular lo singular y lo común?
- ¿De qué manera singular enlaza pasado, presente y futuro de cada escuela?
- ¿En qué condiciones el proyecto escolar habilita la oportunidad de transformar dificultades en problemas, desafiando lo conocido y haciendo posible la novedad?

Desde estas preguntas, u otras, quizás, es posible acompañar la marcha del proyecto de cada escuela, desde miradas que permitan contrarrestar la omnipotencia de la inmediatez o del puro presente en la perspectiva de abrir otros futuros, porque al fin de cuentas y como dice Philippe Meirieu (2006) no podemos renunciar al porvenir, porque en el proyecto de cada escuela se juega:

... esa capacidad para recrear juntos un futuro, para darle a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino...



Trayectorias escolares: debates y perspectivas

Por Lucía Abyg y Cristina Íbalo. (Documento de Trabajo elaborado en el Área de Capacitación del ME.)

En educación ‘habilitar’ la oportunidad consistiría en descubrir, inventar y hacer que abrigos y travesías les resulten efectivos a otros, y en las infancias desoladas poner vela al viento hacia nuevos destinos en busca de puertos y viajes altamente estimados...

L. Cornú

Terminé 7º grado, los recursos de mi padre no daban para más y no pude seguir. Lo mío era estudiar dactilografía, pero no pude seguir, pero nadie se preocupó en la escuela de que yo no siga. Ahora todo es distinto, ahora hay más acompañamiento, más atenciones. Te daban las tareas y no se podía conversar con los profesores, en cambio ahora uno puede conversar, contar a los profesores. A veces uno viene preocupado y ya se desahoga un poco con los profesores. (Relato-testimonio de una alumna, Flavia, incluido en “Quieren terminar la escuela”, apartado del DVD que acompaña este material.)

Hablar de la inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en la escuela, implica reflexionar y generar una serie de estrategias que permitan sostener la escolaridad de los alumnos que transitan hoy nuestras instituciones. En este sentido, se hace necesario volver la mirada sobre las trayectorias escolares de los mismos.

Las trayectorias escolares pueden ser definidas como el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar. Entendemos que una trayectoria es regular, cuando el alumno recorre el sistema con los tiempos y formas que la organización pedagógica instituida ha delineado para la escolaridad; es decir, un grado por año, con avances anuales, inicios y finalizaciones prefijadas.

En este sentido, la organización de la escuela supone un recorrido estándar para los alumnos. Se espera que todos los niños ingresen a la misma edad a cada nivel: que tengan entre 9 y 10 años cuando cursen cuarto grado, que finalicen la escuela secundaria alrededor de los 17 o 18 años.

De esta manera, los caminos que se recorren en el sistema escolar son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Sin embargo, un número importante de los niños y jóvenes transitan su escolaridad de modo heterogéneo y variable. Cada vez se hace más visible que ese recorrido ideal planteado por la organización escolar no necesariamente es el real para muchos de los niños y jóvenes, en especial para aquellos que provienen de los sectores más pobres.



Las categorías de repitencia, abandono y sobreedad (está última más reciente), muestran esas interrupciones en la regularidad de la trayectoria. En el caso del abandono, la interrupción es total y, a veces, definitiva. Explicaciones diversas pueden darse a estas realidades. Los invitamos a repasar aquellas que en la actualidad circulan en el debate de las instituciones.

Desde algunas perspectivas, las dificultades que los alumnos tienen en su escolaridad son su responsabilidad. Se repite porque no se aprendió lo suficiente, porque no se alcanzaron los logros indicados en el currículum, porque no se realizó el esfuerzo necesario, porque hay dificultades en la apropiación de los saberes, porque se encuentran con problemas para seguir el ritmo de estudio de las materias, etc. Lo que nos interesa resaltar aquí es que la explicación de dificultad de la trayectoria se centra prioritariamente en el alumno y sus capacidades.

Desde otras perspectivas, se señala que las causas de la dificultad de la trayectoria se encuentran prioritariamente en el ambiente. Se repite de grado porque la familia no colabora, porque la cultura propia está muy lejos de la escolar, por falta de expectativas. Se cursa con sobreedad porque el ausentismo es elevado (por trabajo infantil, por el cuidado de hermanos, por embarazo adolescente, por el poco apoyo de los padres). En definitiva, los chicos tienen problemas en la escuela porque las condiciones económicas y sociales de injusticia los ponen en situación de desventaja. La sociedad excluyente condena a la exclusión, también, dentro de la escuela.

Una tercera mirada se vuelca sobre la escuela y las condiciones que la misma genera para que los niños y los jóvenes puedan efectivamente aprender. En este sentido, más que centrar la explicación en las causas individuales y externas, se analiza críticamente la organización escolar, los agrupamientos de los niños y los jóvenes, la organización de los tiempos y los espacios, las situaciones de enseñanza, para dar cuenta de la manera en la que los alumnos transitan la escuela. Desde esta perspectiva, las causas de la repitencia, el abandono y la sobreedad están ligadas a la calidad de la propuesta escolar y a la manera en la que se organizan, secuencian y acreditan los aprendizajes escolares. El problema no reside en la pobreza de los niños y los jóvenes sino en la capacidad de dar respuestas a la diversidad de niños, jóvenes y culturas.

Los posicionamientos y sus efectos

De alguna manera, todas estas perspectivas coexisten en la escuela, a veces mixturadas y otras, ortodoxamente planteadas aunque, para ser honestos, también coexisten muchas veces en nosotros mismos. Lo que nos interesa analizar aquí es el efecto que sobre nuestro trabajo y sobre la vida escolar de nuestros alumnos puede tener la adopción de una u otra perspectiva.



Si centramos nuestras explicaciones en la primera posición, las acciones que se llevan adelante para sostener la escolaridad de los alumnos adquieren una perspectiva paliativa; es decir, si el problema está en el sujeto, atender al sujeto en su dificultad es la solución. Estas perspectivas plantean intervenciones singularizadas en los sujetos: equipos de apoyo con preparación especial, estrategias de trabajo diferenciales para los alumnos, etc.

Si, por el contrario, centramos nuestras explicaciones en la segunda posición, las acciones que se llevan adelante para sostener la trayectoria escolar se centran en generar las condiciones externas necesarias para fortalecer a los alumnos mediante la provisión de materiales y recursos a las familias (becas, atención sanitaria, etc.). Se intenta, con esto, generar mejores condiciones de vida para los sujetos que faciliten el acceso a la escolaridad.

En ambas posiciones, el efecto sobre la organización escolar y la forma usual de trabajo no suele ser de alto impacto. Más bien, estas posiciones suelen desestimar lo que la propuesta escolar, colectivamente entendida, puede hacer para transformar las trayectorias. En el primer caso, porque el problema no está en la propuesta sino en el sujeto; en el segundo, porque la escuela impone una política de la espera: hasta tanto las condiciones materiales no sean otras, no habrá mejor condición para educar.

La tercera posición es la que, a nuestro entender, tiene mayores efectos sobre la vida escolar misma, en la medida en que pone en el centro de la mirada las dos dimensiones que hacen al núcleo duro de la propuesta escolar: a) el formato escolar, es decir, la manera en la que se encuentran organizados en la escuela el agrupamiento de los niños, los tiempos de enseñanza, los espacios, las secuencias de trabajo, y b) las propuestas de enseñanza.

Con la primera dimensión, nacen propuestas que intentan flexibilizar el formato escolar para dar mejor respuesta a los tiempos y a las necesidades de aprendizaje de los niños y los jóvenes: los boletines abiertos, las promociones asistidas, los grados de aceleración, las escuelas cicladas, los períodos de recuperación, entre otras, son propuestas dirigidas a alterar las condiciones de enseñanza y la organización clásica del formato escolar.

Desde la segunda dimensión, se ponen en el centro del debate las políticas de enseñanza; es decir, cobra especial valor volver a analizar, ensayar y sistematizar de qué manera se comunican los saberes en el marco de las profundas transformaciones culturales y sociales que la escuela atraviesa. En ambos casos, las perspectivas de la intervención pedagógica amplían su relevancia.



Escuela y derechos (De deberes y responsabilidades)

La escuela sigue siendo hoy el espacio público responsable de transmitir los saberes relevantes a las nuevas generaciones. A pesar de las dificultades que transita, de las modificaciones profundas que culturalmente atraviesa, la escuela sigue siendo ese espacio cotidiano de encuentro entre generaciones, convocadas para posibilitar otro encuentro: el de los alumnos con el conocimiento.

En este sentido, prestar atención a las trayectorias escolares de nuestros alumnos significa asumir el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación de cada uno de ellos. Más aún, es pensar profundamente en la experiencia escolar que les ofrecemos porque allí se hace realidad o se desmiente también este derecho.

No tenemos duda de la necesidad de que se generen políticas públicas que ayuden a construir condiciones de vida justas para todos: la lucha por una sociedad más humana y más plena sigue y seguirá convocando todos nuestros esfuerzos. A la vez, la generación de políticas pedagógicas de calidad, que produzcan condiciones justas en la escuela, se vuelve una tarea imprescindible que pone en un lugar protagónico a los que cotidianamente hacemos la escuela.

Desde esta perspectiva, no se espera que sean los docentes quienes encuentren por sí mismos todas las respuestas a situaciones que se presentan como inéditas. Garantizar el derecho a la educación no es responsabilidad única ni singular de las instituciones. La tarea de educar a todos es un anhelo social cuya posibilidad concreta de realización supone políticas de un Estado decidido a saldar la deuda que existe con muchos niños, jóvenes y adultos. Esta labor requiere de fuertes políticas de enseñanza que hagan de la escuela un lugar de aprendizaje para todos: docentes y alumnos.

Pero lo dicho no es suficiente, no alcanza, ni garantiza una experiencia escolar de calidad. Los profesores y maestros saben de la diferencia que cada escuela hace en la vida de los alumnos cuando las instituciones asumen la cuota de poder que ostentan. Conocen los rumbos que son posibles transformar si la mirada del colectivo docente está también dispuesta a criticar e interpelar lo que se hace todos los días con los alumnos.

En este sentido, cabe preguntarse cómo maestros y profesores se comprometen en el sostenimiento de las trayectorias de sus alumnos, hasta qué punto reconocemos al otro como portador de una voz, qué significa reconocerlo en lo cotidiano como sujeto con expectativas y sentimientos, qué acontece cuando las certidumbres que portan interpelan las propias. Preguntas que nos deberían llevar a la reflexión sobre cómo concebimos a quienes asisten a la escuela hoy: como sujetos de asistencia, como objetos de represión, de exclusión, o como sujetos sociales de derecho.



La alegría de enseñar (0 de la necesaria confianza en esta difícil tarea)

Hay escuelas en las que los chicos y jóvenes aprenden; hay escuelas en las que los maestros y profesores conocen las realidades y limitaciones de sus alumnos pero no hacen de ellas una declaración de imposibilidad. Por el contrario, reconociendo las condiciones de los alumnos sostienen la escuela como espacio de oportunidad:

Tratamos de insertarlos bien, que tengan las mismas posibilidades, son iguales a todos. Si ellos quieren seguir estudiando ellos tienen la posibilidad. En nosotras encuentran el respaldo... Ellos te piden mucho, esperan mucho de la maestra. (Testimonio de dos maestras correntinas, incluido en el apartado “Escuela e Inclusión” del DVD.)

El desafío puertas adentro, entonces, es reconocer la experiencia educativa que brinda la escuela como constructora de subjetividad, partiendo de ese vínculo recíproco de confianza, de afecto entre el docente y el alumno que se ubica en la base de las posibilidades de transmitir. Construir confianza significa una “apuesta al futuro” (MECyT, 2007), apostar al otro antes de que actúe, confiar en que nuestros alumnos van a aprender, apoyarlos en el proceso de constituirse como sujetos capaces de conocer y superarse.

Pensar la escuela como constructora de subjetividades y el lugar de los docentes en esta construcción permite imaginar otras condiciones en las cuales los alumnos tracen sus trayectorias. Es dar a la escuela la posibilidad de hacer diferencia en la vida de los sujetos. Una imagen puede ayudarnos en este recorrido: recordemos la escena entre el director y el alumno en la película chilena *Machuca*:

(El director entra al salón de clase donde está el grupo de alumnos, para presentar al nuevo alumno).

El director pregunta: —¿Usted, cómo se llama?

Alumno nuevo (susurrando), responde: —*Pedro Machuca*

—*No escucho, más fuerte.*

—*Pedro Machuca.*

—*Más fuerte.*

(Gritando) —¡Pedro Machuca!

Los chicos se ríen, y el director comenta: —*Así está mejor, hay que hacerse escuchar, Machuca.*

Una escuela que permite que cada uno pueda escuchar su propia voz y hacerla escuchar porque se tiene algo para compartir. Una escuela que no supone lo que los niños “son o pueden”.



Fue para el día del maestro, el alumno Núñez me da un paquetito. Como eran tan pobres, yo lo guardo al paquetito, no quise hacer ostentación, y cuando llego a mi casa, ¡Oh, sorpresa, veo que son 6 cucharitas de café, de plata, y las seis distintas. Entonces, lo volví a envolver. Al día siguiente, en el recreo, lo llamé al aula y le dije: “Mirá, yo esto no lo puedo aceptar”, y él me dijo: “Usted cree que yo lo afané”. Esas fueron sus palabras. “Y sí”, contesto. Y dice: “No, porque yo voy a los camiones de basura (la quema estaba a una cuadra de la escuela). Nosotros vaciamos los camiones de basura todas las noches y hay bombillas, cucharitas, cosas que la gente por descuido las tira y entonces me las guardé”...Y además me emocionó muchísimo porque como que él me entendió más a mí que yo a él, ¿no? (Testimonio de una directora, incluido en el apartado “Para pasar la posta” del DVD.)

Una escuela que se abre a la posibilidad de pensar y pensarse, lo que significa recuperar a la escuela como el espacio público que habilita el encuentro con el conocimiento. Una escuela que en su construcción cotidiana deviene pública es una escuela que parte del principio de igualdad y que discute el destino de los alumnos como “profecía autocumplida” del fracaso escolar, tal como sostiene Laurence Cornú:

En el campo educativo, habilitar la oportunidad desarrolla el sentido de la ocasión, esa vigilancia que le abre brechas a la fatalidad. Empieza con la negativa de encerrar a un niño –un ser en el tiempo de su infancia- dentro de características, carencias, pronósticos y vías muertas. (Cornú, 2004).

En el mismo sentido, Philippe Meirieu plantea que *desde el momento en que nuestras sociedades comienzan a perseguir objetivos mucho más ambiciosos de democratización, de acceso al conocimiento, es necesario hacer desear el saber y hacer que el saber sea adquirido por los alumnos que no están preparados para ello.*

Y por eso la pedagogía resulta indispensable y mucho más necesaria hoy en día. Si no implementamos una gestión pedagógica caeremos en el fatalismo. (Están) los que quieren aprender y eso no genera inconvenientes, pero los otros, los que no saben aprender y no quieren aprender, serán abandonados y excluidos. A la pedagogía le interesan los que no quieren aprender y busca los medios para que esos individuos no sean excluidos del acceso al conocimiento y a la ciudadanía. (Philippe Meirieu, director del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, Francia. En “Explora Pedagogía”, del DVD.)

Lo dicho muestra claramente la necesidad de producir más saber para enseñar mejor y, tal como lo hemos señalado, no corresponde sólo a los docentes producirlo. Pero sí está en los docentes la posibilidad de construir colectivamente, de dar lugar a una reflexión de aquello que podemos hacer mejor, que está ligado a nuestras prácticas



cotidianas, pero que, quizás, hemos resignado hacer sin darnos cuenta. Recuperar la enseñanza como tema de conversación, tal como señala una docente.⁵

Hoy sabemos que la repitencia y la sobreedad no son la única posibilidad que tienen muchos niños y jóvenes. Lo sabemos porque otros niños y jóvenes, en similares condiciones, logran una vida sin esos fracasos en otras instituciones escolares. ¿En qué reside la diferencia entonces?

Quizás, en las oportunidades que estas instituciones se dan para reencontrarse con la alegría de enseñar, con los espacios que generan para repensar el trabajo constantemente, con un firme posicionamiento ético y pedagógico que han construido. A pesar de las dificultades y sin cantos de sirena, la diferencia, quizás, reside en la confianza con la que sostienen que si un futuro es posible, a escribirlo se aprende en la escuela.

Algunas preguntas que pueden colaborar para pensar estos temas

° ¿De qué modo ayudaría en este aspecto mirar críticamente el currículum escolar, encontrar los puntos conflictivos de la enseñanza, aquellos que plantean mayores dificultades de aprendizaje para los alumnos?

° ¿Cómo podemos pensar la transición de un grado/sala/año a otro y de un nivel al próximo que reponga el cuidado en el pasaje ante tanto desacople?

° ¿Qué propuestas pedagógicas podemos llevar adelante para evitar la repitencia de niños y jóvenes? ¿Quién decide la repitencia de un niño o de un joven en nuestra escuela?

° ¿Cómo reconocer fuentes alternativas a las que recurrir para acordar qué contenidos estamos en condiciones de enseñar mejor, identificando los espacios de libertad que brinda el currículum, asumiendo los márgenes de elección y de decisión que tenemos docentes y directivos?

° ¿En qué situación se encuentra nuestra escuela con respecto a estos temas? ¿Cuántos niños y jóvenes atraviesan hoy la escuela con sobreedad? ¿Cuántos han repetido el año o el grado? ¿Por qué? ¿Qué propuestas podemos llevar adelante para ayudarlos? ¿Con quién contamos para llevarlas a cabo?

⁵ Ver DVD anexo: entrevistas a docentes de la provincia de Corrientes.





34 Pensar la Escuela

° ¿Qué niños y jóvenes no siguen con nosotros este año lectivo?, ¿por qué? ¿Conocemos las instituciones en las que se inscribieron? ¿Qué comunicación podemos tener con estas escuelas para garantizar una buena transición?

° De igual manera: ¿recibimos este año nuevos alumnos? ¿Algunos de ellos han repetido el año en otra institución? ¿Qué comunicación podemos tener con la anterior escuela para mejorar la transición?

Para concluir podemos decir que reposicionar la mirada en las trayectorias escolares implica el intento de formularnos preguntas, abrir interrogantes a nuevas situaciones, construir respuestas o alternativas desde el colectivo cotidiano que habita la institución escolar.





El significado de educar en un mundo sin referencias⁶

Por Philippe Meirieu

La reflexión que deseo presentarles es tanto la del investigador en el campo de las ciencias de la educación, como la del profesor y la del ciudadano y la del padre de familia también. Es entonces una reflexión general sobre la educación, sobre la situación educativa de la modernidad; es una reflexión que pretende encarar con fuerza los problemas con los que nos encontramos cotidianamente, que no desprecia ninguna de las dificultades con las que se topa cada educador en su día a día y que sin embargo no hace ningún impasse con la reflexión filosófica.

Vivimos, aunque sea una banalidad decirlo hoy, en un periodo de crisis en materia educativa. En una crisis que se desarrolla ya desde hace unos cuantos años, ya que desde 1991, en una hermosa novela de Rosenbaum, un famoso novelista norteamericano contemporáneo, escribe:

Todos hemos perdido a nuestros hijos, a nuestros chicos, para nosotros es como si todos los chicos de América hubieran muerto. Véanlos violentos en las calles, comatosos en los centros comerciales, hipnotizados delante de la TV. En el correr de mi existencia si algo ha pasado de terrible es que nos han secuestrado a nuestros hijos. Yo ignoro cuáles son las causas y cuáles son los efectos, pero los chicos han desaparecido, eso yo lo sé, y lo mejor que podamos hacer por ellos y por nosotros es morirnos de rabia con aquellos que los han tomado, aun cuando no sepamos a qué se parecerá todo esto cuando el humo vaya disipándose.

Sabemos que esa rabia para lo mejor y para lo peor engendra un porvenir, y el autor termina diciendo: *las víctimas son aquellos que han renunciado al porvenir.*

Renunciar al porvenir es, sin embargo, la tentación de la modernidad, la de instalarse en el presente, en la inmediatez, en el de todo y rápido, en el “nuestros deseos son órdenes”, en la organización del mundo en el corto plazo, sin un relato del día siguiente, sin un futuro posible y es esta reinención del futuro, esa capacidad para recrear nuestro futuro, esa capacidad para recrear juntos un futuro, para darle a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino. Esa es la ambición de todo educador. No podemos renunciar al porvenir, no tenemos derecho a hacerlo y no es esa una de las

⁶ Conferencia dictada el martes 27 de junio de 2006, Ministerio de Educación de la Nación (desgrabación de la traducción simultánea).



menores paradojas de la educación, el hecho de que la presencia de los chicos nos obligue a levantar cabeza. La existencia misma de chicos educados nos impone abandonar esa única obsesión por el presente e imaginar un mundo para ellos, imaginar que ellos podrán imaginar el mundo. Los chicos, en ese aspecto, nos brindan más servicios que aquellos que nosotros les dispensamos, porque ellos nos imponen el mundo y al respecto el educador es el que, porque mira al niño, mira hacia el futuro. Es lo que el filósofo Jonas llama “el principio de responsabilidad”: somos responsables del futuro primero y sólo el hombre puede ser responsable de aquello que no existe y puede hacer existir aquello que todavía no existe. María Montessori, la gran pedagoga, decía: *el hombre degeneraría sin este niño que lo ayuda a elevarse, el hombre ayuda al niño a elevarse porque el hombre educa y eleva al niño*.

Les voy a presentar, entonces, tres series de reflexiones en torno a la temática de educar en tiempos de crisis. Voy a recordar algunos de los elementos que constituyen la crisis de la educación, luego evocaré la necesidad de volver a los fundamentos educativos antes de situar algunas referencias y algunas perspectivas.

La crisis de la educación es una realidad que está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias, no hay crisis de educación en las sociedades teocráticas ni en la sociedad dictatorial; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder está intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir quedando vacío y sólo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder. Entonces tenemos que alegrarnos de la crisis de la educación. En la Unión Soviética de los años cincuenta no había ninguna crisis de la educación, en el Irán del Ayatolá Jomeini, en todos los países que están en manos de una dictadura no hay reflexión educativa. La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos. En la dictadura los padres que no educan a sus chicos correctamente son considerados disidentes y, en las sociedades totalitarias, incluso se les retiran sus hijos, ya que la educación está considerada como un objetivo común, cosificado, indiscutible e indiscutido. Entonces, en cierta forma, no solamente hay que aceptar sino también reivindicar que hay y que haya crisis de la educación. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad educativa, que nadie sabe ni puede imponer en lugar nuestro aquello en que debemos educar a nuestros hijos y lo que tenemos que hacer de y con nuestros hijos. La cuestión de la crisis de la educación está fundamentalmente ligada a nuestra visión democrática. En algunos momentos, incluso, preferimos volver a las certezas del pasado, porque tenemos que asumir, como lo dice Milan Kundera, *la insoportable levedad del ser*.



Esta crisis de la educación se ve reforzada por algunos fenómenos sociológicos, en particular, la desligazón entre generaciones. Podemos decir que vivimos una formidable aceleración de la historia que hace que la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones ya no pueda efectuarse por medio de esta superposición. Con lo cual las generaciones se separan cada vez más unas de otras y lo que separa hoy en día, en Occidente, a los padres de cuarenta años con respecto a un chico de quince, una generación, es eso que separaba a esa generación de siete generaciones, hace un siglo. Pasan más cosas en veinticinco años que las que pasaron en siete generaciones a lo largo de un siglo. Esto trae aparejada la aparición de problemas totalmente novedosos, para los cuales en nuestra propia historia no tenemos solución. Los padres están totalmente carenciados porque no pueden usar con sus hijos los métodos que sus propios padres utilizaron con ellos. Ningún padre puede hoy en día buscar en sus recuerdos para preguntarse a qué edad hay que comprarle a un chico un celular, evidentemente en aquella época la cuestión esta no se planteaba. Esta aceleración de la historia, de la aparición de nuevas tecnologías, nos pone ante problemas inéditos para los cuales no hay ningún catecismo escrito y tenemos que intentar soluciones para esos problemas inéditos. Es por eso que la propia parentalidad plantea problemas en la medida en que precisamente los padres de hoy no tienen escrito su oficio en ninguna parte y tampoco tienen soluciones por ningún lado para los problemas que les plantean sus propios hijos. Y a esto debe agregarse, además, un medio ambiente mediático y comercial que exaspera el infantilismo en la propia sociedad. La publicidad, el conjunto de los medios de comunicación, reducen al individuo a la condición de consumidor y el consumidor es aquél que está en estado de regresión infantil. El motor de la economía es el capricho, es la pulsión de compra, como dicen los psicoanalistas. El motor de nuestras sociedades es justamente eso, de las cuales el educador debe liberar al chico. Vivimos en un mundo que constantemente dice a todos: “tus deseos son órdenes”. Mientras que nosotros tenemos que enseñarle al chico que sus deseos no son órdenes, los adultos somos constantemente solicitados/ requeridos para regresar a nuestra propia infantilización para comprar, por ejemplo, montones de cosas que no necesitamos para nada, pero que simplemente son el objeto de nuestros caprichos, para tomar decisiones rápidas, muy rápidas, mientras que tendríamos necesidad de tiempo y de serenidad para reflexionar.

Lo que hoy hace difícil la educación, es que está a contracorriente de lo que es el carburante económico de la sociedad, del consumo individual, la pulsión inmediata y la satisfacción de todos nuestros deseos. Respecto a ello, me parece importante volver a eso que yo llamo los fundamentos educativos. Entre esos fundamentos voy a citar brevemente algunos: el nacimiento, por supuesto, *el hombre* –dice Hannah Arendt– *es un ser para el nacimiento, el nacimiento es la continuidad del mundo*; el nacimiento es también para cada uno de nosotros un arranque permanente y continuo de la nostalgia, de una felicidad solitaria y prenatal. Tenemos que hacer nuestro duelo, siempre, constantemente, de la satisfacción de todos nuestros deseos y todas nuestras pulsiones y este duelo no termina nunca y en este



punto nacemos y renacemos a cada momento hasta el momento final, hasta el momento de nuestra muerte. El nacimiento, en realidad, es el surgimiento del sujeto, de un sujeto capaz de dotarse de proyectos y por tanto de proyectarse en el porvenir, de hacer elecciones, de tomar decisiones, de eliminar, de descartar, de dejar de lado y de darse prioridades, y la prioridad, por supuesto, es salir de lo que los psicólogos llaman el egocentrismo inicial, el egocentrismo del niño rey. Todo niño que llega al mundo y que ha sido deseado es un niño rey. Tiene a los adultos a criterio suyo, porque los chicos saben que lo primero que quieren los adultos es ser amados y amarnos, que haríamos todo por tener el amor de nuestros hijos y que eso que se denomina el círculo de familia es siempre un círculo amenazado porque cada uno, en el seno de una familia así sea la más unida, quiere de todas maneras ser querido por el chico más de lo que el chico quiere a otro, aunque la familia sea la más solidaria. Siempre estamos ahí tratando de tener la atención del chico, de que nos sonría, de reivindicarnos con su amor y el chico sabe que tiene un poder terrible y sabe que si distribuye su sonrisa y los besos que nos da y hasta nos da las gracias, sabiendo que es él quien tiene todo el poder sobre nosotros (a pesar de que nosotros pensemos que tenemos todo el poder sobre él), él podrá hacer lo que quiera con nosotros, porque basta con hacernos pensar que él no nos quiere para que caigamos deshechos. Ese niño rey, que por definición es un tirano, vive la totalidad del mundo de acuerdo a su propia subjetividad, es un brujo, es un mago, no es por casualidad que en los cuentos para los chicos el brujo y el mago tengan un lugar tan especial, hasta en Harry Potter.

El niño siempre es un brujo que piensa que le basta con imaginar muy fuerte unos bombones delante de él para que los bombones aparezcan, de a poco va a tener que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que su deseo choca con la existencia de los demás y que va a tener que aceptar salir de su omnipotencia. Es difícil y doloroso salir de la omnipotencia, sobre todo cuando uno vive en un mundo que además nos invita a la omnipotencia todo el tiempo, y nos distribuye objetos que son objetos de omnipotencia como el control remoto, por ejemplo, que es por excelencia el objeto de la omnipotencia ya que en décimas de segundo uno puede optar por el mundo que quiere ver. Para emplear una metáfora de la teoría psicoanalítica, podríamos decir que el control remoto es un falo de alta tecnología, en todo caso es un instrumento de alta tecnología. Y vemos las consecuencias pedagógicas en las clases mismas: en los países desarrollados los chicos llegan a clase con un control remoto insertado en la cabeza y lamentan profundamente no poder hacer zapping en clase. Ahí están obligados a quedarse en el mismo canal, y como el docente no puede rivalizar con la televisión, viven esa situación como una profunda frustración. Ahora bien, el crecer es aceptar que el mundo existe por fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia y que no depende de nuestra propia voluntad, y que debemos renunciar a interpretarlo todo.

En una clase, el chico generalmente piensa que si la maestra lo mira es porque lo está espiando y si no lo mira es porque no lo quiere. Él piensa eso porque no puede imaginar



que si la maestra no lo mira es simplemente porque está haciendo otra cosa, está convencido de que todo lo que pasa está destinado a él y poco a poco va a tener que ir aprendiendo que todo no puede ser interpretado, que las cosas son y están fuera de él y que no siempre están en contra de él, que el niño no siempre está en el centro del mundo.

En una hermosa novela de otro autor americano, hay un hermoso diálogo entre una madre y su hijo. Ellos están en la orilla del río y ven pescaditos y el chico está un poco nervioso y le pregunta a la madre: “¿los pescados nos comerían si estuviéramos muertos?” Y la mamá responde: “me imagino, bajo el agua los muertos se ponen blanditos y no sirven para nada, pero recordá una cosa, ellos no lo hacen por maldad, son así, nada más”. “Es muy importante –agrega la madre– conocer las cosas como son, no como quiero que sean ni como querría que fueran, ni una cosa ni la otra, como son. Tenés que descubrir que el mundo no está pensando en vos, que no hace nada esperando hacerte mal, aun cuando haya gente que lo piense, como pasa con los chicos. El mundo tampoco intenta hacerte el gusto, el mundo está ahí y vos tenés que arreglarte con eso.”

Este es un aprendizaje muy difícil para los chicos: el aprendizaje de la alteridad. El aprendizaje del rostro del otro, como dice Emmanuel Levinas, aparece progresivamente como una interpelación a la vez imperativa y misteriosa porque jamás sé quién es y la conciencia del otro me escapa radicalmente. Y el chico tiene que aprender progresivamente a entrar en relación con el otro, a colaborar, a reconocerlo como su semejante pero también como un ser distinto. Allí hay algo muy complicado para los chicos, el otro le da miedo, lo pone nervioso, lo inquieta y Levinas dice que en la presencia del otro hay como un llamado a la identidad, porque su existencia misma me obliga a salir de mi propia identidad, a escuchar otra cosa. Y ahí hay todo un trabajo permanente de aceptación de la alteridad que es consustancial a la educación. Encontramos en un pensador alemán, Georg Gadamer, esta fórmula que me parece muy justa y muy bien escrita en cuanto al imperativo educativo.

Él dice que verdaderamente es una tarea gigantesca que es asignada a cada hombre en todo momento: se trata de tener bajo control esas prevenciones llenas de esperanza, de interés, de manera tal que el otro no se vuelva invisible, que no permanezca invisible. Él dice además algo que a mí me parece importantísimo para nosotros, los educadores, y es que le pueda dar razón al otro, que uno puede estar equivocado respecto de sí mismo y equivocado respecto de sus propios intereses, y es una cosa que no es fácil de entender pero que es absolutamente necesaria. Y esto me lleva a una idea: que la educación es aprendizaje para la renuncia a la omnipotencia. El niño cree que su deseo es ley, no soporta que su deseo pueda verse trabado, siempre está a punto de su pasaje al acto; este niño, que yo llamo el “niño bolido” en mi trabajo, es el chico que no se queda nunca en el mismo lugar; “es como un resorte continuo” nos dicen los maestros, no le interesa nada, se levanta continuamente y si tiene ganas de tomar agua va y toma agua, si le molesta otro chico va y lo toma de los pelos, siempre está en el pasaje al acto, siempre en la inmediatez. No ha construido este espacio interno entre el pasaje y el acto. Ningún deseo está prohibido, aún el deseo de



matar. Sabemos desde Freud que aquél que no desea matar a alguien es porque tiene un electroencefalograma chato, que lo que está prohibido no es desear matar a alguien sino hacerlo, porque entre el deseo y el acto hay una caja negra que unos la llaman conciencia, otros le dicen alma, otros razón. No importa como la llamen, para el educador es simplemente el aplazamiento del acto. Aplazar el pasaje al acto, aceptarlo para tomarse el tiempo de analizar, de encarar las consecuencias de los actos.

Un pedagogo que me gusta mucho, que se llama Janusz Korczak, un pedagogo polaco que murió en Treblinka en el año 1942, había creado en Varsovia orfelinatos para chicos de padres deportados, y en esas instituciones, donde había mucha violencia y los chicos se peleaban todo el tiempo, él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse: dijo que los iba a castigar, que los iba a dejar sin comer, que los iba a golpear. Nada de eso funcionó, la violencia era más fuerte. Un día se le ocurrió algo extraordinario, dijo: “a partir de hoy cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera con la condición de que lo prevenga por escrito 24 horas antes”, e instaló la caja de peleas que era como un buzón donde los chicos escribían: “quiero agarrarte a golpes mañana”. Ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar y los chicos contestaban: “¿por qué me querés pegar? Y eso Korczak se lo impuso a chicos más chiquitos que no sabían leer ni escribir y que tenían que encontrar a alguien que les escribiera esa carta o descifrara lo que otros habían intentado escribir. Cuando el pedagogo inventa esta caja de peleas inventa, a la vez, la educación y la democracia y, sobre todo, muestra que el desarrollo psicológico y ciudadano es el mismo. Hay una perfecta simetría entre acceder al estado adulto y acceder al estado ciudadano. La Modernidad descubre esto. Descubre que el ciudadano es precisamente aquel que renuncia a lo infantil, es aquel que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, que está en el tiempo de la reflexión, y esto es lo que me hace decir que toda educación es una educación para el aplazamiento, no es una educación para la frustración. Como decía Freud, yo no creo que la cuestión pase por decirle al chico que trate de renunciar a sus deseos, sino que hay que examinar sus deseos, pasarlos por un tamiz, por el tamiz de su conciencia, anticipar las consecuencias de sus actos y examinar, más allá de su interés individual, el interés colectivo. Por eso es que la educación y la democracia se inscriben en el mismo movimiento: es la renuncia al narcisismo. Educar a un chico es ayudarlo a renunciar a su narcisismo y educarnos como pueblo democrático es educarnos para renunciar cada uno de nosotros a nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. En una democracia la escuela no es otra cosa que el lugar de proyección posible del aprendizaje de la democracia, justamente. Es ese lugar en el cual se rehace la experiencia fundadora que describe Marcel Mauss en la conclusión de su ensayo sobre el don, cuando el autor evoca a los caballeros de la Mesa Redonda y evoca ese acto fundante que consiste en colocar la lanza a la entrada de la sala diciendo: “Oh, tú que entras aquí, renuncias a tu violencia”: entras en un espacio en donde está la meditación, la reflexión, y en donde todo esto lo hace la ley y no tu espada. La escuela



podría ser ese lugar, podría ser ese lugar en donde todos dejan la espada en la puerta, su espada física pero también su espada mental, la escuela podría ser ese lugar donde la búsqueda de la verdad, de la precisión, del rigor, vaya delante de la ley del más fuerte. Marcel Mauss dice que para empezar fue preciso primero dejar las lanzas; así ocurrió con el clan, las tribus, los pueblos y así será mañana en nuestro mundo considerado civilizado: las naciones y los individuos deben confrontarse sin sacrificarse unos a otros, en un registro que no es el de la violencia. Las crónicas de Arturo cuentan de qué manera el rey Arturo, con la ayuda de un carpintero, inventó esa maravilla del patio milagroso en torno del cual los caballeros ya no se batieron más.

Para nosotros, educadores, nuestra misión hoy es refabricar la mesa redonda, es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear y en eso hay algo fundamental que me parece ser el gran desafío de la Modernidad. En las sociedades tradicionales podía esperarse que la gente dejara de pelearse o bien por el miedo al castigo, a la sanción o porque estaban bajo influencia de una ideología única. En una democracia que acepta la diversidad, que acepta la pluralidad para que la gente no se enfrente, va a tener que aprender primero a encontrarse, y no como en las sociedades tradicionales que funcionaban de manera fusional, como una identificación clánica. Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de la posibilidad del encuentro hacen al fundamento mismo de la sociedad. Sólo hay sociedad en torno de la mesa redonda o bajo la influencia de un jefe, pero como queremos democracia tenemos que construir esas mesas redondas. Hemos construido eso que se llaman las grandes instituciones del Estado, el parlamento, etc., etc., que funcionan más o menos bien, pero que funcionarán mejor si, justamente, construimos a todos los niveles y desde la infancia mesas redondas en donde los seres puedan encontrarse.

Como tercera y última serie, a partir de este momento, ¿qué referencias podemos darnos, más concretamente para la educación? Cinco referencias rápidas: Nacer al mundo, nacer a la ley, nacer a lo posible, nacer a la voluntad, nacer a lo político.

Nacer al mundo es difícil porque para el niño el mundo no existe: el mundo es la TV. La ficción y la realidad se mezclan constantemente: ¿dónde está la realidad?, ¿dónde está la ficción? En cierta forma hoy existir es salir en TV, el que no aparece en TV no existe y el chico sabe de esa idea. El mundo ya no es mundo, es lo que la TV muestra del mundo y lo que la TV no puede mostrar, no existe. Lo que no es televisado ni televisable es negado en su existencia. El ejercicio de la razón no es demasiado televisable, es mucho menos televisable, es mucho menos espectacular que muchos otros acontecimientos. Y llegamos a la idea de que lo que no es demasiado espectacular no tiene derecho a existir. La meditación no es espectacular, sin embargo ¿puede tener derecho a la existencia? Tenemos que acompañar al chico en la idea de que Superman no va a llegar a último momento para salvar al mundo, que eso es ficción. Que en la realidad Bruce Willis no existe, es una creación, es ficción. Tenemos que salir de lo imaginario para no confundir al mundo con una película o un juguete. Uno de mis libros lo titulé *El mundo no es un juguete* y lo llamé así porque salió



algunos meses después de iniciada la guerra de Irak y después de la caída de los norteamericanos en Afganistán. Me había impactado ver a los generales del Pentágono comandar aviones sin pilotos y lanzar bombas a distancia sobre blancos virtuales, como si no hubiera ninguna población ahí y como si se tratara simplemente de un juego electrónico. Para los políticos el mundo se había convertido en una gigantesca *Playstation* manejada desde el Pentágono, y esa transformación del mundo en juguete, a través de los adultos mismos, por ellos mismos, es evidentemente el anverso de lo que le tenemos que enseñar a los chicos. Les tenemos que enseñar que tiene derecho a romper ese castillo que ha hecho con sus cubos, porque la característica del juego es justamente la reversibilidad: uno puede romper su castillo porque puede volver a reconstruirlo y no hay daño ahí. Pero en la realidad, cuando uno destruye el bien común está dañando la posición colectiva y se le crea una herida a la colectividad. El chico sabe bastante rápido que le puede sacar los ojos a la muñeca pero no a su hermanita, que hay una diferencia fundamental entre la muñeca y la hermanita. El problema hoy es que para muchos chicos el mundo entero se transforma en un juguete y vemos a chicos jugar con el cuerpo de los demás sin imaginar que ese cuerpo está habitado por alguien, así como los generales lanzan bombas a los países sin imaginar que esos países están habitados por gente. La capacidad de comprender que la acción humana no es un juego porque está inscripta en una historia irreversible, porque en la realidad las heridas aun cuando se cierran no se olvidan nunca y no se le puede hacer mal a nadie impunemente, implica un aprendizaje muy complejo para el chico. Para conocer el mundo hace falta salir de la relación dual de conflictos y deseos, hay que introducir eso que denominamos el tercero mediador, hay que hacer juntos. Creo que lo esencial de una educación democrática consiste en aprender a hacer en conjunto. Hacer junto con los otros para descubrir que nuestro deseo no es omnipotente, que la autoridad verdadera no es la competencia. Creo que la democracia debe insuflar el deseo de hacer cosas en conjunto, tiene que ayudar a todas las iniciativas donde haya individuos que se pongan juntos en un proyecto y aprendan a trabajar y a realizar cosas juntos, porque actuar y hacer en conjunto permite ponerse a la escucha, construir una autoridad que encarna al mundo y que ya no encarna en capricho de uno: es en ese hacer juntos que superamos el capricho. Por supuesto, hay que acompañar a los chicos en ese hacer juntos porque es muy difícil, impone renuncia, disciplina y una gestión de la temporalidad, pero todo esto es lo que permite salirse de la omnipotencia y llegar al mundo: esto es lo que abre las puertas al mundo.

Un pedagogo que me gusta mucho, les suele decir a los educadores: “tenés que saber lo que querés, si lo que querés es hacerte amar llevales bombones. Pero el día que llegues con las manos vacías te van a tratar de lo peor. Si verdaderamente querés hacer tu trabajo de educador, llevales una cuerda para que tiren de ella”. Estamos hablando de 1945, hoy podríamos decirle: “llevales cosas para hacer, proponeles que hagan cosas en vez de intentar satisfacer constantemente el deseo de ellos, después vendrá el amor y ahí no está tu recompensa. Yo soy muy sensible a esta idea, el chico necesita ser útil como el adulto. El mismo



pedagogo cuenta una historia de un chico con grandes dificultades, que estaba al borde del suicidio, que viene a verlo y le dice: “hacé algo por mí, te pido que hagas algo por mí” y él le responde: “no puedo hacer nada por vos, nada. Pero vos sí podés hacer algo por mí, podés ayudarme”, y lo empleó al chico en su asociación y se convirtió en el brazo derecho de este hombre. Él se negó a hacer algo por el chico, por eso le pidió que hiciera algo por él, le dio un lugar. En una patria, en una clase, en una sociedad, cuando alguien quiere ocupar todo el lugar es porque no tiene lugar, eso vale para el hermano, para la hermana, para los alumnos, eso es verdad para aquél que ocupa todo el espacio. Cuando alguien quiere ocupar todo el espacio es porque no tiene lugar. Darle un lugar en una obra colectiva es permitirle ya no tener más la voluntad de ocupar todo el lugar. También es así como el chico aprende a entrar en la ley, así es como aprende que las reglas no caen del cielo sino que son requeridas por el proyecto que perseguimos en común. El adulto no es la regla, él es quien lleva al chico hacia la regla. Si el adulto es la regla, cuando el adulto se va ya no hay más regla. La regla no puede ser impuesta, ya está construida, y está construida desde el momento en que se descubre que la prohibición autoriza, desde el momento en que se descubre que todas nuestras prohibiciones están hechas para autorizar. La prohibición del incesto autoriza la existencia de la sociedad, la prohibición de hablar todos al mismo tiempo permite expresarse, la prohibición de pasar la luz roja: la prohibición autoriza. La verdadera prohibición es aquella que le permite ver al chico todo eso que la prohibición va a autorizar, y cuando el chico obedece tiene que saber que no es por sumisión sino porque es una promesa de libertad. Nacer a la ley es también nacer a lo posible, porque lo que impide la libertad es el encierro y ese encierro es tanto más poderoso cuando es manejado por grupos que ejercen influencia sobre las personas. Uno de los problemas más importantes para las nuevas generaciones no es la desaparición de la autoridad, sino que el ejercicio de la autoridad sobre los jóvenes es hoy mucho más potente, poderoso y tiránico que en el caso de las autoridades tradicionales. Es el ejercicio de la autoridad, por estrellas de los medios que imponen su manera de vestir, de hablar, de comportarse; es en el seno de los grupos que la influencia que se ejerce hace que esté prohibido amar algo más que se halle por fuera del grupo, que esté prohibido salir del grupo, que esté prohibido distinguirse del grupo. Y hoy asistimos a un ascenso en las últimas generaciones del fenómeno tribal. El centro de esta tribu, la autoridad que se ejerce sobre cada uno de los miembros, es de enorme fuerza y nuestra responsabilidad de adulto es ayudar al chico a liberarse de esa presión de la norma que se ejerce incluso a través de las marcas de comercio, de la ropa que hace que haya que ser igual a los demás, que haya que ser conforme al prototipo. Eso es algo viscoso para los chicos, eso les impide acceder a nuevas posibilidades, eso los hace sentirse seguros de sí mismos en los proyectos. El chico necesita que el adulto haga una alianza con él para escapar a todas las formas de influencia y de fatalidad. Puedo ayudarte a que seas distinto de lo que te imponen ser y mi rol es abrirte posibles, abrirte posibilidades insospechadas, proponerte objetos culturales que ignorás, proponerte posibilidades profesionales que ni



siquiera sospechás, proponerte trayectorias de vida que te permitan dejar de lado todas las fatalidades sociales y económicas y resistirte a todos estos tipos de imperio sobre vos. Esto impone también ayudar al chico a forjarse la voluntad, la libertad sólo puede llegar si el chico se pone en juego él mismo, si pone en juego su propia voluntad. Esto supone una verdadera formación de la voluntad, una voluntad que no niega el deseo sino que lo pone a prueba de la ley. Para trabajar la voluntad hay que trabajar siempre la relación entre deseo y ley, y el deseo y la ley no pueden articularse más si el niño simboliza ese deseo, si lo representa. Todos tenemos –el niño también– pulsiones arcaicas, todos tenemos corazones pero también tenemos el deseo de apropiarnos del otro. Amamos a los demás, y al mismo tiempo amándolos puede que no soportemos quererlos libres, por eso es tan importante el ogro en la mitología. Porque el ogro es aquél que tanto nos quiere que nos come, y nosotros los humanos nunca vamos a resolver la cuestión de saber cómo amar tanto a alguien sin comérmolo, o cómo que alguien nos ame tanto pero sin que nos coma, cómo amar a alguien sin privarlo de su libertad. Todas estas cuestiones no las ha resuelto nadie y lo mejor que hay que pensar es que es mejor que nadie las resuelva, porque no habría más literatura, no habría más cine, no habría nada más.

La única cuestión que nos ocupa es cómo ser amado por alguien sin correr el riesgo de que nos coma. El chico tiene ese problema y también tiene miedo de no estar a la altura del deseo de sus padres, tiene miedo a ser abandonado, y lo que tengo que ofrecerle son objetos culturales donde esos miedos, esos deseos, encuentren formas psicológicamente manipulables. Eso es la simbolización, es la capacidad de un objeto cultural de nombrar las propias fuerzas internas, esas contradicciones, esas tensiones; es nombrar todo eso para poder manipularlo: o manipulamos nuestras pulsiones o son ellas las que nos manipulan. La capacidad de manipular nuestras pulsiones pasa por representaciones simbólicas, sobre todo a través de los cuentos, los mitos.

En nuestras sociedades desarrolladas hay un déficit muy fuerte de lo simbólico, este déficit deja la puerta abierta al uso mercantil del símbolo. Cuando no hay más cuentos está Walt Disney, cuando ya no hay mitología está Hollywood. No todo es malo, cuando hace algo como la Guerra de las Galaxias es porque encuentra los fundamentos de la mitología, pero esto tiene que alertarnos sobre la necesidad, en una sociedad laica, de no abandonar la forma de expresión cultural que permite a los chicos pensar la propia historia. El hombre lobo, esta persona que de noche se transforma en lobo, el chico necesita hablar de este lobo porque este chico tiene que saber que sus padres pueden amarlo, pero que ese padre y esa madre pueden también ser muy violentos, que pueden transformarse en ese lobo, que todos podemos transformarnos en ese lobo, que todos podemos tener momentos de cólera en los cuales una cantidad de cosas se nos escapa, la violencia se nos escapa. Si el chico no entendió que ese lobo es el hombre que puede transformarse en lobo y luego volver a ser hombre, no va a poder entender por qué su padre que tanto lo quiere un día se va a poner tremendo y va a decir cosas muy feas, cómo un chico puede pensar las contradicciones de



comportamiento de su propia familia. Sólo puede pensarlas si hay objetos culturales que encarnen esas contradicciones y que le ofrezcan la mediación necesaria para que él pueda, en cierto punto, domar al mundo.

Nosotros somos portadores de cosas espantosas y el chico también es portador de ellas, no podemos hacer como que lo ignoramos. El chico también es un ser violento, pero el objetivo no es prohibirle la violencia sino metabolizar la violencia. La finalidad de la cultura es metabolizar la violencia, y a partir de ahí podemos llegar a puntualizar la actividad del niño para progresivamente nacer a lo político.

Lo político es hacer nacer la sociedad, una sociedad que no es una comunidad. En una comunidad vivimos juntos porque compartimos el mismo pasado, los mismos gustos, las mismas elecciones; puede haber una comunidad de pescadores, una comunidad de gente que le gusta leer los primeros escritos de Trotsky, o una comunidad de gente que le gusta el rap. Una sociedad es un conjunto de comunidades que acepta que existen leyes que trascienden su pertenencia comunitaria. A tal título la escuela no es una comunidad, es una sociedad que enseña que más allá de las comunidades existen reglas societales que les permiten coexistir a las comunidades, que le permiten a cada uno hacer sus elecciones, tener sus gustos, tener sus propios deseos pero que también permite vivir juntos y darse un marco común. La sociedad impone superar o ir más allá de las individualidades comunes. Educamos para el bien común, para la polis griega y ahí la educación es educación a lo político. Cuando yo le pido al chico que renuncie a ser el centro del mundo le pido como ciudadano que se inscriba en un colectivo que renuncia a que su comunidad le imponga su ley a lo colectivo. Renunciar a ser el centro del mundo es a la vez la condición para aprender, aprender una lengua extranjera, aprender historia, geografía, matemática, pero también es la condición para vivir en la sociedad democrática. Por eso el aprendizaje de saberes es condición para la ciudadanía, no son dos cosas diferentes, es lo mismo. El aprendizaje de la alteridad es la renuncia a estar en el centro, es el hecho de hacer existir la democracia reconociendo siempre el espacio vacío del centro. Es un esfuerzo permanente de los hombres mantener ese espacio vacío en el seno de la familia, de la clase, del barrio, de la ciudad, del país, del mundo. Mantener el espacio vacío, diciendo que nadie tiene derecho a instalarse en el centro del mundo: ni el chico en el centro de la familia ni el tirano en el centro de la ciudad. La democracia es eso.

Para decir las cosas rápidas, y ya voy a ir terminando, la educación en lo político proviene en primer lugar del reconocimiento de los demás; pasa simplemente en las formas ritualizadas del saludo: el saludo implica decir “te reconozco”. Esto también inicia el aprendizaje del respeto por el otro, no vivirlo al otro como un peligro sino como un ser a la vez semejante y distinto. Aquí tocamos realmente el corazón de una educación para el futuro, de una educación que permita a cada cual existir más allá de una relación de poder. En cierta manera lo que hay de formidable hoy es que vivimos la muerte de los dioses. Vivimos la muerte de los ídolos y estamos en los inicios de la invención de algo que es la posibilidad



de un mundo fundado en la cooperación, en la solidaridad, en la confrontación y no en la adoración de ídolos. Por eso es que no soy nostálgico del pasado. Pienso que hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también creo que hay muy buenas razones para esperar. El hecho de que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres, el tiempo de que los hombres hagan su ley, que la hagan ellos mismos y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley y que la hacen juntos y no por separado.

Dije al principio que había una crisis de autoridad, una crisis de la educación, pero creo que esa crisis es una posibilidad, una posibilidad de fundar una sociedad a la altura del hombre y una posibilidad de crear una educación de individuos que sean ciudadanos libres. Esto es muy difícil, lo es porque siempre hay mucha gente que quiere ocupar el centro y siempre tenemos que hacer extraordinarios esfuerzos de negarnos a confiarle nuestro destino a alguien que se reivindique en la omnipotencia y eso también se lo tenemos que enseñar a nuestros chicos. Podemos hacerlo, podemos enseñárselo en la medida en que pongamos en ejercicio una pedagogía que haga una alianza entre la transmisión y la emancipación, una pedagogía apoyada en un método experimental donde el chico haga hipótesis y las verifique, una pedagogía de la investigación documentaria, donde el chico no crea ciegamente en la palabra de nadie y que sí vaya a verificar, vaya a buscar fuentes para seguir buscando la verdad y buscar la verdad por sí mismo.

Tenemos la posibilidad de educar a nuestros chicos para que sean buscadores de verdades y no para que queden atónitos ante cualquier ídolo que haya. Pienso que la desaparición de lo que llamamos referencias puede ser una magnífica oportunidad para construir nuevas referencias, nuevas referencias en torno a nuevos valores que quedan por inventar: esa es la razón por la cual en este misterio no tenemos que volvernos siempre hacia el pasado.

Desconfío de aquellos que pretenden que estamos en decadencia, prefiero aquellos y aquellas que nos dicen que podemos construir un porvenir juntos y que nada está jugado definitivamente y que ese porvenir puede ser mejor que el presente y el pasado.

En Occidente hoy está muy bien visto estar desesperado, hay como una estética de la desesperación, de la falta de esperanza, y los que no están desesperados pasan por idiotas, pero yo prefiero pasar por idiota porque pienso que en la desesperanza no hay porvenir.



Continuidades y discontinuidades en los procesos de formación⁷

Por Patricia Maddonni

Es un placer para mí compartir con ustedes en estas jornadas, algunas reflexiones sobre un tema insistente dentro del ámbito educativo. Seguramente muchas de las ideas que vamos a abordar vienen apareciendo desde hace tiempo dentro del campo educativo pero cobran un sentido particular al ser puestas en circulación en el marco de espacios de reflexión como es este. Porque son esos temas históricos, que se actualizan cuando son pensados junto a quienes tienen la responsabilidad de co-gobernar las escuelas.

Lo nuevo estará, entonces, vinculado al sentido que le podamos otorgar al proceso de articulación a la luz de los cambios sociales y educativos que hoy nos toca atravesar. Mi propuesta es hacer un recorrido que agudice la mirada para analizar este viejo problema del sistema educativo, pero poniendo en el centro de la escena al proceso de articulación como un acontecer cambiante y situado.

Iniciaremos este recorrido preguntándonos por qué nos preocupa y ocupa hoy de forma tan contundente el tema de la articulación. A la vez, intentaremos despejar otros términos afines al de articulación, como son el de integración o el de transición. En simultáneo, será de utilidad redefinir algunos ejes o claves para mirar el proceso de articulación en sus diferentes dimensiones. Y, por último, podremos analizar las acciones de los equipos del gobierno escolar en la formulación de proyectos tendientes a abordar la articulación.

Comenzaremos afirmando que la relevancia actual que cobra este tema en la agenda educativa se funda en la necesidad de garantizar la escolaridad obligatoria de todos los niños, adolescentes y jóvenes y, en este sentido, buscar los puntos más críticos en donde resulta difícil hacer efectiva la igualdad e inclusión educativa.

Por tanto, despejemos algunas situaciones que ponen de relevancia el proceso de articulación:

a - La obligatoriedad del Nivel Inicial y del Nivel Medio:

Esto posiciona al Nivel Primario de otra forma, ya que se ve traccionado por ciertas demandas sobre lo que se enseñó en ese nivel, y sobre lo que es preciso revisar en función de ofrecerles a los niños y niñas una mejor continuidad en sus estudios. La obligatoriedad del Nivel Inicial y del Nivel Medio es una decisión política que posibilita y garantiza la articulación/continuidad de un proyecto pedagógico-didáctico. Hacer obligatorio un nivel

⁷ Conferencia dictada en el Trayecto de Formación de Directores de Educación Primaria. Neuquén, 2010. Área de Capacitación. Ministerio de Educación de la Nación.



como el Medio, implica, desde las políticas educativas, generar mecanismos y herramientas para garantizar, con cierto dominio, el tránsito por el nivel anterior. Ya no es un asunto doméstico/privado, de cada estudiante y sus familias, es una decisión política que se cumple con la obligatoriedad, que se otorgue ese derecho.

b- El grado de abandono o repitencia que se produce históricamente en los pasajes de niveles:

Esto se acrecienta debido al aumento de cobertura. Una situación que no encontró aún solución y que tiende a agravarse por el mayor número de chicos y chicas que entran y que continúan en el sistema educativo.

Esto no implica no reconocer los abandonos, la repitencia, las inasistencias y la discontinuidad, producto de las características de ese nivel.

Indudablemente, el sistema está más preparado para mirar adentro de cada nivel, pero presenta más dificultades para visualizar la transición, el pasaje entre niveles.

c- El funcionamiento atomizado, fragmentado de las instituciones:

Esto es producto, en ocasiones, de largas tradiciones y jerarquías construidas por cada nivel educativo, como así también de las condiciones laborales que definen las prácticas educativas de los docentes que asumen su tarea en cada nivel. Existe una tradición en el sistema educativo argentino en donde cada nivel responsabiliza al anterior por la deficiente formación de sus estudiantes. Podemos afirmar que mirar la trayectoria sólo desde un nivel lo que hace es contradecir y malentender el significado propio de *trayectoria escolar*.

d- La incorporación de las modalidades a partir de la Ley de Educación Nacional:

Dado que las modalidades son transversales al sistema educativo, la articulación y la coordinación de acciones son requisitos centrales de funcionamiento y ese requerimiento debe considerarse para pensar, planificar y desarrollar trayectorias educativas integrales de los estudiantes.

Esto implica construir acciones de articulación con cada modalidad. En relación con la Modalidad Especial y la de Educación Rural será preciso mirar los mismos registros o planos de acción, el curricular e institucional, que trabajaremos más adelante, pero entendiendo que allí se producen otro tipo de problemas que hacen a los planteos sobre:

Normalidad - Patología

Común - Especial

Currículum - Adaptaciones curriculares

Propuesta pedagógica graduada - Propuesta pedagógica del plurigrado



Todas las situaciones descriptas conducen a diseñar acciones de políticas educativas y a la vez a encontrar formas más institucionalizadas, en pos de asegurar la trayectoria escolar obligatoria de todos los niños, niñas y jóvenes.

Debemos asumir que durante un largo tiempo y aún hoy persiste una demanda a las escuelas y, en particular, a los docentes de los últimos y primeros años de los niveles correspondientes, a los cuales se les otorga la responsabilidad absoluta de abordar el proceso de articulación, que de esta forma descansa en la buena voluntad de las/os maestras/os.

Para mostrar de qué forma se produce esto traigo como ejemplo estas escenas escolares que en ocasiones se registran en las instituciones:

- Maestros de ambos niveles se reúnen a fin de año para hacer un pase de informes sobre los niños.
- En una sala de 5 años el docente pasa lista “para que los chicos se vayan acostumbrando al régimen de Primaria”.
- Chicos de 5 años van a primer grado de “visita”. La secuencia es:
 - El docente de Nivel Inicial lee un cuento para todos.
 - El docente de Primaria los hace realizar “cuentas” y escribir en un cuaderno.
- Alumnos de séptimo grado realizan visitas a escuelas secundarias.
- Estudiantes del Secundario se presentan en la escuela para dialogar con los chicos de séptimo grado.
- En la primera etapa de primer grado se imitan actividades de Nivel Inicial “para que los chicos no sientan tanto el cambio”.

Si observamos en cada uno de estos ejemplos podemos reconocer una perspectiva sobre la articulación que se sostiene y circula dentro del ámbito escolar. En algunos, es visible la idea de articulación, entendida como “preparación para el nivel siguiente”, con un compromiso asumido por parte de los docentes, en un período del año o, en el mejor de los casos, como una cuestión de selección de contenidos a enseñar en un nivel y en otro, que intente lograr una continuidad en los contenidos que se enseñarán, centrando la selección en lo estrictamente curricular. Ese tipo de articulación seguramente nos dirá algo acerca de la lógica de los contenidos a enseñar, de los enfoques y de ciertos rituales que son propios de cada nivel.

Si bien estas son situaciones que revisten importancia al interior de las instituciones, no resultan suficientes, por lo que estará faltando avanzar en una pregunta sobre cómo garantizamos, producto del cambio y la continuidad, el aprendizaje de los/las estudiantes. Y esta pregunta se contesta a partir de repensar el proceso de enseñanza, de transmisión, que es lo que define a la institución escolar y nos conduce a complejizar y dinamizar el proceso de articulación.



Seguramente en esa complejidad nos preguntaremos si estamos esperando que se alcance una articulación entre partes, consideradas y aceptadas como diferentes, o se prefiere que se dejen de considerar, o se soslayen, estas diferencias para poner el acento en las igualdades, habilitando así la posibilidad de una integración, desde el supuesto de que sólo así es posible la articulación.

De esta forma, para acercarnos a un proceso de articulación dinámico y complejo tendremos que despejar ese sentido que le venimos atribuyendo. Poder, en forma colectiva dentro de la institución y a la luz de los cambios antes nombrados, comprender esa complejidad para que este sea un problema de toda la institución y no sólo de uno o dos docentes.

Varios autores –entre ellos, Azzerboni, Harff y Terigi– nos invitan a pensar la articulación como proceso, lo que implica revisar entre otros aspectos las condiciones de la escolarización. ¿Cuáles son las condiciones de escolaridad en general y cuáles las de cada nivel?

Como dice Flavia Terigi (2009), el concepto de articulación, desde una mirada compleja y sistémica, implica que deberíamos:

1. Tener presente que el proceso formativo educativo de los niños y niñas es continuo y complejo y que la transmisión/ enseñanza es el eje central en todo el proceso de escolarización formal de los sujetos.
2. Dar sentido a un proceso de enseñanza que intente evitar fracturas entre las culturas e identidades de cada nivel. La transmisión que socialmente se le confía a la educación escolarizada se realiza o puede ocurrir en la enseñanza y esto se produce desde que el niño entra a la escuela.
3. Propiciar diversidad y alternativas en la escolaridad formal sin olvidar las especificidades de cada nivel. La especificidad de los niveles supone considerar al sujeto del aprendizaje, a los contenidos a enseñar, a las situaciones pedagógicas-didácticas.
4. Evitar las situaciones de quiebre y de discontinuidad en la trayectoria escolar de los sujetos. Recuperar los propósitos centrales de la educación y formación de los sujetos implica reconsiderar los puntos de transición y crisis (en sentido amplio) por los que atraviesa un sujeto, como procesos de crecimiento y desarrollo.
5. Encontrar las claves y puentes entre los niveles del sistema formal, con el sentido de comenzar a rever el funcionamiento atomizado, sectorizado, parcializado del sistema educativo y de las instituciones.

Es necesario hacer referencia a la existencia de partes separadas que, por lo tanto, conservan su identidad, y que a la vez se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucra a ambas.

Si el propósito común de todos los niveles es formar, educar, la pregunta es por esa continuidad necesaria que implica para todos los niveles la enseñanza. De esta forma, la enseñanza se convierte en el elemento clave y articulador para el logro de un propósito central que es educar. Y por lo tanto, la enseñanza, como bien lo señala Terigi, pasa a ser un problema político. La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias, sino un problema de condiciones de escolarización.



Desde la enseñanza se pueden pensar los puentes, las transiciones, en definitiva las articulaciones. La pregunta por la enseñanza debería ser un eje que atravesase todo el sistema educativo y por tanto sus articulaciones. Las preguntas, entonces, se reformulan, se complejizan. ¿Cómo enseñamos en cada etapa y nivel, entendiendo que nos une un propósito central que es la trayectoria de los estudiantes, su formación integral?

Ahora bien, si acordamos que el eje que vertebra la articulación entre niveles es la enseñanza y las condiciones de escolaridad que posibilitan la trayectoria escolar completa, podemos revisar ese proceso a través de diferentes planos de acción y decisión, ya que no cabe duda, como decíamos anteriormente, que el Estado, a través de sus políticas, tiene que estar presente, proveyendo las condiciones de escolarización: pedagógicas, materiales, de infraestructura, para que se garanticen las continuidades. Pero, a su vez, en el registro de lo institucional es donde se despliegan prácticas que hacen posibles buenos pasajes y transiciones que posibilitan recibimientos y continuidades.

Por tanto, esta perspectiva en torno a la articulación entre niveles implica analizarla tanto desde los organismos gubernamentales de la política educativa como dentro del ámbito institucional.

Veamos estos registros o territorios:

1. Curricular/ Legislativo/ Normativa:

La primera articulación entre los niveles es puesta en juego en los diseños curriculares. Allí se observan las discontinuidades/ continuidades a través de las características que asume el proyecto pedagógico-didáctico de los niveles:

- La conceptualización acerca de la enseñanza.
- Las condiciones para que las propuestas didácticas puedan desplegarse.
- La concepción acerca del aprendizaje.
- Las formas que asume la evaluación.

Claro está que esto no es responsabilidad de los docentes. Decíamos antes que la articulación es un proceso que se da en diferentes territorios. En todo caso, en el registro de la escuela se irá asumiendo a partir del desarrollo del currículum, comúnmente llamado en acción o real.

2. Institucional:

En este plano, para las instituciones implica comenzar a trabajar desde el currículum en acción, con lo cual se avanzaría si se define:

1. Cuáles son los objetivos y propósitos de cada nivel.
2. Qué comienza en un nivel y qué continúa en el otro.
3. La progresión en los contenidos enseñados.
4. La graduación en lo referido a exigencia en el trabajo de los alumnos y diferenciación en la evaluación.



Muchos procesos y contenidos de enseñanza comienzan en el Nivel Inicial y se complejizan durante el resto de los niveles, como es el caso del proceso de alfabetización o el de resolución operatoria.

Es importante tener presente que no se trata solamente de articular contenidos, niños o docentes, sino que como dijimos anteriormente, es la institución en su conjunto la que se articula en tanto entramado que condiciona los procesos que en ella suceden.

La articulación como asunto institucional requiere de lecturas fundamentadas y no de resoluciones personales. Por eso, es necesario acordar sobre el lugar y la valoración entre los docentes de los niveles, en las representaciones que se tiene sobre cada nivel y en lo que cada nivel espera recibir, como así también hacer visibles a los sujetos en los periodos de transición de pasaje. Porque el desafío está en pensar estas transiciones de un nivel a otro, o inter-niveles, con una responsabilidad colectiva política e institucional, sosteniendo una vez más que todos pueden aprender bajo condiciones pedagógicas adecuadas.

Esto nos debe llevar, por tanto, a revisar en cada nivel aquello que es propio como aquello que une, entrelaza; lo que implica no diluir la especificidad de cada nivel pero sí comprender que el proceso formativo de los niños y adolescentes es continuo. De esta manera, se sostiene la idea de que la articulación es un proceso complejo y sistémico en el cual la enseñanza, entendida como transmisión de saberes del campo social, ocupará un lugar central, haciendo foco en un proceso de enseñanza que evite dar fractura a la identidad de cada nivel.

Ahora bien, en el pasaje y para hacer visibles a los sujetos, nos centramos en sus recorridos y esto supone poder acompañarlos en el acto mismo de ese pasaje desde las propias instituciones. Porque el trabajo de las trayectorias escolares acontece siempre entre instituciones. Al pensar la articulación desde el espacio institucional, deberíamos colocar la mirada tanto en el acto mismo de “pasar” como en los saberes que los alumnos necesitan para verse fortalecidos y transitar su escolaridad en el nivel siguiente. Sin embargo, es preciso advertir sobre la falsa concepción de que un nivel queda subsumido por la supremacía del siguiente. Abordar este proceso supone cerrar una etapa para comenzar otra que implica temores, incertidumbres, ajustes y acomodaciones, pero también apertura a nuevos recorridos; sin perder de vista en este trayecto la importancia que cobran los adultos que acompañen a los niños y adolescentes.

Es necesario ser consciente de que cada pasaje implica un nuevo lugar, con otra cultura institucional, demandante de nuevos desafíos y competencias que se pueden andamiar mucho antes de que el niño o adolescente ingrese. Desde las escuelas se puede proponer que ese pasaje no implique dolores, sensaciones únicamente de pérdida, sino que también se reconozcan las ganancias.

Como dice José Gimeno Sacristán (1996), los pasajes entre niveles resultan ser momentos intensos para los estudiantes. Este autor utiliza el concepto de rito de paso para referirse a “la peculiar forma que adoptan determinados momentos en la vida de los individuos, en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la



necesidad de adaptarse a normas de conducta diferenciadas que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades personales”.

Durante esos pasajes, es necesario que se tenga en cuenta que un cambio de nivel implica una modificación en el estilo de vida de los sujetos. En ese sentido, es importante que se repare en:

- Los cambios en el aumento del tiempo escolar, como los horarios de clases, que en ocasiones modifica la organización familiar.
- Las exigencias académicas que les plantea a los sujetos diferentes demandas cognitivas, propias de cada nivel.

En el caso del Nivel Primario, la aparición de los “deberes” y la distribución de tiempos predeterminan la jornada escolar; en el Secundario los tiempos necesarios para estudiar condicionan muchas otras actividades de los estudiantes, sólo por nombrar algunos ejemplos.

Es preciso entender, por tanto, a estos pasajes como procesos que en simultáneo traen “ganancias” y “pérdidas”, como sucede con otras transiciones vitales: cambiar de trabajo, mudarse, tener hijos.

En nuestras escuelas, en ocasiones, suelen desarrollarse acciones para resaltar el pasaje. Se destaca la transición como una instancia relevante en la vida de los/as niños/as, adolescentes, y jóvenes.

Tal vez, el desafío será poder repensar al interior de cada escuela estrategias que organicen un sistema de acompañamiento a las trayectorias reales de los estudiantes, con sus discontinuidades y alteraciones y, en simultáneo, reflexionar sobre la continuidad en la enseñanza.

Vamos a dejar acá, y esperamos que siga el debate sobre estos temas en cada una de sus instituciones.





54 Pensar la Escuela





Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias⁸

Por Perla Zelmanovich

Es un gusto para mí estar aquí, con quienes tienen en sus manos la educación de los más chiquitos. Espero poder aportar algunas ideas que vengo trabajando y que voy a poner a disposición de ustedes.

El título que elegí tiene que ver con una preocupación central: pensar nuestro oficio, que está vinculado, ni más ni menos, a la transmisión y a la enseñanza. Voy a tratar de dar cuenta de por qué me parece importante poder situar ambos términos y de la riqueza y la enormidad de lo que hacemos cuando estamos en cada momento, con cada niño y con cada niña en particular.

Voy a empezar con la primera palabra del título de mi conferencia, con la palabra apostar. Y digo “apostar” porque al hacerlo, hablando de la infancia, hay un punto de partida: estamos implicados. El que apuesta está implicado, y los que estamos apostando somos nosotros. Digo esto porque me parece importante situar los pensamientos y las reflexiones en torno a nuestros pequeños y pequeñas siempre con una implicación del lado del adulto, sea el docente, el padre, la madre o quien cumpla la función adulta. Y aquí ya estoy arrimando otra idea, la de la *función*.

Más allá del rol que nos toque a cada uno en la institución en la que estemos (en la institución escolar, el rol podrá ser el de maestro o maestra de música, director, directora; en la familia, será la madre o el padre), me interesa distinguir el rol de la función. La función adulta que implica, o a la que están llamados estos roles, no necesariamente va de la mano, no es algo que va de suyo; tener el guardapolvo puesto o haber parido a un hijo no necesariamente implica el sostenimiento de la función adulta. Es una función que puede no ser sostenida por quien asume un rol, o ser sostenida por distintos roles.

Retomando lo de la apuesta, la apuesta tiene que ver con la función adulta, *función adulta* más allá del rol que se esté portando. Para extremar un poco esta suerte de desabrochamiento entre el rol y la función, estoy pensando en que, por ejemplo, la función paterna la puede cumplir una abuela, aunque tenga ese rol en la familia, sabemos que esto pasa mucho últimamente en los nuevos contextos, o que la función materna la puede cumplir una tía o una hermana mayor. Entonces, desabrochar la función del rol, por un lado, nos permite aceptar la diversidad de quienes están llamados hoy a cumplir la función y, por otro, pone en el foco, en la mira, de qué se trata cumplir la función adulta, de qué se trata apostar desde la función adulta.

⁸ Conferencia dictada en el ciclo “Cine y Formación Docente”, el 8 de noviembre de 2007 en Río Grande y el 9 de noviembre de 2007 en Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.



En el apostar hay una particularidad: cuando alguien apuesta, puede ganar o puede perder, en la apuesta hay una confianza a futuro, confío en que algo bueno puede llegar a pasar. Puede que sea como lo imaginé o no necesariamente. Y subrayo esto porque hay algo en la función adulta que es necesario y que tiene que ver con los ideales, con aquello que nosotros queremos para el otro. Ahora bien, el riesgo está en que en esa apuesta, en esa confianza, haya sólo un camino posible, y que el ideal sea tan cerrado de nuestro lado que haya poco margen para alojar toda la diversidad de niños, niñas y familias que hoy recibimos en nuestras escuelas. Subrayo la idea de apostar con esta doble vertiente: por un lado, el estar implicados, el poder pensar a los niños y niñas en una relación, no en lo que les pasa a ellos, sino en lo que nos pasa con ellos y ellas; y, por otro, más allá de la situación en la que esté cada niño o niña que llega a nosotros, hay una apuesta a futuro, una confianza a futuro que puede implicar algún riesgo de frustración –tanto hemos apostado y no hemos logrado lo que queríamos–, que es algo que nos ocurre frecuentemente o nos puede ocurrir en nuestra tarea.

Comenté que la apuesta está vinculada a un ideal que supone una confianza. Hay una filósofa, Laurence Cornu, que propone algo que me interesa mucho para pensar la confianza en la educación. Dice que hay un tipo de confianza que está basada en lo que conocemos del otro, en el pasado. Puedo confiar, por ejemplo, en que este nene va a andar bien porque viene de una familia de ciertas características, o confío como directora en esta maestra porque sé que viene de trabajar en tal escuela y la directora me dijo que es una buena maestra. Sin embargo, Cornu aclara que hay una confianza que es una confianza a futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en aquello que confío que el otro va a poder. Es una confianza que subraya el futuro. Es una apuesta, una confianza de que algo bueno puede llegar a ocurrir, aunque no tengamos la certeza. La confianza basada en el pasado sólo pretende asegurarse de que aquello que uno va a apostar es seguro y va a ganar. En cambio, la confianza a futuro es una apuesta a ganar, por supuesto, pero sin seguridades.

La confianza es aquello que cotidianamente expresamos en la *enseñanza*, con nuestra música, con nuestros relatos, con nuestras ficciones, con aquello que entregamos a los niños, con aquello que planificamos para ellos, cuando confiamos en que algo podrán hacer con eso. Sin embargo, la *transmisión* intenta connotar algo menos visible, ese río subterráneo que está en la enseñanza, que muchas veces a nosotros mismos nos sorprende, que circula de manera silenciosa, pero que tiene efectos. Son aquellas cuestiones que no están necesariamente en el plano de la conciencia, pero que se transmiten. En la escuela, uno está hablando y, al mismo tiempo, está transmitiendo con los gestos y las actitudes cosas quizás contradictorias. Hay algo en este don nuestro de la educación que corre por este río de la enseñanza y que, al mismo tiempo, incluye un río subterráneo que es del orden de la transmisión y que va por los gestos y por las actitudes, por nuestros propios deseos, nuestras propias dificultades, nuestros propios rechazos, por qué no, ya que muchas veces nos ocurre que no tenemos un enganche, por así decirlo, con algún niño o niña, y eso se transmite.



Estos dos campos, estos dos ríos que corren, uno más visible y otro no tanto, se juegan con todos los componentes de nuestros deseos, que pueden ser contradictorios.

Hay algo en la institución escolar que es interesante y es que somos varios los que la integramos, no son sólo una mamá, un papá o quien cumpla la función materna o paterna, los que tienen la posibilidad de tramitar estos ríos subterráneos y estos ríos que están más en la superficie. Porque aquello que a algunos les resulta más difícil de tramitar con un niño, a un colega le puede resultar más sencillo. Entonces, hay una composición entre varios. No es una idea mía, sino que tomo la experiencia que se viene realizando hace más de veinte años en Bélgica e implementado en otras instituciones, que se llama *práctica entre varios*. Puede sonar muy parecido al trabajo en equipo –y, en un sentido, puede serlo–, pero, en realidad, se refiere al modo en que distribuimos la apuesta de la que hablaba antes, la función adulta, entre varios, teniendo en cuenta la complejidad que implica la enseñanza y la transmisión, porque quienes estamos cumpliendo la función también estamos atravesados por múltiples circunstancias personales, que están siempre articuladas a lo social.

Entonces, presentado este cuadro más general, me voy a detener en este segundo punto: cómo y en qué dimensiones se juega esta apuesta de la transmisión y la enseñanza a propósito del segundo tópico de mi título, *la producción de infancias*. Verán que no estoy hablando de la infancia como algo natural. Las infancias, en plural, no son naturales, son una producción que depende de la apuesta de la función adulta, que está inscripta en un marco social. Entonces, partimos de esta premisa de que, si estamos pensando en una apuesta, estamos pensando que la infancia no es algo natural, sino algo que se produce. Un hijo no llega, sino que se va produciendo en ese trabajo de quienes cumplen la función materna y paterna. Ese niño que llega se va convirtiendo en un hijo y, a partir del trabajo que nosotros hacemos en la escuela, en un alumno. Me gusta presentar la idea de que no llegan a la escuela alumnos y alumnas, sino que, con suerte y a partir de nuestra apuesta, logramos producir alumnos en la escuela.

Esto nos pone en un campo de mucha fertilidad y de mucha responsabilidad, porque hace a nuestra propia implicación en este proceso. Nos ubica en un campo que yo voy a imaginar como de dos dimensiones y una intersección.

Vamos a imaginar que estamos dibujando dos diagramas de Venn, como en la matemática moderna, con una intersección. Con este modelo –un poco esquemático tal vez, pero me sirve para hacer más explícita la idea– intento pensar esta apuesta a la transmisión y la enseñanza en la producción de infancias, aquello que nosotros hacemos todos los días en la escuela. Entonces, uno de los diagramas representa la constitución del sujeto, la constitución psíquica, y el otro, la dimensión social. Los que apuestan y cumplen la función adulta, las madres, los padres, las abuelas, las tías, están del lado de la dimensión social. Pero no están sueltos, sino inmersos en una época y en un contexto sociocultural particular. Por eso, su apuesta no está en el aire: es una apuesta desde un lugar, en una trama social y cultural particular y singular.



La intersección es el punto crucial, porque la constitución psíquica del sujeto, que llega a la familia para convertirse en hijo o a la escuela para convertirse en alumno, se da con otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias. En esa intersección está la tarea educativa: la enseñanza, la transmisión y, llevado a un plano muy específico, que es central en este Nivel Inicial, la ficción y el juego. En esa intersección es donde voy a ubicar dos articuladores estupendos, la ficción y el juego, que son los modos de la transmisión y de las enseñanzas.

Yo soy psicoanalista y docente desde hace muchos años. Desde los años setenta, vengo lidiando con estas cuestiones. Si bien me dedico a la clínica, estoy abocada también a la producción de una clínica socioeducativa que tiene el corazón puesto allí, en la transmisión y la enseñanza. Quería comentarles en qué fundo esta suerte de esquema que estamos construyendo para pensar la producción y la apuesta en la enseñanza.

Hay un concepto que Freud acuñó en el siglo pasado, allá lejos, en 1929, que es el título de un texto: *El malestar en la cultura*. Plantea que hay un malestar inevitable, irreductible e imposible de disolver, pero que, allí mismo, en esa imposibilidad y en la aceptación de esa imposibilidad de reducción total y absoluta, se puede recortar alguna posibilidad de hacer algo. Por ejemplo, está la posibilidad de educar no todo, de psicoanalizar no todo o de gobernar no todo, las tres profesiones que él nombraba como imposibles.

¿Qué significa que es imposible, que es irreductible ese malestar? Para entenderlo nos va a ayudar el esquema de círculos, los diagramas de Venn.

Freud plantea que lo que es irreductible es el conflicto entre ese mar de pulsiones inherentes a un sujeto, a un humano, que ubico en uno de los círculos, y la cultura, que ubico en el otro círculo, cultura que es llamada a darle un destino a las pulsiones. Parte de lo irreductible del conflicto radica en que ese encauzamiento de las pulsiones humanas no es sin un otro, y ahí estamos nosotros, en la intersección, con nuestras apuestas de juego y de ficción, como educadores. Y lo imposible es domeñar allí todo, ajustar todo a las formas que adopta la cultura. Algo se escapa, y es necesario que se escape y aceptar que se escapa, alivia nuestra omnipotencia, al mismo tiempo que nos abre un campo de posibilidades.

Ahora bien, hay que actualizar en cada momento histórico de qué modo la cultura se las arregla para procesar este encauzamiento de las pulsiones y el conflicto que supone. Se pueden situar cuáles son las características de la cultura y de la época que hacen que, por ejemplo, haya más niños que cierran la boca y no se dejan alimentar, o más niños impulsivos que es difícil mantener ocupados con la cultura.

Voy a poner un ejemplo muy banal. Cuando uno le dice a un chico: “No pongas los dedos en el enchufe”, está tratando de encauzar en la cultura esa pulsión de ir a tocar y mirar todo, mediada por quien cumple la función adulta. Hablamos de pulsión y no de instinto porque el presupuesto que está en la base del malestar en la cultura, y ahí es donde se ubica un punto de imposibilidad, es que en el humano no hay un plan instintivo que esté marcado y diseñado para todos, de manera automática.



El devenir de las pulsiones de un sujeto va siendo dominado y encauzado por la cultura, eso es lo que hacemos cotidianamente en la escuela. Entonces, este plan instintivo está en los animales, pero no en el humano. En el humano, todo aquello que parece instintivo, como puede ser la necesidad de alimentarse, no lo es, no es natural, es pulsional, y no se da sin ser atravesado por otro. Si no, no se entendería cómo puede ser que un humano, que tiene a disposición el alimento, se niegue a recibirlo y hasta pueda llegar a morir de anorexia, por ejemplo. Es que allí nos encontramos con la pulsión de muerte, inherente a las pulsiones humanas. El de la alimentación es un buen ejemplo de aquello que se supone que es instintivo y que está en este plano de la constitución de un sujeto. Pero cómo entender a los nenes que cierran la boca o a los nenes que no logran dominar sus esfínteres, ya que si fuera un plan natural esto estaría dado.

Entonces, el punto de imposibilidad del malestar en la cultura es que ese trabajo que la cultura hace con las pulsiones, entre las que está la pulsión de muerte, para que estos nenes se alimenten requiere el pasaje por ese otro, y ese otro somos nosotros, que venimos atravesados por todas nuestras condiciones sociales. Ahora, ¿cuáles serían las operaciones, para decirlo esquemáticamente, que, de este lado de la constitución psíquica, son necesarias para que efectivamente el humano, el niño, se pueda constituir como tal, para que pueda arribar a ser un niño, un humano?

Voy a introducir otra idea: el concepto de desamparo, *desamparo*, que desligo o diferencio del de abandono. A los efectos de pensar nuestra tarea en este punto de intersección, el abandono viene del lado de lo social, de lo material. Por supuesto, está entramado con el otro aspecto, que es el desamparo simbólico. El desamparo simbólico también lo tomo de un concepto que trae Freud. Es el desamparo con el que llega el humano –ese desamparo que después Lacan nombra–, la prematuración del cachorro humano: esos nueve meses no alcanzan para que sea un sujeto independiente. En el canal de televisión *Animal Planet*, por ejemplo, vemos un cachorro de jirafa que a las pocas horas puede estar arreglándose para la búsqueda del alimento y demás. Pero el cachorro humano es prematuro, siempre es prematuro, en cuanto a la autosuficiencia para poder constituirse y sustentarse como humano.

Vuelvo a insistir en la implicación y en la centralidad que tiene la función adulta: este desamparo requiere de ciertas operaciones de parte de quien cumple esa función. En esta edad de la vida, particularmente, voy a situar tres pilares que hacen al trabajo de amparo que está en el punto de intersección. Les voy a poner un marco, un título general, a estas tres operaciones: la *filiación*.

La primera operación, es la constitución de un sí para el sujeto, es decir, de un lugar simbólico, que implica, a su vez, determinados ideales para ese sujeto (qué espero para este sujeto). Ideales que, al mismo tiempo, tienen ciertas características, en cuanto a su grado de flexibilidad o de rigidez, en su apertura o no a lo diferente. Este punto, desde el psicoanálisis, lo nombramos como un primer momento de *alienación*. Es un momento necesario para la constitución del sujeto. Una segunda operación, es la de producción de un no, es decir,



situar una diferencia con ese otro al cual el sujeto necesita desde un primer momento estar aliado. Es un momento de *separación*. Nosotros, en el Nivel Inicial, les propongo pensar, estamos trabajando en la producción del sí, de ese lugar simbólico, y también en la producción de ese no. El tercer pilar es el de la *inscripción*.

La *filiación* requiere, para ser pensada, al menos, de dos grandes funciones. Una es la que describimos y que da lugar a la *inscripción*, y estar inscripto requiere de esas otras dos operaciones que son la *alienación* y la *separación*, y la otra función es la del reconocimiento. Voy a tomarlo por el lado inverso, por la negativa: ¿qué pasa cuando estas funciones no están dadas?

Voy a hacer referencia a un texto que tal vez algunos de ustedes transitaron, que es de René Spitz, donde comenta esa experiencia de los bebés que son abandonados en hospitales –simbólica y materialmente– y que son alojados por el hospital y, que aunque reciben todo su amparo material, a pesar de que reciben alimentos, medicina, etc., terminan muriendo. Spitz califica a estas muertes como ocasionadas por un marasmo, al que yo le agrego marasmo simbólico, porque no están operando estas funciones desde un lugar simbólico. El desamparo, entonces, es un desamparo simbólico. De eso estoy hablando y sobre eso pienso que estamos operando y trabajando, ese es nuestro oficio, esa es nuestra materia de trabajo. Y nuestra herramienta es la eficacia simbólica.

Voy a apelar ahora a Lévi-Strauss, el antropólogo francés. En su *antropología estructural*, acuña esta idea de la eficacia simbólica, que toma a su vez del sociólogo Mauss, que es a la que estamos aludiendo todo el tiempo, esta idea de una función que no es natural en nosotros, los humanos.

En sus estudios antropológicos comenta Lévi-Strauss una experiencia de sujetos en algunas comunidades. Cuando la comunidad considera que un sujeto está embrujado, le va quitando los lazos de filiación, y el sujeto termina muriendo. Un sujeto que estaba sano físicamente, sin embargo, termina muriendo. Lo que está operando es la eficacia simbólica.

Entonces, repetimos, el desamparo originario e inevitable del sujeto, sumado a sus pulsiones, que requieren siempre de un otro a quien ligarse, produce necesariamente estos desajustes, estos puntos de imposibilidad de los que hablábamos, porque la cultura que viene a hacer algo con eso llega a través nuestro, que encarnamos la función adulta, que también estamos atravesados por ciertos desamparos. Y esta idea del amparo simbólico y de la eficacia simbólica apuesta a producir una filiación, porque no hay humano que se sostenga sin una filiación, que implica inscripción y reconocimiento.

La inscripción alude a varios tópicos. Podemos hablar de una inscripción primaria, ese sí del que yo hablaba antes, en una genealogía; de una inscripción, que es jurídica.

Estar anotado en una escuela, que nos parece algo tan naturalizado, pero no es menor que un sujeto pertenezca o no a una institución (sabemos cómo pujan muchos por pertenecer a tal o cual escuela o por formar parte de tal Estado o de tal otro). Hay una inscripción, que es social. El nene puede estar inscripto en ese listado, pero si un día falta y falta otro día



más y nadie se da cuenta, hay una des-inscripción social. Hay una película japonesa terrible que se llama *Nadie sabe*, que les recomiendo, que está basada en un hecho real y que tiene que ver con esto. Además de que el nene esté anotado en la escuela es necesaria esta otra inscripción, que es una inscripción social, que hace al lazo social y que es indispensable para poder hacer algo con ese desamparo.

En cuanto al reconocimiento, me interesa subrayar una dimensión del reconocimiento que implica la *filiación*. Ricoeur, un filósofo, tiene un libro que a mí me gusta mucho, *Tiempo y narración*. El autor trabaja con el tema de la narración y de la ficción, esa herramienta de la que yo hablé anteriormente.

Ricoeur dice que el reconocimiento es el que le abre paso al conocimiento. Noten qué importante es esto para pensar en la enseñanza y la transmisión, y cómo juega la *filiación*. Nos preguntamos, entonces: ¿qué pasa cuando un nene no puede aprender? ¿Qué pasa cuando un nene cierra la boca, cierra los oídos o cierra los ojos, cuando está inhibido para dejarse invadir, en el buen sentido, por la cultura que nosotros le ofrecemos? ¿Qué del reconocimiento y de la inscripción, con esas tres operaciones de las que yo hablaba, está en juego en la transmisión y en la enseñanza?

Voy a nombrar algunos rasgos de la época para actualizar este malestar en la cultura que nos hace más difícil producir transmisiones y enseñanzas, hacer que cada vez más sujetos puedan subirse al carro de la cultura, de la humanización, porque, desde mi punto de vista, educar y humanizar son lo mismo, son sinónimos. Lo hacemos en la escuela, pero se puede hacer en otros espacios también.

En la escuela, cuando educamos, estamos operando sobre este andamiaje de desamparo, porque así llegamos al mundo, desamparados y la educación viene a hacer algo con ello. La educación requiere de ese otro, que es el mediador. Ahora voy, entonces, a los rasgos que habría en el campo de ese “otro”, de lo social, en el cual estamos nosotros. Hoy en día, ese “otro” tiene algunos rasgos que también nos desamparan a nosotros como adultos. Y sobre este punto nos parece importante estar advertidos y preguntarnos cuáles serían los modos de ampararnos entre nosotros en el mundo de los adultos para poderlos amparar a ellos. Porque somos pasadores de ese alimento simbólico indispensable, por supuesto, junto con las familias.

Uno de los rasgos de la época es una marcada dificultad en la producción del lazo social. Dificultad que afecta, justamente, al corazón de lo que estoy diciendo, porque toda la apuesta es al lazo, a la producción de un sujeto que se ligue a otro, y eso es un lazo.

¿Por dónde pasarían algunas claves para entender esta dificultad en la producción del lazo? Este mundo globalizado, hiper-conectado, llamativamente hiper-enlazado, tiene una particularidad que está muy de la mano de los desarrollos de la ciencia y de la tecnología y, en particular, de las tecnologías de la información y de la comunicación, que nos dan esta posibilidad de estar conectados, si queremos, las veinticuatro horas del día. Y nos ofrece la ilusión de que es posible hacer ese trabajo de la cultura, que es posible que la cultura haga



sus marcas en cada sujeto sin necesidad de mediación de otro: puedo entretenerme sin necesidad de que haya otro, puedo educarme sin necesidad de que haya maestros.

Pero esto es ilusorio. ¿Por qué? Porque hay una ilusión de que puede haber aprendizaje por fuera del orden del reconocimiento, hay algo que no me da la máquina, cuando entro al Google, aunque me pueda enterar de un montón de cosas, y bienvenido sea. Lo que no me puede dar es ese reconocimiento, que requiere de un trabajo, de ese mediador, que es el maestro. Es allí donde nosotros y, ahí sí, desde la educación escolar, podemos hacer un trabajo calculado en cuanto a la apuesta, aunque incalculable en sus efectos, atendiendo al malestar que genera esta particularidad de la cultura que ofrece la ilusión de que es posible prescindir del otro, que es posible eludir el conflicto que supone dejarse tocar por la cultura a través de un otro. Esa ilusión impacta, por ejemplo, en una hiperproducción de niños desatentos. En la intersección en la que disponemos de los recursos de la cultura es donde está nuestro amparo, y es allí donde también se producen sujetos con los síntomas que la cultura genera en esa dialéctica, entre los dos círculos, porque la producción de infancias a la que me estoy refiriendo, genera un modo de transitar las infancias y también modos de padecerlas.

Entonces, ¿con qué se atiende la desatención? Por un lado, se supone que la desatención está en el sujeto, es del chico, el chico es desatento, es ADD. Pero podemos hacer una lectura de época y decir que los síntomas tienen su época. En la época en que Freud construye su teoría, las mujeres histéricas, tenían síntomas de conversión, se les paralizaba el brazo, por ejemplo. Hoy el ataque de pánico, el trastorno bipolar, la depresión son los diagnósticos que circulan (están en un librito que se llama *DSM4*, que está producido en el Norte, y que junto con los laboratorios promociona esos objetos como la ritalina, es decir, la medicación).

Al niño que está hiperactivo, desatento o inhibido podemos leerlo desde este campo que estoy invitando a pensar, podríamos pensarlo desde esta lógica y tener en cuenta que vivimos una cultura en la cual se pretende que el lazo social sea suplantado por objetos, por la tecnología y también por los productos de la ciencia. Aclaro, bienvenidos sean los desarrollos de las tecnologías y de la medicina; el problema es cuando producen la ilusión de que una pastilla va a lograr que el niño se cure de su desatención. Porque deja afuera este trabajo de amparo simbólico y esta mediación necesaria del cachorro humano.

Otra lectura posible es la que hace Elena Lacombe, una psicoanalista que viene trabajando sobre este tema. Ella escribió un artículo que tiene este título: “La desatención del Otro”. Es una manera de dar vuelta el asunto: estamos desatentos con respecto a aquello que le está pasando al sujeto en su necesidad de una inscripción, es decir, de tener un sí, un lugar simbólico que, si falta, produce este marasmo del que hablamos. Podemos pensar que hay dos tipos, al menos, de manifestaciones frecuentes en la actualidad –ustedes dirán después con qué manifestaciones se encuentran–: los niños hiperactivos y los desatentos.



Podríamos decir, esquemáticamente, que el desatento se repliega y trata de sustraerse de un otro invasivo: por ejemplo, esa madre que lo está presionando para comer. Sabemos que el niño cierra la boca porque está intentando producir un no, esa separación necesaria.

Lo mismo vale para los aprendizajes. Y podemos pensar que el hiperactivo, el que está todo el tiempo tirándonos de la pollera, que se nos sube, nos invade, podría estar expresando una dificultad en la producción del sí e intenta hacerse un lugar, a la fuerza, en el otro, agujereando al otro para ubicarse allí en un intento desesperado.

Llegué a este punto al comentar ese rasgo de la época vinculado a la ilusión de que otro no sería necesario, que podría estar incidiendo en nuestro propio desamparo como adultos, y por lo tanto en el de los pequeños a nuestro cargo.

Y ahora voy a señalar otro rasgo más: el impacto que tienen los vínculos intergeneracionales que hacen al proceso de filiación, que siempre se produce en una cadena que supone más de dos generaciones. Margaret Mead, en los estudios sobre la cultura generacional, que ella publica en la década del setenta, plantea que ingresamos en una época en la cual, a diferencia de las culturas tradicionales, son los jóvenes y los niños los que nos van a enseñar a nosotros, porque ellos nacen en esta cultura de desarrollos de la informática y de la comunicación, para los cuales nosotros no tenemos referencias para entenderlos, para usarlos, para pensarlos –fíjense qué visionaria–. Entonces, vuelvo a una idea que planteé al comienzo. Que ante este panorama de desamparos, se hace necesario pensar cómo construir referencias en el mundo de los adultos, entre varios, para poder alojar a estos nuevos, a estos sujetos, a estos niños que, a pesar de los cambios de la época, tienen esta necesidad de constitución del sujeto, sobre los pilares de los que hablaba. Porque, a pesar de las variaciones de la época, esa necesidad es algo que permanece invariable.

Ahora bien, cuando la cultura promueve ciertos ideales, cuando se habla de un perfil del alumno, se corre el riesgo de situar un ideal en el cual algunos no encuentren donde alojar su singularidad, dónde construir su sí. El perfil puede llegar a ser una apuesta, una confianza, a que este sujeto pueda subirse al carro de la cultura, pero cada uno lo hará de acuerdo a su singularidad y trayendo lo nuevo que cada uno tiene. Entonces, hay un punto en este perfil del alumno, que podemos llamar ideal o mito que, según las particularidades que tenga, le puede dar lugar o no al sujeto. Y este lugar simbólico que constituyen los ideales, dadas las dificultades que tenemos hoy en la producción de lazos por nuestros propios desamparos como adultos, propongo que los pensemos en la posibilidad de tramitarlos entre varios.

Preparé para ustedes un compilado de escenas de una película, *Jinete de ballenas*, que voy a tomar como una metáfora fílmica que nos ayude a pensar juntos. La idea es poder pensar una historia singular contemplando también la lógica de lo social en la que se construyen los ideales que tenemos con respecto a los sujetos, a nuestros hijos, a nuestros alumnos.

La pregunta que surge es: ¿cómo juega la función de filiación y el ideal, cada uno de los personajes adultos, en esta película y qué pasa con la inscripción del sujeto, en este caso, la niña maorí que es la protagonista? Me interesa trabajar con ustedes los efectos



que se producen en la búsqueda del lugar simbólico cuando el ideal está atravesado por los problemas de la época y por una tradición que no se deja perforar por lo nuevo que traen los sujetos.

El jinete de ballenas es parte de una leyenda, de un mito de la cultura maorí. Se supone que la ballena va a salvar al pueblo y que el jinete es quien va a traer a la ballena y conducir al pueblo hacia la felicidad. La condición que tiene el jinete es que tiene que ser varón y primogénito. En la película, hay un nacimiento en el que muere la parturienta y nacen



mellizos, un varón y una nena, sobrevive la nena y muere el primogénito varón. Entonces, vamos a ver los avatares, pero también las posibilidades, porque en la imposibilidad está la posibilidad de encontrar un modo, quizás entre varios. Por eso, quiero que se fijen qué función cumple, en estas operaciones de las que yo hablaba, cada uno de los personajes; qué posiciones diferentes vemos en quienes cumplen la función adulta, en la familia y también en la escuela; cómo están en juego estas tres operaciones de las que yo hablaba en este campo de la filiación, es decir, de la constitución del sujeto; qué lugar cumple la escuela en este sentido, con la ficción.

[Se proyecta un compilado de escenas de la película Jinete de Ballenas]

Docente: En mi lectura, pensando en la cuestión del género, vi cómo cambiaron los roles, las funciones, eso de que papá ahora cocine en casa, por ejemplo, o que es tradicional que sean solamente los varones los que ejerzan ciertas actividades y ahora sea una nena. Ella realmente está capacitada tanto como un varón. Me gustó mucho la escena en que ella llamaba a la ballena por su nombre, y la ballena venía, no era cuestión de sexo.

Perla Zelmanovich: Lo que la colega plantea acerca de la cuestión de género tiene mucho que ver o, por lo menos, yo lo ligo a lo que venía planteando. Tiene que ver con, justamente, el ideal que está construido, en el campo de lo social. Y las transformaciones en la cultura serían, en este caso, el lugar de la mujer, que no ingresa en el proceso de filiación. Los roles que, en este caso, son el rol femenino y el rol masculino, están, desde la perspectiva del mito, muy fusionados a las funciones. El rol y la función van juntos. En cambio, esta perspectiva de género desabrocha la función y el rol: también la mujer puede cumplir la función, en este caso, de hacer algo por la comunidad. Pretender ser también ella, como nena, heredera del jinete de ballenas, ser reconocida como parte de esa comunidad, y al mismo tiempo diferenciarse, precisamente porque es nena.



Docente: A mí este fragmento que hemos visto de la película me lleva a hacer una reflexión y una comparación. Me trajo a la memoria la película *Camino a casa*. En esa otra película, la que inició este camino de vínculo, transmisión y filiación fue la abuela. En cambio, en esta película que acabamos de ver, por una cuestión cultural, la que inició este camino de vínculo y filiación fue la niña, no su abuelo.

Perla Zelmanovich: Muy interesante lectura, pensar que la filiación es un vínculo. Vos pusiste la palabra, y me parece que está muy bien. Es un vínculo y en ese sentido involucra a ambas partes; el punto es dónde se inicia. En la película *Jinete de Ballenas* hay algo que puja en la nena por inscribirse, que es esa necesidad imperiosa de tener un lugar para el otro. Es diferente a lo que pasaba en la otra película, en *Camino a Casa*, donde uno podría decir, si nos abstraemos por un momento del film, que es como en el caso de los chicos que se presentan hiperactivos, en donde la dificultad para filiarse no se presenta como una demanda del sujeto. Allí hubo un trabajo de la abuela, que inicia, inconscientemente, un trabajo de filiación para producir esa operación del sí, de un lugar simbólico. Es muy interesante, porque da vuelta el tema de los chicos hiperactivos a quienes supuestamente habría que ponerles límites.

Había un adulto allí que pudo ser dócil para trabajar sobre esa operación del sí, para producir una filiación, y fue eso lo que le puso un límite a lo pulsional. Ahora, en esta película que vimos hoy, en *Jinete de Ballenas*, por una cuestión cultural, el personaje del abuelo, que encarnaría la tradición, el mito, ese ideal cerrado, no es dócil para hacerle un lugar a esa operación del sí, entonces, quien toma esa tarea a su cargo es la nena, es el sujeto quien tiene que hacerse un lugar. Claro que esto no es sin riesgos, como vimos en la película, en donde la búsqueda la lleva casi a la muerte, al sacrificio. Saliendo de la metáfora filmica y llevado a situaciones que tenemos cerca, puede ser el caso de los niños que se sacrifican no dejándose alimentar, o con el paco.

Y aparece la cuestión de las generaciones. La filiación nunca se produce de a dos generaciones, siempre requiere de, al menos, tres. Incluso, Freud decía que, para producir un neurótico, hacían falta al menos tres generaciones y también para poder intervenir, para poder pensar lo que se le juega a un sujeto. En nuestra práctica cotidiana, en nuestra escuela, es importante tener presente, estar advertidos de que hay todo un entramado que excede la generación que se nos está presentando y que viene a golpearlos a la puerta.

Entonces, aquí la tarea la tomó a su cargo la nena, frente a otro que no logró docilizarse, flexibilizarse, frente a la necesidad de, por ser mujer, hacerse un lugar allí, en ese ideal. Ella construye una diferencia en relación al mito, (también las mujeres pueden ser jefas, y no tiene que ser uno solo, porque el jefe puede cansarse) sin embargo, en ningún momento abandona la necesidad de tener un lugar en el otro, es decir que no es sola que lo puede hacer.



Este es otro asunto para pensar: qué otros ayudaron a que pudiera hacer pie para producir algo, cuán sola hizo este trabajo de filiación, qué cuestiones intervinieron.

Por otro lado, vemos que hay una persistencia en ella para ser reconocida por el abuelo. Esto mismo lo podemos ver, es una lectura clínica, en los chicos –los grandes también, pero particularmente en el caso de los pequeños–, cuando el otro no les hace un lugar, ya sea porque los califica de violentos, de “chorros”, o les dice cosas como: “no te da la cabeza”, “sos un boliviano”, todos los estigmas que vienen a ocupar el lugar del sujeto, cuando este no entra en el ideal. A pesar de eso, está la necesidad de producir esa operación del sí, hasta allí llega el sujeto a sacrificarse. El sacrificio adopta distintas maneras: la anorexia, tajearse –esto lo vemos en los más grandes–, lacerarse, lastimarse. Es tener al otro de alguna manera, aunque sea de la peor manera. Esto es interesante para pensar que no se abandona nunca esta necesidad de tener un lugar para el otro.

Algo interesante, y vuelvo sobre el comienzo de mi presentación, es el lugar de la ficción y del juego en esta intersección entre la nena y todos los adultos que la rodean.

En la película, entre el tío, la maestra, el padre, el abuelo se va produciendo esta posibilidad de alojar al sujeto, de distribuir la función entre varios. Y hay un trabajo que hace la escuela con la invitación a escribir, que no es cualquier cosa. Voy a agregarles, entonces, una idea: la función adulta es una función simbólica, y lo simbólico en el adulto, está hecho de palabras, de ficción, de juego, de pintura.

La función paterna es una metáfora. Es más, conceptualmente, en el campo del psicoanálisis, se habla de metáfora paterna. La metáfora de la función adulta le permite al sujeto poder trabajar con los contenidos de la cultura, con lo simbólico, que es nuestra gran herramienta. El juego y la ficción, de algún modo, producen la función adulta, es decir que es en el juego y en la ficción donde el sujeto puede hacer este trabajo de las pulsiones en su conflicto con la cultura. En la película que vimos hoy, a través de la metáfora a la que da lugar la redacción, se produce algo de esa infancia. Podríamos ubicar aquí que en el campo de la enseñanza la nena puede poner a trabajar, en términos simbólicos, un mandato, una transmisión, representada en el mito del Jinete de Ballenas, que estaba absolutamente cerrado para ella y que clausuraba su posibilidad de filiarse desde una posición singular. En un entre varios habilitado por la abuela algo de esta singularidad se pudo desplegar.



Ser maestro ¿vale la pena?

Por Carina Rattero

¿Ser maestro vale la pena? Una pregunta impertinente. Tal vez no del todo ociosa, si es que pensamos que ser maestro, todavía, **vale la pena**. Aún cuando concite entre docentes la inmediatez de una respuesta. ¿Se puede pensar o decir algo nuevo?

Mientras los humanos sigamos vinculándonos en la trabajosa tarea de **vivir-educando**. Ese enigma mudo de lo que está ahí, esas presencias y miradas que nos sumen simultáneamente en la perplejidad y el deslumbramiento. Esos vacíos nos impulsan a inventar y construir.

Entre pena (res) y valías ¿Vale la pena? Exploremos sentidos.

Pena significa cuidado, dificultad, trabajo, aflicción, dolor, tormento.

Veamos si vale y compartirán conmigo, depende. Depende de cuál y cuánta pena. ¿Es necesario penar para enseñar? (si tomamos pena como trabajo, cuidado, dificultad, es una cosa. Si es tormento, dolor o sacrificio es otro cantar).

Valer en uno de los sentidos posibles. Es producir, **dar ganancias o interés**. Lo que invierto y lo que gano, términos del mercado. Se venden y compran mercancías, bienes de consumo. Pero esta idea mercantilista no va en el sentido que quisiera proponerles pensar la educación: como derecho, necesidad, donación y posibilidad. Espacio de invención de mundos y de construcción de lo común.

También pena como inversión. Vale la pena que me arriesgue? ¿Vale la pena la constancia? ¿Vale la insistencia, la apuesta, la espera? Vale.

Vale, lo que tiene valor y valía. Interesante pensar el valor de lo que es valioso en educación (y no meramente útil) Lo que tiene valía. ¿Qué es lo valioso? Un tesoro, aquello a ser preservado en la cultura, a ser transmitido. *Se transmiten el fuego sagrado, los grandes secretos, aquello cuya preservación da a una comunidad razón de ser. Aquello que no hay derecho a olvidar ni a guardar para sí...* (Debray 1997).

Los chicos son valiosos. La infancia, su promesa. Y aquí es interesante “tener en cuenta lo que desafía las cuentas”. Esa venida imprevisible e incalculable del otro.

Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador.⁹ Porque cuando se trata de dar, de ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la abundancia en el ofrecimiento.

Valer o valor, referido a una persona, significa que esta tenga la capacidad para **cuidarse por sí misma**. Un adulto es quien puede valerse por sí mismo. Es necesario cuidar de sí para cuidar a otros.

⁹ Es a Graciela Frigerio a quien debo esta enseñanza (1996-1997). Fue ella a quien, a contrapelo de todas las políticas de ajuste en el horizonte educativo, marcó reiteradamente la necesidad de pensar toda incompatibilidad entre ser amarrete y educador.



Entre otros sentidos está también, **cualidad de los valientes**, tener la **fuerza** o **valor** que requiere una tarea. Tamaña empresa la de educar. Ambiciosa pretensión la de producir modificaciones en otros. Sin embargo, maestros y profesores somos artistas de lo nimio. La enormidad de una tarea, la misma eternidad, va construyéndose, gesto a gesto, trabajosamente, en la fugacidad de cada instante. (“Lo nimio no es lo menor ni lo menos importante”. Rattero, 2006).

Es que la pedagogía ha sido siempre una forma de la predicación entusiasta. Sin ese entusiasmo, esa terquedad o perseverancia que nos caracteriza a los educadores, sería difícil pensar esta tarea que se concreta en contra de la evidencia. “Lo adverso es entonces el reverso mismo de su posibilidad”. (Alliaud y Antelo (2006).

Educamos a pesar de los **pesares y penares cotidianos** (a pesar de las condiciones, lo que resiste, no aprende, lo que no sé). Insistimos, no dejamos de enseñar.

¿Es que podríamos no hacerlo? ¿Podríamos como adultos, como sociedad dejar de enseñar? En un texto precioso (*Cartas a un joven poeta*, de Rilke, 1875-1926), un joven escritor, escribe cartas a su maestro preguntando por la belleza de sus versos como condición para escribir. El viejo poeta, su maestro, le responde:

Usted pregunta si sus versos son buenos. Me pregunta a mí, antes ha preguntado a otros [...] los compara con otros... Ahora bien como usted me ha pedido aconsejarle, le pido que deje todo eso. Nadie le puede aconsejar ni ayudar. Nadie. Entre en sí mismo, investigue los motivos que le hacen escribir, verifique si extienden sus raíces a lo más íntimo de su corazón. Confiese si moriría si le prohibiesen escribir. Cave en su interior esa pregunta y si la respuesta fuera: tengo que hacerlo, construya entonces su vida de acuerdo con esta necesidad.

Estableciendo las distancias necesarias entre escribir y enseñar –la enseñanza es una práctica social– si por escribir leemos enseñar, podríamos merodear íntima e intensamente en torno de estas palabras, probablemente, arribaríamos a la misma respuesta: tengo que hacerlo (aun en las tensiones que deber-poder ¿y querer? traen consigo, sus contradicciones: lo que escapa). La difícil tarea de sostener cada día esta elección. El deseo **de estar siendo** en situaciones donde se necesita **valentía**.



¿Por qué vale la pena ser maestros?¹⁰

Traigo en viaje desde otras geografías palabras en las que cabe una experiencia, un arte de la existencia, una técnica de vida: historias, apegos, razones y sinrazones por las que cada uno se deja tomar, en este modo de dar, de abrazar la vida y de donar el tiempo que es ser educador.

La inquietud surgió entre docentes, en una clase en torno de **educación y pasión**.

Reflexionando acerca del componente de padecimiento que conlleva toda pasión, una maestra señala que toda vez que como docente siente que: “no doy más”, alguien se acerca y le dice: “seguí, vas a ver que vale la pena. **¿Por qué vale la pena?**”

Consultados de esta manera aproximadamente ciento cincuenta maestros nos permiten pensar distintos sentidos y modos de implicación en esta apuesta. Lo que anima la tarea, aquello que alienta a seguir, y a continuar.

Quizás muchos maestros no se pregunten por qué vale la pena ser maestro, sino simplemente están presentes, ejercen. Lo común, **es que un maestro enseñe y que esa sea su valía**, pensaba –antes de consultarles– que esto responderían. Sin embargo, ¿saben que resultó? Distintas voces confluyeron en un punto: que vale la pena ser maestro **por amor**.

En los relatos que estos maestros ofrecen de sí, la tarea docente cobra sentido por **amor a los niños**.

Vale la pena más que nada por lo afectivo; es un trabajo con los afectos, de los chicos, con los nuestros. Griselda nos cuenta: Vale por el contacto con los niños, sus demostraciones de cariño.

Ese amor tiene más de una forma: Aparecen cuestiones vinculadas a los sentimientos de cariño, el abrazo, la ternura, el dibujito, el reconocimiento, también el deseo de durar.

Nos cuenta Sonia: *Vale la pena por el hecho de entregarse y dar, por las caritas sonrientes, por el abrazo lleno de ternura, por la dulce caricia, por el dibujito realizado con cariño, por el “te quiero señó”.*

¿Es por amor a los niños o por el amor recibido de esos niños que vale la pena ser maestro? ¿Amamos a todos los niños por igual?. Aunque resulte inconfesable, los educadores sabemos que nuestros sentimientos hacia ellos son, a veces, bastante opuestos. (¿Qué hacemos con lo que nos resulta insoportable: los berrinches, los olores, los mocos, los piojos?).

¹⁰ Las reflexiones en torno de esta pregunta resultan del análisis de las respuestas de 150 maestros consultados durante el año 2006, entre los que se encontraron maestros del Nivel Inicial y de EGB 1 y 2 de la provincia de Entre Ríos.



La infancia esperada en la representación de escuela –ese niño abstracto, en la serie carencia-obediencia-espera¹¹– no se condice con el hormigueo viviente que hace estallar la salita de tres. ¿Los amamos por deber?¹² Es el amor que se recita ¿un “deber” de todo educador?

¿Qué historias nos contamos?

Enseñar es establecer un vínculo con el otro, es salir de sí, hacer un viaje que nos lleva más allá de nosotros mismos. La infancia, la novedad, siempre escapa a nuestro saber. Recibir y responder por cada niño supone pensar la relación pedagógica en el aprendizaje del trato productivo con las diferencias, con aquello que viene a perturbarme, que está haciendo estallar el propio saber, el propio querer.

Una maestra rionegrina, un poco perpleja (como todos lo estamos) en su trato con las infancias, me decía el año pasado: *nos damos cuenta que se nos quemaron los papeles, entonces ¿será que estos chicos que hoy llegan al jardín requieren que revisemos el modo de funcionamiento de nuestras instituciones para poder recibirlos?*

Juntos pensamos que un gesto de hospitalidad entre grandes y chicos solicita disponibilidad y apertura, una mirada y escucha atenta ante lo que, añadiendo novedad, desconcierta nuestras seguridades construidas. Leer lo que sucede dejándonos leer por esto que sucede.

Ahora bien: ¿Qué ficciones construimos en y sobre la tarea? ¿Qué identidades nos damos en esa imagen del amor sin fisuras? **¿Qué historias nos contamos?** Porque en el paisaje escolar conviven también normalización, fijación, desamor, indiferencia. Los gritos, el desprecio, el rótulo, el aplazo, el tachón en el cuaderno.

No todo es altruismo edulcorado, hay también dominio, posesión, a veces, humillación. La escuela no es ajena al repertorio universal de los afectos. Y en nombre del amor se dicen y se hacen barbaridades.

11 El niño que construye la pedagogía moderna, el que supone muchas veces la escuela, es un niño pensado fundamentalmente como inocencia y fragilidad, tradicionalmente, sometido al poder de los adultos, y por esto mismo también excluido (cobijado) de los espacios reservados a los adultos: trabajo, sexualidad, violencia. Un niño que trastocaba su sumisión por educación y cuidados.

12 Respecto de los afectos magisteriales, Ana Laura Abramowsky (2006) señala algunas cuestiones para pensar que de modo breve compartimos aquí: 1) No es sin amor que sucede la educación. Y, entonces, inmediatamente se plantea la pregunta ¿de qué amor se trata? Porque también los amores, las formas de querer son históricas y cambiantes, reguladas por costumbres, modos de pensar y de ver el mundo, etc.; 2) Pareciera que este mandato (de que un maestro sea cariñoso, ame a sus alumnos) no es tan nuevo. Ya en la Argentina del siglo XIX esto se lee en algunos textos, como en *El Monitor*, en 1920, o en palabras del propio “padre del aula”, Sarmiento, unos años antes; 3) Podríamos suponer que para amar a los niños debería haber niños “queribles”, niños que inspiren algo de ternura.



Sin embargo, sabemos que *amar es dejar que algo se introduzca en nuestro mundo*, que venga a alterar el ritmo de las cosas. (Cuando llega el amor quedamos expuestos, tomamos un riesgo o nos dejamos morir) Entonces hay que arreglárselas para inventar un modo de tomarlo en cuenta (Derridá 2001).

¿De qué modo recibimos y hacemos sitio a la radical alteridad que el otro nos impone?
¿Cuál es el modo de ese amor para con los “nuevos”?

Los nombres de ese amor

Enseñar es **estar atento al gesto del otro**. Es responder por él. Prestar atención a su vulnerabilidad en el plano de las necesidades vitales, de los afectos, pero también de los saberes. Enseñar es también escuchar, estar atento a la fragilidad en los conocimientos que requieren nuevas condiciones de posibilidad. Un maestro está allí, donde las preguntas surgen, habilitando la palabra, ofreciendo una exigencia, un desafío al pensamiento. *Si amar es temer por el otro, socorrerlo en su debilidad*, como enseña Levinas; esa asimetría que marca la relación entre grandes y chicos nos convoca a una ternura no desprovista de paciencia, atención y cuidado, de sufrimiento, a veces, de enseñanzas, de palabras y también de silencios; tramando vínculos, haciendo lugar.

El cuidado y la contención necesaria a la infancia forman parte de la tarea de enseñar.¹³ Si la vida necesita para crecer de la oscuridad que da la sombra, de la distancia que media entre el mundo y la hostilidad de la intemperie; los adultos nos sentimos convocados a ofrecer a los niños ese “velo protector” que permite crecer.

Dice Mariana: *A mí el asistencialismo no me va, pero no te queda otra que penar con eso. Es que los ves tan desvalidos y aunque te enojés y digas no lo voy a hacer, la infancia es más fuerte*. El cuidado, como gesto dirigido a otro, nombra, preserva la vida e implica reciprocidad. Porque el que cuida toma parte en esa relación. Cuidar del otro es también cuidar de sí. La caridad, en cambio, se basa en la asimetría que impone un deber o sacrificio, donde la relación con el otro se carga de instrumentalidad. (Todorov, 1993).

Una docente me relata su experiencia con los chicos del jardín: *En la sala de tres, desde hace un tiempo los chiquitos se muerden. Los mordiscos dejan marcas dolorosas en el cuerpo, magullones morados en brazos y piernas*. Recibe permanentes quejas de

¹³ Los maestros consultados hablan del cuidado y la contención situándolos del lado de sus penares, como aquello con lo que hay que lidiar/penar en la tarea del docente, algo ajeno a su responsabilidad pero que hay que asumir. En los últimos años (desde la crisis del 2001) la cuestión del cuidado asumió centralidad en los planteos: La horizontalidad de la vulnerabilidad. (¿Chicos frágiles en manos de adultos frágiles...? La antinomia cuidado, asistencia, el cuidado como lugar de desigualdad irremediable, los “pobrecitos a cuidar” o de quienes “cuidarnos”) y tantos más, son temas a pensar entre educadores. Un interesante recorrido en torno de estas cuestiones puede verse en el dossier “Cuidar enseñando” de *El Monitor*, N° 4, MECyT.



los papás. Entonces cuenta como ingenió un modo de trabajar con eso: Comenzó por solicitar a cada “mordedor” que pidiera disculpas a su compañero y además que la acompañara cuando los papás del “mordido” venían a solicitar explicaciones. Se trataba de pedir disculpas por la acción, decir por qué y cómo fue que sucedió.

Esta jardinera abre la posibilidad de reponer palabras allí donde sólo había paso al acto. Haciendo posible contar, historiar, ofrecer disculpas, ayuda a ir comprendiendo que el deseo de uno solo no hace ley, ofrece la posibilidad de aprender a con-vivir. El pedir perdón no repara el daño, pero es el acto por el cual aquel que lo causó, intenta restablecer su vínculo con el otro. Sujetándolo al para todos escolar esta maestra ofrece así un espacio para aprender los códigos de la vida en común. Algo del orden del cuidado se pone en escena en el aprendizaje: el cuidado como cultivo del ejercicio de la idea de comunidad, que de esta forma se instala como noción desde el inicio de la experiencia escolar.

Una voz resuena con particular insistencia en los relatos que estos maestros ofrecen de sí:

La entrega:

Hoy la sociedad espera mucho de nosotras. Debemos desdoblarnos en maestras, madrinas, asistentes sociales, psicopedagogas, peditras, mediadoras: Una suerte de ángel de la guarda permanente. Vale la pena ser maestro, por ese contacto diario con ellos, donde das más que clases, das tú vida y entregás lo que podés, para ayudarlos a enfrentar la vida. Ese sentimiento resulta tan abrazador, tan totalizador que parece devorar vidas: he dedicado mi vida, abandoné muchas veces mi familia, dí todo, en esta escuela...

Esa devoción amorosa, lindando el sacrificio, sufrimiento-pasión se tensa a veces entre la pretensión de serlo todo para el otro y la desagradable sensación de no ser nada. Una pretensión que suele llevar por el camino de la omnipotencia al desencanto.¹⁴

Conviene pensar la infinidad de sentidos que abre ese modo de estar juntos, lo que produce el vínculo entre humanos en una clase. Porque ese modo del amor que enseñando hace sitio también violenta, invade, arrasa, (un maestro es un entrometido, se mete con lo más vital del otro) y a veces también intenta dominar. Hay que reconocer entonces también que ese maestro que aloja, ama, cuida, asiste, enseña (y puede agobiarse de tanto y tanto); del mismo modo que da apoyo para sostenerse, puede, a veces, aplastar, empequeñecer.

¹⁴ Alliuad y Antelo (2006) han señalado que asumir la grandeza del proyecto de educar tiene un alto componente simbólico que a la vez engrandece a quien lo realiza, produce sentimientos de frustración, dado que su propia magnitud lo torna imposible. La frustración que a la larga se produce conduce de este optimismo inicial “totalizador” a un pesimismo de las mismas características.



Un autor, J. Hossoun, nos enseña que una transmisión lograda de la herencia, de la tradición, del pasado cultural ofrece una cadena de filiación en la cual reconocerse, pero también un espacio de libertad para apropiarse de esa herencia de manera propia y singular. Es la que permite en algún momento desprenderse del maestro, deshacerse de él, para emprender el propio vuelo. De un modo bellissimo Jorge Larrosa dice algo más o menos así:

Un maestro es alguien que lo conduce a uno hacia sí mismo. Y también dice, que una bella imagen para alguien que aprende: no es la de uno que se convierte en prosélito, sino alguien que se vuelve a sí mismo, y encuentra su forma propia, su manera propia. (Larrosa, 2000).

Es decir que un educador es quien puede soportar la **renuncia necesaria** a querer serlo todo para el niño. Si bien cada niño –en especial cuando son pequeños– espera de nosotros adultos educadores una relación de cuidado y de responsabilidad, en el sentido de quien pueda responder por él y de él, sin embargo la sustracción (el poder en un momento retirarse) es también un modo necesario del amor.¹⁵ Por decirlo de un modo sencillo: soportar la renuncia necesaria a serlo todo para el otro abre la posibilidad que contrapone la certeza de una respuesta “es así como lo dijo mi seño”; a la emergencia de una pregunta “¿y tú que piensas?”

Entonces, ese maestro que sostiene la mano y nos nombra, a su tiempo se retira, y deja espacio, no obtura la exploración de aquello que aún no sabemos nombrar, porque *maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar*, como nos enseña Jacques Rancière. Y esto no quiere decir que nos sentemos a esperar que las cosas sucedan, como si nuestro trabajo fuera estar sólo abocados a la bella tarea de amar y contener a los niños (no sé si tan bella y armoniosa como se pinta) sino que se trata de ocupar allí un lugar, de ofrecer pistas, saberes, conocimientos, historias, preguntas que orienten esa búsqueda.

Los chicos lo dicen con claridad “maestro es quien te cuida y te explica otra vez si no entendés...”. Maestro entonces es quien narra una historia, comparte una idea, la dificultad de una resta o de una multiplicación, quien ofrece un puñado de palabras para contarnos quienes somos y también, quién dejando al alcance una pregunta incita a buscar. Quien mirando asombrado las estrellas, nos incita a su misterio, dejándonos en suspenso ante el enigma del universo.

¹⁵ El poder de la sustracción, en tanto corte y frontera al deseo mortífero del que aprende, de tornar incuestionable la palabra del otro, de no poder aprender desde la duda, la falta de garantías de la palabra del otro. “Un maestro que se retira, una madre que desvía la mirada ama de un modo diferente del que va al encuentro”. (Barbagelata, 2006).



El deseo de durar

Me cuenta Graciana, maestra en el pueblo de mi infancia: ¿Por qué vale la pena?

La pregunta se contesta cuando ves a un ex alumno y te saluda por la calle “chau seño” agitando su mano fuertemente... Si todavía se acuerda de mí... Otro alumno te dice con una sonrisa gracias porque me ayudaste en esto... O simplemente porque un niño te murmure “quiero tener clases con vos”. O que te traigan una flor. El deseo de durar, si todavía se acuerda de mí... Uno enseña, pero nunca sabemos si ese alumno, después nos recordará... decía una maestra en un taller, cuando alguien sumó su voz y habló de la alegría del encuentro con esos ojos –ya adultos– y la emoción de ver cómo lo que sembramos florece (Registros de capacitación Cinemaestro 2006, Diamante, Entre Ríos).

La enseñanza de un maestro puede ser valorada como trabajo de la transmisión en una mirada retrospectiva. Qué hace de alguien un maestro para otro, no es algo que se pueda planificar ni anticipar. Escapa a la prescripción y se sustrae del poder o la intención. Siempre juega algo del misterio, algo inexplicable “tiene un modo de decir, un no se qué, que hace que lo siga”.

Sin embargo, ser maestro es también situarse en ese gesto de generosidad que hace al otro discípulo. En un trabajo maravilloso sobre los avatares de esta relación (un artículo de Sandra Carli, que ella, generosamente me envió), refiriéndose a su maestro Spilimbergo, dice el pintor Carlos Alonso: “Yo no lo elegí a Spilimbergo, Spilimbergo me eligió a mí” (La Nación, 5 de noviembre de 1967; cit. en Carli, 2004).

Por un largo tiempo me demore en esta frase, preguntándome quién elige a quién ¿Es el discípulo el que inventa al maestro? Es el alumno quien nombra y reconoce a su maestro. Pero lo hace retrospectivamente, es decir, que antes hubo un gesto, un ofrecimiento, una enseñanza que dejó su seña. Porque se ofrece a otro no sólo un saber, sino la posibilidad de sentirse capturado en la propia inquietud de aprender de quién enseña. Vale la pena entonces enseñar-mostrar nuestra relación al saber/no saber, ese deseo de conocer y dar a conocer el mundo.

No sé si me recordará... Porque vivir es estar rodeado por la muerte, y enseñar es arriesgarse a saltar ese vacío, tender puentes más allá de los límites de la propia vida. Es por eso que vale la pena. De allí el deseo de durar, porque sabemos de la propia finitud. Enseñamos porque sabemos de olvidos y de muerte, para que –como dice Debray– lo que vive conmigo no muera conmigo y nada más que conmigo. (Debray, 1997).



Desafíos y sorpresas

Vale la pena ser maestros. Y pareciera que hay motivos. Las palabras que traigo dicen reiteradamente del “amor por los niños, entrega, vocación, deber, sacrificio, lucha”. También de desafíos y de sorpresas en la tarea de enseñar.

Para Ana María ser maestro vale la pena, porque es una profesión que nos sorprende cada día; agrega Zulma: Cada día es un nuevo desafío; donde prima la pasión de ser maestro.

Brillos de ausencia

Quisiera hacer un llamado de atención para pensar algo más. Compartir la pregunta por aquello que no aparece. Y vale la pena pensar ¿por qué estas cuestiones brillan por su ausencia? Investigando, escuchando, leyendo lo que estos maestros cuentan acerca de por qué vale la pena ser maestros no encontré:

a. **La inquietud por conocer, el amor por lo que se enseña.** De eso, no se habla. O se habla muy poco. Esas inquietudes por conocer e investigar, los deseos de saber que habilitan el trabajo entre un maestro y sus alumnos. Lo aprendido y lo que nos mueve en la interrogación de lo sabido, el desafío al que un trabajo intelectual nos arroja. Nada de esto se menciona aquí. ¿Cuál es nuestro vínculo con el saber y con lo desconocido? ¿Cómo nos relacionamos con lo que enseñamos?

b. **El valor de la educación como política,** como espacio de construcción colectiva. Si transmitir es, como dice el filósofo, compartir lo sensible como una condición del mundo en común. Nadie, sin embargo, contestó: “vale la pena porque la educación construye otras sensibilidades y ficciones colectivas, porque permite imaginar y luchar por un mundo con justicia”.

Si vale la pena ser maestro por amor. Justamente, la política y el amor tienen bastante en común: las pasiones, los antagonismos, la ficción que sostiene la ilusión de ser uno con el otro.

Es que en condiciones de empobrecimiento, de vulnerabilidad de la infancia, en el horizonte que lo urgente trae consigo, sin mística normalista, idea de progreso, misión, utopía, sin revolución, ni política; lo que aparece es la perplejidad, el desamparo.¹⁶ El puro voluntarismo cubriendo esa falta de políticas. La acción despolitizada, individual, como amor o caridad.

16 La mayoría relata algo del orden de la contención social: acompañando niños con problemas familiares, el cariño ante el desamparo de la infancia es a veces lavarles la ropa... Incluso algunos maestros rurales cuentan haberse quedado con algún niño en fines de semana o ante la muerte de uno de los padres del chico.



¿Por qué la infancia reclama maestros?

“Siempre que haya niños habrá docentes”, me dijo una maestra. Interesante respuesta, pensé, y la anoté para compartir. Porque estas palabras nos invitan a pensar una inquietud: ¿Por qué la infancia reclama maestros? Tal vez, para mantener la pregunta por la educación como continuidad de lo humano en el mundo. Para no marchitarnos. *Porque está hecho por mortales, este mundo se marchita, entonces hay que volver a ponerlo una y otra vez en su punto justo*, como nos dice la filósofa, Hannah Arendt.

Es que el nacimiento, la llegada de los nuevos, los niños, nos reclama en la doble tarea de preservación de la vida y la perpetuación del mundo.¹⁷ La posibilidad siempre abierta de un nuevo comienzo, introduciendo la temporalidad en el mismo corazón de la enseñanza. Entre lo viejo y lo nuevo, entre pasado y futuro, o ese tiempo que ha sido y un tiempo que ya no será mío.

Aún cuando educar cobre valor en el presente (y conviene no olvidarlo): aquí, ahora. En cada clase, con cada chico.

Porque toda vez que un maestro ofrece un viaje al país de los signos invita al alumno a representarse y hace posible el mundo en su ausencia. Es decir, ese acceso a los signos, a los conocimientos, a las letras, a los relatos, a los números, a las fórmulas químicas abre un espacio al pensamiento, hace girar la rueda de la vida. Entonces, una vez y otra vez. Cada vez, siempre. “Siempre que haya niños habrá maestros”.

Valiosos valientes

Cuando decimos la infancia reclama maestros decimos reclama enseñanzas. Reclama **adultos** que ofrezcan un saber, una inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas. Un camino de tiempo. También **adultos que puedan responder**.

La infancia reclama “maestros con valor, valiosos, valientes”, que estén ahí, y enseñen. Maestros Jugados, que se las juegan ¿Y cómo se las juega un maestro? Enseñando.

Pensemos. Cuántas historias conocemos que han sido construidas al calor de una apuesta, sobreviviendo al embate de múltiples pobreza, reestableciendo un después para muchos chicos, que de no ser por la apuesta de la escuela, no tenían otra posibilidad que la urgencia sin mañana. ¿Cuál es nuestro modo de estar ahí? ¿Nos jugamos en el desafío de ser maestros?. Más allá de toda prédica del amor ¿ejercemos –enseñando– ese doble amor a los nuevos y al mundo?

17 Arendt nos lo señala así: “La educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo” –Por el nacimiento somos arrojados a la vida al tiempo que nos introducimos en el mundo. Arendt dice que el niño es un recién llegado, no sólo una criatura viva, y que lo que nos diferencia a los humanos de otros cachorros, es que llegamos a la vida al tiempo que nos introducimos en el mundo (Arendt, 1996).



- **Enseñar es ofrecer, es dar. Enseñar-mostrar.** Un mundo nuevo se asoma si un maestro invita, llama, muestra. Si convoca a un movimiento que nos traslada desde lo familiar hacia un lugar desconocido. Si nos hace ver más lejos de lo que vemos.
- Cuando uno **enseña está mostrando** un modo de pensarse a sí mismo y de pensar el mundo. Ese empuje vital que aventura a lo desconocido, lanzándonos a la conquista de lo infinito.
- **Enseñar es hacer señas**, dar pistas, poner en camino invitando a extender los límites de la vida. La verdadera enseñanza, es consecuencia de una citación. “¿Por qué me llamas, qué quieres que haga?” (Steiner 2004). Un maestro contagia, incita, infecta. Porque se transmite esa chispa que enciende produciendo modificaciones en quien aprende.

Enseñar es mostrar otros mundos para que todos y cada uno a su tiempo estén en condiciones de decidir quiénes ser, de qué modo les gustaría ser. Uno puede elegir sólo si tuvo la oportunidad de conocer, de ver, de que alguien alguna vez, le mostrara una rica variedad de posibilidades.

¿Estamos siendo generosos en el ofrecimiento? ¿Damos un repertorio abundante? ¿Mostramos las pistas necesarias, las señas que invitan a un desplazamiento? ¿De qué modo estamos siendo maestros?

Sin penas ni glorias

Es porque *enseñamos que somos maestros*. Esto nos ubica de un modo especial en relación con la cultura, somos sus cuidadores y pasadores. También en una relación de responsabilidad hacia lo por venir.

Un maestro es un inventor de mundos, un guardián de lo imposible. Me gusta pensarlo, como aquel que puede habitar la pregunta por el futuro, sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable. Ejercer como maestro nos ofrece esta posibilidad, la de habitar la pregunta por el futuro sosteniendo una ilusión.

Esa misma ilusión, que da consistencia al tiempo venidero o al amor, la que se construye gesto a gesto, *sin pedir garantías*, cuando correspondemos una mirada, o extendemos la mano hacia otro. Voy a compartir entonces, un puñado de palabras, “Antes del fin”.

Relata el escritor argentino Ernesto Sábato:

Cuando alguna vez he vuelto a viajar en tren, soñé con encontrar a ese profesor de mi secundaria, sentado en algún vagón, con el portafolios lleno deberes corregidos, como esa vez –¡hace tanto!– cuando íbamos juntos en un tren y yo le pregunté, apenado de ver cómo pasaba sus años en tareas menores, “¿Por qué, Don Pedro, pierde tiempo en esas cosas?” Y él con su amable sonrisa me respondió “Porque entre ellos puede haber un futuro escritor”.





78 Pensar la Escuela

Maestro es quien está cerca, atento a sostener la mano y a la vez, siempre mirando más lejos. Invitando a transitar la dificultad, incitando a traspasar las fronteras. Haciendo señas desde un sitio desconocido, al que vale la pena visitar. **Entonces sí, vale la pena.**





Presentamos a continuación algunos textos que narran situaciones o escenas de la vida escolar. Estos han sido escritos a partir de relatos que los docentes llevaron a espacios de capacitación de diversos lugares del país. En este sentido, todos ellos parten de una situación real que ha sido ficcionalizada para habilitar su uso en diferentes ámbitos de intercambio y discusión.

Habitualmente sucede que en la cotidianidad de la escuela tendemos a pensar que lo que allí pasa es necesariamente lo único que puede pasar (aunque no estemos de acuerdo con ello). La vida escolar pareciera tener un curso en el cual pocas veces tenemos la posibilidad de hacer algo distinto de lo que en verdad hacemos, y no necesariamente porque creamos que es lo más conveniente, sino, quizás, porque quedamos presos de la urgencia, la costumbre, lo que entendemos que no se puede o que no tenemos el poder de alterar.

Sin embargo, las escenas nos ayudan a comprender que cada uno de nosotros tiene la posibilidad de elegir hacer lo que creemos válido, aún cuando no podamos elegir las situaciones en las que nos toca actuar. También nos permiten comprender que no todas las decisiones son válidas. A la hora de decidir, los criterios éticos, políticos y pedagógicos tienen un peso decisivo y constituyen criterios de acción, aún cuando esas decisiones sean las más complejas de llevar adelante.

Los relatos que aquí se presentan muestran una pluralidad de voces y decisiones que ayudan a repensar las propias voces y las decisiones institucionales, entendiendo que no hay acciones neutras, o de pretendida inocencia, sino que cada una de ellas porta distintos sentidos y posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos, que conforman, a su paso, realidades escolares distintas.

¿Cómo podemos trabajar con estas escenas en una jornada de reflexión colectiva?

Como lo venimos planteando, las escenas permiten analizar situaciones en las que, en general, los protagonistas presentan diversos posicionamientos o se enfrentan a variados



problemas. Por ello, son especialmente valiosos para centrar el trabajo en el análisis de las intervenciones realizadas.

En esta perspectiva, podría resultar interesante plantear algunas de las consignas que siguen:

- Explicar desde qué marco de pensamiento cada uno de los protagonistas hace lo que hace o dice lo que dice para construir los sentidos de lo que allí se manifiesta.
- Identificar las condiciones institucionales, materiales, vinculares, que ayudan a comprender por qué se intervino en esa situación, de esa manera.
- Interrumpir el final de los relatos para pensar qué sucedió allí, por qué sucedió de ese modo, qué posicionamiento parece tener cada protagonista ante lo sucedido.
- Pensar aquellas situaciones vividas en la propia escuela, que remitan a sucesos similares a los relatados. Relatar otras escenas propias.
- Construir otras alternativas de intervención que signifiquen un avance hacia una mejor educación y una mejor escuela para todos teniendo en cuenta la singularidad de cada ámbito escolar.

Nos parece relevante que la reflexión sobre las escenas sea enriquecida con los materiales de profundización teórica ofrecidos en esta oportunidad u otros que puedan incluirse. Esto permitirá que los análisis recuperen los aportes de las lecturas realizadas que, como ya dijimos, intentan enriquecer nuestra manera de pensar las cosas. Así, la inclusión del material de referencia permite también fortalecer una dinámica argumentativa en las reuniones.

Pensar estas escenas con nuevas herramientas es una manera de abrir el abanico de miradas posibles sobre situaciones vividas en cada escuela que, posiblemente, tengan mucho en común con las que aquí se plantean. De allí la gran oportunidad y la responsabilidad de construirlas colectivamente, discutiendo profundamente las implicancias de cada alternativa, revisando las maneras de hacer con las que contamos, desafiando nuestras propias frases del tipo “acá lo hacemos así”.

En suma, lo que se propone es la oportunidad de ensayar, sobre los relatos, una modalidad de análisis colectivo que permita generar alternativas de acción consensuadas que resulten valiosas para cada escuela.



Aprendiendo

La maestra de sala de 5 de una escuela había reunido a los padres con el objetivo de explicarles cómo se realizaría la articulación con el primer año de EGB.

Uno de los padres presentes, expresó:

– *Mire, señorita, a mí me parece que no hace falta que ustedes hagan eso de la articulación porque los chicos tendrían que hacer cosas parecidas a las de primer grado. Yo a mi hija ya le enseñé las vocales y los números... y los aprendió. Entonces, es mentira que en el Jardín sólo tienen que jugar, hacer amiguitos y todo eso.*

La maestra, al ver que los demás padres aprobaban lo que este señor había expresado, dijo:

– *El Jardín es diferente a primer grado porque los nenes son más chiquitos y necesitan otro tipo de enseñanza.*

El mismo padre pidió la palabra:

– *Yo creo que no, que a los chicos se les puede exigir más y que desde más chiquitos hay que tenerlos más al trote para que cuando sean grandes no sean vagos.*

Una madre intervino diciendo:

– *Tiene razón usted, señor, en que se les puede enseñar más cosas en el Jardín. Pero no así, teniéndolos al trote, porque son chiquitos.*

Luego de una pequeña discusión sobre este tema, la maestra invitó a los padres a compartir un día de clases en el Jardín. Esta invitación fue aceptada por los presentes.

Según la docente, varios padres asistieron y comentaron que hasta ese día habían desconocido cómo trabajaban en el Jardín. Ahora, se daban cuenta de que los chicos iban aprendiendo.

Ceremonia

Una capacitadora de una Escuela itinerante relata su experiencia en una escuela de la provincia de Corrientes.

Los edificios escolares del centro de la capital de mi provincia son antiguos y están muy cuidados. Los docentes que participan en el taller ya me anticiparon que este año se realizaron algunas obras de restauración. De todos modos, cuando los veo no puedo evitar pensar que son sobrevivientes de una escuela que ya no es. “Son bonitos pero irreales”, pienso.

Adentro de las escuelas hay chicos que las transitan con diferente fortuna. Afuera también hay chicos: con infancias robadas, sin escolaridad. Pueblan la tardecita con carritos de cartoneros. Se mueven en grupos numerosos y van juntando lo que hay.



Una tarde, me paro en la vereda de una escuela hermosa y sólida para mirar el arrió de la bandera. Hay dos mástiles: uno para la bandera nacional y otro para la de la provincia. Todos forman con solemnidad y cierto acartonamiento de la reja para adentro. De la reja para afuera, varios chicos dejan el carrito con el que trabajan y se suman con el cuerpo a la ceremonia ajena. Se los observa erguidos y callados. Recién cuando la directora saluda, reinician sus actividades de cirujeo.

No puedo evitar acercarme a los pibes y preguntarles si van a la escuela. Las edades oscilan entre los cinco o seis y los doce o trece años. El más grande me dice que irá el año que viene. El más chiquito me cuenta que cuando la mamá cobre el Plan, le comprará una mochila y entonces sí que irá a la escuela “para aprender”. Casi siempre ocurre que los chicos que están en la calle se “arman” una biografía donde aparece en el futuro todo lo que debería estar en el presente. Elaboran relatos poblados de cosas que no tienen y tal vez nunca tendrán. Me sigue emocionando que en sus sueños esté tan presente la escuela.

Destinos

Este relato ficcionaliza lo que me refirió con dolor un profesor, en el marco de una capacitación en la que tratábamos de pensar la educación en la confianza como apuesta al por-venir. (Carina Rattero, Buenos Aires, 2006).

Cuando en el horizonte el sol parecía dar más luz a las cosas, de frente y en medio del gentío advirtió que unos ojos lo miraban. Casi nadie faltaba esa tarde de otoño en la plaza del pueblo. Los cantores populares convocaban al festejo y el aire se había inundado de mezcla rara de olores: mujeres endomingadas y perfumadas, los paraísos que se mecían al son de la música, y los vapores que se desprendían de los puestos de comida. En el centro de la plaza, un chico bajaba de su bicicleta, justo al lado de un banco donde un viejo vendía pasteles de membrillo y almíbar.

Dos mujeres de mediana edad, que acababan de encontrarse, se miraban una a la otra, pasaban revista a la ropa, los zapatos, los aros; y conversaban con ademanes exagerados al costado de la glorieta. Él se quedó pensando. Una de las cosas que más asombro le causaba cada vez que regresaba a ese pueblo era el modo en que la gente se quedaba horas conversando en las esquinas, de qué manera se sabían las vicisitudes de la vida, el trabajo y hasta los amores de los demás. Sin embargo él, aunque vivió allí, era ya era un extranjero en ese lugar. Aquellos ojos volvieron a cruzar los suyos. El muchacho de alrededor de veinticinco años parecía buscarlo. Era una mirada extraña y a la vez conocida. A su lado, una rubiecita sonriente y vivaz, se arreglaba el pelo. Al merodear por el sendero que viene desde la iglesia, se acercó despacio y lo saludó con entusiasmo: “¡Buenas tardes, Señor! ¿Se acuerda de mí?”.



Había dado clases durante varios años en una escuela de ese pueblo, y aunque era aún un hombre joven, eran tantos los alumnos que habían pasado por sus aulas que no llevaba la cuenta. Si bien podría reconocer un rasgo, ¡cómo acordarse de todos!; y además, ¡los entonces niños eran ahora hombres! Cruzaron palabras de cortesía. Sin embargo, ni bien escuchó del muchacho su nombre y apellido, supo inmediatamente delante de quién estaba. ¡Como olvidarlo! Fue alumno cuando él recién se iniciaba como maestro.

Una vez que rompió el hielo del primer momento, el chico le contó entusiasta que en diciembre se recibía de ingeniero. Le quedaba una materia, había cursado y llevado la carrera al día. Mientras escuchaba a su ex alumno relatar sus planes pensó que no había mayor pobreza que la pobreza de expectativas. Intentó disimular. Pero sintió que el cielo se desplomaba rojizo sobre la tarde festiva, ensangrentado y violento. Un sofoco opresivo, una congoja honda se le metía en el cuerpo.

Y en medio de esa conversación amable, algo insinuaba amenazarla. Una sensación apremiante llegaba desde algún lugar en el tiempo. Sus ojos ensombrecieron. Es que hace unos años, siendo su maestro, había llamado al padre para advertirle sobre las limitaciones del chico, sugiriendo para él una escuela técnica, o la posibilidad de aprender un trabajo manual. Sólo para ganarse la vida. Así se lo había dicho, y había sido honesto, porque así lo pensaba: “probablemente no dé ni para terminar el secundario”.

Ese día en esa plaza de pueblo, la noche cubría el cielo y eran apenas dos horas después de la siesta. Al tiempo en que esa presencia desmentía su profecía, sintió que un puñado de años se le caía encima.

Enseñar a ver

En un taller de Formación ética y ciudadana, una profesora cuenta su experiencia.

Desde hace casi 20 años doy clases de Matemática en la Polimodal de un pueblo chico, donde prácticamente nos conocemos todos. Después de tantos años de trabajo juntas, nos hicimos amigas con la rectora.

Este año ella me dijo: “Nancy, quiero que tomes unas horas en un 5º, es decir en un 2º de Polimodal, porque nos quedamos sin profesora..., y quiero que lo tomes vos, dale.”

Ahí nomás le contesté que no. “¡Si sabés que estoy a poco de jubilarme! No, no quiero tomar, quiero descansar. Con lo que tengo ya es suficiente. Además, me ocupás la tarde de los lunes, y vos sabés que es cuando me siento con mis hijas a tomar mate y conversar. No, definitivamente, no.”

Mientras yo decía todo esto, ella se mantuvo en silencio y permaneció así durante un rato después que paré de hablar. Luego, lo único que agregé fue: “Me gustaría que lo tomaras vos.” Y me convenció.



El lunes siguiente, allí estaba. Grande fue mi sorpresa, y ahí entendí el pedido, la insistencia de la dire. Cuando atravesé la puerta del salón lo primero que vi fueron dos bastones blancos. Me quedé helada, traté de que no se me notara nada en la cara. Saludé y empecé a trabajar. Durante toda la hora me iba diciendo: “¿Qué hago yo acá, en lugar de estar con mis hijas, descansando, si yo no tengo la más mínima idea de cómo se enseña Matemática a una persona ciega? Soy profesora de Matemática y punto, nada más.”

Bajé directamente a la oficina de la Rectora, entré y le dije: “Renuncio. Me tendrían que haber dicho antes y entonces ni entraba al salón. ¡No puedo, no sé qué hacer, nunca me había pasado algo así!. Renuncio.” De nuevo, la Rectora me miró fijo. Cuando terminé, me propuso que lo pensara mejor esa noche, más fríamente, en mi casa.

Cuando llegué allí me esperaban mis hijas. Les conté mientras preparábamos la cena. Son las dos grandes, universitarias, así que tenemos un diálogo muy bueno. Cuando terminé con los detalles y con mis argumentos para renunciar, la menor fue terminante: “Mamá”, me dijo, “nunca hubiera esperado esa actitud de vos. Estás haciendo lo que siempre dijiste que no había que hacer.” Y no me dijo nada más. Mi hija mayor la apoyó en silencio.

Volví el lunes siguiente, muy angustiada, sin saber cómo seguir.

En un momento determinado, me acerqué a uno de los muchachos ciegos porque noté que ninguno de los dos resolvían los ejercicios que había dado después de una explicación a la que habían estado muy atentos, e incluso habían participado. Le pregunté por qué no hacían nada. “No tiene mucho sentido”, me dijo, “si usted no va a entender lo que hagamos nosotros.” Algo me pasó, no sé qué, y le dije: “Ah, ése es el problema... Te prometo que en un mes y medio yo sé leer en Braille.”

Hoy soy la encargada de transcribir sus trabajos de un código a otro, porque aprendí que no se dice traducir, sino transcribir. En estos meses convencí a algunos docentes de otras materias. Ellos me dan las consignas que yo transcribo al Braille para mis alumnos ciegos, éstos escriben sus trabajos en Braille, y yo se los transcribo a mis colegas.

Ellos están muy bien, muy contentos, son muy buenos alumnos, inteligentes. Uno de los dos está pensando en ir a la universidad.

Mi profesor de Braille es ciego. Cuando le conté por qué quería tomar clases con él, dijo que íbamos a tener mucho que hacer, y me ofreció trabajar intensivamente. Iba casi todos los días, y a veces los sábados. Ahora somos amigos. Fue el desafío más grande de mi vida profesional, me convertí en alumna cuando pensaba que podía retirarme como profesora. Pero yo me dije que para mí era posible entrar en su mundo, en sus signos. En cambio, para ellos es imposible ingresar al mío.

Yo no leo el Braille con mi manos, sino con mis ojos. Si ellos tenían que hacer un esfuerzo, me pareció que yo también. Estoy muy contenta. En realidad ellos me enseñaron a ver.



Leer con el corazón

Hay escenas que producen un impacto fuerte. Hay escenas que, a pesar de la vorágine de lo cotidiano, permanecen y nos dejan una marca.

El año pasado planifiqué un proyecto de lectura para desarrollar en el grado. Una de las actividades que había previsto era invitar a las mamás de mis alumnos para que vinieran a leer cuentos.

A pocas semanas de iniciar las clases, organicé el encuentro. La idea era hacer una “ronda de lectura”: cada mamá, por turnos, leería un cuento corto para todo el grupo.

Las voces se iban sucediendo: alguna más tímida, otra más decidida, una tercera más “histrionica”... El aula se iba poblando con la magia de los cuentos y con los mil matices de las miradas de los chicos. Y le tocó el turno a la mamá de Lucía...

Ella tomó el libro y se hizo un pequeño silencio. Y ahí, en un instante, me di cuenta de que no sabía leer. Me sentí muy mal por no haberlo advertido antes, por no haber previsto que esta situación podría ocurrir, por haber dado por supuesto que todas las madres sabrían leer... Pero ya era tarde. La mamá de Lucía no sabía leer... Pero miró los dibujos. Y muy sonriente y decidida inventó para los nenes la historia más linda que se había contado en ese lugar. Ella leyó con el corazón.

Semáforos

Durante la última jornada de un taller de Ciencias Sociales y Naturales, un grupo de docentes de Nivel Inicial intercambia algunas impresiones acerca del taller.

Andrea expresa: Estoy totalmente de acuerdo con la idea sostiene que una de las funciones de la escuela es ampliar los horizontes de los alumnos. No podemos trabajar siempre sobre lo que ya conocen.

Natalia acuerda con su colega y agrega: Yo también rescato la necesidad de pensar para los chicos propuestas que les muestren situaciones y realidades distintas a las que viven. Porque, si no, ¿cómo se pueden acercar a una idea más compleja sobre el ambiente? ¿Cómo movilizar la creencia que traen de que todos viven como ellos? Me parece que es un modo interesante de trabajar el concepto de diversidad.

Gloria es maestra en una localidad muy alejada de todo centro urbano, en una zona de cerros. Ella escucha en silencio. Finalmente interviene: No es tan fácil. A mí, por ejemplo, no me dejan dar “otras cosas”: todo tiene que ser lo que el chico vive y conoce. Yo quise trabajar con mis alumnos el semáforo y no me dejaron. La inspectora no lo permitió. Pero a mí me parece importante que los chicos sepan lo que es un semáforo, aunque donde ellos viven no haya ninguno. Tienen que conocerlo, porque nadie sabe si estos nenes van a vivir siempre acá o si se van a mudar a otro lugar donde sí hay semáforo. No puede ser que el único “mundo” que conozcan sea el del cerro.





86 Pensar la Escuela





El material que presentamos en formato DVD reúne fragmentos de producciones documentales realizadas por el Ministerio de Educación y de películas de ficción que fueron seleccionados para compartir entre docentes en espacios de discusión y reflexión institucional. De esta manera, esperamos propiciar el debate desde la singularidad de cada una de las escuelas y movilizar los marcos interpretativos que todos los docentes portamos en nuestras prácticas.

El DVD está conformado por seis bloques, que son los siguientes:

1. *Cine y Pedagogía I y II*
2. Testimonio “Pasar la posta”
3. Enseñanza e inclusión
4. Explora Pedagogía
5. Quieren terminar la escuela

Cine y Pedagogía

La selección de *Cine y Pedagogía* presenta una serie de fragmentos de películas de ficción que, si bien fueron producidas con fines totalmente ajenos a la reflexión pedagógica, nos dan la oportunidad de abrir nuevas preguntas, de interpelar las prácticas cotidianas de la vida en las escuelas, las estrategias de trabajo que se ponen en juego, los diferentes problemas que se enfrentan e interpretan a diario en el ámbito escolar y las distintas formas de abordarlos.

Cine y Pedagogía se encuentra dividido en dos bloques. El primero de ellos, aborda centralmente cuestiones y tensiones vinculadas a la enseñanza, mientras que el segundo pone el acento en la inclusión.

En este marco, les sugerimos algunos ejes para el análisis.



a) Cine y pedagogía I. Enseñanza

Este segmento está compuesto por escenas de tres películas:

- *La lengua de las mariposas* (España, 1999, Dir.: José Luis Cuerda).
- *Ser y Tener* (Francia, 2002, Dir.: Nicolas Philibert).
- *Caterina en Roma* (Italia, 2003, Dir.: Paolo Virzi).

Los fragmentos fílmicos nos remiten a pensar acerca de algunas preguntas y problemas en torno a la transmisión:

¿De qué modo la tarea de enseñar y la escuela en general ponen a disposición todo lo necesario para que un sujeto entre en el mundo y se sostenga en él? ¿De qué manera la escuela permite que los alumnos se apropien de la cultura? ¿Qué sucede cuando la escuela se ubica en el lugar de generar preguntas, de producir conflictos respecto de los saberes cotidianos y de aquellos saberes que casi de un modo natural se consideran como válidos?

La transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico, ni tampoco como una reproducción idéntica por parte de quien aprende sino que supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que deberá inscribir en su proyecto logrando dilucidar de qué manera contribuyen a su desarrollo.

Al mismo tiempo, las escenas muestran los efectos de crear en la escuela “espacios de seguridad” en los que un sujeto pueda atreverse a hacer aquello que no sabe hacer, de construir espacios de confianza para el aprendizaje, de poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia los saberes.

Según Meirieu, educar implica movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que constituyen a la cultura humana que lo precede. Entonces, si bien la pedagogía no podrá desencadenar mecánicamente el aprendizaje, es necesario poder crear “espacios de seguridad” en los que un sujeto pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo”.

Si hiciéramos un listado de aquellos temas o problemas posibles acerca de los cuales podemos reflexionar a partir de estas escenas, deberíamos mencionar:

- El rol del docente como introductor al mundo del conocimiento.
- El papel del docente como promotor de preguntas y conflictos.
- Los prejuicios y representaciones que asocian el color de piel con la posibilidad de aprender.
- La transmisión.
- La autonomía o educar para la autonomía.

**Cruces con el material de profundización teórica:**

- Documento de trabajo: Recuperar los proyectos.
- Documento de trabajo: Trayectorias escolares: debates y perspectivas.
- Documento de trabajo: Del alumno ideal al alumno real: lo que puede la escuela hoy.
- Meirieu, Philippe. “El significado de educar en un mundo sin referencias”, Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Montes, Graciela. *La gran ocasión*, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Cruces con otros materiales audiovisuales:

- Testimonio: “Para pasar la posta”:
 - Función de la escuela.
- Enseñanza e inclusión:
 - La enseñanza como tema de conversación entre docentes.
 - El plan de clase pensado para alumnos reales.
- Explora Pedagogía:
 - La relación entre los contenidos escolares y otros saberes que circulan en la escuela.
- Quieren terminar la escuela:
 - El valor del conocimiento relacionado con las oportunidades laborales y la construcción de una comunicación enriquecedora.

b) Cine y pedagogía II. Inclusión

Este bloque está integrado por escenas de cuatro películas:

- *Machuca* (Chile, 2004, Dir. Andrés Wood).
- *Escritores de la libertad* (EE.UU. 2007, Dir. Richard LaGravenese).
- *Caterina en Roma* (Italia, 2003, Dir. Paolo Virzi).
- *Ser digno de ser* (Francia-Bélgica-Israel-Italia, 2005, Dir. Radu Mihaileanu).

Las imágenes muestran distintas maneras de establecer el vínculo entre los docentes y los alumnos: docentes que buscan habilitar la palabra del otro, que ponen el acento en lo que tienen en común y no en la singularidad, que autorizan a los alumnos confiando en sus potencialidades.

Además, estas imágenes nos permiten pensar acerca del lugar de la responsabilidad y el cuidado en la escuela y la enseñanza. En este sentido, resulta interesante preguntarse por la



responsabilidad de los adultos en el ámbito escolar, por la posibilidad de generar un espacio en el que sea posible reconocernos como necesitados de cuidado y dadores de cuidado, un espacio que ubica a los docentes en el entrecruzamiento de su lugar de adultos y de docentes del sistema educativo.

Al mismo tiempo, las imágenes nos invitan a pensar sobre los desafíos de una escuela inclusiva: ¿qué implica incluir en un contexto económico y social en el que la diversidad de educación es identificada con la pobreza?, ¿qué tensiones se producen entre la igualdad y la homogeneidad como principios fundantes de la escuela argentina?, ¿qué implica la inclusión cuando se piensa en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales?

Otro tema que recorre algunas de las escenas nos lleva a pensar acerca del lugar del recién llegado, del nuevo que se incorpora a una escuela, a una clase, a un grupo de compañeros. En este sentido, podemos pensar cómo reciben las instituciones a aquellos que portan otras trayectorias, otras experiencias de vida, aquellos que se nos aparecen como diferentes.

Si hiciéramos un listado de aquellos temas o problemas acerca de los cuales podemos reflexionar a partir de estas escenas, deberíamos mencionar:

- El vínculo docente-alumno.
- Qué significa una escuela inclusiva.
- Valor y sentido del reconocimiento de la diversidad.
- La generosidad en la cultura escolar.
- El lugar de lo particular en la construcción de lo común.
- La inclusión de los adultos (padres, docentes, otros trabajadores de la educación, actores de la comunidad, etc.).
- Encuentro con los recién llegados.
- El cuidado de todos.

Cruces con el material de profundización teórica:

- Documento de trabajo: Miradas para pensar las trayectorias escolares.
- Meirieu, Philippe. “El significado de educar en un mundo sin referencias”. Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Rattero, Carina. “Ser maestro ¿vale la pena?”, Conferencia en la ciudad de Paraná. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

Cruces con otros materiales audiovisuales:

- Testimonio “Para pasar la posta”:
 - La mirada adulta sobre los alumnos.
 - Qué quiere decir “entenderse” entre docentes y alumnos.
 - Lo público y lo común.



- Enseñanza e inclusión:
 - El acto educativo como acto creador.
 - Educar y disfrutar.
 - Reconocer para incluir.
- Explora Pedagogía:
 - El papel de la pedagogía en la inclusión.
 - La generosidad como actitud educadora.
 - Las reglas comunes: ¿comunes a quién?
- Quieren terminar la escuela:
 - El lugar de la confianza en la escuela.
 - Ser “alguien” en la escuela y en la vida.





92 Pensar la Escuela





Bibliografía

Abramowsky, A. L. (2003): “Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales”, Dossier 1. La educación y el cuidado del otro, *Cuaderno de Pedagogía*, año VI, N° 11, Rosario, Libros del Zorzal.

Abramowsky, A. L. (2006): “Un amor bien regulado: Los afectos magisteriales en la educación”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación, figuras y efectos del amor*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires, Del estante.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2006): *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*, Buenos Aires, Mimeo.

Antelo, E. (2005): “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”, *El Monitor*, Año 1, N° 4, septiembre 2005, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

Baquero, R. (1998): “La pregunta por la inteligencia”, en *Propuesta Educativa*, Año 8, N° 16, Julio, 1998, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.

Baquero, R. (2003): “De Comenius a Vigotski o la educabilidad bajo sospecha”, en AAVV (2003) *Infancias y Adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La Educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Fundación CEM / Novedades Educativas.

Barbagelata, N. (2006): “Opus Nigrum”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación, figuras y efectos del amor*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires, Del estante.

Carli, S. (2004): “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, Buenos Aires, Mimeo.

Cornú, L. (2004): “Una ética de la oportunidad”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas, N° 52.

Debray, R. (1997): *Trasmitir*, Buenos Aires, Manantial.

Derridá, J. y Roudinesco, E. (2001): *Y mañana qué...*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Gimeno Sacristán, J. (1996): *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid. Ediciones Morata.



Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas y CEP-FHE.

Larrosa, J. (2003): “Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*, Barcelona, Laertes.

López, N. (2007): *Educación y Desigualdad Social*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de Estados Americanos.

MECyT (2007) *Igualdad, inclusión y trayectoria escolar. Ideas para el debate*, Programa Nacional Volver a la Escuela y PIIE.

Meirieu, P. (1998): *Frankestein Educador*, Barcelona, Laertes.

Meirieu, P. (2006): “El significado de educar en un mundo sin referencias”, Conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación.

Rattero, C. (2006): “Artistas de lo nimio”, en *Giros en Educación y Sociedad*, N° 7, Dirección de Educación Municipal, Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario.

Terigi, F. (2009): “Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa”. Documento elaborado para el Proyecto “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar” (Ministerio de Educación de la Nación – OEA).





96 Pensar la Escuela



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación