

serie EDUCACIÓN

Las formas de lo escolar

Ricardo Baquero
Gabriela Diker
Graciela Frigerio (comps.)

Las formas de lo escolar


del estante
editorial

Las formas de lo escolar / compilado por Ricardo Baquero ;
Gabriela Diker ; Graciela Frigerio – 1a ed. – Buenos Aires :
Del Estante Editorial, 2007.
344 p. ; 23x16 cm. (Educación)
ISBN 978-987-1335-07-7
I. Teoría de la Educación. I. Baquero, Ricardo, comp.
II. Diker, Gabriela, comp. III. Frigerio, Graciela, comp.
CDD 370.1

Primera edición, 2007.

Obra de tapa: Gabriela Goldstein, *Construcciones preliminares* (detalle),
técnica mixta sobre papel, 2003.

© **del estante editorial**

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinares* (cem)
Av. Córdoba 991 2° A
(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932
info@cemfundacion.org.ar
www.cemfundacion.org.ar/delestante

ISBN 978-987-1335-07-7

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o
parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier
medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Prólogo	7
Tiempos y espacios	
<hr/>	
Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos Natalia Fattore	13
Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar Pablo Pineau	33
Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura Teresa Chiurazzi	45
Variaciones sobre el <i>espacio escolar</i> Estanislao Antelo	59
Saberes	
<hr/>	
Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar Ricardo Baquero	79
Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar Flavia Terigi	99
Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos María Silvia Serra	119

Variaciones

Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades Olga Silvia Avila	135
Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas Docentes de la Escuela 57, Ricardo Baquero, María Beatriz Greco	153
Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. Efectos (y defectos) en la cultura escolar Laura Manolakis	177
Una experiencia de educación infantil fuera del ámbito escolar. Inclusión de docentes de nivel inicial en jardines infantiles comunitarios Verónica Kaufmann	195

Desbordes

El lugar de <i>lo joven</i> en la escuela Débora Kantor	209
¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS Gabriela Diker	225
Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar Rafael Gagliano	245

Efectos

Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar Pablo Scharagrodsky	263
Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias María Beatriz Greco	285
Breve ensayo sobre lo posible Eduardo Corbo Zabatel	305

Ampliar lo pensable

Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable Graciela Frigerio	323
--	-----

Prólogo

Los trabajos compilados en este libro reflejan las elaboraciones y discusiones mantenidas en el Coloquio *Lo escolar y sus formas*, organizado conjuntamente por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (*cem*) y el Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Entendiendo *lo escolar* como territorio para pensar lo educativo, como potencia y como límite a la vez, nos reunimos allí para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta «lo escolar», sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes. Frente a la emergencia de formas cada vez más variadas de «hacer escuela», frente a la diversificación de los espacios y los medios de acceso al saber, frente a los desajustes crecientes de la identificación «grupo de edad-clase» propia de la enseñanza simultánea y la organización graduada, frente a la ruptura de las viejas formas de articulación espacio-tiempo que produce la extensión de las redes informáticas, frente a los límites que imponen algunas de las coordenadas clásicas de organización de la vida escolar al imperativo de inclusión, no podemos sino preguntarnos acerca de la pervivencia de la forma escolar: ¿estamos llegando al fin de la forma escolar o asistimos a variaciones que permiten aún reconocer su identidad? ¿Cuál es el punto en el que la forma escolar deja de ser tal? ¿Es posible pensar la educación masiva más allá de la escuela? ¿En qué medida la forma escolar fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable?

Abordar estos interrogantes exige, en primer lugar, analizar aquellos aspectos de la forma escolar moderna que, más allá de sus variaciones,

le otorgan identidad. Entre otros, elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado *gramática escolar*¹ o *componentes duros del formato escolar*². Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la «forma escolar».

Una primera serie de trabajos se propone visibilizar y analizar en su configuración histórica la forma escolar, con la finalidad de establecer un punto de partida para el análisis de sus variaciones, desbordes, crisis o vigencia actuales. Abordan, así, la forma escolar en perspectiva histórica y en su proyección a futuro, discuten la idea misma de tradición en el campo pedagógico a la hora de pensar la escuela y se detienen en algunos aspectos locales que, como la organización de los espacios, operan como un prisma para capturar la gramática escolar.

Un segundo conjunto de trabajos propone analizar bajo qué reglas, condiciones y supuestos se han configurado las relaciones entre discurso pedagógico y práctica educacional. En este caso, no se trata de abordar el discurso pedagógico como una fuente que permite explicar los fenómenos educativos, sino «como una guía que dota de determinados sentidos a la realidad educacional»³. Dicho de otro modo, lo que nos ha interesado es abordar «los modos en que se han ido codificando las formas de entender, de representar y de poner en acción la educación institucional»⁴,

1. David Tyack y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 2000; Inés Dussel, «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares», en *Anuario de la SAHE*, n° 4, 2003.
2. Ricardo Baquero y Flavia Terigi, «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar», en *Apuntes Pedagógicos*, n° 2, 1996.
3. Mariano Narodowski, *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique, 1994.
4. Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

en el marco de las disciplinas que más directamente operan en, desde y hacia lo escolar. Las relaciones entre el discurso de las políticas educativas y las concreciones didácticas o de organización de la enseñanza, así como la interdependencia de los discursos psicoeducativos, muestran la especificidad de la producción de saberes sobre lo escolar. Tensan sus límites y reflexionan sobre su propia condición de posibilidad.

Una tercera serie de trabajos atiende a las variaciones que se introducen en la forma escolar. ¿Qué aspectos, qué reglas propias de la forma escolar están poniéndose hoy en tensión? ¿Cuáles están variando? ¿En qué dirección? Las formas múltiples que surgen en el cotidiano de muchas escuelas, ¿implican la concreción de proyectos alternativos o representan una suerte de intento de ajuste a la demanda, a su vez variada, de los sujetos o situaciones, o dependen de la disponibilidad de recursos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación? El tema cobra particular importancia al analizar las vicisitudes de experiencias escolares que han surgido en contextos de pobreza y han propuesto o sufrido variaciones en algunos aspectos de la forma escolar. Los trabajos que aquí se incluyen analizan parte de las condiciones de partida que hicieron posible el surgimiento de las variaciones, así como los efectos que producen sobre el conjunto de la forma escolar. En cierta forma, muestran la relación entre las variaciones de las formas de organización de la enseñanza y la producción, también diversa, de posiciones subjetivas y efectos de sentido.

A la par que se asiste a estas variaciones de la forma de lo escolar, sea como producto del desarrollo de proyectos alternativos o de acomodaciones a las demandas diversas, se constata una serie de proyectos y acciones que, si bien suelen tener como punto de partida, centro de gravedad o punto de aplicación al territorio de lo escolar, parecen rebasarlo. Son acciones que, paradójicamente, por su misma existencia, denotan los límites actuales de la experiencia escolar. Un cuarto conjunto de trabajos atiende a lo que quizá constituya un síntoma del agotamiento de la forma escolar: éstos ilustran y analizan ejemplos de la proliferación de experiencias, programas, líneas de acción, instituciones (incluso como parte de la definición de políticas educativas) que, o bien se hacen cargo de actividades que tradicionalmente se realizaban en la escuela, que eran propósito de la escuela (por ejemplo, la promoción de la lectura o el apoyo

escolar), o bien asumen la transmisión de parte de la cultura que no tiene pasaporte de ingreso en la escuela (paradigmáticamente, cuestiones vinculadas con la expresión artística). El interés de su abordaje radica en que en estos espacios están configurándose nuevas reglas de transmisión del saber, modos distintos de vinculación con los estudiantes, otras modalidades de organización del tiempo y del espacio, etc. ¿Qué función cumplen estas experiencias en relación con la permanencia o la posibilidad de cambio de la forma escolar? ¿Complementan lo escolar, a la vez que lo dejan intacto? ¿Alteran las reglas de organización y funcionamiento de lo escolar? ¿Están llamadas a reemplazar a la escuela? Éstas son algunas de las preguntas que se reflejan en este conjunto de trabajos.

Una última serie de trabajos analiza los efectos del formato escolar y sus variaciones. Efectos que no siempre se compadecen con los objetivos propuestos en forma deliberada por el proyecto escolar o no resultan visibles con facilidad. Algunos de estos efectos, como el caso de los de género, como el de la heterosexualidad compulsiva, muestran su persistencia desde los orígenes del formato mismo. Otros indican variaciones o revelan, desde el análisis actual, sus formas de producción.

El análisis de las variaciones de la forma escolar nos deja inmersos en un problema central y complejo. Cuánto de la inercia del viejo dispositivo escolar moderno sigue produciendo efectos sobre las posiciones subjetivas imaginables, en qué medida permite o impide, según la naturaleza de sus mutaciones, imaginar y producir una experiencia educativa emancipatoria. Abordar estos asuntos exige, nos exige, ampliar lo pensable. En esta línea, el último trabajo se (nos) pregunta: ¿seremos capaces de hacer otra cosa, de imaginar otros posibles? ¿Nos atreveremos a abrir las consideraciones para *volver variantes* las que hasta ahora han sido *invariantes* de los sistemas educativos? ¿Podremos animarnos a pensar por fuera, contra el pensamiento hegemónico, pletórico de opciones empobrecidas? ¿Nos será posible intentar otros modos, otras formas, sin hacer de cada idea una improvisación cuyo costo sea pagado, sin beneficios, por aquellos que tienen derecho a la gratuidad? ¿Querremos finalmente ampliar el repertorio de temas, disponernos a aceptar un debate del cual no deben resultar acuerdos, sino propuestas?

Tiempos y espacios

Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos

Natalia Fattore

...son los tiempos que mudan, son los viejos que cada hora que pasa envejecen un día, es el trabajo que deja de ser lo que había sido, y nosotros que sólo podemos ser lo que fuimos, de repente descubrimos que ya no somos necesarios en el mundo, si es que alguna vez lo fuimos, pero creer que lo éramos parecía bastante, parecía suficiente, y era en cierta manera eterno, durante el tiempo que la vida durase, que eso es la eternidad, nada más que eso.

JOSÉ SARAMAGO, *La caverna*

La forma escolar tal como nosotros la conocemos estuvo ligada a una forma de representación del tiempo. La puntuación pedagógica del tiempo escolar suponía la preeminencia del pasado sobre el presente. En este sentido, podemos decir que las prácticas escolares han sido «tradicionales», esto es, se ordenaron en relación a un «pasado» que aparecía revestido de autoridad, definición misma de lo que es una tradición.

Tres preguntas intentaremos aquí abordar: ¿De qué está hecha la eficacia que rodea a las tradiciones? ¿De qué manera la forma de lo escolar procesó la idea de «tradición»? ¿Qué pasa cuando ese «pasado revestido de autoridad» deja de operar como soporte de las prácticas pedagógicas?

La fuerza de las tradiciones

Un rápido y primer acercamiento al concepto de tradición nos permite pensar en las prácticas que «inventa»¹ el hombre ante la necesidad de construir un soporte «temporal» que garantice la *permanencia del pasado en el presente* y, por ende, una continuidad de la cual sostenerse.

La tradición no refiere así a ningún particular cuerpo de creencias y prácticas, sino a la manera en que se organizan dichas prácticas y creencias en relación al *tiempo*. «La tradición es una manera de manejar el tiempo y el espacio que inserta cualquier actividad o experiencia particular en la continuidad del pasado, presente y futuro y éstos a su vez se estructuran por prácticas recurrentes» (Giddens, 1999:45).

Toda tradición es, en este sentido, una forma de «representación» de los antepasados, una «Referencia» exterior que brinda seguridad, en tanto garantiza la continuidad necesaria entre los muertos y los vivos. Pierre Legendre nos ha enseñado que sin esta *representación de los antepasados* la reproducción humana se detendría. La inscripción en una *genealogía*, dice este psicoanalista, opera para instituir lo vivo, se trata de «la necesidad de hacer sociedad con lo que está muerto, con los muertos» (Legendre, 1996:43)².

El pasado construido como tradición cumple, entonces, una función simbólica, la de garantizar al sujeto un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos. La persistencia de los hechos de la cultura nos inscribe así en una continuidad y nos asegura que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que nos precede³.

1. Es Eric Hobsbawm quien utiliza el concepto de «tradiciones inventadas» para dar cuenta de la importancia que las tradiciones adquirieron durante la época moderna.
2. Régis Debray nos ofrece una interesante diferenciación entre los términos «*hérité*» –aquello que refiere a la transmisión de caracteres biológicos y genéticos– y «*héritage*», que justamente apunta al ámbito de lo jurídico y lo cultural. Así, Debray (1997:96) traduce: «La herencia es de todos los seres vivientes, sólo el hombre es heredero».
3. Al decir de Hannah Arendt (1996:11), es en esa persistencia o repetición donde reside la posibilidad de que «los nuevos transiten por un mundo preestablecido en el que han nacido como forasteros», ya que «sin testamento, sin tradición –que selecciona y denomina, que trasmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor– parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo [...] ni pasado, ni futuro».

Al mismo tiempo, esa referencia a un mismo «Otro», a un discurso autorizado y socialmente reconocido, permite a los individuos sentirse «perteneciendo» a una comunidad. Un «Otro» es definido como la instancia por la cual se establece para el sujeto una anterioridad fundadora a partir de la cual un orden temporal y espacial se vuelve posible.

De esa operación sobre la temporalidad que toda tradición realiza, de ese trabajo sobre la *memoria*, dependerá, entonces, la conformación de un lazo social, de un *nosotros*, de una *identidad* colectiva. Así, las tradiciones poseen una fuerza *ligante*. «Cohesión», «seguridad», «protección», «estabilidad», «conservación»⁴ son algunas de las palabras que describen el papel que cumplen las tradiciones en la construcción, pero sobre todo en la subsistencia de muchos pueblos.

Ahora bien, esto es posible en tanto la tradición es pensada sobre la base de un *tiempo* de larga duración y sostenida sobre la autoridad que otorga el pasado. En un contexto tradicional, el pasado se convierte en *estructurante* y modela el presente a partir de un conjunto de *creencias* y sentimientos colectivos compartidos, que se convierten en incuestionables. Son los guardianes, ancianos, mayores los que –sabiduría mediante– tendrán acceso a la verdad de la tradición, ya que ésta no puede demostrarse si no es por intermedio de sus interpretaciones. Son ellos además los encargados de custodiar y de hacer perdurar las tradiciones.

Al decir de Hannah Arendt (1996:105), esa autoridad asentada en los cimientos del pasado «brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos». En la historia de Roma, la tradición santificaba el pasado, *conservándolo* al transmitir de una generación a otra el testimonio de los testigos y protagonistas de la fundación sacra, y después la aumentaron con su autoridad a lo largo de los siglos. En la medida en que esa tradición no se interrumpiera, la autoridad se mantenía intacta. Era inconcebible actuar sin tradición, es decir, sin las normas y modelos aceptados y consagrados por el tiempo, *sin la ayuda de esa sabiduría de los padres fundadores*.

4. «Tradición» es quizá uno de los términos más importantes del conservadurismo. Arendt toma este concepto para dar cuenta de la definición misma de la educación. No hay educación que no sea, en este sentido, «conservadora».

Las estrategias constitutivas de toda tradición –memorias, rituales, guardianes, rutinas– funcionan, entonces, a modo de garantía de nuestra inserción en la historia, y mucha de su eficacia reside en la capacidad de brindar *seguridad* a los sujetos, teniendo una fuerza vinculante debido a sus contenidos normativos, de tal manera que el concepto de tradición se acerca muchas veces a la misma idea de «ley». La tradición no sólo representa lo que «se hace» en una sociedad, sino también lo que «debería hacerse»⁵.

Las tradiciones eluden la contingencia, el azar, limitan la incertidumbre y, en tanto permiten una suerte de anclaje en el tiempo⁶, sostienen la posibilidad de «predecir» o «anticipar» el futuro.

Los tiempos actuales, tiempos que algunos teóricos llaman post-tradicionales, traen consigo otros nombres que comienzan a desplazar el peso de lo tradicional como «tribunal externo» (Laclau, 1993): riesgo, deriva, autonomía, novedad, rapidez, cambio rápido, flexibilidad. Estos nombres marcan importantes desplazamientos en la forma escolar tradicional.

La forma escolar tradicional

Lo «tradicional» no goza de buen crédito en el terreno pedagógico. Por el contrario, diríamos que el proyecto de una *pedagogía no tradicional* ha sido desde siempre el ideal a alcanzar de todo «progresismo» pedagógico.

En un rastreo por manuales de pedagogía de diferentes épocas, encontramos que el término «pedagogía tradicional» aparece asociado a numerosos significados, fijándose a lo largo de la historia algunos sen-

5. La película *Jinete de ballenas* (*Whale Rider*, Nueva Zelanda, 2002) es una buena muestra del carácter normativo e inamovible que poseen muchas tradiciones, pero también de la seguridad ontológica que esto produce.
6. «Anclar» en el tiempo es posible en tanto existe largo plazo, rutina, repetición; es esto lo que permite pensar en un futuro «anticipable». Al decir de Bauman (2005:125), ese tiempo «rutinizado» de la tradición tenía eficacia además porque «unía sus fuerzas con los altos muros de ladrillo y con las puertas estrechamente vigiladas para proteger el lugar de posibles intrusos; y para impedir que los que se encontraran dentro del lugar lo abandonaran a voluntad. El tiempo congelado de la rutina fabril, junto con los ladrillos y el cemento de los muros de las fábricas, inmovilizaba el capital como la mano de obra empleada».

tidos más que otros. Así como para el mundo Ilustrado la tradición era dogma e ignorancia, la pedagogía tradicional, siempre opuesta a «lo nuevo»⁷, suele aparecer como lo *viejo, caduco, antiguo, vetusto, anacrónico, conservador*. Lo no tradicional irá adoptando diversos nombres a lo largo de la historia, nombres que siempre aluden a un estado de cosas *renovador, innovador, reformado, progresista, transformador, constructivo, avanzado, liberador o crítico*.

Así, la pedagogía tradicional se ha articulado a distintos significantes a partir del campo desde el cual retroactivamente se la construya⁸. Un modelo pedagógico deviene *tradicional* a partir de aquella pedagogía que desde cada actualidad reconoce su crítica a la tradición anterior. Remisión donde siempre lo tradicional termina ocupando un mal lugar.

Si intentamos correrlos de las «maldades» a las que se ha vinculado históricamente a la pedagogía «tradicional», encontramos una idea que insiste y que entendemos no es menor: la de un espacio y un *tiempo* donde algo *se «conserva»*. Como dijimos, este término es constitutivo de las tradiciones. Laurence Cornu (2000) nos propone indagar en esta idea de *conservación* a partir de la metáfora de los «conservatorios de música»:

uno aprende sin duda ahí música y algunos aspectos de la música antigua, pero no necesariamente para decir sólo vamos a hacer esa música; sino para decir que *solamente en algunos lugares protegidos, aquello que haya valido la pena en el pasado puede permanecer vivo*. Con la

7. Luzuriaga (1950:12) afirma en este sentido que «la historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo. La *educación nueva* es así el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía» (1950:12).
8. Para pensar la idea de este «pasado», que no existe sino que se «inventa», Žizek (1992:88) afirma: «En cuanto entramos en el orden simbólico, el pasado está siempre presente en forma de *tradición histórica* y el significado de estas huellas no está dado; cambia continuamente con las transformaciones de la red significante. Cada ruptura histórica, cada advenimiento de un nuevo significante amo, cambia retroactivamente el significado de toda tradición, reestructura la narración del pasado, lo hace legible de otro modo, nuevo [...] estamos todo el tiempo “reescribiendo historia”, dando retroactivamente a los elementos su peso simbólico incluyéndolos en nuevos tejidos –es esta elaboración la que decide retroactivamente lo que “habrán sido”».

idea de que si uno no asume esta forma de protección de las obras, ellas son esencialmente frágiles y en consecuencia van a perderse.

Creemos que pensar el vínculo pedagogía-tradición implica recuperar esta idea de *conservación* para oponerla a las nociones a las que suele asociársela: artificialismo, dogmatismo, intelectualismo, enciclopedismo.

Para la pedagogía tradicional, el *tiempo* de la educación está separado del tiempo de la vida, se establece una temporalidad diferente de la temporalidad de la vida, al decir de Larrosa (1996:583): «no se trataba del tiempo biológico e individual de una vida particular, sino del tiempo histórico y colectivo de la cultura, tiempo donde el pasado se recogía y se asumía y se renovaba para abrir el futuro». En este sentido, la educación incluye en su definición misma la idea de filiación a una *tradición* existencial, tradición que, al decir de De Lajonquière (1999), acarrea «una cuota de *saber hacer* con la vida».

En el caso de la «pedagogía tradicional», el carácter *conservador* estaba dado por ese aislamiento que delimitaba la educación en un espacio y un tiempo interrumpido, aislamiento que, como explica Snyder (1978), se manifiesta en la estructura de los internados, pero también en el contenido de la enseñanza, esencialmente constituido por el mundo antiguo: un universo puramente pedagógico que se define por su *separación del mundo exterior*.

Es así que el carácter de aislamiento que asume la pedagogía tradicional da cuenta de la necesaria *traducción*⁹ que aquel que ingresara al territorio escolar debía realizar, este adaptarse a un espacio que siempre resultaba extranjero. Un corte entre escuela y sociedad que se manifiesta en la autonomía de la cultura escolar.

De allí las estrategias que la pedagogía tradicional –como toda eficaz forma de tradición– logrará darse. Un lenguaje que sólo tiene sentido para los «creyentes» que participan de la tradición. Lenguaje propio de

9. «Transmisión», «traducción» y «traición» proceden en el latín de *traditio*, que tiene todos los significados que corresponden al verbo *tradere*, siendo el de ‘tradición’ sólo uno entre muchos. La cercanía de los términos «traducción» y «tradición» nos indica ese proceso en el que una obra pierde algo del original y necesariamente añade algo que el original no tenía.

los *rituales* que funcionaban como lugares de engarce de lo colectivo. Lenguaje vinculado a la palabra de los *guardianes*, autorizados a interpretar los archivos, cuidadores y vigilantes encargados de la preservación de la tradición. Guardianes encargados de la *transmisión*, ya que preservar una tradición en el tiempo es *pasarla*. Transmisión que supone como requisito ineludible la autoridad de un adulto que interviene sobre una naturaleza infantil. Transmisión entendida como acto de *hacer memoria*, tarea en la que se juega la invención de una representación del pasado constitutiva no sólo de la identidad individual, sino también de la identidad colectiva.

Una representación del pasado que se actualiza en la fuerza de la repetición propia de un *tiempo rutinario* que, en tanto tal, produce seguridad y permite eludir la contingencia¹⁰.

El interior de la escuela tenía la forma de un espacio donde el tiempo se perdía y el pasado se conservaba, y es fácil para nosotros reconocer estos elementos en nuestra historia escolar.

Es esta idea de «conservación» la que, entendemos, liga necesariamente a toda tradición –y a la pedagogía tradicional– a los conceptos de seguridad, confianza, certeza, categorías que, desde las teorizaciones de las ciencias sociales, se analizan hoy como fuertemente socavadas.

10. Sobre las paradojas de este tiempo rutinario, nos dice Horacio González (2002): «La recurrencia, el monolito de la recurrencia –el lugar fijado que puede ser el mozo de un bar que nos atiende permanentemente– lo que hace es hacer menos pavorosa la vida, pero al mismo tiempo solemos protestar por la recurrencia: solemos decir “siempre lo mismo [...] ésta es una repetición ya insostenible”. Es otra paradoja porque ninguno de nosotros podría tener jamás las sutiles y últimas habilidades por las cuales podríamos decidir en que momento cortamos el circuito de ritualidad de nuestras vidas. ¿Cortaríamos una ritualidad familiar, dejaríamos de festejar un cumpleaños, dejaríamos de ir siempre al mismo bar porque eso ya no sería el orgullo de nuestra fidelidad, sino una forma de la burocracia en nuestra vida?».

El agotamiento de lo tradicional

Las «instituciones» donde la infancia cobijaba con seguridad su inseguridad, sus preguntas sin respuestas, al mismo tiempo que conocía las respuestas de los adultos y su exigüidad, estas instituciones que eran la escuela y la familia, donde se jugaba *la suerte de la tradición frente a la angustia*, el sistema contemporáneo las destruye (le basta con pervertir su finalidad) al poner al niño en contacto inmediato con sus exigencias [...] No hay tiempo que perder preguntando a los antiguos, a la tradición [...] Hay que hacer desaparecer a los muertos, o ponerlos al servicio del desarrollo.

JEAN-FRANÇOIS LYOTARD (1997)

Las coordenadas de tiempo y espacio cambian con la llegada de la modernidad, categorías fundamentales en la experiencia humana, lejos de ser inmutables, están sujetas al cambio histórico. Justamente uno de los elementos que dan cuenta del pasaje a la modernidad es la pérdida de un «pasado» mejor: ese recuerdo de haber vivido en un lugar circunscrito y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables en una cultura arraigada en un *espacio* donde el *tiempo* fluía de manera regular y en un núcleo de relaciones permanentes (Huyssen, 2000). La modernidad se deshizo del pasado revestido de autoridad, «Dejad que los muertos entierren a los muertos», proclamaba Marx en *El 18 Brumario*. La inmensa fe en el futuro requería de la destrucción del pasado.

Así, siguiendo a algunos historiadores, podríamos afirmar que la modernidad fue un primer tiempo posterior a la tradición, en tanto las formas de vida introducidas por la modernidad instauraron discontinuidades profundas con las modalidades *tradicionales* de ordenamiento social¹¹.

11. Si bien es cierto que la historia de la humanidad no puede entenderse en términos de un desarrollo lineal y que encontramos profundos cambios en otros períodos de la historia, podemos afirmar que existe un particular y acentuado conjunto de discontinuidades que se asocian al período moderno. Se avanza en ellas en Giddens (1999).

Tzvetan Todorov ubica a partir del siglo XVIII el surgimiento en Europa de un tipo de sociedad que se caracterizará por haber «dejado de apreciar incondicionalmente las tradiciones y el pasado», una sociedad que ha ubicado la mirada en el porvenir y ha hecho «retroceder la memoria en beneficio de otras facultades»¹².

La modernidad es, así, entendida como una ruptura con el pasado, una ruptura estética, moral, política y epistemológica, ruptura que estimula la autoconciencia del presente, y una orientación en dirección al futuro basada en las ideas de cambio, progreso, experimentación, innovación y novedad.

Claro que, si seguimos a Hobsbawm, la modernidad se verá abocada a la tarea de «inventar» tradiciones como medio no sólo de construcción de legitimidad y justificación de las nuevas formas de poder que se inauguran, sino como forma de hacer frente al cambio y al movimiento, una medida de «seguridad» frente al desorden que provoca la caída de las ofertas simbólicas de la tradición premoderna. Hobsbawm se ha detenido a analizar el funcionamiento de los «emblemas»¹³: monumentos, ceremonias públicas, rituales, símbolos, banderas, cánticos, vestimentas, deportes de masas y «escuelas» se constituyen en instrumentos nuevos que durante el siglo XIX «inventan» los Estados europeos, instrumentos necesarios para asegurar o expresar identidad y cohesión social y para estructurar las nuevas relaciones sociales.

Quisiera tomar una cita del propio Hobsbawm para pensar nuestra actualidad. En la *Historia del Siglo XX* (1999), este historiador nos dice:

12. Todorov muestra cómo la idea de vanguardia artística aparece en el siglo XIX como movimiento que se articularía en torno al «futuro» en vez de al «pasado» y a partir del cual el criterio de «novedad» pasa a ser la condición de valor artístico. Es una característica básica del modernismo y de las vanguardias el gusto por lo nuevo, «la obra afirma su originalidad y rechaza la relación con la tradición (ya no se imita: ¡ni al mundo, ni a los antiguos!)».
13. Al decir de Legendre (1996:184): «En el registro estrictamente familiar o de los anexos sociales de la ficción familiar (antiguas corporaciones, fraternidades, etc.), los emblemas asumen la misma función de garantizar lo verdadero, en la perspectiva de representación de una garantía suprema de la verdad. Allí donde el humano funciona como cuerpo, sea de carne y hueso, sea de ficción, funciona el relevo de las metáforas para apegar a la Referencia de la que procede la legitimidad fundadora».

La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven.

Si la modernidad fue en sí misma una época de quiebre con el pasado, con la tradición, ¿qué es lo «nuevo» a lo que esta cita nos enfrenta? ¿De qué nuevas grietas nos habla Hobsbawm? ¿De qué hablamos cuando hablamos de tiempos post-tradicionales?

Si revisamos los argumentos que describen el orden social actual, son las nociones de *certeza* y *seguridad* las que con más evidencia aparecen puestas en duda. Slavoj Žižek (2001:357-9) lo explica de esta manera:

La sociedad actual es totalmente reflexiva, *ninguna naturaleza o tradición* proporciona una base firme sobre la que podamos apoyarnos, e incluso experimentamos nuestros impulsos más íntimos como resultado de nuestras elecciones. ¿Cómo hay que alimentar y educar a los niños? ¿Cómo debemos proceder para la seducción sexual? ¿Cómo y cuánto tenemos que comer? ¿Cómo podemos distendernos y divertirnos? Todas estas esferas han sido colonizadas por la reflexividad, es decir, son experimentadas como objetos de aprendizaje y decisión [...] Si la primera Ilustración se proponía crear una sociedad en la cual las decisiones fundamentales perdieran su carácter irracional, basándose en buenas razones (en una comprensión correcta del estado de cosas), la «segunda Ilustración» nos impone a cada uno de nosotros la carga de tomar decisiones cruciales, que podrían afectar nuestra supervivencia, sin que podamos basarlas adecuadamente en nuestros conocimientos.

Si la sociedad moderna pretendía desmontar el abrigo simbólico de la tradición premoderna para así instalar sus nuevas formas simbólicas, la sociedad actual –a la que algunos sociólogos denominan «de riesgo»– nos

habla del desencantamiento de ese proceso, «una modernización que antropologiza, cuestiona, problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando para ello desde el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, su capacidad de juicio frente a sucesos de la vida cotidiana» (Gaviria, 2006).

Lo primero que podemos decir, entonces, es que en un orden post-tradicional *la reflexividad* universalizada se transforma en el principio regulador de la acción. Así, las fuentes de significado colectivas –la tradición, en nuestro caso– están sufriendo de agotamiento, quiebre y desencantamiento. Si éstas eran el «soporte» de las sociedades modernas hasta bien entrado el siglo XX, su pérdida hace recaer sobre los individuos todo el esfuerzo de definición. Esta crisis de las «ficciones de seguridad» genera una apertura de oportunidades y compulsiones para la acción, donde los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías. El sólido mundo de la tradición pasa a ser objeto de elección y decisión (Antelo, 2003). «Individualización» de la acción indica, entonces, la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y la compulsión a encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Los procesos de individualización presuponen un sujeto que debe ser –al decir de Beck– al mismo tiempo *actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales y convicciones*. Requisitos que no ofrecen ningún tipo de orden, pero piden amablemente al individuo que se constituya a sí mismo, que planee, entienda, diseñe y actúe o que sufra las consecuencias; consecuencias que, en caso de fracaso, serán responsabilidad de «uno mismo».

Así, la reconstrucción del pasado que proveía la tradición pasa a convertirse en una responsabilidad y en una exigencia distintivamente individual. En términos de Žižek (2001:359): «la libertad de decisión de la que disfruta el sujeto de la sociedad de riesgo no es la libertad de alguien que puede escoger libremente su destino, sino la libertad angustiante de alguien constantemente obligado a tomar decisiones sin conocer las consecuencias».

Individualización o individuación no significa, entonces, ampliación de los márgenes de elección personal, no se traduce en un aumento de la libertad subjetiva por sobre los mandatos sociales, no se trata de un movi-

miento de emancipación, sino, por el contrario, de un programa de vida compulsivo para el cual se carece de los recursos necesarios para hacer efectiva la autoafirmación.

Lejos de vernos por fin liberados del peso normativo de la tradición, veremos desesperados intentos por compensar la falta del «Otro» con muchos «pequeños otros» sustitutos. La búsqueda de autoridades está, así, a la orden del día; al decir de Marcelo Caruso (2001), «hay padres por donde se mire».

Los desafíos de la pedagogía en un orden post-tradicional

¿Cuál es el impacto de estas ideas en el interior del campo pedagógico?
 ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la forma escolar sin la protección de las regulaciones tradicionales?

- a) En primer lugar, podríamos decir que los dispositivos de la pedagogía ya no son fijados y regulados por valores exteriores o «trascendentes». La escuela ya no es una «maquinaria» social cuyo sentido, situado en la «cima», se propaga y se transforma en «personalidades sociales» a través de rituales, rutinas y modelos del pasado. Los alumnos están obligados a producir sus propias significaciones, a organizarlas y a construir su experiencia escolar. El sentido de la educación se convierte, entonces, en algo «inmanente», fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones. La «producción» de los individuos, función de las instituciones educativas, parece cambiar de naturaleza:

¿Por qué es útil trabajar, de qué manera la escuela permite el crecimiento, por qué llevar a cabo una vida escolar y una vida juvenil, en qué medida los aprendizajes escolares son necesarios para la formación de uno mismo y de su autonomía? ¿Por qué y cómo motivarse? Estas preguntas se planteaban sin duda en la escuela republicana, pero la institución proponía respuestas establecidas [...] Hoy estas preguntas son mucho más problemáticas [...] son los actores mismos quienes, en función de sus recursos escolares y

sociales, deben construir su experiencia escolar, deben constituirse como sujetos de sus estudios (Dubet y Martuccelli, 2000:210).

Podríamos pensar que el vuelco a la psicologización de las relaciones pedagógicas, el incremento de la preocupación por la autonomía de las instituciones y el margen de iniciativa que se les otorga forman parte de este proceso que algunos sociólogos llaman «desinstitucionalización»¹⁴. En las sociedades actuales, la «dependencia» ha pasado a ser una condición «vergonzante» (Sennett, 2000), se supone entonces que «arriesgarse» es estimular la autoafirmación más que someterse a lo que viene dado.

La «unidad» que proponía la pedagogía tradicional, la que suponía una fuerte homogeneidad en los valores a transmitir, ya no parece ser tal. Como explican Dubet y Martuccelli (2000), los valores compartidos aseguraban la regulación de los roles. Hoy, caídas las jerarquías institucionales, los individuos –quienes eran el desenlace del proceso institucional– se chocan en la cima de la jerarquía de la acción; la subjetividad, que era concebida como la interiorización de las presiones sociales, pasa a ocupar el centro de esta integración (ídem:212). No hay, entonces, conformidad a reglas generales, sino producción de experiencias propias¹⁵, autoproducción de normas; sintetizando, se trata del nuevo imperativo de «ser ellos mismos siendo el producto de sus obras» (ídem:238).

14. «La desinstitucionalización señala una manera distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir, un modo totalmente distinto de concebir la socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades “trascendentes” ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como co-producciones sociales, compuestos por metas múltiples y a menudo contradictorias, co-producciones en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen a sí mismos como actores y sujetos [...] la desinstitucionalización provoca la separación de dos procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación» (Dubet y Martuccelli, 2000:201).
15. El trabajo de Tiramonti (2004) profundiza sobre esta idea en relación a los «sentidos» que cada institución educativa se da a sí misma en un sistema educativo fragmentado.

Nos preguntamos: ¿Pueden vincularse la pedagogía y la autoformación? ¿Cómo ser «uno mismo» sin la «mirada de los otros»? ¿Qué tipo de pedagogía puede pensarse sin producción de lazos? ¿Cómo articular los desafíos del individuo con las apuestas colectivas?

En términos de Foucault: ¿Cómo «gobernarse a sí mismo» realizando acciones en las que uno es el objeto de esas acciones, los dominios en que se aplican, los instrumentos a los cuales tienen que recurrir y el sujeto que actúa?

- b) En segundo lugar, el debilitamiento de la idea de tradición nos enfrenta al corrimiento de lo que –hasta hace poco tiempo– entendíamos por «formación» de los sujetos.

Algunas propuestas pedagógicas parecen «leer» esta nueva realidad como un desafío para la pedagogía que debería, de ahora en más, «acompañar el encuentro del yo favoreciendo las competencias del obrar autónomo a partir de sí mismo». Una nueva pedagogía crítica que entiende que estos

procesos de individualización son en sí mismos procesos de formación o de constitución de subjetividades [...] que apuntan al fortalecimiento de la capacidad reflexiva, es decir, de la capacidad de actividad autónoma de los procesos comprensivos, un concepto reflexivo de educación, donde los individuos adquieren las condiciones previas que les permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las contingencias de la vida (Gaviria, 2006:94).

La respuesta que le cabe a la pedagogía frente a las necesidades de orientación de la individualización consistiría, en este registro, «en la formación, a partir de la edad juvenil, de capacidades que pongan al individuo en condiciones de crearse a sí mismo orientaciones válidas, búsquedas itinerantes de referentes normativos» (ídem).

Cierta lógica cercana al gerenciamiento se hace presente en discursos que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas y en la idea de auto-

ridad, reivindicando el «sí mismo» y las «disposiciones personales». Una educación amenazada por el espectro de «el culto de sí mismo».

Estas afirmaciones abren, a nuestro juicio, una pregunta compleja para pensar el campo educativo: ¿cómo pensar la formación de un sujeto sin tener en cuenta los apuntalamientos culturales y sociales que lo inscriben en una historia, en un contexto de recursos y raíces? Entendemos que, lejos de que la sociedad de riesgo *movilice* a los sujetos a «reflexionar sobre las condiciones vitales en las cuales se desenvuelve, recuperando de esta forma su experiencia» (ídem), en un contexto donde estamos obligados a decidir, donde desaparecen las formas sociales que producían órdenes vinculantes y ficciones de seguridad relevantes para la acción, lo que domina es el imperativo de *abstenerse*. Al decir de Beck (1997:23): «Quien describa el mundo como riesgo, en último término devendrá incapaz de actuar, lo relevante aquí es que la expansión e intensificación de la intención de control acaba produciendo su opuesto».

Estamos más cerca, entonces, de pensar las complejidades que a la pedagogía le genera la ausencia de ese enunciador colectivo portador de credibilidad para un sujeto que ve crecer su libertad al mismo tiempo que disminuyen su solidez y sus certezas.

Como enunciábamos anteriormente, quizá la proliferación de «expertos» especialistas de todo tipo sea un síntoma de esta época post-tradicional que intenta «ocultar» la incertidumbre y la angustia que la toma de decisiones a la que nos vemos expuestos cotidianamente nos genera. Lejos estamos, entonces, de pensar que los sujetos de esta «modernización reflexiva» estén en actitud «performante», en búsqueda de síntesis de cambio y gestión de conflictos (Gaviria, 2006). No creemos que la individualización signifique «libre decisión» de los individuos, por el contrario, los individuos se enfrentan a la angustia de «no tener más elección que elegir cómo ser y cómo actuar». La seguridad y el sentimiento de pertenencia se ven reemplazados por la incertidumbre y la «fatiga» de ser uno mismo (Ehrenberg, 2000). Individuos que ven crecer su autonomía al mismo tiempo que sus responsabilidades¹⁶.

16. Remitimos al capítulo «Fracaso» del texto de Sennett (2000). Allí, un grupo de progra- >

Así, paradójicamente, cuando ninguna tradición nos indica desde el exterior qué hacer y cómo conducirnos, vemos resurgir la preocupación por la restauración de la ley, la necesidad de referentes estructurales y el pedido de «límites».

En este sentido, el *campo de la norma* que definía toda tradición podía resultar alienante, al igual que el tiempo rutinario que la secundaba, pero siempre se encontraban allí medios de evasión. Si durante mucho tiempo la pedagogía crítica sostuvo la pancarta de la «emancipación» en un movimiento declaradamente antiinstitucional, en la actualidad el tema de *remitirse-a-la-ley* y de *los-límites-que-no-deben-ser-sobrepasados* sucede manifiestamente a las aspiraciones colectivas a que ya no se pongan límites a la libertad de elegir cada uno su propia vida (Ehrenberg, 2000). Ya no es, entonces, la ruptura con el orden establecido, la contravención a la norma, sino *la búsqueda de ella* lo que espanta. El deseo de entrar en el campo de «la norma» es hoy leído como un signo de decadencia de los *valores tradicionales* de la familia, la escuela, la nación, más precisamente, de la «autoridad» y la «ley» en todas sus formas¹⁷.

Si la tradición es, tal como argumentamos, un mecanismo de conservación de las identidades colectivas y un depósito de pautas, normas o leyes que mostraban un camino a seguir, *¿qué mecanismos utiliza nuestra época capaces de asegurar esa continuidad y la identidad? ¿Puede construirse una identidad en un mundo hecho de puro presente?*

La forma escolar se transforma así en un lugar donde la nostalgia habita con cierta credibilidad (pero sólo como discurso nostálgico) o en un lugar donde aún funcionan ciertas formas (irrelevantes) de

< madores que pierde su empleo en una oficina de IBM intenta explicar la causa del despido. El momento clave aparece cuando reconocen su «responsabilidad personal»: «lo que debiera haber hecho es coger mi vida con mis propias manos», debieran haberse «arriesgado».

17. «El gran deseo de normatividad de las antiguas minorías perseguidas siembra el desorden en la sociedad. Todos temen, en efecto, que no sea otra cosa que el signo de una decadencia de los *valores tradicionales* de la familia, la escuela, la nación, la patria y sobre todo la paternidad, el padre, la ley del padre y la autoridad en todas sus formas [...] de allí la evocación constante de las catástrofes presentes y venideras: los profesores apuñalados, los niños violadores y violados, los automóviles incendiados, los suburbios librados al crimen y la ausencia de toda autoridad» (Roudinesco, 2003:10).

resistencia a la completa desaparición del pasado (Larrosa, 1996:450). Resistencia al cambio como manera de protegerse de los desafíos de la «individualización».

En el otro polo, la forma escolar aparece revestida de «lo nuevo», en este sentido «ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos» (Tedesco, 2003:106). Desde esta perspectiva, se considera que el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado, su función se resume en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, por lo que pasaremos a ser «acompañantes cognitivos» (ibídem). Aprender se ha convertido en un acto creativo donde el sujeto «debe» ser el protagonista.

A modo de cierre

El proyecto de una pedagogía «sin tradición» fue *el ideal* a alcanzar de todo «progresismo» pedagógico. Lo «nuevo», lejos de habernos liberado de las coacciones de la tradición, nos enfrenta a nuevos riesgos y peligros. La autonomía y la libertad de acción en un contexto que se ha emancipado del pasado no trajo la felicidad deseada.

Hablar de tradiciones nos obliga a prevenirnos del gesto de pretender «volver», respuesta rápida cargada de nostalgia por un viejo orden impregnado de certezas esenciales e inamovibles; pero también nos exige estar atentos a las loas por un sujeto que se gobierne a sí mismo y a los apocalípticos discursos que pronostican el fin de toda idea de sociedad. Entendemos que el debilitamiento de las tradiciones nos exige repensar las formas de transmisión de la cultura, la representación que tenemos de ésta, los saberes por transmitir y los destinatarios de la herencia.

En tiempos donde «el futuro llegó hace rato» y no hay garantías de que «mañana es mejor», recuperar un sentido «positivo» de la tradición en tanto forma de contacto con el pasado quizá sea una forma de «cualificar» la vida. Un proyecto educativo sin tradición, sin el apuntalamiento que brinda ese «pasado», es un modelo «inmune» y, por lo tanto, susceptible de ser devastado. Si la forma escolar debe ser «reinventada», en ese

contrato con el pasado –contrato que no supone enquistamiento, sino reconstrucción constante– residirá una de las formas de resistencia a la tribalización de la sociedad.

Hay un «secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra», nos decía Walter Benjamin en su *Tesis sobre la filosofía de la historia*. Restablecer el diálogo con los muertos es hacer viable esta «cita secreta», lo que creemos es el desafío del que debe hacerse cargo de la educación.

Los adivinos no consideraban el tiempo, ciertamente, como homogéneo ni vacío; trataban de extraer lo que se oculta en su seno. Quien tenga presente esto puede quizás llegar a hacerse una idea de la forma en que el pasado era aprehendido en la memoria, es decir, en sí misma. Se sabe que a los judíos les estaba prohibido investigar el futuro. En cambio, la Thora y la plegaria los instruían en cuanto a la memoria. Esto los liberaba de la fascinación del futuro, a la que sucumben aquellos que buscan información en los adivinos. A pesar de esto, el futuro no se convirtió para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío. Porque en dicho futuro cada segundo era la pequeña puerta por la que podía entrar el Mesías (Benjamin, 2001).

Bibliografía

- ANTELO, Estanislao (2003), «¿Hacia donde va el oficio docente? Transformaciones actuales en el oficio de enseñar», en *Revista da FAEEDA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, nº 20.
- ARENDT, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- BAUMAN, Zygmunt (2005), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich, Anthony Giddens y Scott Lash (1997), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza.
- BENJAMIN, Walter (2001), *Ensayos escogidos*, México, Coyoacan.
- CARUSO, Marcelo (2001), «Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a “lo absoluto frágil” de Slavoj Žizek», en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, año IV, nº 9.
- CORNU, Laurence (2000), «Transmisión y temporalidad», apuntes del Seminario Internacional de Maestría (UNER).
- DEBRAY, Régis (1997), *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1999), «La educación de los niños, el hombre moderno y el psicoanálisis», en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, año III, nº 5.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1999), *¿En que sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- EHRENBERG, Alain (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- GAVIRIA, Diego (2006), «Formación y contingencia: propuestas pedagógicas desde la modernización reflexiva», en Héctor Ospina, Mariano Narodowski y Alberto Martínez Boom (comps.), *La escuela frente al límite*, Buenos Aires, Noveduc.
- GIDDENS, Anthony (1997), «La vida en una sociedad post-tradicional», en *Revista Agora*, nº 6.
- (1999), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- GONZÁLEZ, Horacio (2002), «Paradojas de la memoria», en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, año V, nº 10, Laborde.
- HOBSBAWM, Eric (1999), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- y Terence Ranger (2002), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica.
- HUYSEN, Andreas (2000), «En busca del tiempo futuro», en *Revista Puentes*, año 1, nº 2, diciembre de 2000.

- LACLAU, Ernesto (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- LARROSA, Jorge (1996), *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.
- LEGENBRE, Pierre (1996), *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1950), *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada.
- LYOTARD, Jean-François (1997), *Figuras de infancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- ROUDINESCO, Elisabeth (2003), *La familia en desorden*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SENNETT, Richard (2000), *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.
- SNYDERS, Georges (1978), *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- TODOROV, Tzvetan (s/f), «Modernos y Postmodernos», en *Revista Antroposmoderno*, en www.antroposmoderno.com/textos/modernosy.shtml [consulta: febrero de 2007].
- TRÍMBOLI, Javier (2005), «Los jóvenes: entre el pasado y el presente», conferencia dictada en el marco del Ciclo de Cine y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En: www.me.gov.ar/curriform/publica/rubios_trimboli.pdf [consulta: febrero de 2007].
- ZIZEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- (2001), *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Buenos Aires, Paidós.

Natalia Fattore

Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Maestranda en educación (UNER).
Profesora de Pedagogía e Investigadora de la Universidad Nacional de Rosario.
Miembro del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica Rosario.

Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar

Pablo Pineau

Ya hace tiempo que el siglo XX ha terminado. Y sus balances son diversos. En el terreno educativo, el «siglo de los niños» vaticinado por Ellen Key en sus comienzos parece haber mutado al «siglo de la escuela». En el lapso de tiempo abierto aproximadamente entre las décadas de 1870 y 1980, el predominio de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo ha sido casi total y, sin duda, se ha constituido en una de las marcas de época.

Es posible rastrear en la bibliografía un conjunto de hipótesis que se proponen explicar este hecho. La escuela aparece así como hija de la República, hija del Capitalismo, hija de la Cultura Letrada, hija de la Nación o hija de la Sociedad Burguesa, entre otras maternidades y paternidades posibles. En su conjunto, todas ellas resaltan su carácter moderno y modernizador, presentan la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y, a partir de ella, la conciben como una «construcción moderna constructora de modernidad». El sistema escolar ha sido uno de los motores principales del triunfo de la modernidad, así como se ha convertido en una de sus mayores creaciones. Escuela y modernidad parecen haber establecido una relación de producción mutua, una sucesión por la cual una genera a la otra como si fueran el día y la noche. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con la cosmovisión moderna. A ser

moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. Ella enseñaba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones modernas, como la familia, el hospital, el cuartel y la fábrica.

También es común plantear que, acompañando la «disolución en el aire de la solidez moderna» (Berman, 1991), se produjo la «crisis de la escuela». La institución escolar, que se presentó durante décadas como una maquinaria potente y eficaz, centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estatalidad, enclave de la cultura letrada, punto de encuentro y encierro de niños, jóvenes y docentes, máquina homogeneizadora, pierde su poder para pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos y procesos resisten, debilitados, a los embates de los tiempos actuales.

La escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el occidente europeo entre los siglos XVII a XIX— que se expandió en muy poco tiempo —fines del siglo XIX, principios del XX— por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo. Esto implicó una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, para construirla. Como se comprende, este proceso no fue armónico y «natural», único punto de llegada posible de la «evolución» de la humanidad y de su devenir educativo, sino producto de fuertes conflictos, contradicciones y oposiciones.

En nuestro caso, ya hace varios años que venimos trabajando alrededor de la pregunta «¿por qué triunfó la escuela?», esto es, de preguntarnos cómo fue que esa forma educativa específica logró imponerse en todo el globo y conquistar/convencer a culturas, grupos sociales y naciones diversas (Pineau, 1996, 1999, 2002). En el presente trabajo, presentaremos nuevos acercamientos al respecto, a la vez que nos aventuraremos a pensar el futuro de la escuela en estas marcas.

Sostendremos como hipótesis que el triunfo de la escuela en el siglo XX se presentó asociado a los ciclos de expansión basados en la «ampliación de la oferta» típicos de esa centuria, para los cuales los sistemas educativos cumplieron la función de garantizar una homogeneización ética y estética, basada en la moral burguesa y el «buen gusto», necesaria

para la expansión armónica, continua y dirigida de ese ciclo de expansión. Hoy, en un siglo XXI con ciclos de expansión basados en la «satisfacción de la demanda», la forma escolar parece no ser útil, por lo que se avecinan las redes educativas que formen sujetos de acuerdo a las necesidades cambiantes, inestables y diferenciadas de los mercados. Nos proponemos desarrollarla en los párrafos siguientes.

El problema de la ampliación y la elasticidad de los mercados

La crisis económica desatada en la década de 1870 –que, al decir de Hobsbawm, llegó a hacer creer que el capitalismo ya era parte de la historia de la humanidad– señaló el fin de la expansión basada en el «libre juego de la oferta y la demanda» iniciado en el siglo anterior por la Revolución Industrial e inició el ciclo de la expansión basada en la «ampliación de la oferta», de la cual el «Estado social» de fines del siglo XIX, el keynesianismo y sobre todo el Estado benefactor de posguerra son algunas de sus formas. El siglo XX fue el siglo de la regulación biopolítica, donde el crecimiento y la «reproducción ampliada del capital» fueron sus motores (Dussel y Caruso, 1999).

La «ley de hierro del salario», según la cual al proletario debe pagársele por su trabajo lo mínimo posible, fue abandonada en aras de un nuevo ciclo económico que buscaba incluir a esa clase social no sólo como productora, sino también como consumidora. Probablemente, el fordismo como forma de organización económica sea su mejor ejemplo. En 1914, Henry Ford sorprendió al mundo anunciando que duplicaría los sueldos de sus trabajadores pagándoles cinco dólares diarios. Su opción era lograr que sus trabajadores pudieran comprar el automóvil que producían en su fábrica, menos lujoso y más funcional que los anteriores, y generar ganancia más por volumen de ventas que por unidad producida. Comenzaba así la época de la sociedad de consumo de masas (Sennett, 2000).

Este modelo precisa abaratar los precios de venta de los productos a fin de favorecer su consumo. Una de sus estrategias privilegiadas –junto con la racionalización taylorista del proceso de producción y los aumentos

salariales— fue la producción masiva de un mismo bien. Esto trajo como consecuencia la necesidad de lograr que grandes colectivos de población decidieran adquirir el mismo producto, por lo que se precisaba unificar a sectores y clases sociales hasta entonces distintas en gustos y apreciaciones comunes; hubo que convencerlos a todos de que quisieran consumir lo mismo mediante la aceptación de pautas éticas y estéticas comunes. En síntesis: se precisaba producir la demanda masiva del mismo tipo de producto que se ofertaba y producía de antemano. Esta misión fue otorgada prioritariamente a la escuela, a cuya tarea se sumaron posteriormente los medios masivos de comunicación y la propaganda.

Pero la crisis producida casi un siglo después, en la década de 1970, demostró que ese tipo de expansión se basaba en la elasticidad de los mercados, un axioma falso que entonces se derrumbaba. El siglo XX había supuesto que, con buenas políticas de planificación y previsión —desde el «New Deal» a los planes quinquenales—, la expansión y el crecimiento apoyado en la ampliación de la oferta eran infinitos. La crisis del petróleo demostró la falsedad de esta premisa, y comenzó un nuevo ciclo de expansión basado en la satisfacción y estímulo de la demanda. Probablemente, el triunfo neoliberal de fines del siglo XX puede considerarse su primer ejemplo histórico.

Este nuevo ciclo parte de presuponer la existencia de la demanda diversificada, piedra de toque de su expansión; por eso —y a diferencia del modelo previo—, su acción se orienta a encontrar la demanda y no a producirla. El consumo único, común, sostenido e inducido dio lugar al consumo efímero y diferenciado por nichos preexistentes, y la propaganda fue sustituida por el marketing. Ya no se precisa una educación que homogeneice a futuros consumidores, sino que —por el contrario— se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad posibles de grupos: una explosión de morales y estéticas diversas que se presentan a los consumidores como la satisfacción de sus intereses, gustos o necesidades previos, de las cuales las políticas del multiculturalismo, la tolerancia o las posiciones «políticamente correctas» son buenos ejemplos (Duschatzky y Skliar, 2000).

En este nuevo panorama, la escuela moderna, garante de la unidad, máquina homogeneizadora por excelencia, parece ser más una traba que

un estímulo para los nuevos modelos de expansión. Y, a fin de «adecuarse a las nuevas épocas», está sufriendo actualmente una serie de mutaciones para poder sobrevivir en este nuevo escenario. Veamos algunas de ellas con cierta profundidad en el apartado siguiente.

Algunas mutaciones educativas

Del sistema a la red

El triunfo de la forma escolar no hubiera sido posible sin el triunfo de «los sistemas escolares». Hasta avanzado el siglo XIX, es lícito hablar de «conglomerados escolares», esto es, de un conjunto de instituciones educativas con bajo o nulo nivel de articulación entre ellas. La nueva forma de organización, el sistema, retoma la lógica corporal del crecimiento armónico e interrelacionado, por lo que cada escuela se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones y división de funciones: currículos diferenciados, atención a distintos públicos colectivos en cuya organización primaban los criterios etéreos, necesidad de tenencia de un cierto capital cultural institucionalizado para su ingreso y certeza de obtención de otro a su egreso, nombres institucionales estandarizados, etc. Todos estos elementos mostraban una fuerte tendencia a la «inercia burocrática» que dificulta la capacidad para responder a los cambios externos.

Actualmente, la nueva metáfora organizativa es «la red», dinámica y flexible, sin puntos fijos ni centros, sin caminos prefijados ni jerarquías piramidales. Las uniones múltiples y laxas entre nodos eficaces y eficientes permiten su «reinención discontinua» –por lo que se puede separar una parte de la red sin destruir o afectar a las demás–, su «especialización flexible» –por lo que se puede responder a las demandas externas siempre cambiantes e inestables– y una «concentración sin centralización» –que condensa la toma de decisiones y descentra la resolución de los problemas– (Sennett, 2000). Las escuelas hoy tienden a organizarse de esta forma, con una existencia que puede ser efímera, supeditada al cumplimiento de las metas propuestas mediante evaluaciones constantes que

determinan su posibilidad de mantenerse conectadas a una red que no se vería radicalmente modificada por esa pérdida. Las «políticas de sistema», típicas del siglo XX, han dado paso a las actuales «políticas institucionales» que, bajo un supuesto «empoderamiento» de los sujetos involucrados, encubren la desaparición de los lazos colectivos y sociales de contención y cuidado, así como se corre del horizonte la posibilidad de construcción de sociedades más igualitarias mediante la educación¹.

El pasaje del sistema a la red puso también en crisis al espacio cerrado institucional. La creación de las sociedades disciplinarias implicó la articulación de tres elementos: una población –un colectivo de individuos que comparten ciertas características– considerada inútil e indócil, una institución de encierro o de secuestro –de acuerdo al grado de inutilidad e indocilidad de dicha población– y una disciplina –esto es, un conjunto de saberes– que regula la institución y se aplica sobre la población para convertirlos en sujetos útiles y dóciles (Foucault, 1975). Para el caso educativo, la población fue por excelencia la infancia, la institución fue la escuela y la disciplina fue la pedagogía.

La condición de «encierro institucional» convertía a la escuela en un cofre donde se conservaba algo positivo de los ataques del exterior negativo y desde donde debía expandirse para dominarlo. La escuela, templo de la salud, de la civilización, de la Patria, de la tradición, de la razón, de la ciencia, de lo público conserva e irradia estos bienes sobre el exterior, reino de la enfermedad, de la barbarie, de la antipatria, de la novedad, de la irracionalidad y el azar, del saber no científico, de la ley de la selva.

Hoy se propone un «espacio institucional permeable a demandas» mediante la «especialización flexible» que supone la organización en red. La escuela no debe conservar ciertos bienes culturales, no debe basarse en las tradiciones, sino que debe ser una gran procesadora de demandas externas, que –como en los actuales espacios productivos– debe deshacerse cada tanto de lo ya hecho y acumulado –entendido como obsolencias, miedos al cambio y trabas a la innovación– para dar lugar a los nuevos desafíos. Organizaciones inteligentes, modelos empresariales y liderazgos directivos parecieran ser las soluciones a la actual situación.

1. El fenómeno de las escuelas *charter* es un muy buen ejemplo de estas tendencias (Pini, 2003).

De la «autorización por oferta» a la «autorización por demanda»

Históricamente, el docente gozaba de una autoridad «vitalicia» otorgada por la tenencia de cierto capital institucionalizado materializado en el título habilitante expedido por el Estado. El docente se sentía entonces autorizado a enseñar lo que enseña «porque está en el programa» determinado por la autoridad estatal. El supuesto es que la esfera estatal goza de la legalidad y la legitimidad para hacerlo, por lo que irradia su autoridad a los que deben llevarlo a cabo. Esta autorización «estatal» muchas veces se encuentra acompañada por una autorización «académica» dada por aquellos que ocupan un sitio destacado en la producción de los saberes socialmente legitimados. Universidades, centros de investigación y asociaciones científicas, así como las instituciones del campo artístico –críticos literarios, Museos, fundaciones– construyen y legitiman un cierto «buen saber» científico y estético que la escuela debe transmitir.

En este caso, el docente se siente autorizado a enseñar lo que enseña «porque así lo dicen los que saben». La «actualización en contenidos» y la constitución del «buen gusto» son sus dispositivos de legitimación más frecuentes, en cuyos debates ocupan un lugar primordial la determinación de los saberes erróneos y obsoletos que deben ser quitados de la escuela, la inclusión de los conocimientos «de punta» y el armado de un cierto canon escolar de saberes y experiencias validadas por la Academia².

A la autoridad estatal y a la autoridad académica es necesario sumar, para algunos casos concretos –a veces en sintonía y a veces en oposición–, la autoridad eclesial, que habilita su «imprimátur» para la enseñanza y circulación de ciertos saberes. Más allá de sus diferencias, estas tres formas de autorización, que hegemonizaron los debates en el siglo XX, comparten su condición de ser «a oferta», esto es, de tener una fuerte capacidad propositiva que generaba una escuela que creía que tenía «algo bueno para dar a sus alumnos». Por supuesto, esto fue una puerta abierta a variadas y creativas formas de represión y autoritarismo.

2. Desde ciertas perspectivas críticas, es posible denunciar que la supuesta «objetividad» que otorga la Academia a esta forma de autoridad en realidad encubre luchas sociales y culturales e impone como válida para el conjunto la visión del mundo que responde a un cierto grupo (Bourdieu, 1998).

En las últimas décadas, las críticas a estas formas de autoridad condujeron a la generación de nuevas formas en las que, a diferencia de los casos anteriores, la autorización no es un dato previo al encuentro educativo, sino un resultado de su puesta en práctica. Y la llegada de las teorías empresariales al campo educativo parece haber fundido el concepto de Autoridad en el de Control de Calidad. La escuela pierde su poder de autolegitimación como espacio educativo, como institución que tiene algo específico y distinto que decir y ahora son los sujetos consumidores (los alumnos, las familias, la comunidad) quienes en última instancia la autorizan en función de la satisfacción de sus demandas. Quedan habilitadas así formas de autoridad «a demanda».

La caída de la autoridad «vitalicia» redundó en una intensificación de los requisitos de capacitación y de actualización profesional para el ejercicio y en el fortalecimiento de las posiciones que plantean la necesidad de evaluaciones periódicas de la actuación de los maestros y profesores. Consecuentemente, se ha introducido con fuerza la discusión sobre las carreras docentes, en cuyo marco se cuestiona la idea de que sea el título y la antigüedad –es decir, la acumulación de experiencia reconocida bajo la forma del «ascenso»– la forma principal del reconocimiento de la trayectoria profesional y de mejoramiento salarial. En la misma línea se encuentra la tendencia a asociar carreras docentes a los resultados en los aprendizajes de los alumnos. La autoridad vitalicia que se consolidaba e incrementaba por el paso del tiempo es suplantada por una noción de autoridad que debe ser validada y renovada periódicamente, lo que en algunas propuestas implica someterla a criterios externos, como es el cumplimiento de «estándares» para los docentes y para los alumnos.

Así se fortalecieron posiciones que basan la autoridad del docente en los acuerdos que éste pudo alcanzar no sólo con los alumnos, sino también con los sujetos con los que se relaciona. A diferencia de las versiones en las que los criterios de autoridad eran muy lejanos –el Estado, la Ciencia, la Academia–, estas posiciones se justifican en la cercanía de concertación de los involucrados directos. La propuesta pedagógica del docente termina siendo un acuerdo idiosincrásico entre sus propias posiciones, las de sus colegas, los directivos, los alumnos y los padres, englobados en el término «comunidad escolar». A su vez, implica un trabajo

del sujeto en la autorización, que ya no le es externa y dada por un ajeno, sino resultado de su propio accionar.

El docente se siente autorizado a enseñar lo que enseña porque es parte de un contrato pedagógico de validez local. En esta operación, «lo comunitario» sustituye a lo general, a lo «objetivo», como criterio de autoridad. Estas nuevas formas de autorización pueden ser fuertemente solidarias con políticas tendientes a la fragmentación del sistema, al sostener que la escuela debe enseñar aquellos contenidos que la comunidad quiere aprender. Se limita así su accionar a responder a su horizonte de expectativas cercano y se pierde la dimensión de «lo común» que debe implicar toda propuesta educativa democrática.

De la distribución de bienes culturales cuantitativamente diferenciados a la distribución de bienes culturales cualitativamente diferenciados

Importantes investigaciones realizadas a comienzos de la década del ochenta en la Argentina demostraron que, por aquel entonces, una de las marcas centrales de las políticas educativas era la profundización de la diferenciación interna mediante circuitos segmentados de distribución del «bien educación» de acuerdo a los grupos sociales atendidos. Se impulsaba la concreción de un sistema educativo que, bajo la retórica de la igualdad, quitó a la escuela su función de garantizar el acceso por parte de los sectores más desfavorecidos a los saberes socialmente válidos, los que fueron cada vez más monopolizados por los sectores altos. La idea de «segmentación» se refiere a un campo integrado que se podía diferenciar en segmentos comparables y ordenables jerárquicamente. Estos segmentos mostraban una relación directa con el origen social de los alumnos que las escuelas atendían (Braslavsky, 1989).

Hoy el panorama es distinto, ya que la «segmentación» ha dado paso a la «fragmentación» (Tiramonti, 2004). A diferencia de los segmentos, los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Si bien los fragmentos no son espacios homogéneos, tienen elementos culturales internos comunes, que los diferencian de los otros fragmentos. Normas, saberes y prácticas que responden una matriz común

les dan unidad a la vez que los aíslan de los otros. Mientras que en la determinación de los segmentos primaban los criterios de distribución cuantitativa, en la fragmentación interviene la distribución cualitativa.

Si en el siglo XX el sistema educativo ofrecía un tipo de capital cultural común e impuesto —o sea, la norma curricular en un sentido amplio— que distribuía en distintas cantidades, en la actualidad las escuelas ofrecen diversas propuestas pedagógicas, curriculares y culturales cualitativamente diferentes que responden a las distintas demandas. Esto es, aparecen escuelas para cada «nicho de consumo pedagógico» de acuerdo a las pautas que éste le imponga.

Este movimiento dio lugar al pasaje del «control curricular por ideología» al «control curricular por satisfacción de demanda». En las últimas décadas, y en parte como respuesta a los modelos represivos de dictaduras pasadas, los viejos dispositivos de «censura» monopolizados por el Estado —como la aprobación de los libros de texto—, por los cuales algunas formas culturales no lograban atravesar la «aduanas escolar» —ciertas posiciones ideológicas, ciertos temas, ciertas manifestaciones artísticas, ciertos personajes—, han desaparecido y en las escuelas actuales hoy puede hablarse «de todo», siempre y cuando se satisfaga la demanda de hacerlo. De la habilitación del Estado se ha pasado a una habilitación del mercado: todo puede ser ahora enseñado, siempre y cuando haya quien esté dispuesto a hacerlo.

Según nuestro punto de vista, estos movimientos de «liberación ideológica» acercan peligrosamente al sistema educativo a un supermercado, donde se ofrece en forma transparente y sin trabas una serie de productos a ser elegidos libremente por los consumidores. Las escuelas se vuelven una ristra de góndolas sin relación entre sí, donde todo será ofertado mientras se consigue un conjunto mínimo de compradores estratégicos que justifique su presencia en los exhibidores. José de San Martín, Shakira y el Che Guevara se presentan sin solución de continuidad como contenidos escolares a ser elegidos por los alumnos en función de sus «gustos» e «intereses», lo que los iguala y reifica como mercancías a ser consumidas en las aulas.

Acerca de las posibilidades futuras de la escuela

La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar acabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy esa premisa pedagógica esta en crisis, ya sea porque se la considera autoritaria e impuesta, porque no responde a las «necesidades del contexto», porque no tiene en cuenta los saberes y opiniones de los sujetos involucrados y porque avanzan proyectos que buscan darle al Mercado el espacio antiguamente ocupado por el Estado. La «diversidad» y la «diferencia» ocupan el pedestal en el panteón pedagógico que en el siglo pasado ocupó la «homogeneización», arrojada hoy a velar la entrada del Museo de los Horrores educativos.

La escuela, entonces, ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización. Ante este diagnóstico, se abren entonces dos opciones: o planteamos su caducidad histórica y aceptamos que ha llegado finalmente su ya tan anunciada muerte, o nos proponemos revisar el papel que las propuestas homogeneizadoras pueden ocupar en la construcción de sociedades más justas. De esta decisión depende el futuro de la escuela; los balances del siglo XXI tendrán la respuesta.

Bibliografía

- BERMAN, Marshall (1991), *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterio y Bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1989), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DUSCHATZKY, Silvia y Carlos Skliar (2000), «La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 8, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario.
- DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- FOUCAULT, Michel (1975), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- HOBBSAWM, Eric (1990a), *La era del capitalismo (1848-1875)*, Madrid, Labor.
- (1990b), *La era del imperio (1875-1914)*, Madrid, Labor.
- PINEAU, Pablo (1996), «La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización», en Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1999), «Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad», en *Revista de Estudios del Currículo*, nº 1, vol. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2002), «¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”», en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- PINI, Mónica (2003), *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SENNETT, Richard (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Pablo Pineau

(Doctor en Educación (UBA). Profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es el Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.)

Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura

Teresa Chiurazzi

Me gustaría comenzar con una primera afirmación: no existe la Arquitectura escolar como especialidad de la práctica profesional. Sí es posible sostener, naturalmente, la existencia y la especificidad de la arquitectura como disciplina y la presencia de la arquitectura escolar en la institución, en la sociedad y como factor cultural. Pero se puede arrojar una sospecha sobre el profesional especialista, pues, en general, la especialidad no hace más que basarse en certezas repetitivas, modélicas y estereotipadas.

En este sentido, vale la pena llamar la atención sobre el uso frecuente de un término sobre el que también es posible arrojar una mirada sospechosa: *infraestructura escolar*. Si se tiene en cuenta la diferencia sustancial con *arquitectura* (más allá del significado que se le dé), se vuelve evidente que esta modificación debe ser leída como síntoma de un estado de cosas que debe ser puesto en cuestión. La práctica de la disciplina se basa (debería basarse) en resolver problemas abarcando toda su complejidad: el programa, el contexto, el sitio, las particularidades funcionales, la resolución técnica y el diseño cualificado de los lugares, con sus múltiples matices. Luego, si se acepta la idea de que la arquitectura incluye la calidad de la respuesta, aparece otra diferenciación con los hechos construidos que no responden con satisfacción al problema en cuestión. De este modo, repensar la arquitectura escolar se vuelve imperativo.

Proyectar escuelas tiene la ventaja de haberlas vivido, tiene la (des)ventaja de haberlas padecido. La arquitectura escolar siempre es *responsable*, sea en la dirección que fuere.

La referencia a la escuela se plantea aquí como conjunto escolar, es decir: el edificio y sus áreas exteriores, internas y externas al predio. Es prudente esta aclaración, ya que es frecuente encontrar escuelas en las cuales el patio es *el remanente, lo que queda, lo que sobra*; y esta actitud demuestra, además de un error arquitectónico (la falta de estrategia para el total del predio), la desvalorización de las actividades que es posible y conviene que se desarrollen a cielo abierto: las clases al aire libre, los juegos, los deportes, etc.

A pesar de que la arcilla se moldea para convertirse en jarra, la esencia de la jarra está en el vacío que queda en su interior.

A pesar de que las puertas y ventanas forman parte de los elementos que constituyen una casa, la esencia de la casa está en el vacío que queda comprendido dentro. Por consiguiente por el conocimiento de lo que está, reconocemos la esencia de lo que no está (Tao Te Ching).

En cuanto a la relación con el entorno, ya sea en localizaciones urbanas, suburbanas o rurales, también es frecuente la construcción de elementos de cierre que no alojan ni resuelven las situaciones intermedias: la espera, la llegada, el encuentro, el reparo, o sea, no se los concibe como lo que deben ser, *un umbral*, es decir, el tamiz entre lo estrictamente público y lo público restringido a un uso: el escolar. Decía San Juan Bosco (cit. en Trilla, 1985:24): «un buen portero es un tesoro para una casa de educación». Esta frase, que casi recuerda al portero de la Ley en Kafka, da cuenta de la frecuente voluntad de aislar, separar, no comunicar. Ahora bien, es posible recuperar experiencias que ponen en cuestión funcionamientos como éste. Por ejemplo, la *Escuela Abierta*, a través de sus paseos, visitas, excursiones, colonias, expresa otra actitud con y hacia el exterior¹.

1. «Cuando la llamada “educación desde dentro” sustituyó a la “educación desde fuera”, el ejercicio de la actividad personal de cada estudiante pasó a primer plano. Se permitió a los alumnos moverse libremente en el salón de clase, se crearon talleres de trabajo, se iniciaron excursiones y viajes de estudio, en fin, se puso término a la inmovilidad» (Menin, 2004:16).

La escuela en la historia

Tal como señala Jaume Trilla (1985), las primeras escuelas se remontan a las casas de tablillas. En ellas, como en la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, la escuela se identifica con lugares fijos, edificios. Antes, con Protágoras, según cuenta Platón, aparece la enseñanza itinerante; en ella –puede observarse–, la itinerancia describe un lugar. Al igual que la metáfora del galpón de Ignacio Lewkowicz², la referencia vuelve a ser un espacio, en este caso, vacío, «lo que queda». En este sentido, se habla de espacio, no de lugar³.

Con mayor o menor grado de explicitación, muchos pedagogos expresaron que sus proyectos pedagógicos requerían escenarios adecuados a sus búsquedas.

En la historización que realiza María Jesús Zamarripa (2003) se toman los casos de Comenio y su inclusión de patios y jardines, pasando por Rousseau y la instalación de la escuela en contacto con la naturaleza, Pestalozzi y su escuela de talleres, Froebel y sus proyectos de *Kindergarten*. Luego Montessori, con su premisa de «educar desde los sentidos», abarca los lugares y el equipamiento adecuado a las dimensiones de los usuarios. Louis Legrand (1993) describe la reformulación de Freinet desde el aula hasta la estrategia general del conjunto escolar⁴, extendido a través de sus

2. «Un galpón es un recinto a cuya materialidad no le suponemos dignidad simbólica [...], es lo que queda de la institución cuando no hay sentido institucional» (Lewkowicz, 2004:76).
3. «Es la sustitución del empirismo psicológico, fundamentalmente de la percepción gestáltica por la fenomenología husserliana, la que propondrá la sustitución de la noción de espacio por la de lugar [...] Lugar es reconocimiento, delimitación, establecimiento de confines» (Sola Morales, 1998:114-7). Para esta distinción, véase también Montaner (1997:32): «Los conceptos de espacio y de lugar [...] se pueden diferenciar claramente. El primero tiene una condición ideal, teórica, genérica e indefinida, y el segundo posee un carácter concreto, empírico, existencial, articulado, definido hasta los detalles».
4. Él mismo participa de la construcción de la escuela en Vence. Los edificios, de una sola planta, son sencillos y construidos artesanalmente. Las aulas son grandes y rodean un patio con una piscina y áreas de sombra. Los colores predominantes son el verde y el blanco. El local ideal consiste en un espacio central similar al aula tradicional, rodeada de siete talleres para desarrollar colectivamente las actividades específicas. Describió el material necesario para los diferentes talleres: trabajo manual, actividades domésticas, actividades «comerciales» de la cooperativa, documentación, experimentación, imprenta y creación artística. Éstos se completan con la huerta escolar y los corrales de los animales.

clases-paseo. En experiencias locales y referidas a esta misma preocupación, tanto las hermanas Cossettini como Luis Iglesias serían interlocutores habilitados para un ejercicio interdisciplinario. Dice Olga Cossettini: «No se trataba de cambios de horarios y de programas; era una reforma profunda de la vida de la escuela que, con espíritu nuevo, iba a abrir de par en par las puertas de las aulas a la vida»⁵. Luego, Luis Iglesias (1987) sintetiza estas líneas de acción y expresa: «Dime cómo dispones tu espacio y tu tiempo en el aula y te diré como enseñas [...] Allí no sólo se trabaja a puertas abiertas, el cielo también está a disposición de alumnos y maestros [...] Siempre estuve en contra de una escuela con fisonomía carcelaria».

Vale aclarar que ha habido y hay experiencias pedagógicas que demuestran cómo las instituciones han sobrevivido y sobrevivido con diferentes grados de adecuación, dificultad o posibilidad en el uso de los edificios y viceversa. La arquitectura, una vez construida, es presencia, material tangible, fija y precisa; independientemente de que sea dúctil, es rotunda. En todos los casos, los lugares reflejan una actitud: permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, de control o libertad.

A partir del inicio del siglo XX, la arquitectura, en algunos ejemplos, da una respuesta a lo escolar⁶. En los setenta se produce un corte. Nuestra tarea es retomar esa actitud de entrelazar las disciplinas para encontrar las soluciones más adecuadas a este momento de crisis plagado de dudas. Ése es nuestro problema: responder a las no certezas, a lo que puede ser, a lo que creemos que debe ser, a lo que no puede dejar de ser.

5. Olga Cossettini, «Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe», cit. en Abramowski (2004).
6. En ese período se incorporaron los conceptos de la medicina higienista y la iluminación, la ventilación, la transparencia, el calibre de los lugares, la interacción con los exteriores. Estas premisas construyeron un repertorio que dio por resultados, entre otras, las escuelas en peine, los pabellones, las aulas cuadradas con ventilación bilateral y sus variantes pentagonales o hexagonales, se diluyó el límite entre el aula y el corredor, la comunicación alternativa entre aulas, y se avanzó de pensar el aula como unidad autónoma para concebir unidades funcionales más complejas desde lo arquitectónico pedagógico. Estas estrategias estuvieron acompañadas con el desarrollo de los avances técnicos de la industria durante la guerra.

Dentro del ala radical del racionalismo (de 1924 a 1934) se encuentran algunos referentes arquitectónicos que han dado respuestas acompañando las búsquedas pedagógicas.

Hannes Meyer convoca a una visión más objetiva y científica de la arquitectura escolar. Junto con Jacob Wittwer en su proyecto de 1926 en Basilea libera la planta baja como espacio público y sobre ella genera dos plataformas suspendidas destinadas a actividades al aire libre en condiciones óptimas de sol, aire y visuales para el niño.

Johannes Duiker y Bernard Bijvoet, en su obra de 1927 en Ámsterdam, resuelven magistralmente la relación del edificio público en un entorno particular y eminentemente doméstico, y es éste un extraordinario ejemplo de relación aula/ exterior en un *continuum*. Las terrazas se comparten cada dos aulas, acondicionadas con piso radiante para promover su uso en todas las estaciones. «La escuela, como un transparente y rutilante cristal, expresaba todas las aspiraciones personales de Duiker para una sociedad más saludable» (Molema, 1996:114).

La escuela al aire libre en Suresnes de 1935 de Eugene Beaudiouin y Marcel Lods avanza en la misma línea que la anterior; en ella, el límite desaparece, se desvanece, y la atmósfera exterior penetra o la interior se dilata.

La llegada del nazismo interrumpió este proceso en Europa, y la cultura arquitectónica –como todo, al menos circunstancialmente– se traslada a EEUU y es allí donde Richard Neutra, en 1935, construye Corona Bell School. Refiriéndose a esa obra el autor relata:

La escuela es el lugar donde oímos hablar de hechos nuevos para nosotros, donde nos divertimos, forjamos nuestra mentalidad, nuestros puntos de vista, y nuestras actitudes sociales. Podemos disfrutar de agradables aperturas a espacios exteriores verdes o sufrir con las esquinas raras e incontrolables detrás de un mobiliario apretado [...] y miles de otros elementos de carácter psicológico. Aún no se ha hecho ningún cálculo con base empírica sobre la magnitud y las cualidades precisas de todo este conjunto de influencias ambientales, pero a veces en nuestros sueños nos persiguen y torturan recurrentes impresiones infantiles creadas por ellas hace mucho tiempo, cuando descubrimos los primeros miedos, tuvimos las

primeras alegrías. Una escuela debe ser una escala del todo y de sus partes que no sea cruel y ajena a las necesidades de infancia (Neutra, 2004).

Son aulas de 11,60 x 7,30m con luz cenital a un lado, una puerta de acero y vidrio de 5m abría al jardín individual. El mobiliario pasa a contar con alturas ajustables, y las aulas incluyen límites difuminados entre el interior y el exterior.

A Wladimiro Acosta, en 1947, le encomiendan la tarea de proyecto del Liceo experimental de Caracas. De acuerdo con el encargo, el nuevo edificio arrasaba con el campo de deportes. El arquitecto descarta esta opción y ofrece una alternativa optimizadora. En este acto ya se percibe una actitud a resaltar: el espacio exterior es de igual importancia (aunque de diferente cualidad) que el interior, pero además la actividad deportiva es de igual importancia (y diferente cualidad) que el resto del currículo.

Al describir su proyecto para el Instituto pedagógico y el Instituto Politécnico de Caracas, hace una serie de reflexiones sobre las formas de las aulas⁷ y los corredores como medio de acceso y comunicación, entendiendo que protegen de la orientación y ofrecen una galería en la que transitan y en la que pueden agruparse los alumnos.

Herman Hertzberger, arquitecto holandés discípulo de Aldo van Eyck, integrante del Team x, expresa: «Si no tienes un sitio que consideres tuyo, no sabes a dónde perteneces» (Hertzberger, 2001). Describe una de sus escuelas Montessori en Delft (1980-83) como una calle a lo largo de la cual se ubican las aulas como unidades autónomas, pequeños hogares. El hecho de que las aulas converjan a un espacio compartido es más estimulante para las actividades comunes de alumnos y docentes.

7. Acosta reflexiona sobre el aula anfiteatro y su innecesaria pendiente que le da ampulosidad y opta por hacer aulas rectangulares para aproximar al alumno a la mesa de experimentos. Hace un minucioso estudio de la iluminación de cada sector y en especial del aula, los sistemas de ventilación, las alturas, etc. «El aula se concibió como un recinto totalmente abierto al paisaje en su cara norte.» Genera mecanismos para que se produzca un recinto interno moderador que permite que el aula esté permanentemente fresca pese a su completa comunicación con el ambiente externo.

La propuesta

Asumida la contradicción de toda política de lo pedagógico, tensionada entre la sujeción propia de lo institucional y la idea de pensar lo escolar incluyendo la posibilidad de una *grieta*, surgen los intersticios para operar. Es por esto que el lugar de la arquitectura escolar es –por definición– incómodo. Debe hacerse cargo de una contradicción ineludible y, a partir de ahí, tomar una posición. Ante el alto grado de incertidumbres (programáticas, institucionales, políticas), la respuesta debe ser la generación de estrategias dúctiles y lugares neutros, que permitan reinterpretar y adaptar una nueva posibilidad de relación entre pedagogía y arquitectura.

Si la ciudad, espacio público por excelencia, escenario artificial, se generó como un intento de protección ante las adversidades de la naturaleza y hoy, para algunos, la vuelta a la naturaleza representa una alternativa/deseo para escapar de las dificultades de la vida urbana, desde esta perspectiva, podemos formular algunas preguntas: ¿Qué pasa con la escuela y el conjunto escolar? ¿Para qué sirve hoy? ¿Por qué y para qué debe pensarse? ¿Cómo debe ser?

En este sentido, se formulan a continuación tres postulados específicos que intentan comenzar a responder estas preguntas:

1. Los efectos que provoca la arquitectura como generadora de escenarios artificiales son registrables y comparables con las sensaciones de los efectos naturales: frío, calor, lluvia, sol. Esto se confirma desde las operaciones más sutiles a las más esenciales. Es frecuente incurrir en el error de incorporar las condiciones físicas y sus consecuencias, muchas veces, como irreversibles e inmodificables. Justamente por tratarse de escenarios artificiales son prevenibles o modificables.

Colores que podéis oír
Sonidos que podéis ver
El vacío que tocáis con los codos
El sabor del espacio en vuestra lengua
El perfume de las dimensiones
El jugo de la piedra (Breuer).

2. Los lugares performan a sus usuarios y tienen siempre un valor simbólico; es por ello que el conjunto escolar habla de la institución que alberga y, aunque lo haga de manera silenciosa (Escolano Benito, 2000), se hace oír; su lenguaje es sutil, siempre perceptible y, si bien muchas veces está ausente desde los planes oficiales o en las acciones privadas, cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición.

Walter Benjamin (1974:27) habla de dos totalidades, la de los maestros y la de los alumnos: «pasan una junto a la otra sin verse», dice. Algunos creen que la arquitectura también pasa sin verse, por eso las escuelas preocupan una vez construidas, una vez mal construidas. Si se asume su incidencia, la (pre)ocupación debería ser previa.

Otras dos totalidades pasan sin verse, la pedagogía y la arquitectura. Abundan los textos sobre la incidencia del lugar en el proceso pedagógico, pero: ¿Quién se animaría a decir lo contrario? También abundan las publicaciones en revistas especializadas de ejemplos aislados de proyectos y obras de arquitectura de escuelas, mientras tanto, cientos de «obras de infraestructura» y «construcciones para escuelas» plagan el planeta: privadas y estatales, pequeñas y grandes, en ciudades y campos. ¿Quién se animaría a decir que la arquitectura no importa? Si estamos convencidos, deberíamos *convencer* de que no se construya una escuela más que no sea pensada desde las dos disciplinas, desde las edades, actividades, necesidades, implantaciones, climas, etc.

3. Es imprescindible repensar los escenarios escolares. Esto no implica que sea necesariamente para hacerlos diferentes, sino para atravesar una instancia que permita reproducir o proponer, y ambas son decisiones no ingenuas, no gratuitas, sí deliberadas y que conllevan una estrategia. Las operaciones hacen que las acciones a alojar puedan o no suceder y tal vez lo más interesante es que las que no hemos previsto puedan acontecer. Tal vez debamos preguntarnos ante cada decisión qué estamos representando y de este modo debamos ser conscientes de nuestra responsabilidad.

Así, la ubicación de la puerta del aula y la definición (o no) de un frente, la altura de los antepechos (para ver o negar), el carácter de los

conectivos (lugares activos o pasillos de circulación), entre muchas otras, serán decisiones trascendentes.

En relación con estos tres postulados, se relatan a continuación tres pequeñas operaciones que en diversas direcciones se articulan con los enunciados.

- **Puertas:** en una escuela municipal⁸ de Buenos Aires detectamos que el predio en L se contactaba con la calle (perpendicular a la de acceso institucional) a través de un muro ciego. Este muro impedía la entrada del sol y lindaba con el jardín arbolado y el patio playón. La intervención fue, operativamente, sencilla: abrir una puerta a la calle. El impacto fue esencial. La nueva puerta permitió tener dos escuelas en una, la de los lunes a viernes, la de los sábados y el contraturno⁹.
- **Cambio de destino:** en la ciudad de Córdoba se solicitó el traslado y la construcción de nuevos edificios escolares para albergar a los mil alumnos que concurren al edificio donde funcionara el centro clandestino de detención «Campo de La Ribera». La comunidad educativa denunció que el lugar ejerce una influencia negativa para el desarrollo de la actividad pedagógica. Las características del lugar han favorecido situaciones de abuso a docentes y alumnos. En el texto, la comunidad educativa expresa: «el recuerdo parece que aún late en cada pared». En la respuesta de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación se lee: «La influencia del espacio escolar es constitutiva del tiempo transcurrido en dichos ámbitos, no existen situaciones de construcción del pensamiento separadas del momento y lugar en que ellas se producen»¹⁰.
- **Traslados y obras nuevas:** en la Ciudad de Buenos Aires, algunos hospitales cuentan con escuelas de nivel inicial para hijos de trabajadores

8. Escuela n° 5, DE 12, «República de El Salvador».

9. Se rediseñaron los baños, agregando puertas de acceso desde el patio, y se seccionó el sector de aulas del resto. De esta manera se evitaron las interferencias entre las actividades escolares y las extraescolares.

10. Fragmento del texto elaborado en respuesta a la solicitud por la arquitecta Margarita Trlin, Dirección de Infraestructura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

y vecinos. En el relevamiento realizado en el año 2002¹¹ se detectó que su estado y ubicación atentaban contra el destino. Ellas se ubicaban, en muchos casos, en zonas próximas a la morgue, áreas de servicio y estacionamiento. Su acceso era desde dentro del Hospital, obligando a los niños a compartir circuitos internos, y para llegar a ser alumnos debían en el trayecto primero ser *pacientes*. La operación consistió, en primer lugar, en detectar lugares libres dentro de los predios que contaran con acceso directo desde las calles perimetrales y, luego, en hacer proyectos a la medida de las necesidades específicas de los niños.

En este atractivo ejercicio de *espíar* desde una disciplina a otra, surgen algunas preguntas que necesitan respuestas de ambas. El ejercicio intenta apelar a la experiencia, a través del recuerdo y las sensaciones vividas en los lugares (re)conocidos, habitados o padecidos. Éstos permiten imaginar de qué otras formas podrían ser e incluso si deberían ser.

El aula manifiesta el lugar direccional del saber, enfatiza la relación *hacia el frente* y sostiene la imposibilidad de establecer relaciones horizontales. ¿Qué pasaría si... se corriera la puerta del aula al medio de la pared, se bajaran los antepechos de las ventanas y se recrearan aquellas aulas dobles exterior/interior?

El panóptico representa el ejercicio de la disciplina, supone un dispositivo que coacciona sobre el juego de la mirada, como bien explica el celeberrimo *Vigilar y castigar* de Michel Foucault. ¿Qué pasaría si... se disgregara la Dirección en varios puestos y se la alejara del control del acceso?

Se han hecho intentos de cambios de nombres: a la biblioteca se la llamó «centro de recursos pedagógicos», «mediateca». ¿Es el nombre lo que hay que cambiar? ¿O es su configuración, su ubicación? ¿Qué pasaría si... se la ubicara dentro del patio, al lado del bufet; si hubiera mesas en el patio para leer; si no se la pensara como m², sino de acuerdo con la modalidad,

11. Estas intervenciones se realizaron desde la Dirección General de Infraestructura, Mantenimiento y Equipamiento de la Secretaría de Educación del GCABA durante la dirección de los arquitectos Luis Rey y Agustín Garona. Fueron desarrollados por el equipo de proyecto bajo la conducción del arquitecto Luis Díaz. Los obras corresponden a los Hospitales Piñero, Ramos Mejía, Ricardo Gutiérrez y Pirovano.

la cantidad de alumnos, el nivel educativo, la cantidad y tipo de volúmenes a alojar; si se pensara cómo accede el alumno al libro, si lee en grupo y/o solo; si se la ubicara para promover que pueda accederse en contra-turno; si la usa sólo la escuela; si se dudara si es una o varias?

Para conectar los diferentes *ingredientes* del programa se circula por pasillos. ¿Qué pasaría si... se concibieran como calles, con bancos, carteleras, estares, bares, libros, vitrinas, pintura mural? En ellos se promovería el encuentro, el intercambio, las exposiciones, las cosas que pasan en la calle. Después de todo, la escuela es una pequeña ciudad, con calles, plazas/patios, casas/aulas, casas/talleres, casas/biblioteca.

Para resolver las actividades grupales se ha inventado el SUM. ¿Qué es un SUM? ¿Sirve para todo o no sirve para nada? ¿Qué pasaría si... se hiciera un gimnasio con piso de madera, apto para deportes; luego un salón para teatro, actos y juegos escolares y extraescolares; además un comedor en el cual se pueda comer de a dos, de a cuatro, de a uno, de a ocho?

El carácter del espacio se va desnaturalizando a medida que aumenta la edad de sus habitantes. Esto se verifica comparando una sala de jardín (en general, un lugar estimulante y variado, equipado a la medida de los niños) con la anónima aula de universidad. ¿Qué pasaría si... se diseñara *siempre* en función de la edad y de las actividades?

Es frecuente que los baños se conformen como baterías de gabinetes alineados.

¿Qué pasaría si... se hicieran muchos *toilettes*, de dos o tres gabinetes; si estuvieran más o menos repartidos de acuerdo con la edad de los alumnos y la estrategia del proyecto; si se pudiera entrar desde el exterior y desde el interior, desde la sala y desde la expansión?

En general, las escuelas cuentan con sala de maestros, nadie se expide si es para descanso, trabajo, ambas, ninguna. ¿Qué pasaría si... hubiera lugares adecuados para ambas cosas que permitieran el trabajo individual y grupal?

La crisis del espacio público y la falta de lugares adecuados para el ocio, el deporte, las enseñanzas no formales llevan a cuestionarse sobre la pertinencia de su inclusión en las escuelas. ¿Qué pasaría si... se pensara en usos parciales compatibles y alternativos para los padres, para la comunidad, y los proyectos contemplaran una estrategia para la mutua convivencia, para las no interferencias?

Es frecuente que ante las escuelas para niños con necesidades especiales se recurra a trabajar sobre ciertas particularidades. Por ejemplo, en una escuela de ciegos, lo táctil. ¿Qué pasaría si... esa actitud se aplicara a todas las escuelas? ¿Por qué a un niño que ve no se le ofrecen texturas diferentes? ¿Por qué un niño que escucha no tiene la posibilidad de descubrir la vibración de un piso ante los sonidos? ¿Por qué a un niño que camina no se le propone el recorrido pausado y leve de una rampa, diferenciándola de la verticalidad de una escalera?

En esta dirección, las preguntas podrían ser infinitas.

Lugar, tiempo, identidad

Hasta ahora ha sido casi una certeza que la escuela es un lugar. Del mismo modo, la escuela se refiere al tiempo (los meses de clases, el calendario escolar, el horario, la duración de las horas, el timbre). Y tanto el lugar como el tiempo expresan una actitud y orientación pedagógica y sus parámetros son asimilables: rigor/flexibilidad.

Ahora bien, para pensar la escuela debería incluirse también una variable vinculada con la identidad. El carácter de la arquitectura colabora de un modo u otro a construirla, tanto en la representación simbólica y social de lo escolar como en la construcción de pertenencia de sus protagonistas.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana Laura (2004), «La Maestra de las maravillas», en *El Monitor*, nº 1, Buenos Aires.
- ACOSTA, Wladimiro (1976), *Vivienda y Clima*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BENJAMIN, Walter (1974), «La vida de los estudiantes», en *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BREUER, Marcel (1963), *Marcel Breuer. Construcciones y Proyectos 1921/1961*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- BURGOS, Francisco (2001), «Revolución en las Aulas», en *Arquitectura Viva*, nº 78, Barcelona.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1992a), «Aspectos estructurantes del funcionamiento Institucional. El cuerpo de la escuela: edificio, equipamiento y modelos», en *Revista Redes*, nº 13, Buenos Aires.
- (1992b), «Aspectos estructurantes del funcionamiento Institucional: edificio, equipamiento y modelos (más perspectivas de investigación)», en *Revista Redes*, nº 14, Buenos Aires.
- (1992c), «Aspectos estructurantes del funcionamiento Institucional. El espacio escolar y el contexto. El espacio y los instrumentos», en *Revista Redes*, nº 15, Buenos Aires.
- HERTZBERGER, Herman (2001), «Educación espacial», en *Arquitectura Viva*, nº 78, Barcelona.
- IGLESIAS, Luis (1973), *Pedagogía creadora: Diario de ruta*, Buenos Aires, Bach.
- (1987), *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers.
- JIMÉNEZ, Jesús y José Luis Bernal (1994), «Del aula a los centros integrales», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, Barcelona.
- LAMPRECHT, Barbara (2004), *Richard Neutra 1892/1970. La conformación del entorno*, Berlín, Taschen.
- LEGRAND, Louis (1993), «Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular», en *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, nº 1-2, vol. XXIII, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004), «Infancia», en Ignacio Lewkowicz y Cristina Cores, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

- LLEDÓ, Ángel Ignacio y María Isabel Cano (1994), «Educación Primaria. Cambiar el entorno», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, Barcelona.
- MARTI, Carles y Xavier Monteys (1985), «La Línea Dura», en *2C Construcción de la Ciudad*, nº 22, Barcelona.
- MENIN, Ovide (2004), «Actividad y prevención desde la psicología educacional», en *Huellas de la escuela Activa en Argentina: Historia y Vigencia*, Rosario, Laborde.
- MOLEMA, Jan (1996), *Jan Duiker, obras y proyectos*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- MONTANER, Joseph Maria (1997), *La Modernidad superada*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, José (1994), «La Arquitectura escolar hacia el año 2000», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, Barcelona.
- PIAZZA, Mario (realizador) (1991), *La escuela de la señorita Olga*, documental audiovisual.
- PUIG TORRES, Joan (1994), «Educación Secundaria. Otro tiempo, otro espacio», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, Barcelona.
- PUJOL I MONGAY, Maite (1994), «Educación Infantil, habitar el aula», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, Barcelona.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1993), «Espacios escolares», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, Barcelona.
- SOLA MORALES, Ignasi (1998), *Diferencias. Topografía de la arquitectura contemporánea*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- TRILLA, Jaume (1985), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- ZAMARRIPA, Ma. Jesús (2003), «Educadores», México, Confederación Nacional de Escuelas Particulares, en www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores.htm [consulta: febrero de 2007].

Teresa Chirazzi

Arquitecta (UNLP). Titular CHD arquitectos.
 Coordinadora de la convocatoria «Repensar las escuelas»
 del Ministerio de Educación de la Nación.
 Autora de numerosos proyectos y obras de arquitectura escolar.

Variaciones sobre el *espacio escolar**

Estanislao Antelo

Jon Elster afirma que una idea pierde todo su vigor cuando ya nadie la critica. Éste no parece ser el caso de la cuestión escolar –tierra de promisorias disputas–, que sigue cosechando tanto halagos como críticas, investigaciones científicas, diatribas periodísticas, leyes, libros y, sobre todo, maestros, alumnos y especialistas. Quien arremete con actitud crítica, por lo general, toma como blanco privilegiado la dimensión espacial de lo escolar. Muchos se preguntan: ¿tiene sentido el formato escolar? ¿Tiene sentido que nuestros hijos estén ahí encerrados cinco o más horas por día durante doce años? No lo sé, y sé que no podemos saber demasiado al respecto. Sé también que la pregunta no es nueva y que problematizar el formato escolar deteniéndose en su dimensión espacial puede ayudarnos a vislumbrar destinos posibles.

Tiendo a pensar que, por diversos motivos (entre los que se destacan la irrupción sostenida de episodios de violencia en el interior del espacio escolar y el crecimiento también sostenido de la proximidad virtual), el análisis del espacio, el análisis del destino de la escuela en clave espacial, se torna cada vez más relevante para la reflexión pedagógica. Los pedagogos sabemos que lo espacial ha estado de algún modo siempre presente en nuestro vocabulario, ya sea a través de la búsqueda elemental de refugio, reparo, protección y delimitación de territorio (que compartimos, junto

* Quiero agradecer la lectura y los comentarios atentos del artículo a la prof. Marisol Iturralde.

con la búsqueda de alimento y *partenaire*, con todos los otros animales), ya sea bajo la forma de lo institucional *escolar* y sus materialidades o a través de la más ramplona idea de socialización a la que hace referencia la cosa comunitaria, la *communitas*.

Dicho lo anterior, paso a presentar tres formas posibles de aproximación a lo *espacial* en el terreno pedagógico.

La escuela que dice «no» (encierro-represión-bloqueo)¹

a) Todos conocemos una versión del espacio escolar cerrado donde es sencillo identificar un repertorio de prácticas coercitivas (en el sentido de forzar a unos cuerpos a realizar ciertas conductas): encerrar, clausurar, recluir, reprimir, aislar, separar, internar, ordenar, disciplinar². Todas ellas evocan mecanismos o procedimientos de control cuyo objetivo es prohibir, impedir y bloquear. Es la bien conocida y reiterada cuestión: «niño, deja ya de joder con la pelota, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca».

Estas prácticas producen unos efectos que, en principio, pueden resumirse como opresivos o simplemente negativos. El encierro produce agobio y la sensación es la de estar bajo un aislamiento preventivo, transitorio y ciertamente hostil, al que Philippe Ariès definió como *cuarentena* moral. Los innumerables relatos literarios y fílmicos que

1. Debo esta expresión a un trabajo inédito de Ana Abramowski que lleva por nombre *Lo que en la escuela dice no*.
2. Se suele pasar con rapidez por la enseñanza foucaultiana. La disciplina no es una sola cosa ni tiene, en todos los tiempos, los mismos efectos y sentidos. Disciplinar es, en lo que concierne a la invención de la escuela que conocemos, distribuir de un modo particular (utilizando distintas técnicas) los cuerpos en el espacio. Foucault (1989) recuerda el encierro de locos y pobres, pero visualiza nuevas formas de encierro, a las que caracteriza como más discretas y eficaces. A veces, requieren «clausura». El modelo convencional es el que poco a poco se impone. ¿La forma predominante? El colegio. El internado. El cuartel. La fábrica. La fábrica –según Foucault– se asemeja de modo explícito al convento, a la fortaleza, a una ciudad cerrada. Pero la clausura no es suficiente. Se requiere un espacio dividido analíticamente. Cada uno en su lugar. La voluntad está orientada a fijar los cuerpos, detener los flujos, exorcizar la circulación y administrar las proximidades. ¿El mal? >

describen la vida en este tipo de escuelas combinan rechazo, vergüenza, resentimiento y temor³.

La escuela, pensada de este modo, aparece como una institución más de la famosa serie sobre la que Foucault (1989:230) advertía: «¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?». Sin embargo, para Jacques Donzelot, no es fácil suponer cierta «unidad en profundidad de una serie de instituciones», y esto exige diferenciar manicomio y prisión de otras instituciones disciplinarias. La distinción es importante.

Un espacio cerrado puede justificarse como tal (como es el caso del cuartel) en tanto que la clausura «está en relación de instrumentalidad técnica con el fin de la institución». En este caso, el encierro «es un elemento más en la serie de medios disciplinarios homólogos». Pero, en el caso de la prisión y el manicomio, el espacio cerrado «es una estructura compleja que debe articular fines divergentes (castigar

< Vagabundeo, deserción, aglomeración. No es sólo encierro más división. Es también utilidad. El modelo es el hospital naval/militar. El puerto es el lugar de la mezcla, cruce –dice Foucault– de circulaciones prohibidas. Pero la disciplina no sólo recubre y funda un lugar y traza un territorio, sino que diseña un rango: *el lugar que se ocupa en una clasificación*. Individualización y distribución de los cuerpos. Espacio, serial que «ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar» (1989:151). Organizar lo múltiple, «Espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos. Son espacios mixtos reales, ya que rigen la organización de pabellones, de salas, de mobiliarios; pero ideales, ya que se proyectan sobre la ordenación de las caracterizaciones, de las estimaciones, de las jerarquías. La primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas» (1989:152). Habremos de ver en lo que sigue cómo el espacio cerrado (y la voluntad de encerrar que lo anima) permanece, pero cambiando su función en el pasaje de la disciplina *bloqueo* a la disciplina *mecanismo*. No ignoramos la coexistencia siempre difusa en nuestras escuelas de los distintos mecanismos de control que, aquí, separamos sólo con afán analítico. La prohibición y el castigo, el ejercicio y el rango, junto con el reglamento de convivencia, comparten hoy el espacio de muchas de nuestras escuelas.

3. Tan sólo unos fragmentos de esos relatos que involucran a educadores y a alumnos: «Cada entrada de Pittioni a primera hora en el instituto marcaba el comienzo de una >

y resocializar, convertir en inofensivo y curar)» (Donzelot, 1991:29).
 ¿Cuáles son estos fines divergentes en el caso de la escuela?⁴ O, mejor dicho, ¿cuáles eran los no divergentes al momento de su nacimiento? ¿Y cuáles son ahora? ¿Estamos otra vez frente a una nueva valoración del espacio cerrado?

< máquina de tormentos contra Pittioni que se ponía en marcha enseguida con toda brutalidad, en cuanto aparecía, y en esa máquina de tormentos tenía que sufrir aquel hombre toda la mañana y la mitad de la tarde, y el salir del instituto e irse a su casa de la Müllner Hauptstrasse, donde vivía, sólo era para él un escapar de esa máquina de tormentos que se llamaba instituto para entrar de nuevo en su hogar en otra máquina de tormentos, porque tampoco su hogar era para Pittioni, como me consta, más que un horror, porque aquel hombre estaba casado y tenía tres o cuatro hijos, y todavía veo a menudo ante mí la imagen de Pittioni, empujando delante de su mujer el cochecito de niño con su hijo menor y más pequeño, dando un paseo por la ciudad, sólo por desesperación, en la tarde del sábado o del domingo» (Bernhard, 1985). «A primeros de marzo, me llamaron de la inspección académica. A una profesora le habían dado la baja por maternidad antes de la fecha prevista, había un puesto libre hasta el final del año escolar, era en el liceo de Meaux. Dudé un poco, tenía muy malos recuerdos de Meaux; lo pensé tres horas, y luego me di cuenta de que me daba igual [...] De niño, cuando llegaba a Meaux los domingos por la tarde, tenía la impresión de entrar en un inmenso infierno. Pero no, aquello era un infierno muy pequeñito que carecía del menor rasgo distintivo. Las casas, las calles..., todo aquello no me recordaba nada; incluso habían modernizado el liceo. Visité los edificios del internado, cerrado y transformado en museo de historia local. En aquellas salas otros chicos me habían pegado y humillado; habían disfrutado escupiéndome y meándose encima de mí; me habían metido la cabeza en una taza llena de mierda; pero no tenía ninguna emoción, más bien una ligera tristeza..., una tristeza muy, muy general. “Ni siquiera Dios puede hacer que lo que una vez fue deje de ser”, afirmaba en alguna parte no sé qué autor católico; pero al ver lo que quedaba de mi infancia en Meaux, la cosa no parecía tan difícil» (Houellebecq, 2003). «Cada día tenía miedo de ir al colegio porque sabía que en la escuela la verdadera vida funcionaba por debajo de la superficie, en la brutalidad y los abusos permanentes de los chicos, en su sexualidad, en la de los maestros y sus castigos: el deseo por otros caminos. Nos pegaban de modo muy raro, sádico, casi como un ritual extraño, ponían a tres o cuatro chicos doblados por la cintura delante de toda la clase, el profesor de matemáticas avanzaba hacia ellos con la vara levantada, y nos preguntaba a los demás qué trasero tenía que golpear» (Kureishi, 2005). En lo que concierne a la experiencia cinematográfica del tormento escolar, remito a un artículo que escribí como producto de un fugaz seminario llamado Escuela de Noche: «Mirando la escuela de noche», en *Educación y Pedagogías de la Imagen*, Buenos Aires, Manantial, en prensa.

4. Sobre los fines institucionales, Foucault (1990:218) señala: «hay que distinguir diferentes cosas en el análisis de una institución. En primer lugar está lo que podríamos llamar >

b) Por un lado, esta escuela cerrada y represiva ofrece un rasgo sobresaliente: la diferencia y distinción con el resto, con lo que *no* es escuela. Todo socio escolar recuerda con precisión el episodio en el que una desproporcionada de turno interrumpía la libre circulación para increpar al móvil transeúnte diciéndole: «¡Usted! ¿Adónde va? ¿Cómo se llama? ¿Adónde se cree que está?», y agregaba casi sin dar un respiro: «Usted no está en la calle, no está en su casa, no está en la cancha... ¿Adónde se cree que está?». Deleuze (1991:18), examinando con perspicacia el apogeo de las sociedades disciplinarias a principios del siglo XX, lo decía así: «El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (acá ya no estás en tu casa), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión».

El resultado de esta operación de diferenciación es la identificación de un límite y de una serie de distinciones (interior/exterior, adentro/afuera). En algún lugar, Ernesto Laclau, leyendo a Hegel, afirma que todo espacio se define por sus límites y que es difícil ver el límite de algo si no se consigue visualizar aquello que está *más allá* de ese límite. Aquello que está más allá del límite se distingue (debe distinguirse, en todo caso, si aspira a poder ser un *afuera-más allá*) de lo que habita el

< su racionalidad o su finalidad, es decir, los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos; en suma se trata del programa de la institución como tal y como ha sido definido [...] En segundo lugar se plantea la cuestión de los efectos. Evidentemente los efectos coinciden muy pocas veces con la finalidad; y así el objetivo de la prisión-corrección, de la cárcel como medio para reformar al individuo, no se ha conseguido; se ha producido más bien el efecto inverso y la cárcel ha servido sobre todo para intensificar los comportamientos delictivos. Ahora bien, cuando el efecto no coincide con la finalidad se plantean distintas posibilidades: o bien se reforma la institución, o bien se utilizan esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que podríamos llamar el uso. Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación. El cuarto nivel de análisis podría ser designado con el nombre de configuraciones estratégicas, es decir, a partir de esos usos en cierta medida imprevistos, nuevos, y pese a todo buscados hasta cierto punto, se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos, usos en los que pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales».

adentro: no puede ser una diferencia más, hecha de la misma estofa (característica suficiente para integrarse al conjunto delimitado), sino la *amenaza/negación* misma del adentro.

¿Cuál es la *amenaza*? El *Mal*, es decir, el sitio en el que se localiza el mal (mal que casi siempre es actual, presente), la corrupción, la desviación, etc. Ya hace tiempo que se ha vuelto difícil pensar lo escolar sin su amenaza correspondiente. Amenaza bifronte. Exterior: el medio, la civilización, la corrupción, el tiempo, la peste (como forma a la vez real e imaginaria del desorden), la mezcla, el extranjero (Foucault, 1989:202), pero también interior: perversión, desvío, molicie u ociosidad (Donzelot, 1991:33)⁵.

El Cardenal Bergoglio (máxima autoridad y vocero público de la Iglesia Católica) ha dicho recientemente lo siguiente: «la soledad de los chicos es más alta de lo que creemos, aunque se envuelva en la patota, la amistad superficial o el pijama party» (Bergoglio, 2006). Tienen ahí nuevos nombres del mal. De hecho, cada conservador tiene su lista preferida. El campeón en este rubro es Jaim Etcheverry. El éxito de su libro *La tragedia educativa* radica básicamente en la operación mencionada. La lista es interminable. Veamos apenas una parte de ésta: decadencia, mediocridad, superficialidad, peligro potencial de banalización, estrechamiento del panorama vital de los niños, ignorancia, ruido ensordecedor, consumismo y obesidad informativa, arrasador vendaval de irrelevancia, seres chatos, frivolidad, ambición descontrolada, codicia, adoración del poder adquisitivo, celebración del materialismo, eclipse de autoridad, confusión moral de carácter cognitivo, paternidad pasiva, contaminados paisajes interiores, proliferación de tribus, exaltación de la creatividad y la libertad, la riqueza, el éxito, la belleza física, el logro deportivo, el espejismo fugaz de la fama, «nuevoriquismo», adelgazamiento de lo espiritual que ya es casi atrofia, la apatía, la adicción al entretenimiento, la sociedad del espectáculo, la superficialización del hábitat cultural, las discotecas alienantes y las

5. Véase especialmente el ensayo de Marcelo Caruso denominado «El retorno de la pereza» y el excelente *dossier* sobre «La Educación y los siete pecados capitales» publicado en *Cuaderno de Pedagogía*, 8:13 (octubre de 2005).

bodas estruendosas, travestismo cultural, voraz mercado sexualizado y alienado por el status y las modas, la chabacanería, la desregulación moral, un vasto agujero en el ozono moral, niebla moral, polución cultural, bruma agobiante del deterioro que nos envuelve, cultura agotada por la risa, epidemia de estupidez, primitivos llenos de noticias, el vacío mental, el pragmatismo contemporáneo, la cultura «pasteurizada», la papilla intelectual que propaga la lactancia de una vida fácil, sin esfuerzos y de una estúpida jovialidad, la vulgaridad, los escándalos, sexo, droga y poder, el pedagogismo igualitario, el «circo electrónico», «el rating», etc., etc., etc.⁶

Advertimos que la versión *negativa* de la cuestión escolar nos empuja a reconocer ciertas consecuencias inesperadas. Si omitimos el rancio conservadurismo que ve el mal por todos lados, en la íntima, tantas veces probada y sospechosa, relación con la decadencia que éste denuncia, probablemente encontremos que la encerrona terminó enseñándonos un deseo, un poderoso deseo: el deseo de salirse, de irse afuera, de procurar otro lugar, de circular, liberarse. Fue en el interior de la escuela y la familia (sofocantes y creativas invenciones) donde aprendimos el deseo de salir⁷.

6. ¿Cuáles son para Jaim los culpables? Los padres, la televisión, Negroponte y las nuevas tecnologías de la información, los ídolos musicales, los *shoppings*, el lumpenaje, los maestros (muchos de ellos ya fracasaron en otras disciplinas y, por eso, se hacen docentes), los que promueven la justicia social y la equidad, Bill Gates, Michael Jackson, los cantantes de éxito, el cine, los jadeantes camarógrafos y periodistas, los chicos que no duermen en casa, los institutos de formación docente, los cadetes, lady Di, la posmodernidad, los alumnos, los telespectadores de video clips, la tintura para el cabello, los autos, el *homo videns*, el «video-niño», los electrodomésticos, *Plaza Sésamo*, el correo electrónico, los tecnorreformistas, el *edutainment*, las excursiones, Luis Miguel, South Beach, en fin, todos menos Etcheverry.
7. El movimiento (salir, irse, moverse, desplazarse) es inherente a la acción educativa y central en el espacio escolar. Otro tanto ocurre con la idea vecina de movilidad. Sin embargo, asistimos a cierta desmesurada algarabía depositada en los flujos y nomadismos que convive, conviene no perder de vista el dato, con anhelos de cerrazón revitalizados y rozagantes nacionalismos. Es menester emprender la elucidación de estas paradojas en clave pedagógica y resituarse en nuestro vocabulario los conflictos siempre actuales entre el sedentarismo, la doméstica, el nomadismo y el *cambio de domicilio*. ¿Quién puede moverse, cambiar de lugar, trasladarse, de qué modo, a través de qué vehículos y por qué debería hacerlo? Ésas son preocupaciones pedagógicas.

- c) Esta escuela que *dice no* encerrando, anacrónica y bajo denuncia permanente, es una *isla* separada del mundo *real* que ha alimentado y alimenta aún hoy (mostrando la rara eficacia de la encerrona) todas las pedagogías críticas. Es contra esa escuela que se ha prometido no sé qué entusiasmo espacialmente liberado de restricción. Mafalda, *The Wall*, *La marcha de la bronca*, *Sui Generis* son algunos de sus productos. ¿La consigna? «*We don't need no education*».

La escuela que dice «sí» (encierro-refugio-cuidado)

- a) La matriz de la escuela que conocemos y experimentamos es eclesiástica⁸. Como el convento, el monasterio, la catedral o el templo. Las relaciones entre el espacio religioso y el escolar son múltiples. Una Iglesia es –según la Real Academia– una reunión de súbditos, un espacio comunitario (cerrado) y una sujeción voluntaria. El monasterio (refiere Donzelot) se definió, en un primer momento, «como una tierra de exilio», pero también de «asistencia». Retirarse para aislarse del mundo, hacerlo con la severidad de la ascesis, luchar contra los insistentes, pero también abrir las puertas a los desamparados de todos los tiempos. Tenemos aquí una función precisa: *el refugio*. Estos espacios combinan asistencia y coacción, al tiempo que se dirigen a «los que quieren huir del mundo y los que no pueden vivir en él [...] Exilio, refugio, recogimiento o coacción» (Donzelot, 1991:31 y 34). Émile Durkheim (1990:56) es elocuente al respecto:

8. «El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo» (Pineau, Dussel y Caruso, 2001:30). Régis Debray (1997:34) piensa, en un registro similar, lo siguiente: «escuela o Iglesia, reprochar a los agentes de la memoria, pedagógica o religiosa –esos regalos del tiempo a los olvidadizos–, que “den la espalda al presente y la vida moderna” es no comprender que ésa es precisamente su razón de ser».

Al lado de las catedrales y en los monasterios se abrieron las escuelas a las que se puede considerar como el primer embrión de nuestra vida escolar [...] La Escuela Cristiana, desde que aparece, tiene la pretensión de dar al niño la totalidad de la instrucción que le conviene a su edad; lo envuelve por completo. Encuentra en ella todo lo que necesita. Incluso no está obligado a abandonarla para satisfacer las demás exigencias materiales; pasa allí toda su existencia; allí come, allí duerme, allí se dedica a sus deberes religiosos. En efecto, ésta es la característica del convict, esta primera forma de internado. A la extrema dispersión de antes sucede, pues, una extrema concentración.

- b) Se puede afirmar, entonces, que es posible encerrar a un individuo persiguiendo distintos fines. Si lo que prima no es la voluntad de encerrar, sino la de cuidar (aunque nunca perdemos de vista que sea posible cuidar encerrando y recordamos que, la mayoría de las veces, se encierra para educar mejor), la escuela podría abandonar lo puramente coercitivo (o hacer de la coerción otra cosa que la mera fuerza física). Aquí estamos frente a la disciplina como mecanismo. François Ewald (1990:164) acierta al decir que «las disciplinas ya no se dirigen solamente a aquel a quien se castiga, al mal que se quiere contener; las disciplinas se ponen al servicio del bien, del bien para todos, de toda producción socialmente útil». La coerción, por decirlo de algún modo, se vuelve productiva, y lo disciplinario abandona la exclusividad del agobio que produce la prohibición y concentra su ejercicio en la normalización. No se trata ya de impedir, detener o bloquear, sino de producir. ¿Producir qué? Gente como uno, individuos *normales*. Una vez que la escuela transforma positivamente su voluntad de reclusión, las prácticas parecen ser otras: asistencia, afecto, protección, seguridad, abrigo. Así, la escuela no es solamente cárcel o encerrona, sino refugio, segundo hogar, comunidad. En este caso, a la pura ambición opresiva se suma la función positiva de proporcionar identidad, una rutina, es decir, de fijar, sedentarizar, territorializar⁹.

9. Están quienes promueven el rechazo hacia la temporalización del espacio y reconocen en éste cierta autonomía conceptual. El espacio no es algo muerto, *fijo*, inamovible. >

Tiene sentido recordar aquí el ejemplo contenido en uno de nuestros trabajos, que incluye una entrevista a una adolescente típica y «ricotera», que condena y descalifica el tormento escolar a la vez que justifica su carácter necesario o, incluso, inexorable. Cuando se le pregunta *por qué va* (en tanto que la escuela es una porquería), nuestra estudiante responde algo parecido a lo siguiente: «¿Sabés por qué voy? Porque cuando voy a bailar me preguntan “cómo te llamás”, “de qué signo sos” y “a qué escuela vas”».

El espacio escolar no es, entonces, pura arbitrariedad, capricho, represión o restricción. Si se encierra a los hombres, dice Jacques Donzelot, es para mejorar su existencia. Michel Foucault afirma algo semejante al identificar lo que él llama «inclusión por exclusión» o el buen encauzamiento de las conductas¹⁰. Una vez más, quizá sea una frase

< Tampoco es superficie, lugar, región, localidad ni se superpone con la idea de sociedad o cultura. Es, más bien, algo activo, producto de interacciones, siempre abierto e impredecible. Para esta perspectiva, «el flujo desestabiliza la identidad como residencia» (Massey, 2005:104 y ss; Morley, 2005:134). En un texto próximo a cumplir 40 años, Foucault señala (entre las varias e importantes cuestiones que señala allí) una cierta prioridad que gozaban los problemas del espacio en la configuración de las inquietudes de la época. Pero, además, lanza al ruedo una afirmación de vital importancia para quien pretenda estudiar la escuela en su dimensión espacial: el espacio no está definitivamente desacralizado. Véase Foucault (1984). En un texto reciente e instructivo, Mariano Narodowski (2006) indaga algunas de las relaciones entre lo sacro y lo escolar.

10. «En nuestra época todas estas instituciones –fábrica, escuela, hospital psiquiátrico, hospital, prisión– no tienen por finalidad excluir, sino por el contrario fijar a los individuos. La fábrica no excluye a los individuos, los liga a un aparato de producción. La escuela no excluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber. El hospital psiquiátrico no excluye a los individuos, los vincula a un aparato de corrección y normalización. Y lo mismo ocurre con el reformatorio y la prisión. Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres. La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma. En consecuencia es lícito oponer la reclusión del siglo XVIII que excluye a los individuos del círculo social a la que aparece en el siglo XIX, que tiene por función ligar a los individuos a los aparatos de producción a partir de la formación y corrección de los productores: trátase entonces de una inclusión por exclusión. He aquí por qué opondré la reclusión al secuestro; la reclusión del siglo XVIII, dirigida esencialmente a excluir a los marginales o reforzar la marginalidad, y el secuestro del siglo XIX cuya finalidad es la inclusión y la normalización» (Foucault, 1986).

escolar clásica la que nos oriente mejor: «tiene un uno, se lo digo por su bien». Si se ejerce algún tipo de coacción, es para formar/educar mejor. Ya en Immanuel Kant y en Jean-Jacques Rousseau es posible detectar una clara primacía de la formación moral (la famosa *Bildung*) por sobre la instrucción. Kant (1991:30) escribe al respecto: «Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos». Dominarlos, sí, pero por su bien.

Durkheim (1990:60) se vale del ideal de *conversión* para diferenciar la escuela de la que hablamos de todas las modalidades antiguas de formación:

Esta noción de la Escuela como un medio moral organizado, ha llegado a ser tan habitual para nosotros que creemos que ha existido desde siempre [...] Porque una escuela no es solamente un local donde enseña un maestro; es un ser moral, un medio moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un medio que envuelve al maestro tanto como a los alumnos. Ahora bien, la Antigüedad no conoció nada parecido. Tuvo maestros, pero no tuvo verdaderamente Escuelas.

Envolver y dejarse envolver, envolverse entre sí, mutuamente, para mejorar la existencia. Es imprescindible recordar que el refugio escolar ha sido siempre una combinación de enseñanza con cuidado o asistencia.

La Escuela Segura (cerco-country-fortaleza)

- a) Tal como hemos visto, el espacio escolar separó un exterior malicioso de un interior seguro o, por lo menos, regulado por previsibles dosis de hostilidad. Rara economía la escolar, capaz de administrar el *miedo ambiente* (Bauman, 2000:101). La seguridad siempre ha sido

un problema educativo y escolar. Hacerse el chico progresista, criticar *la seguridad*, jactarse de rechazar las *manos duras*, criticar a los Blumbergs y Bragagnolos¹¹ no conduce, si lo pensamos seriamente, a ninguna parte. Vincular la educación escolar a la conexión entre circulación y seguridad es una tarea urgente. La promoción del sedentarismo, la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos, el control de lo que fluye y no se queda quieto fueron soluciones eventuales a la amenaza perenne del movimiento, la mezcla y la circulación. Todo esto parece estar en jaque. Las escuelas ya tienen seguridad privada, detectores de metales y pronto tendrán cámaras y vaya a saber uno qué¹². Se implementan programas para que los chicos no entren con armas a las escuelas y se hacen *planes canje*. La demanda de seguridad (infinita) equipara al padre escolar con quien compra un electrodoméstico: ambos exigen garantías ampliadas. ¿Quién no? ¿Quién está a salvo de estas nuevas constricciones? Enseñar se convierte poco a poco en un oficio riesgoso. La responsabilidad civil ocupa el centro de las preocupaciones. Los funcionarios no duermen pensando en el próximo techo, pared, vidrio escolar por caer o estallar. Los periodistas tienen sed de casos. Y mucha gente, miedo.

- b) Existe una dimensión del espacio escolar, como máquina de aprendizaje de las habilidades necesarias e imprescindibles para vivir en comunidad, que rara vez ha sido explorada en clave pedagógica. Lo escolar ha sido y es exitoso (comparado con otras experiencias espaciales que practican la aglomeración humana) en su capacidad para regular las proximidades, dosificar los desprecios y enseñar el arte de sopor-

11. Son dos padres unidos por la muerte de sus respectivos hijos en sendos episodios de violencia urbana y que han decidido intervenir en la arena pública mediática. Criticados severamente por el progresismo, su aparición pública los convierte en políticos potenciales. El primero de ellos parece decidido (y es censurado por su decisión) a participar de la próxima contienda electoral del país.
12. Vidrios blindados, chips en mochilas, cercos, guardias con picanas eléctricas, pasaporte escolar, etc., es lo que enumera una nota del diario *La Nación* (22/11/2004) titulada «Escuelas como fortalezas, un fenómeno global». Véase también una nota de Guillermina Tiramonti publicada en el diario *Clarín* del día 18/09/2005 titulada «Un cerco que protege del afuera», donde se señala una serie de rasgos propios de las escuelas para ricos.

tar a los otros (praxis que, en la actualidad, esos insípidos talleres de tolerancia, diversidad y otros inocuos deportes afines, no menos desagradables que los primeros, quieren recubrir sin lograrlo). Es difícil aceptar la persistencia con la que se omite el carácter adquirido de la medida, los modales (perfectamente cambiantes) y la dosis de autocoacción mínima requerida para vivir con y entre los otros. El artefacto escolar se ha caracterizado por obligar a sus ocupantes a administrar la cercanía, la distancia óptima y prudente, y a lidiar con la perturbación de lo excesivamente cercano. La dependencia inexorable que la cercanía corporal proporciona no ha sido siempre un obstáculo para lo escolar. La escuela ha sido una máquina antiliberal especialista en reciprocidad. Como el inmenso ascensor entre un número de pisos equivalente a unos doce años de trayecto, la escuela también tuvo que ser una máquina antifóbica que obligaba al ejercicio permanente y siempre difícil de vivir con otros, sin exterminarlos.

No fue la diferencia sino la cercanía lo que exigió semejante caudal de energía. Basta con recordar (y deberíamos sistematizar este ejercicio biográfico elemental) que fue en las escuelas públicas (en el único sentido que otorga existencia al concepto de lo público, es decir, en la práctica de la civilidad¹³) donde aprendimos a lidiar con lo extraño que se aproxima. Recuerdo con precisión la primera vez que, al entrar al living reluciente de la casa de uno de mis compañeritos conocí, en un mismo acto, los patines y la neurosis obsesiva. Experiencia repetida al fisgonear entre la puerta apenas abierta del dormitorio paterno de otra de mis compañeritas y divisar no una sino dos camas simples, separadas con una moderada distancia. Aprendí en esa ocasión, y también en un mismo acto, que la familia nuclear no era tan nuclear

13. Creo que todavía es necesario enfatizar la distancia entre lo público y lo civil. No sólo porque Richard Sennett y Zygmunt Bauman han reparado en la diferencia instrumental entre ambos términos, sino porque, en educación, la proclama de defensa de «lo público», como si fuera una sustancia, un bálsamo, que se aspira a alcanzar, anula el carácter eminentemente práctico y educativo del aprendizaje del difícil arte de la civilidad. La civilidad no se contenta con las «defensas» de los espacios llamados «públicos». Va más lejos y activa la interacción sin la cual la coexistencia se vuelve improbable. Los humanistas que temen la mezcla sueñan con una escuela pública por decreto, sin el enorme esfuerzo civilizatorio que supone una relación humana cualquiera.

y que sus bondades eran sólo quiméricas y cándidas promesas transitorias de revista *Para Ti*.

- c) La novedad (señalada por Bauman, 2005:97) revela que «la proximidad no implica cercanía física, pero la cercanía física ya no determina la proximidad». Si la proximidad real requería habilidades civiles sofisticadas, podemos preguntarnos: ¿qué tipo de habilidades requiere la proximidad virtual? Muchos de nosotros aprendimos las clemencias y los atractivos de la mezcla y compartimos una versión de la promiscuidad a la que le sienta bien el adjetivo «psíquica», en el interior de las escuelas. No fue fácil poder coexistir en un precario equilibrio en una más de las sempiternas batallas, pero esta vez escolar, entre Eros y Thanatos¹⁴. La *5ta primera* era, por definición, una mezcolanza, una armada *Brancaleone* contemporánea siempre al borde de la épica colectiva o la disolución. Mientras tanto, la proximidad (la cercanía que reclamaba el Cardenal Bergoglio) se ha vuelto una infracción o, si funciona, lo hace en alegre e instrumental retroceso, mientras alguien como Negroponte, el que ofuscaba a Jaim Etcheverry, promete un suceso educativo con sus computadoras portátiles de 100 dólares. Lo mejor, quizá, esté por venir. Es probable que estemos atrapados, pero no en un adentro espacial, disputando un territorio que ya no es físico, liberados al fin de las dificultades del salir, entrar y estar. Sin duda, los formatos escolares por venir (si es que todavía queda en los hombres alguna inventiva al respecto) nos eluden. Escuelas que coaccionan, prohíben, dominan y dicen «no». Escuelas que, además, cuidan, protegen y prometen mejorar la existencia de todos y de cada uno. Escuelas paranoicas. Escuelas.

14. Los pedagogos tenemos una deuda con la enseñanza freudiana. Aquí y allá, en el solar pedagógico, el rechazo a la hostilidad o discordia inherente a toda relación humana se hace presente. Aquí y allá duplicamos nuestro higiénico arsenal conceptual que añora una escuela cándida en la que esté ausente el conflicto, la confrontación y el desprecio. Ignoramos que todo esfuerzo en esta dirección (muchas veces apresado en lo que gustamos llamar prevención) deja intacta la cadena causal que genera lo que nos causa ingratitud. Un texto freudiano denominado «Nosotros y la muerte» puede ser un buen comienzo (Freud:1915).

Ni temor, ni condena

No nos aproximamos a ninguna escolarizada tragedia, amén de las dosis de discordia que el generoso mundo acostumbra a suscitar periódicamente; no estamos frente a ninguna escolar decadencia, ni nos amenaza Apocalipsis Sarmientino alguno. Se avistan nuevas formas y fuerzas, nuevas valoraciones y transformaciones del espacio. Esto nunca querrá decir que el espacio escolar y sus conocidos usuarios podrán desaparecer alguna vez por arte de magia, en un suspiro¹⁵. Sino, más bien, que es deseable estar atento (y la atención exige el sabio ejercicio –que sugiere Cristian Ferrer– de oler el polvo fósil de una novedad) a lo que viene. Del mismo modo que los monjes siguen entre nosotros sin monasterio, que los hijos continúan su experiencia filial sin patriarcas y que las encantadoras damas matrimonian con *no machos* a la vista, los educadores habremos de habitar espacios (y lidiar con sus respectivas patologías) que nos siguen siendo desconocidos.

En la tribu de quienes vienen diagnosticando desde hace rato la muerte/agonía/final de la escuela, es posible identificar los siguientes grupos:

- Los exaltados comunicólogos que, ávidos de ingresar al recinto escolar para exponer sus productos, han adquirido el maniático tic de las *Tics*. Entusiastas tecnológicos infantiles que celebran lo nuevo sin interrogarse qué de la cosa educativa resiste o no el paso del tiempo. Para ellos, la escuela será virtual o no será nada.
- Los conservadores, que son muchos y fuertes. Usan pocas palabras. «Volver», «restaurar», «recuperar». Para ellos, la escuela (que siempre se degrada un poco más) será lo que fue o no será nada.

15. Si hay más de medio millón de maestros, unas cuarenta y cinco mil escuelas y unos diez millones de alumnos, éstos conviven con agentes de seguridad en un número que algunos estiman por encima de los cien mil. En Rosario, por ejemplo, hay en actividad más agentes de seguridad privada que estatales. ¿Cuál será el futuro del ejército de educadores y de la red escolar? En fin. Nuestros nietos seguramente verán escuelas. ¿Cuáles? Ignoramos. Pero si *La invención pedagógica del aula* (Caruso y Dussel, 2000) mostraba con precisión la confección de la escuela hoy puesta en cuestión, *Dolor de escuela* (Narodowski y Brailovsky, 2006) insinúa prolegómenos de su destino. Leerlos es una buena medicina para lidiar con la perplejidad y retomar, en mejores condiciones, el estudio del espacio escolar.

- Los que cultivan cierto posthumanismo, mientras se divierten con la biotecnología y la farmacología, reparten Ritalina y antidepresivos en las escuelas. Con o sin escuelas, insisten en sugerirnos que apliquemos toda nuestra pólvora argumental para identificar la dirección que ha de tomar la cría de los hombres. Para ellos, el artefacto que reparta los planes educar será resultado de la combinación entre el vértigo científico y las estrategias de fabricación de lo posthumano.
- Por último, los más medidos y menos agrupados de lo que se tiende a creer –entre los que me contaría sin excesivo optimismo– que, un poco deslumbrados, admiten no entender buena parte de lo que sucede y (mientras trabajan) se aferran a la omnipresencia de la máquina de educar, escolar o no escolar, espacial o no espacial, virtual o presencial. Para estos seres, no todo tiempo pasado, por pasado, fue mejor. No siempre mañana es mejor. No todo debe ser conservado ni todo debe ser olvidado. Con frecuencia, nos da gusto que nos llamen pedagogos.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2000), *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005), *Amor Líquido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BERGOGLIO, José Mario (2006), diario *La Nación*, Buenos Aires, 5 de julio de 2006.
- BERNHARD, Thomas (1985), *El origen*, Barcelona, Anagrama.
- CALVEIRO, Pilar (2005), «Disciplina militar y disciplinamiento social», en *Violencia y política. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires, Norma.
- CARUSO, Marcelo y Inés Dussel (2000), *La invención pedagógica del aula*, Buenos Aires, Santillana.
- DEBRAY, Régis (1997), *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial.
- DELEUZE, Gilles (1991), «Posdata sobre las sociedades de control», en Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario. Filosofía de la protesta humana II*, Montevideo, Nordan.
- DONZELOT, Jacques (1991), «Espacio cerrado, trabajo y moralización», en *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.
- DURKHEIM, Émile (1990), «La iglesia primitiva y la enseñanza», en *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- ETCHEVERRY, Guillermo Jaim (1999), *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- EWALD, François (1990), «Un poder sin un afuera», en *Michel Foucault Filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- FOUCAULT, Michel (1982), «El gran encierro», en *Historia de la Locura I*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1984), «Of Other Spaces. Heterotopías» [1967], en *French Journal of Architecture*, Mouvement/Continuité, octubre de 1984.
- (1986), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- (1989), *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1990), *La vida de los hombre infames*, Madrid, La Piqueta.
- FREUD, Sigmund (1915), «Nosotros y la muerte», en *Revista Freudiana*, n° 1, Escuela Europea de Psicoanálisis, Catalunya, 1991.
- HOUELLEBECQ, Michel (2003), *Las partículas elementales*, Barcelona, Anagrama.
- KANT, Immanuel (1991), *Pedagogía* [1803], Madrid, Akal.
- KUREISHI, Janif (2005), *Mi oído en su corazón*, Barcelona, Anagrama.

- MASSEY, Doreen (2005), «La filosofía y la política de la espacialidad», en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- MORLEY, David (2005), «Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado», en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKI, Mariano y Daniel Brailovsky (comps.) (2006), *Dolor de escuela*, Buenos Aires, Prometeo.
- PINEAU, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- SLOTERDIJK, Peter (1998), *Extrañamiento del mundo*, Valencia, Pre-Textos.
- URRY, John (2002), «Mobility and proximity», en *Sociology*, nº 22, vol. 36, BSA. Disponible en internet: www.ville-en-mouvement.com/interventions/John_Urry.pdf [consulta: febrero de 2007].

Estanislao Antelo

Pedagogo. Doctor en Humanidades y Artes.
Docente investigador. Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Saberes

Los saberes sobre la escuela.

Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar

Ricardo Baquero

Posiciones frente al saber sobre lo escolar

Flavia Terigi ha descrito en un trabajo reciente (2006) las que pueden entenderse como coordenadas para identificar los límites, o las trampas, de muchos de nuestros desvelos por producir saberes y prescripciones acerca de lo escolar. Con razón, argumenta en forma esmerada por la complejidad propia de las prácticas de enseñanza escolares, en tanto *prácticas*, en tanto son de *enseñanza* y en tanto y en cuanto se producen y limitan en el *escenario escolar*. De tal modo, dar cuenta de lo que sucede en su interior y de las líneas por las que pueden pasar sus cambios, leves o drásticos, requiere de una mirada responsable, trabajosa y sutil. Una mirada atenta tanto a la especificidad o singularidad de las situaciones y experiencias escolares concretas como a las condiciones que las definen, posibilitan o producen.

El diagnóstico que, probablemente, me atrevería a suscribir, en su línea general y en casi todos sus detalles, tiene la virtud de una mirada respetuosa y sutil sobre la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los de toma de decisiones, en cualquier nivel del sistema en que uno repose su mirada. La pregunta que uno sigue formulándose es acerca del lugar de enunciación de la pregunta sobre la producción de saberes acerca de lo escolar y su sentido. Es decir, ya no sólo la eficacia potencial reclamada con razón al saber producido, sino la naturaleza del proceso de su

producción y el sentido mismo de su búsqueda. El trabajo que estoy, en parte, comentando conserva la tensión inevitable de la urgencia simultánea por mejorar *lo que queda* y por rediseñar un nuevo formato en función de *lo que hay*, según aquella distinción propuesta por Lewkowicz (2004). Pero la pregunta por el lugar de enunciación implica a quienes deben formular la naturaleza última de la pregunta y ensayar su respuesta.

En verdad, el problema último que quiero advertir, y me aparto del trabajo que comento o sigo su hilván, es que, aun cuando muchas veces tengamos en cierto primer plano el lugar de las políticas en la promoción o no de líneas de producción de saberes o de intervención sobre las prácticas de enseñanza, hay una suerte de desconocimiento del carácter político de la propia práctica escolar en la capilaridad de su funcionamiento. Desconocimiento, insisto, que no se desmiente por citar a Foucault o dar cuenta de que se sabe de su historia en tanto dispositivo. Desconocimiento en tanto su formato aparece como un telón de fondo naturalizado y susceptible sólo de una discusión acerca de su necesaria actualización y mejora. El trabajo de Terigi, con razón, reclama no desconocer por parte de las políticas la complejidad que implica el nivel escolar de resolución de las estrategias de enseñanza, lo que, a la vez, recupero, implica un desconocimiento acerca de la ineficacia —o la eficacia paradójica— de una política insistente en tal ignorancia. Ahora, agregó, existe también, habitualmente, la ilusión de que podríamos obtener una suerte de consenso relativamente pronto acerca del sentido necesario del cambio a impulsar, consistiendo centralmente el problema en no encontrar los instrumentos o recursos adecuados. Como si el a medias forzado consenso constructivista se viera también acosado por el consenso inclusivo o atento a las diferencias, como bien se señala en el trabajo. Esto queda insinuado, en parte, cuando se recuerda lo difícilmente conciliable que resulta atender radicalmente a la diversidad y sostener algo como un formato graduado y simultáneo de enseñanza.

Lo que se quiere sostener es que deberíamos estar advertidos acerca de que *lo que seguramente necesitamos recuperar no es sólo un saber eficaz acerca de lo escolar, sino un saber irreductiblemente político acerca de los límites o posibilidades de constituirse como experiencia educativa y, por ello, política*. No estoy seguro de la bondad intrínseca de hacer más eficaz la

acción estatal en tanto no se aclare el sentido que ordena las experiencias que promueve, incluidos sus efectos locales. Es cierto, como se ha recordado con insistencia, que un aumento de la autonomía de las instituciones no presume necesariamente un aumento ni de la eficacia, ni de la democratización de sus prácticas. Pero vale la misma desconfianza, si se me permite, para la acción estatal. Esto, si se mira con atención, no plantea un desacuerdo con las tesis de Terigi, sino un acuerdo de fondo, no concluye, en verdad, en las bondades de una parálisis de la acción política estatal, sino en la necesidad de una vigilancia real acerca de sus condiciones y efectos, más allá de los consensos aparentes.

Quisiera avanzar sobre lo que implica ese acuerdo, sobre la doble vigilancia a nivel central y local de regulación o producción de la experiencia escolar y sobre las condiciones mismas de la producción de un saber eficaz en tanto atento a su naturaleza al fin política. Vale aclarar que el texto que utilizo como contrapunto forma parte de un libro sin concesiones, pero relativamente amable con la experiencia escolar. Amabilidad que proviene probablemente de un afecto, esto es, de haber estado los autores en buena medida implicados y afectados por lo escolar. Parte de haber acumulado experiencias que muestran, al menos, la variedad de efectos de lo escolar y su potencialidad misma como experiencia. Por otra parte, enunciado desde cierto lugar crítico y empático con la generación de políticas que atiendan específicamente al nivel de la enseñanza –no como remate último o contexto de aplicación, sino como lugar de diagnóstico y producción–, apunta a legitimar la necesidad de impulsar espacios públicos de producción de saberes específicos acerca de lo escolar y sus condiciones de transformación o resignificación. Este último punto es el que entiendo debiera tematizarse y, en mi caso, desde la parcial mirada de los trabajos psicoeducativos y en contrapunto con diversos proyectos o acciones que impulsamos desde espacios públicos.

Nuestro desconocimiento de lo escolar

Nuestro conocimiento acerca de lo escolar provino, en buena medida, de las posibilidades que lo escolar nos demarcó para poder ser pensado y, con

ello, cómo ser pensados sus sujetos. No es una reflexión trivial la de que nuestro saber acerca de los alumnos y sus potencialidades para aprender o de nuestros docentes y su potencialidad para enseñar proviene de las coordenadas del laboratorio escolar. De allí que el desconocimiento de la naturaleza política de su formato lleve a considerar a sus sujetos de un modo falaz o de un modo que impide pensarlos según un operador de posibilidad.

Hay algo de circular allí, la experiencia escolar —o mejor, el «experimento» escolar— produjo formas clásicas de significación de los sujetos que sostenían, a su vez, al experimento y poseen una inercia y eficacia potentes. Es posible que el experimento escolar moderno, como se señala con recurrencia, se encuentre irremediabilmente dislocado o desfondado en su sentido original, sin embargo, no cesan, tal vez, muchos de sus efectos, incluido el de generar impotencia, incluidos aquellos de ilusionarnos con poseer el juego de herramientas conceptuales adecuado y suficiente para comprender su propia crisis y sus alternativas. Un juego de herramientas, por ejemplo, como hemos señalado en otros sitios y comentaremos luego, es el de la explicación del desarrollo y los efectos de la educación por reducción al individuo: una suerte de versión esencialista clásica acerca de una armonía natural entre individuo y prácticas escolares, de modo que el malestar habitual de los sujetos o sus bajos logros se pueden explicar por su incordiosa o deficitaria naturaleza. Lo mismo vale, claro está, para la incordiosa acción educativa del docente «deficitario», de allí la insistencia en las bondades de enseñanzas o escuelas «a prueba de docentes», como señala Terigi, o a «prueba de alumnos», agregaríamos, cuando se enuncian las sociológicas supuestas condiciones de un alumno, ahora sí, «educable».

Sólo algunas observaciones provisionarias. Hemos afirmado que la producción de saberes acerca de lo escolar posee como horizonte de sentido posible y como condiciones materiales de producción de objetos y de enunciación las que propone la lógica escolar no sólo intramuros, sino las condiciones que comparte, en tanto moderna, con la producción académica o profesional a que dio lugar y sobre la que sostuvo parte de su legitimidad. Si, como afirmáramos también, es probable la presencia de una fuerte crisis de legitimación de sus prácticas y un carácter al menos incierto acerca sus efectos, *todo indica que deberíamos estar especialmente atentos a las regularidades y dispersiones de sus prácticas concretas actuales.*

Por una parte, por ser radicalmente respetuosos de la singularidad de las experiencias y no reducirlas a los restos de lo que fue; esto es, estoy afirmando que debe ser realmente *hipotética* nuestra afirmación acerca de la posible inercia de los efectos del formato moderno o, en su lugar, del cese aparente de esos efectos. Por otra parte, porque tal dispersión posible de la experiencia escolar –y en eso da en el clavo nuevamente el hilván de trabajos que presenta Terigi acerca de «las otras escuelas» (las plurigrado, las no graduadas, las de aceleración, etc.)– genera condiciones, a su vez, potencialmente diferentes para producir saberes acerca de lo escolar.

Como afirma Terigi, hay un saber que no retaceamos, sino que no tenemos y que no puede provenir de otro sitio que el del análisis de las propias experiencias escolares o educativas en general, actuales o pasadas, que nos revelen la dispersión, en realidad, siempre existente e inevitable. Una observación más. No se afirma con algo de inocencia que las experiencias escolares poseen la clave de su propia comprensión en términos de poder producir algo así como una reflexión acerca de su práctica a la manera del ejercicio de una profesión responsable atenta a su mejoramiento. Sin desmerecer ese vector, en lo que se insiste desde un comienzo es en la advertencia de que, en todo caso, la radicalidad posible de esa reflexión sobre la práctica y la recuperación del sentido emancipatorio de la educación pasa por el carácter o sentido político que asuma esa experiencia. El saber que se produzca allí será el resultado de una implicación en una práctica que incluye su comprensión. Seguramente su potencia última radique más allá de sus efectos más visibles –como el de los rendimientos o la convivencia–, en su carácter en sí mismo emancipatorio, como reclamaría Jacotot. De allí que parte del desvelo debería ir en la dirección, como se recordaba arriba, de generar espacios públicos de producción de saberes sobre lo escolar atentos, más allá de su eficacia técnica, a su eficacia política. Una práctica que resignifique el espacio escolar en tanto educativo y público.

Sobre la potencia de los espacios modestos

Algunos de los intentos que hemos desarrollado desde el espacio universitario, tanto en iniciativas de extensión como de investigación en los últimos

años, han perseguido, con desigual resultado, un intento de implicación gradual en el análisis y animación de experiencias escolares de trabajo sobre el problema del Fracaso Escolar Masivo (FEM). Insistimos en una entrada al problema por cierto no original, pero que partiendo de premisas muy similares a las revisadas en el trabajo de Terigi apunta a analizar cómo se han desarrollado o subsisten experiencias que generan condiciones algo diferentes en la atención al problema del FEM (Lus, 1995). Experiencias desarrolladas a pesar de la lógica del macrosistema escolar o gracias a sus intersticios o espacios de incertidumbre o decisiones políticas más o menos generales o locales que las han, al menos, permitido o, en casos, promovido. Es todavía una apuesta optimista el intento por capturar cómo las escuelas, habida cuenta de sus condiciones específicas y reales, han desarrollado estrategias de diverso tipo que, si bien es altamente probable que no hayan revertido fenómenos como el del FEM, sí, no obstante, han encontrado avances parciales y sustantivos en su abordaje. En particular, nos han interesado aquellas experiencias que guardan cierto germen de carácter «alternativo» o crítico. Alternativo en tanto ensayan algunas variantes en cuanto a lo que han sido las regularidades esperables de las formas de gestión o de régimen académico habitual —experiencias que poseen singulares formas de dirección o liderazgo o han ensayado variantes al formato graduado— o, más ampliamente, que han permitido ciertas experiencias diferentes —tal vez críticas en el sentido de Woods— de transitar la docencia o la posición de alumno. Esta amplitud o ambigüedad al delimitar el carácter de las experiencias que consideramos candidatas a merecer nuestra atención responde, en parte, a la lógica que en principio parece requerirse en el sostén de cierta incertidumbre acerca de la potencia posible y diversa de las experiencias analizadas y a la captura y construcción de las representaciones múltiples acerca de ellas.

El procedimiento de selección de experiencias requirió de un trabajo de consenso relativo entre criterios algunas veces comunes y otros encontrados de diferentes informantes claves del sistema (inspectores, miembros de equipos de orientación escolar, técnicos, directivos, docentes y padres) más, obviamente, los que ordenaban la búsqueda de acuerdo a las hipótesis iniciales de trabajo. De tal modo, se comprenderá, no era sufi-

ciente ni privativo, aunque parezca extraño, el poseer indicadores de alto rendimiento para juzgar sobre el carácter potente de una experiencia. De ninguna manera porque este aspecto fuera irrelevante o no pertinente, sino porque se lo juzga insuficiente para dar cuenta del carácter potente de una experiencia. Como se sabe, la mejora aparente del rendimiento de una población puede ir de la mano de una baja de las exigencias académicas, de una selección encubierta de la población en su ingreso o permanencia, etc. O, como nos han enseñado inspectores, directivos y docentes, una baja relativa del rendimiento o de las promociones puede ser un indicador de una propuesta de mayor exigencia o de una inclusión regular de población vulnerable expulsada muchas veces de las escuelas que «mejoran» su rendimiento.

Desde ya, la mejora de los rendimientos en los aprendizajes debe ser incorporado como un criterio de su análisis, pero no necesariamente como su criterio *inicial* de selección. Muchas experiencias escolares han encontrado estrategias para refundar lazos, permear la baja autoestima de los sujetos, abrir horizontes de imaginación o posibilidad, aun cuando no han resuelto aún el complejo problema, como señala con recurrencia Terigi, de ensayar estrategias didácticas más eficaces. Sin embargo, han avanzado en las que pueden entenderse como condiciones para el desarrollo de tales estrategias. Han operado muchas veces sobre resortes que tocan más a aspectos que hacen al sentido posible de lo escolar, para docentes y alumnos, con relativa o cierta independencia, a veces, de la eficacia relativa en producir logros sustantivamente diferentes en los aprendizajes. Esto lleva a la necesidad de ponderar con cuidado sus efectos. Sobre todo a la hora de analizar aquellas experiencias que han logrado mayores niveles de inclusión o retención y, por tanto, han aumentado o conservado, a su vez, la tensión de la complejidad a resolver en el nivel de las prácticas de enseñanza.

El tipo de saber a producir, me atrevería a señalar, reclama formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza tejidas con paciencia. Nuestra experiencia ha indicado que son posibles formas concretas de interacción entre ámbitos académicos como la Universidad, equipos profesionales del sistema, autoridades de gestión de diversos niveles y, por supuesto, direc-

tivos y docentes de las escuelas. Es muy difícil generar una mirada genuinamente no evaluativa ni apresuradamente prescriptiva o, mejor, es muy difícil provocar un momento de incertidumbre genuina con respecto a cómo producir diagnósticos situacionales y líneas de progreso que no sean meras aplicaciones de análisis a priori, que no signifiquen, como frente a los alumnos muchas veces, una descalificación de la palabra de los otros por su clasificación, en apariencia fácil, en nuestra grilla de expectativas (expectativas constructivistas, por ejemplo, o «caza conductistas» o políticamente correctas). Requiere una cuidadosa posición por parte de todos los sujetos. En nuestro caso, más difícil a veces que quebrar las supuestas resistencias al cambio de los docentes es asumir un punto de vista responsable con la situación y su singularidad, el desarrollo de esta mirada no descontextualizada, atenta a la especificidad, empática con los sujetos que la habitan, pero no por eso concesiva en su posibilidad de generar crítica y cambio desde la situación misma.

Los límites de una mirada limitada. La mirada psicoeducativa

Esta suerte de batalla contra nuestras propias herramientas y prácticas usuales toma aspectos particulares en cada campo práctico o disciplinar. Quisiéramos advertir acerca de ciertas simplificaciones de los desarrollos que me atrevería a llamar psicodidácticos y que suelen encontrarse organizados en torno a lo que podría entenderse como una posición teórica o un ideario, a la vez, constructivista. Curiosamente, muchos de los señalamientos que se intentan valen para las posiciones o prescripciones pedagógicas derivadas tanto de los desarrollos piagetianos como vigotskianos. Esto es, cuestiones como la no redefinición radical de unidades de análisis que rebasen el nivel individual de abordaje pueden encontrarse aún en posiciones de corte vigotskiano o de intento de uso de su aparataje conceptual.

La insistencia en estos tópicos deriva de la necesidad de advertir que el abordaje de lo educativo escolar y la explicación de su no producción habitual de aprendizajes o desarrollo, al menos según las expectativas en uso, reclaman atrapar problemas que exceden los habitualmente formulados

dentro del marco de tales perspectivas. Veamos algunos de estos problemas de relativa recurrencia.

La reducción *al* individuo y las presunciones de verdad sobre el sujeto

Como hemos desarrollado en otros sitios, el saber psicológico y sus prácticas constitutivas suelen abordar al sujeto desde una perspectiva individual escindida, es decir que lo individual no aparece como un nivel de análisis de un constructo mayor, sino como la unidad última y autosuficiente de análisis y, por consiguiente, de explicación e intervención psicológica (Castorina y Baquero, 2005). Este problema es de particular importancia para el desarrollo de producciones o vacancias sobre los saberes necesarios acerca de lo escolar. Aun dentro de los desarrollos de los enfoques socioculturales, es un problema teórico y empírico la indagación de lo que ha sido su punto de origen, es decir, las relaciones entre los niveles intra e interpsicológicos de funcionamiento. Más aún, se ha señalado con razón que muchos de los desarrollos de los enfoques socioculturales, incluidos algunos del propio Vigotsky, han soslayado o soslayan el análisis de la eficacia de los contextos de actividad y sus características particulares en la generación de modos específicos de funcionamiento psicológico o agenciamiento (Elhammoumi, 2001; Cubero y De la Mata, 2001).

Por otra parte, no es menor el señalamiento acerca del saber descontextualizado sobre el sujeto que implica el abordaje psicológico en sus enfoques habituales. Uno encuentra que las clásicas descripciones de Mehan (2001) acerca del ejercicio concreto de políticas de representación específicas en la capilaridad de prácticas como los comités de evaluación de los sujetos para definir su derivación probable a los parasistemas especiales se encuentran en plena vigencia. Sobre todo aquellas descripciones en donde se señala el peso relativo dominante que portan las prácticas y discursos psicológicos al definir una suerte de «verdad» última acerca de los sujetos y contrastante, muchas veces, con las miradas ensayadas por otros sujetos como los docentes y los padres. Mehan insistía en el carácter descontextualizado del tipo de saber sobre el sujeto que producen las prácticas psicológicas, en el sentido de que hacen abstrac-

ción, muchas veces, de los aspectos situacionales e incluso históricos de los sujetos. Por ejemplo, encontraba que el relato de los padres acerca de su hijo producía una suerte de perspectiva *histórica*, en la medida en que atendía a los cambios producidos en los desempeños del hijo a lo largo de períodos relativamente extensos. O, en el caso de la mirada de los docentes, podían producir un relato o mirada de tipo *sociológico*, al decir de Mehan, en el sentido de que podían tener una mirada sensible a las variaciones del desempeño de acuerdo a las variaciones, a su vez, de las situaciones. La exploración psicológica habitual no está atenta a las variaciones o relaciones entre sujeto y situación, a las circunstancias de la vida de los grupos, a la relación con el docente, al tipo de tarea, al campo disciplinar de que se trate, etc.; se producen tipos, a su vez, de aprendizajes o no aprendizajes.

Por supuesto que poseemos en nuestro medio armas y experiencia para una «buena clínica» que impone estar atentos a la singularidad y situacionalidad de los sujetos. Pero lo que se trata aquí no es tanto de juzgar acerca del mal o buen desempeño profesional —las prácticas de un psicólogo o psicopedagogo posiblemente *deficitario*—, sino del lugar ocupado histórica e institucionalmente por los discursos y prácticas psicológicos, ordenando y legitimando un cúmulo heterogéneo de decisiones muchas veces centrales para la vida de los sujetos. Se trata más de la institucionalización y jerarquización de los discursos y prácticas que de un problema de mala praxis.

En tal sentido, ha sido de interés analizar la presencia y peso relativo de las voces presentes, por ejemplo, en nuestros legajos escolares que sirven de base, en muchas ocasiones, para la toma de decisiones acerca del destino escolar de los alumnos (Toscano, 2005; Cimolai, 2005). Recuérdese que los legajos escolares no hacen siempre justicia al registro de todas las prácticas efectuadas por los diferentes actores sobre el niño y su situación escolar. Se privilegia el registro de algunas intervenciones, y las voces de los diferentes sujetos aparecen en desigual frecuencia, situación e importancia, registrados según su propia voz o sólo interpelados y registrados desde la voz de otros, como una suerte de reporte indirecto. Mehan hablaba en tal sentido de un proceso de textualización del alumno; de todo lo que se sabe, que suele ser mucho, de todo lo sabido por los dife-

rentes docentes que han tenido largo contacto con el alumno, del largo trabajo frecuente de las maestras recuperadoras, de los informes de los trabajadores sociales, etc., suele quedar un sobrio registro. Piénsese que, como todo texto, el producido a la hora de confeccionar los legajos escolares posee una función estratégica como la de abonar o colaborar con la toma de decisiones, esto es, la selección efectuada de los saberes producidos sobre el alumno en función de su relevancia atribuida, explícita o implícitamente, para la toma de decisiones.

En cierto modo, este peso relativo dominante de la mirada psicológica se encuentra en los orígenes del mismo campo de prácticas psicométricas/psicoeducativas. Recuérdese el esfuerzo del propio Binet por delimitar un campo de visibilidad específico de las prácticas del psicólogo especializado en la medición de la inteligencia. Especificidad dibujada de modo explícito sobre los contornos o miradas del médico o el maestro: «En realidad, el maestro dotado de un espíritu de observación puede llegar, algunas veces, en casos extremos y muy claros, a hacerse una idea justa sobre la capacidad mental de los alumnos» (Binet, 1985:76).

Es decir, la verdad última privilegiada sobre el sujeto reposa doblemente, según queremos destacar, sobre un saber de tipo psicológico y, a la vez, centrado en el individuo escindido de lo situacional. El desafío parece consistir en el desarrollo de un saber psicoeducativo sobre los sujetos y las situaciones en los que están implicados o, como señaláramos, un saber a su vez *implicado* en las situaciones sobre las que se quiere operar.

La reducción *del* individuo

Es interesante observar que aun cuando se intenta desafiar el complejo problema de pensar en términos de unidades de análisis –vs. agregados de elementos– y aun cuando las unidades ensayadas apunten a levantar la mirada del sujeto en tanto individuo y ponderar, por ejemplo, la presencia ineludible de la actividad intersubjetiva y semiótica, suele operarse, no obstante, una unidimensionalización del individuo y los procesos de desarrollo. Algo como otorgar un sobrerrelieve y autonomía exagerados a los procesos cognitivos o, al juzgarlos en su faceta social, concebirlos sólo como procesos comunicativos.

Habitualmente la reducción que suele operarse, por lo tanto, no es sólo de la situación al individuo, sino que, dentro de los modelos centrados en el individuo, se reduce el abordaje de éste a sus procesos mentales y cognitivos. O, para ser más precisos, son abordajes que entienden a los procesos cognitivos muchas veces de un modo escindido de otros procesos. La clave aquí, como ocurre con todo riesgo escisionista, es confundir autonomía funcional relativa de los procesos con una independencia ontológica o genética. Tal es el caso de las complejas relaciones entre los niveles de análisis individual y social del funcionamiento psicológico.

Capturar su mutua imbricación nos conduce al riesgo escisionista o reduccionista: es decir, tanto a no ponderar sus intrincadas relaciones funcionales y genéticas, por un lado, como a reducir un nivel a otro, perdiendo la especificidad y autonomía relativas de los niveles o procesos. Del mismo modo, debe ponderarse con cuidado la imbricación de los procesos de aprendizaje y construcción cognitiva con otros procesos o con los niveles de análisis habitualmente descuidados o tratados como condiciones de contexto, aun cuando hablemos de procesos intrapsíquicos. Por ejemplo, como acabamos de señalar, el abordaje clásico de los procesos de construcción cognitiva privilegia los procesos mentales cognitivos de tipo individual. El aprendizaje o el desarrollo se constata habitualmente por un cambio de representaciones en el nivel individual, se trate de representaciones construidas, redescritas, adquiridas o, aun, internalizadas, según el caso, suele privilegiarse esta mirada atenta a la lógica interna de estos procesos. Desde ya que la constatación de un proceso de aprendizaje o desarrollo en el nivel intrasubjetivo —como es en el análisis, por ejemplo, de las representaciones del sujeto— no acarrea ningún error teórico, a excepción de que la explicación que se ensaye acerca de los procesos que den cuenta del cambio o novedad lo atribuyan al funcionamiento de un aparato cognitivo mental escindido en su génesis y funcionamiento de la interacción con el mundo objetivo o social. Para ser más precisos, el riesgo escisionista se aloja, por ejemplo, en no distinguir con cuidado el carácter activante o formante de las interacciones según el proceso de que se trate, y según proponía distinguir, en jerga chomskyana, el entrañable Ángel Rivière (2003).

Cuando se suelen señalar reducciones en el interior del propio sujeto, esto es, reducciones *del* sujeto mismo, se remite al hecho de que suele

escindirse lo corporal de lo mental, los procesos cognitivos de las situaciones vitales de las que forman parte y afectan a los sujetos, de la posibilidad de capturar, aun en términos cognitivos, la lógica o sentido que ordena la propia experiencia de aprendizaje, que demanda un esfuerzo de trabajo, el privilegio de ciertos valores, el atenerse a ciertos procedimientos, ritmos y estándares, etc., aun la motivación parece mutilada si se la despoja de los procesos que llevan o no a los sujetos a apropiarse de los motivos que las culturas y prácticas sociales específicas poseen para el desarrollo de ciertas actividades y la producción de ciertos saberes. No es lo mismo concebir el aprendizaje de los modos científicos de pensamiento como un restringido proceso de cambio conceptual –en el sentido de un cambio de representaciones mentales erradas por otras consideradas mejores– que entender el cambio en términos de la participación gradual, diversa y creciente de un sujeto en una comunidad que produce ciertos tipos de saberes con ciertos sentidos específicos. Este nivel más molar de análisis no lleva a desconocer la idiosincrasia relativa de los procesos de construcción cognitiva, sino su carácter de componente de sistemas mayores en los que su funcionamiento participa.

Como se verá, la opción teórica a seguir, más o menos atenta al riesgo escisionista, posee consecuencias potentes a la hora de leer los procesos educativos/escolares que son, en definitiva, el hilván de este trabajo.

El límite de la *significatividad* de los aprendizajes

Muchos de nuestros desvelos psicodidácticos se han invertido en la búsqueda de lo que entendemos o sobreentendemos como un aprendizaje significativo (Baquero, 2006). La mirada expuesta arriba, aun con su posible sesgo reduccionista, suele estar atenta a la naturaleza de este problema. De tal modo, buena parte de la explicación de los malos logros o de la desmotivación de los alumnos suele atribuirse a la imposibilidad de nuestras estrategias de enseñanza o la lógica de nuestros diseños curriculares para habilitar la producción de aprendizajes significativos. Es interesante notar que el criterio de significatividad no suele exceder la lógica ausubeliana. Suele referirse, aunque en este caso como un supuesto o condición de partida no siempre examinada con la atención que el propio Ausubel recla-

maba, a la significatividad *lógica*, esto es, al carácter consistente o coherente del contenido a transmitir, a su inteligibilidad. Pero, sin duda, la mirada privilegiada sobre la cuestión de la significatividad de los aprendizajes ha reposado en su significatividad *psicológica*. Esto es, la posibilidad de un contenido o saber específico de ser asimilado por las ideas, saberes o estructuras previas y propias de los sujetos que aprenden. La posibilidad de no incorporarlos *al pie de la letra* o como meros automatismos o aprendizajes de tipo memorístico, más allá, aun, de las coordinadas ausubelianas.

En verdad, el carácter significativo suele ir asociado en nuestro ideario constructivista al hecho de que produzca una *comprensión* genuina del problema o tema abordado. Más aún, un aprendizaje o construcción cognitiva sería genuino sólo si estuviera motivado por el afán de buscar una comprensión, es decir, de perseguir un aprendizaje significativo (Hatano, 1993). Esto es, con buen criterio, se incorporan a la significatividad de un aprendizaje componentes que hacen a su motivación. Este matiz aparentemente menor genera, sin embargo, a nuestro criterio, la incorporación al problema de la significatividad de una dimensión importante en la medida en que no se la reduzca a un mero elemento de contorno, externo al proceso de aprendizaje mismo. Ya volveremos sobre esta cuestión.

Recuérdese, por último, que la significatividad del aprendizaje se ha ligado con recurrencia en el discurso pedagógico a la significatividad *social* de lo aprendido. Significatividad, en este caso, entendida como actualidad y relevancia social de los conocimientos, atendiendo a las prácticas y contextos extramuros, no escolares. Esto es, por ejemplo, la evaluación de los contenidos en términos de su vigencia y correspondencia con las prácticas de origen de las que provienen –como la producción científica o la actividad artística– o las prácticas de destino posibles de los estudiantes, como la universidad o el mundo del trabajo.

Un aprendizaje reuniría estándares óptimos de significatividad en la medida en que fuera lógicamente inteligible, psicológicamente asimilable y socialmente relevante. Nótese que tanto la significatividad lógica como psicológica impiden pensar el problema sólo en términos de propiedades objetivas de los contenidos o temas a trabajar, dado que aun la inteligibilidad dependerá, en última instancia, de la inteligencia de quien aprenda y, más claramente, en el caso de la significatividad psicológica, el carácter

asimilable de un objeto depende, sin duda, de los esquemas, ideas, etc., que posea el sujeto que aprenda. En suma, conclusión poco novedosa, pero que conviene recordar, la significatividad de un aprendizaje sólo puede definirse en términos de la interacción de sujeto y objeto. El análisis de tipo lógico de un contenido y el psicológico de un sujeto dado nos darán pistas sobre la potencialidad de producir un aprendizaje significativo o sobre su improbabilidad, pero no pueden darnos razón suficiente de su producción o no ocurrencia.

Más aún, *si tomamos seriamente el problema de la relevancia o significatividad social más el requisito importante e ingenuamente enunciado muchas veces de la motivación necesaria o deseablemente ordenada por el afán de comprender, se inaugura otro tipo de problemas que, a nuestro juicio, obliga a ir más allá de la producción de un saber abstracto o experimental, como el de las condiciones necesarias para la producción de un aprendizaje significativo*, saber necesario, claro está, pero tal vez insuficiente. Eso en la medida en que incorporemos a la comprensión de los procesos de aprendizaje, a nuestra producción de saberes, su situacionalidad escolar.

A manera de conclusión: del aprendizaje significativo al sentido de la experiencia escolar

Como advertíamos, el problema de la significatividad social y el de la búsqueda de una comprensión como motor de una construcción genuina amplían el problema y, a nuestro juicio, lo desplazan, o deberían desplazarlo, de su tratamiento clásico. Debíamos advertir dos problemas, al menos, en la idea corriente de significatividad social de los aprendizajes. Por una parte, la necesidad de definirla en términos interactivos fuertes, como sucede, según vimos, con la significatividad lógica y psicológica. Por otra parte, deberíamos advertir que lo social, sea en términos de condición de los alumnos para el aprendizaje –como en los planteos en uso sobre la *educabilidad*– o en términos de su reducción a los contextos extramuros, corre el riesgo de escindirse del carácter de actividad social y política que la misma escolarización posee.

Esto es, juzgar sobre la relevancia social de un contenido, en términos de su potencialidad para producir aprendizajes significativos, obliga a ponderar al sujeto no sólo ya como –más o menos, según la obsesión psicopedagógica– dotado de una inteligencia que le permitirá inteligir contenidos coherentes y dotado de esquemas, ideas, nociones, estructuras previas que le permitirán asimilar de modo comprensivo tales contenidos, sino, a su vez, como capaz de participar y producir sentidos y apropiaciones, críticas y alternativas, modos de comprender no ya sólo estructuras de conocimientos contradictorios con los suyos, sino los motivos y sentidos profundos que ordenan las actividades culturales actuales o posibles que se le ofrecen en su horizonte de vida. Poder, al fin, identificarse con ellas, apropiárselas o resistirlas y cambiarlas.

En un trabajo clásico, Yrjo Engestrom, un autor de creciente relevancia en el campo de la psicología neovigotskiana, propone que *los alumnos*, los estudiantes, deberán producir una forma de realizar el trabajo escolar que no está todavía allí... algo así como promover estrategias de resistencia con algo que parece –por omisión de una alusión a una política pública– una suerte de resignada falta de expectativa acerca de la existencia o beneficio posible de una decisión central innovadora. Una elusión de ese difícil equilibrio mencionado de la promoción de una autonomía desconfiada de la misma estrategia de promoverla.

Sin embargo, el artículo de Engestrom no está dirigido a los estudiantes, sino a nosotros –docentes, técnicos, académicos, etc., que podremos acceder eventualmente a su artículo– y confía, por tanto, en que podremos generar espacios de resistencia en el interior del mismo dispositivo escolar. A pesar de que el artículo no alude a cuestiones centrales como la historia del propio dispositivo y la racionalidad de su aparente irracionalidad, posee la virtud de presentar en su unidad la agenda simultánea de crítica al encapsulamiento escolar, según su particular manera de denominar al problema, desde una suerte de nivel didáctico y desde un análisis de lo escolar en tanto actividad cultural idiosincrásica, con efectos, a la vez, «cognitivos» y políticos. Parece leerse una suerte de interdependencia entre los posibles sentidos de la construcción cognitiva y su posicionamiento en una práctica colectiva culturalmente definida. O, claro, una posible escisión.

Que el espacio escolar sea un espacio capilarmente político obedece a la razón de que sus prácticas no apuntalan o promueven el desarrollo de los sujetos en términos universales y abstractos y curiosamente coincidentes con nuestro afán en buscar los progresos sobre la dimensión de la inteligibilidad y científicidad potencial del pensamiento de los sujetos. Por el contrario, sabemos que las prácticas escolares producen *ciertas* formas específicas de desarrollo psicológico permitidas, por supuesto, por la naturaleza particular de las formas humanas de conocimiento. Pero lo hacen, a su vez, según formas sumamente particulares de producción de aprendizajes, de expectativas de rendimientos en espacios y tiempos regulados según el cronosistema escolar, al decir de Terigi, en una organización particular de las poblaciones y los grupos, etc., que nada poseen, tampoco, de naturales. Son clásicos ya los trabajos que nos señalan el carácter nada natural de la naturaleza de los aprendices puestos en situación escolar y en posición de infantes, como sujetos heterónomos, necesitados de un acceso gradual a la cultura adulta, de tutela insistente sobre sus actos, etc. Nuestra producción de saberes sobre lo escolar, como señalábamos al inicio, puede estar atenta a la naturaleza política de las políticas educativas y a la naturaleza social de las prácticas sociales o de la condición social de los alumnos, pero, en general, peca de no advertir el carácter conflictivo y político de la configuración del propio espacio escolar. Que ésta aparezca como una dimensión invisibilizada y aislable posee como efecto o correlato que los procesos de construcción cognitiva aparecen como objeto verosímil y suficiente de abordaje según su clave lógica y psicológica o, si se quiere, susceptibles de un abordaje descontextualizado y abstracto, como reclamaría Mehan.

Lo que no debe olvidarse, por tanto, es que esa suerte de estatus difuso o confuso de los alumnos en tanto sujetos en transición o en desarrollo, enfermos de heteronomía infantil, desmotivación y gradualidad, es expresión o resultado, en buena medida, de nuestro experimento escolar moderno y la distribución que efectúa, no sólo ya de conocimientos en apariencia relevantes y asimilables, sino de posiciones subjetivas cuya emancipación, si es cierto que se sigue persiguiendo, se imagina en los estrechos límites de la asimilación de un saber científico o abstracto, cuando no de resignadas habilidades de salud y convivencia. Experimento, en defi-

nitiva, sólo imaginado dentro de una suerte de ingeniería cognitiva, despojado de alternativas a la vieja experiencia de formación de ciudadanía, pero nada despojado de efectos políticos y subjetivos. Pulsa con insistencia, a sabiendas o no, la perversa tecla del operador de la imposibilidad y lo inexorable. Quiero decir, el acceso a ciertas formas de producción de conocimiento puede ser condición necesaria y de posibilidad para producir emancipación, pero no parece ser que ninguna alquimia psicodidáctica producirá por sí misma sujetos libres en tanto no se restituya a la experiencia educativa su profundo sentido político.

De allí la necesidad de una mirada atenta a la manera en que interpenetran los procesos de construcción cognitiva con los de distribución de posiciones específicas en el seno del dispositivo escolar. Como recordaba Terigi, las representaciones que poseen los alumnos sobre sí mismos, sobre su propia posibilidad de aprender, son una condición *sine qua non* para producir aprendizajes. Curiosamente, uno puede atribuir al poder de atontamiento del sistema escolar buena parte de las representaciones que poseen los sujetos sobre su propia incompetencia. Lo escolar, en su sentido estrecho, lleva a que la lógica atribución de posibilidad que brinda la transmisión cultural o la experiencia intersubjetiva se torne un pedido de credenciales o de desconfiada habilitación sobre nuestras capacidades. Ese sentido particular es el que toma la emancipación en Jacotot (Rancière, 2003).

A manera de conclusión, parece importante recordar la doble necesidad de atender a la especificidad situacional de la producción de conocimientos en sentido estricto y de la producción de subjetividad en sentido amplio. Esto parece requerir no sólo un profundo ajuste de objeto y metodológico, sino, a su vez, la creación de espacios de producción de saberes implicados en el desarrollo de alternativas al espacio escolar. Espacios que representen experiencias de producción de saberes políticamente alternativas, modos de implicación diferentes, operadores de posibilidad. Tal vez sea cierta la imposibilidad de colaborar con la emancipación sin producir espacios para la propia emancipación.

Bibliografía

- BAQUERO, Ricardo (2006), «Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación», en *Revista Espacios en Blanco*, serie Indagaciones, n° 16, NEES/UNCPBA, en prensa.
- BINET, Alfred (1985), *Las ideas modernas sobre los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTORINA, José Antonio y Ricardo Baquero (2005), *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CIMOLAI, Silvina (2005), «La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Estudio de caso en dos escuelas egb del distrito de Quilmes», tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, inédita.
- CUBERO, Mercedes y Manuel De la Mata (2001), «Activity Settings, Ways of Thinking, and Discourse Modes: An Empirical Investigation of the Heterogeneity of Verbal Thinking», en Seth Chaiklin (ed.), *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus, Aarhus University Press.
- ELHAMMOUMI, Mohamed (2001), «Lost –o Merely Domesticated? The Boom in SocioHistoricocultural Theory Emphasises Some Concepts, Overlooks Others», en Seth Chaiklin, *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus, Aarhus University Press.
- HATANO, Giyoo (1993), «Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition», en Ellise Forman, Norris Minick y C. Addison Stone, *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Nueva York, Oxford University Press.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004), *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.
- LUS, María Angélica (1995), *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós.
- MEHAN, Hugh (2001), «Un estudio de caso en la política de la representación», en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- RANCIÈRE, Jacques (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.

- RIVIÈRE, Ángel (2003), «Desarrollo y educación. El papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano», en *Obras escogidas* (volumen III. *Metarrepresentación y semiosis*), Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- TERIGI, Flavia (2006), «Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza», en *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- TOSCANO, Ana G. (2005), «Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares», tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, inédita.

Ricardo Jorge Baquero

Prof. Titular de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Quilmes.
Co-director del Programa de Investigación «Sujetos y Políticas en Educación» de la UNQ.
Autor de diversos libros y artículos sobre educación y psicología educacional.

Exploración de una idea.

En torno a los saberes sobre lo escolar¹

Flavia Terigi*

Me propongo contribuir a la discusión en torno a los saberes sobre lo escolar explorando una idea que me provoca desde hace tiempo y que formulo del siguiente modo: *la escuela transmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal*. Se trata de una exploración tendiente a delinear un problema teórico que no estoy en condiciones de resolver, pero cuyas numerosas consecuencias prácticas para el funcionamiento de los sistemas escolares justifican el esfuerzo de una apertura genuina, aun si termina resultando insuficiente. Para abrir tal problema, plantearé las dos proposiciones principales que componen la idea a explorar (que la

1. Este artículo difiere de la presentación realizada en el Primer Coloquio UNQ-cem: en el Coloquio se plantearon tres problemas para la construcción de saberes sobre lo escolar (el cambio en las condiciones de funcionamiento del sistema educativo, la insuficiencia de medios para la enseñanza en estas nuevas condiciones y el problema de la autoridad de la docencia en este contexto), mientras que este artículo explora otra idea. Desde luego, tanto los problemas tratados en el Coloquio como la idea que se despliega aquí atañen al asunto general de la mesa «Los saberes sobre lo escolar». Por esta razón, algunas de las ideas desarrolladas en el Coloquio alimentan la reflexión sobre el tema de este escrito. Los lectores interesados en el desarrollo sistemático de los tres problemas planteados en el Coloquio pueden acceder a una versión expandida en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/tres_problemas_para_politicas_docentes_flavia_terigi.pdf [consulta: febrero de 2007].

* Agradezco a Carmen Delgadillo sus comentarios sobre este trabajo.

escuela transmite un saber que no produce y que produce un saber que no es reconocido como tal), procurando entretanto establecer algunas reflexiones sobre el problema planteado y sus consecuencias.

La escuela transmite un saber que no produce

Nuestra primera proposición no encierra mayor novedad: forma parte del saber pedagógico básico que la escuela ocupa, en la división social del trabajo de producción y reproducción del saber, el lugar de la reproducción (Lundgren, 1992), función que se realiza a través de procesos de transmisión intergeneracional del saber. Especializar una institución en la transmisión resulta necesario cuando los saberes a transmitir se han expandido y especializado y cuando por alguna razón la transmisión de esos saberes no puede ocurrir en el mismo contexto en que se los produce. Es propio de la escuela moderna haber organizado la función de reproducción de manera tal de hacerla posible en una escala sin precedentes en el desarrollo sociohistórico de la humanidad: para todos los miembros pequeños de nuestra especie. Es en virtud de esa pretensión de universalidad que la transmisión no puede realizarse en el contexto de producción del saber.

La universalidad de la transmisión que se pretende que suceda en la escuela moderna está en la base de su especificidad. Para comprender esto puede ser útil cotejar a la escuela con otras formas de organización de la transmisión en las que la producción y la reproducción de los saberes no se encuentran separadas. Tal es el caso de los talleres de los artesanos de las ciudades europeas del siglo XIII (por ejemplo, los especializados en el tratamiento de las telas, los pintores de frescos, los artesanos del vidrio y tantos otros), caso que consideraremos de manera somera, sin ninguna pretensión de exhaustividad, sino abstrayendo algunos rasgos que permitan perfilar con mayor nitidez la especificidad de la transmisión escolar del saber.

Tomemos el caso de los artesanos especializados en el tratamiento de las telas. En un taller de tintorería florentino del siglo XIII se realizan trabajos que dan valor a las telas: mejorar su textura, buscar colores ori-

ginales, teñirlas, etc.; trabajos que son posibles debido a los saberes que los artesanos poseen y que además controlan en su circulación posible, para lo cual constituyen corporaciones². El proceso de producir telas para satisfacer los encargos de clientes ricos (como los nobles y los dignatarios eclesiásticos) es el contexto en el que se producen saberes nuevos sobre el tratamiento de las telas (por ejemplo, el saber sobre cómo producir el color púrpura de ciertas telas que habrán de adquirir los dignatarios eclesiásticos) y también el contexto de transmisión de esos saberes a los aprendices: personas que han sido admitidas por el gremio como tales, que realizan un trabajo en el taller mediante el cual contribuyen a la producción y la riqueza del artesano, en el curso de cuya realización van aprendiendo ciertos secretos del oficio que, eventualmente y si el gremio lo autoriza, podrán aprovechar en su propio taller.

Esta caracterización sin dudas simplificadora es suficiente para señalar el punto de interés para nuestro asunto: en el taller de los tintoreros florentinos, el proceso de producción y el de reproducción del saber ocurren en el curso de las mismas actividades y no como acciones separadas. Su separación no sólo no es deseada (a la corporación de los tintoreros le interesa conservar el monopolio sobre el uso del saber, para lo cual es estratégico restringir su transmisión), sino que tampoco es necesaria, pues se trata de controlar el número de expertos en el oficio a través de una cuidadosa autorización de quienes habrán de ejercerlo en provecho propio, a lo cual contribuye en gran medida la restricción en la circulación del saber del oficio.

El problema de la escuela es bien diferente: no se trata de monopolizar el saber de un cierto campo para controlar que sean pocos los que lo aprendan, sino de asegurar que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos se apropien de un conjunto de saberes de campos muy diversos, seleccionados para su transmisión a todos. En calidad de alumnos deberían asistir a las escuelas *todos* los niños y niñas; aun cuando tal meta no se cumple y, por tanto, no llegan a ser *todos*, son evidentemente millo-

2. Las corporaciones eran asociaciones obligatorias que controlaban, planificaban y dirigían la producción artesana, determinando calidad, precio, cantidad y margen de beneficio y estableciendo una estricta reglamentación con relación a los artesanos, relativa a su formación, colocación y asistencia (Kinder y Hilgemann, 1990).

nes. Aun modificando la *ratio* entre quienes enseñan y quienes aprenden (aún pasando de los diez aprendices de un taller –podrían, desde luego, ser muchos más– a treinta, cuarenta o cincuenta alumnos de un aula escolar), alcanzar a todos implica multiplicar el número de quienes poseen el saber que habrá de transmitirse... que, a lo largo del siglo XX, llegarán a ser miles, decenas de miles, millones³.

Lo que va del monopolio del saber a la pretensión de su transmisión universal marca la diferencia de escala entre el taller medieval y la escuela y está en la base de la diferenciación definitiva que producen las sociedades modernas entre los procesos de producción de saberes y los de reproducción (de *ciertos* saberes). En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos o lingüistas, sino maestros, profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre estos campos, que ellos no producen, a niños, niñas y adolescentes, en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas a las requeridas para la producción de saberes nuevos.

La separación producción/reproducción establece reglas propias de funcionamiento para el saber en la escuela. En tanto no se produce en ella ni por sus miembros, para su funcionamiento escolar aquel saber extraescolar debe ser objeto de procesos de descontextualización y de recontextualización que lo modifican de manera sustantiva⁴. Descontextualización de su ámbito de producción y, por tanto, de los procesos, objetivos, sujetos y reglas propios de ese ámbito; recontextualización con respecto al ámbito escolar, que también tiene sus procesos, objetivos, sujetos y reglas específicos. Hace más de veinte años que el concepto de transposición didáctica puso sobre el tapete la distancia que existe entre el llamado «saber sabio» y el contenido escolar, distancia inevitable, condición para

3. Recuérdese que, sólo en Argentina, los docentes son más de ochocientos mil (Censo Nacional de Docentes 2004) y que en América Latina son millones (Vaillant, 2005).
4. Expuse por primera vez la idea de descontextualización como rasgo específico del contenido escolar en el Seminario Internacional *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* que organizó el *cem* hace casi una década. Durante esos años la retomé para analizarla mejor, para leerla desde otras claves teóricas. Volver a plantearla en un evento en el que el *cem* es parte clave de la organización me lleva a llamar la atención de los lectores sobre esta institución y a expresar una vez más mi reconocimiento por las derivas que ha estimulado en estos años.

que la enseñanza sea posible (Chevallard, 1997). Esta distancia que separa uno y otro saber es no sólo epistémica, sino *institucional*: las reglas *institucionales* que rigen el funcionamiento del saber en la escuela no son las mismas que rigen su funcionamiento fuera de ella. Así, por ejemplo, el funcionamiento asertivo del contenido escolar contrasta con el funcionamiento hipotético de los saberes en las disciplinas científicas.

La pedagogía no ha profundizado lo suficiente en el análisis de los efectos del funcionamiento institucional sobre los saberes que transmite la escuela, en parte porque lo ha minimizado como problema didáctico (en un uso peyorativo del término «didáctico» que no nos cansaremos de cuestionar), en parte porque el campo del currículo promete ocuparse del asunto y por momentos lo acapara para sí. En la perspectiva que anima este trabajo, es necesario instalar aquel análisis como uno de los asuntos centrales de la pedagogía.

La organización escolar moderna conserva algunas instancias donde la producción y la reproducción del saber parecen menos distantes y que son del mayor interés para el análisis que echamos en falta; tal el caso de la formación de los técnicos en el nivel medio (el taller de las escuelas técnicas procura acercar los procesos de formación a los de utilización del saber) o el de los investigadores en el nivel superior (en la formación de un investigador, su aprendizaje del oficio ocurre en tiempo real de trabajo junto a un experto, en el marco de una investigación que éste dirige y en la cual se espera que se produzca conocimiento nuevo). El análisis pedagógico de instancias como éstas debería ser incorporado al estudio de los efectos de las condiciones institucionales sobre el funcionamiento del saber en el sistema educativo. Así, por ejemplo, si bien parece claro que en el taller de las escuelas técnicas la transmisión y el uso del saber se aproximan, resulta menos claro si el uso productivo del saber genera condiciones para la producción de nuevo saber técnico. Si bien la producción de nuevo saber no parece ser la regla en esos talleres, aún debe indagarse si es efectivamente infrecuente, si sucede pero no se reconoce lo producido como nuevo saber o si se lo reconoce como tal pero no circula fuera del ámbito de la propia escuela.

La separación producción/reproducción tiene efectos además sobre la relación de los docentes con el saber y, por consiguiente, sobre su posición epistémica y su autoridad social. En el sistema escolar moderno, los

docentes transmiten un saber que no producen y, desde mi perspectiva, esto configura un problema para la legitimidad del trabajo docente. Se trata de una suerte de herida de nacimiento que la función docente sobrelleva con mayor o menor suceso según las circunstancias históricas, y que es debida a la división social del trabajo de producción y reproducción del saber que venimos analizando. Mucho se ha usado el concepto de transposición didáctica propuesto por Chevallard, pero poco se ha aprovechado la huella abierta por su análisis para comprender los cuestionamientos a la legitimidad social del trabajo docente como expresión de las crisis en la relación entre saber sabio y saber a enseñar, crisis que son propias del funcionamiento escolar del saber.

Por un lado, el saber enseñado –el saber tratado en el interior del sistema– debe ser visto, por los mismos «académicos», *como suficientemente cercano al saber sabio* a fin de no provocar la desautorización de los matemáticos⁵, lo cual minaría la legitimidad del proyecto social, socialmente aceptado y sostenido, de su enseñanza. Por otra parte y simultáneamente, el saber enseñado debe aparecer como algo *suficientemente alejado del saber de los «padres»* (o, al menos, de esas fracciones de clases que en una formación social semejante ocupan el escalón más alto en materia de educación) (Chevallard, 1997:30, cursiva en el original).

Pese a ello, el problema no puede resolverse homologando el saber a enseñar a saber sabio, puesto que, «Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado» (ídem:16, cursiva en el original).

5. Recuérdese que Chevallard desarrolla su teoría de la transposición didáctica a propósito del saber matemático y que otros investigadores la han llevado más allá de las fronteras de la matemática (por ejemplo, Johsua y Dupin, 1993, para la física). Es de interés para nuestro asunto dejar abierta a indagación la cuestión de cómo se plantean las relaciones entre el saber producido fuera de la escuela y el saber escolar a propósito de campos donde la producción del saber no sigue necesariamente reglas académicas (como la producción de saber tecnológico o la producción artística).

Este juego de distancias y referencias es parte de la compatibilidad del sistema de enseñanza con el entorno, y en él se producen las tensiones propias del interjuego entre (al menos, pero no sólo) especialistas, docentes, familias y la instancia política de gobierno de la educación. Una distancia excesiva entre el llamado saber sabio y el saber enseñado, un desgaste del saber de referencia de los docentes, pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor; los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben, y la recuperación del prestigio se liga a la revinculación con el saber sabio, lo que involucra mayor distancia con respecto a los padres.

Puede añadirse que un distanciamiento excesivo del saber enseñado con respecto a «los padres» (siguiendo con las figuras que propone Chevallard) también pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza. Hemos analizado en otra oportunidad (Baquero y Terigi, 1996) la manera en que las llamadas «pedagogías centradas en el niño» llegan a producir una sofisticación tal del discurso pedagógico que contribuyen a sustraer del control de los padres la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje escolares. Así, por ejemplo, un mayor conocimiento de las concepciones originales de los chicos sobre el sistema de escritura (tal como las viene relevando la investigación psicogenética, desde Ferreiro y Teberosky, 1979, en adelante) ha fundamentado formas de valoración de su producción escrita (por ejemplo, las escrituras silábicas o el uso de pseudolettras) que contradicen fuertemente las expectativas de los padres acerca de lo que sus hijos deberían estar aprendiendo en la escuela. Nuevamente entra en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, si bien de un modo diferente al cuestionamiento que realizan los especialistas. La situación se convierte en un problema cuando la escuela responde a los cuestionamientos con un repliegue hacia fundamentos «científicos» de su accionar que preservan su responsabilidad de la mirada de los padres y prolongan la invisibilidad de lo que en ella sucede⁶.

6. Debe quedar claro que los efectos que se analizan aquí no se atribuyen a las investigaciones psicogenéticas, sino a su uso escolar para la invisibilización de la pedagogía, tal como fue analizado en Baquero y Terigi (1996).

Las consideraciones anteriores abren nuevas posibilidades de análisis sobre cómo se resuelve la relación producción/reproducción del saber en una serie de procesos propios de la organización del sistema de enseñanza, como la elaboración curricular, la formación y el desarrollo profesional docentes y la elaboración de materiales de enseñanza. El sistema de formación inicial de los docentes, por ejemplo, debate hace tiempo el peso relativo de los saberes disciplinares y de los saberes didácticos en las propuestas de formación, debate en el que se ponen en juego argumentos ligados a la legitimación de la posición docente en relación con el saber a transmitir (Diker y Terigi, 1997). Aunque las políticas recientes de formación docente empiezan a percibir la necesidad de una mejor precisión respecto a la base de conocimientos que requiere un docente para enseñar (Ávalos, en PREAL, 2001), aún no se dispone de un marco referencial adecuado ni de una teoría suficientemente probada acerca del modo en que nuevos saberes se incorporan al marco referencial de los docentes.

La escuela produce un saber que no es reconocido como tal

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que toda la función social de la escuela quede agotada aludiendo a la reproducción del saber, se trata no sólo de una función central, sino de la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que el gran público (que es quien envía a sus niñas y niños a la escuela) le reconoce o le reclama, al tenor de los tiempos que corren. Ahora bien, para que la reproducción del saber sea posible, la escuela debe disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión. El problema que explora nuestra segunda proposición es precisamente el referido a la producción de ese saber y al papel de la escuela y los docentes en ese proceso.

El primer esfuerzo de nuestro análisis se dirige a reconocer la especificidad del saber acerca de la transmisión; de eso trata la pedagogía tal

como la entendemos. Probablemente la mayoría de los lectores de este artículo no pongan en duda tal especificidad, pero eso no significa que la consideremos todos, lectores y autora, de forma similar. Como otros asertos del discurso educativo (como el significado de una «buena escuela», o los alcances prácticos del «respeto por las diferencias», o los «derechos educativos» de los niños y niñas), se trata de expresiones que pueden hacer converger voluntades bajo supuestos que un debate mínimamente sostenido revelaría bien diferentes. De modo que no sobra la claridad a este respecto, y por esta razón cabe la pregunta: ¿qué diferencia a un docente de un experto en un cierto campo cultural?⁷

Nuevamente sin pretensiones de exhaustividad, caracterizaremos a los docentes en una doble función de expertos: como *expertos en un campo cultural* y como *expertos en las intervenciones que se requieren* para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento, relación que, como vimos, no es la del productor del saber a transmitir; pero entonces, ¿cuál es?

En un sentido general, una primera respuesta parece evidente, toda vez que la enseñanza de un determinado saber supone bajo condiciones normales un conocimiento suficiente de ese saber. Pero aquí nos estamos refiriendo a modos específicos de saber que no son los del especialista en el campo. ¿Cuáles son? Un ejemplo tomado de nuestras propias investigaciones sobre el aprendizaje del sistema de numeración puede contribuir a delinear la respuesta⁸.

Desde el punto de vista infantil, el sistema de numeración ofrece numerosas oportunidades de interacción, porque es un objeto cultural que tiene la particularidad de estar sumamente presente en el mundo social. Basta para corroborarlo con pensar en algunas de las situaciones

7. La pregunta se complejiza si la planteamos en términos de Chevallard: ¿cuál es el saber específico del pedagogo, del didacta, del docente? Siguiendo análisis como los de Parra (2006), podríamos añadir otro interrogante: en la perspectiva del sistema de enseñanza, ¿se trata de los mismos actores?
8. Proyecto bienal 2004-2005 (Programación Científica 2004-2007): «El sistema de numeración: conceptualizaciones infantiles sobre la notación numérica para números naturales y decimales». Proyecto renovado para el período 2006-2007.

cotidianas en las que los numerales están presentes: en el dinero, en el modo de señalar las fechas, en patentes, boletas y recibos, en los talles de la ropa, etc. Ahora bien, no hay manera de que los niños descubran por sí mismos las propiedades del sistema de numeración implícitas en la escritura de numerales: deben asistir a y participar en ciertos intercambios sociales en donde se use la numeración escrita, y formularse preguntas sobre el funcionamiento de los números en esos intercambios.

Las situaciones de enseñanza del sistema de numeración han tendido, en los últimos años, a tomar estos intercambios sociales como base para el diseño de situaciones de enseñanza. Entre otras consecuencias, se ha hecho cada vez más usual la propuesta de incluir en el aula los llamados *portadores numéricos*. Se entiende por tales ciertos objetos culturales que presentan números escritos o impresos con arreglo a fines sociales determinados y que pueden funcionar en el aula como fuentes de información sobre aspectos específicos de los números y del sistema de numeración. Ejemplos de portadores son el almanaque, la botonera de un ascensor, el control remoto de una TV, el centímetro, las grillas numéricas de los juegos, etc. Ahora bien, cada portador, de acuerdo con los *fines no escolares* a los que responde, pone a disposición de los chicos y chicas determinadas informaciones numéricas y deja afuera otras; por ejemplo, un control remoto pone a disposición todos los dígitos, pero hay que conocer al menos algunos aspectos de las reglas de composición de los números para usar el control para escribir números de más de un dígito (y si no se comprende, pruebe el lector pedirle a un niño de cuatro años que escriba el número dieciséis). La inclusión de portadores en situaciones de enseñanza para *fines escolares* implica un análisis de sus ventajas y limitaciones como fuentes de información numérica para los niños, lo que supone la consideración de condiciones propias de los procesos de transmisión.

El ejemplo del análisis de los portadores numéricos permitirá seguramente comprender que la consideración del sistema de numeración que realiza un docente tiene lugar desde una perspectiva bien distinta a la del matemático, y también diferente de la que tienen los usuarios no expertos del sistema; se trata de una perspectiva netamente pedagógica. En efecto, los saberes de un docente sobre su campo cultural incluyen –entre otros– el conocimiento de las dificultades conceptuales que supone la

apropiación de los objetos específicos de ese campo y el análisis de las prácticas sociales en que ellos se inscriben. Para la mayoría de los usuarios, estos aspectos pueden haber sido objeto de atención en los años de aprendizaje del objeto, pero luego llegaron a operar como un conocimiento que, para ponerse en acto, no necesita recordar cada vez las razones de lo justifican. Para los docentes, en cambio, las «razones que lo justifican» tienen una importancia crucial, tanto para el diseño de la enseñanza como para la intervención en la situación concreta, lo que refiere a la segunda condición de experto que proponemos reconocer al docente: no sólo en el campo cultural, sino también en *las intervenciones que se requieren* para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo.

La frase precedente contiene dos expresiones que no son recursos de estilo: hablamos de las intervenciones que se requieren para que *grupos de alumnos* puedan aprender y hablamos de los aprendizajes esperados como *avance en el dominio* de los saberes de un cierto campo. Vamos a detenernos brevemente en la primera, a fin de ampliar la exploración de lo que implica construir saberes acerca de la transmisión.

El dispositivo escolar para la transmisión de los saberes genera una instancia colectiva para el aprendizaje. Este carácter colectivo de la escuela puede entenderse mejor si la comparamos una vez más con otros dispositivos instruccionales; así, en la enseñanza a cargo de institutrices o preceptores, también encontramos un enseñante, pero su trabajo se realiza con pocos aprendices y es completamente aceptable que se realice con uno solo. En contraste, y en virtud del cambio de escala debido a la pretensión de universalidad, la clase escolar es un fenómeno colectivo, y las estrategias didácticas están definidas sobre esa base. Como observamos hace poco (Terigi, 2006), ello no significa que las estrategias didácticas saquen máximo provecho del papel que tienen diversas modalidades de interacción entre alumnos en el proceso de adquisición de contenidos escolares; significa que el saber didáctico ha sido elaborado durante décadas suponiendo condiciones de organización social propias de la situación colectiva de transmisión del saber: un patrón organizativo de la clase en el que se da por descontada la reunión de muchas personas para aprender lo mismo con un mismo docente.

Aunque estamos lejos de un análisis completo del tema, esperamos haber abonado la idea de la especificidad del saber acerca de la transmisión en grado suficiente como para poder avanzar en la consideración de nuestra segunda proposición: que la escuela produce, a los fines de la transmisión, un saber sobre ésta que no es reconocido como tal. Con esto no estamos afirmando que el saber sobre la transmisión se produce sólo en la escuela, y tampoco que los docentes son los únicos productores de este saber. Sí estamos afirmando que la escuela es *también* un lugar donde se produce este saber y que los docentes son *también* sus productores, aunque estos procesos de producción de saber raramente son reconocidos como tales, en la escuela misma y fuera de ella.

Debido a que lo estudié con algún detalle, el ejemplo más accesible para mí es el de las estrategias de los maestros y maestras para enseñar en los plurigrados de las escuelas rurales⁹. Como lo he analizado en otro lado (Terigi, 2006), muchos de estos maestros logran identificar adecuadamente el problema didáctico que afrontan: saben que tienen que encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea y que para ello cuentan sólo con un conjunto de propuestas didácticas construidas según la norma graduada de la escolaridad. Lo que estos maestros y maestras logran hacer, y *nadie les enseñó*, es desdoblarse el problema de la simultaneidad mediante la atención sucesiva, a lo largo de la jornada escolar, de subgrupos escolares definidos con criterios casuísticos. Hay aquí, me parece, una *invención del hacer*: «A pesar de las ausencias en la formación, a pesar de la falta de experiencia previa en el plurigrado, los maestros y maestras argentinos que trabajan en las escuelas primarias rurales desarrollan su práctica docente, lo que significa que de alguna manera afrontan el problema de la organización de la enseñanza en este peculiar contexto didáctico» (Terigi, 2006:203).

Algo parecido les sucede a los profesores de nivel secundario cuando, anoticiadas de la necesidad de proponer situaciones de enseñanza más adecuadas a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos, las políticas

9. He estudiado estos grados agrupados en la investigación realizada para la tesis de maestría en curso sobre la «Organización de la enseñanza en plurigrados. Estudio cualitativo en escuelas primarias rurales», que dirige la profesora Justa Ezpeleta Moyano (DIE/CINVESTAV/IPN) de México.

educativas habilitan proyectos de tutoría o clases de apoyo; si bien muchos profesores reproducen en el grupo pequeño las mismas estrategias que ponen en juego en el curso total, hay docentes que logran desplegar otras estrategias, apoyadas en el análisis de las dificultades de apropiación de los objetos específicos de su campo de especialidad (Jacinto y Terigi, en prensa). Hay también aquí una invención del hacer que supone la producción de un saber nuevo, distinto del que se hizo disponible debido a la formación inicial y del que estructura las propuestas didácticas usuales, que dan por supuesta el aula escolar y la instancia colectiva de aprendizaje que ésta genera.

Reconocer la invención del hacer no implica convalidar todo lo que se produce en la escuela para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible. Semejante convalidación puede resultar tranquilizadora para quienes añoran románticamente los tiempos (que la investigación muestra ilusorios) en que los docentes producían un saber que les era «naturalmente» legítimo y que les habría sido expropiado por otros, los llamados «especialistas». Como señala Diker (2006), la legitimidad del docente como especialista de un saber autorizado es objeto de luchas desde los mismos inicios de la institucionalización de la docencia. Puede también resultar tranquilizadora para quienes imaginan encontrar allí una solución inmediatamente accesible a los problemas de la enseñanza, que es restituir a las escuelas el poder de producir sus propias respuestas a tales problemas. No es la posición que sostengo. Reconocer la invención del hacer permite, en todo caso, poner de relieve algunas de las numerosas vacancias en el saber pedagógico disponible y llamar la atención sobre dos asuntos: sobre la insuficiencia de otros ámbitos de producción de saberes específicos acerca de la transmisión y sobre las restricciones que la organización del trabajo docente establece para la producción escolar de saberes sobre la transmisión.

En cuanto al primer asunto, quiero acercar a los lectores el análisis que realiza Feldman (2002) sobre la producción del saber didáctico. Sostiene Feldman que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Enfocada la enseñanza como proceso interactivo, la pregunta a la que debe responder la didáctica es conocida: ¿cómo enseñar? Enfo-

cada la enseñanza como sistema institucional, la pregunta didáctica cambia radicalmente: ya no es cómo enseñar, sino *cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales*.

Ahora bien, según el análisis de Feldman, la didáctica y la pedagogía han tendido más frecuentemente a considerar la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara o artesanal, en desmedro de su consideración como un sistema que trabaja en la escala de las grandes redes de instituciones. El resultado de esta desconsideración es una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen.

Considerar la enseñanza como sistema institucional implica asumir *a nivel del sistema de enseñanza* la responsabilidad de producir medios de gran escala que ayuden a los docentes a enseñar en las particulares condiciones en que desarrollan el trabajo de transmisión. A nivel del sistema de enseñanza, no es aceptable que se deje la solución de problemas didácticos que afectan a miles de escuelas (volviendo a nuestros ejemplos, la organización pedagógica del plurigrado o el desarrollo de las tutorías) supeditada a las posibilidades de que un docente, o un grupo de ellos, le «encuentre la vuelta» al problema.

En cuanto al segundo asunto, si se acepta que bajo ciertas condiciones puede reconocerse una invención del hacer, seguramente compartiremos que el saber que se produce en esa invención, respecto del cual los docentes podrían llegar a ser reconocidos como expertos, no es reconocido como saber, y que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene las condiciones necesarias para visibilizar ese trabajo de producción de saber sobre la transmisión y para hacerlo viable. Dicho de manera sencilla, el listado de tareas en que se despliega la función docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico. Anticipándonos a nuevas nostalgias, es importante señalar que no se trata de que alguna vez haya habido condiciones para ello que luego se deterioraron (como parecen suponer, por su parte, algunas reivindicaciones sindicales), sino que estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los enseñantes en la escuela moderna tal como la conocemos.

La organización del trabajo docente que no incluye condiciones para la producción de saber pedagógico es solidaria con el currículo nulo¹⁰ de la formación docente: en ella se enseña a los futuros docentes a identificar las premisas que resultarían consistentes con su actuación (teorías, supuestos, opciones de valor, etc.), a evaluar esas premisas en función de opciones fundadas en el saber público sobre la enseñanza, pero no se les enseña a formular sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, ni a formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, y tampoco a formular esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias. En estas condiciones, el saber que algunos docentes producen circula, pero lo hace generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones que afrontan. Desde luego, baja escala y ajuste al contexto no significan sin más intransferibilidad de la experiencia, pero apenas comienza a vislumbrarse cómo armonizar singularidad y transferibilidad (varias ponencias de este Coloquio logran estas armonías y son por ello sumamente interesantes para nuestro tema), y es claro que el asunto no se discute todavía en la escala del sistema de enseñanza.

El problema (si termina) no termina aquí

En lo expuesto hasta aquí, queda sin tratar la brecha que existe entre los ámbitos extraescolares de producción de saber pedagógico y la producción escolar de ese saber. El tema es sumamente complejo y apenas puedo mencionarlo aquí, pero esa mención no puede soslayar algunas referencias al modo en que está organizada la producción del saber pedagógico en nuestro país.

10. Se recordará que se entiende por currículo nulo lo que las instituciones educativas no enseñan, pero podrían enseñar (Flinders, Noddings y Thornton, 1986) y que, siguiendo la pista que abre este concepto, lo que no se enseña es tan importante para entender el sentido de una propuesta de formación como lo que sí se enseña.

Si se analiza el panorama de la investigación educativa en la Argentina (análisis extensible a otros países, si bien no generalizable), aparece con claridad que la proporción de estudios orientados a mejorar la enseñanza es relativamente baja en relación con la vastedad de los problemas que ésta afronta en nuestro país. No estoy discutiendo los aportes de la investigación educativa en general a la mejora de la enseñanza: estoy señalando la escasez de estudios que se propongan deliberadamente abordar la práctica de enseñar.

Una de las cuestiones que explican esta situación es el modo en que está institucionalmente organizada la investigación. La clave de las condiciones que podríamos llamar institucionales radica en que la investigación educativa se ha desarrollado históricamente en los ámbitos universitarios y, dentro de ellos, en un conjunto de cátedras, pocas de las cuales se vinculan directamente con los problemas del enseñar y el aprender. Otro factor explicativo es la relativa ausencia de investigación en el propio sistema educativo (lo que no implica exclusivamente investigación *en la escuela*, pero tampoco puede ignorarla). Apenas hemos mencionado dos razones y ya surgen dos consecuencias: a) hay un sentido de la legitimidad de la escuela que podría cambiar, que podría fortalecerse: una legitimidad basada en el saber que la escuela sí construye, que es su patrimonio y que se produce cada día en las aulas; y b) hay que encontrar modos de suturar las brechas que existen entre los diversos ámbitos que procuran abordar los problemas de la práctica educativa.

Nos encontramos en una fase del desarrollo institucional de los sistemas educativos occidentales en la que el formato escuela se encuentra severamente cuestionado. No es menor la discusión acerca de si se lo cuestiona porque funciona mal (como parece suponer la mayor parte de los análisis) o si se lo cuestiona precisamente porque ha triunfado (como sugieren Dubet, 2004; Esteve, 2006 y otros). Es en este contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento al formato escolar que pretendo cerrar este trabajo inscribiendo el problema de la construcción de saberes sobre lo escolar en su relación con los cambios en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares.

Ciertos análisis sobre los cambios sociales sugieren que la alteración en las condiciones de funcionamiento de las escuelas podría haber llegado

ya a un punto en el que los desajustes son irremontables. Sin llegar a compartir que lo sean, cabe señalar que los cambios en las expectativas con respecto a las finalidades de la escuela, la imposibilidad de muchas familias de asegurar a sus hijos ciertas condiciones de crianza que la escuela daba tradicionalmente por supuestas, las transformaciones del Estado y de las formas de agenciamiento social, la deslocalización del saber que hace imposible su monopolio por los docentes son cambios de tal envergadura que es inevitable que nos abrume la insuficiencia de los saberes de los que disponemos.

Algunos de los problemas que afrontamos para asegurar la enseñanza en nuestras escuelas no tienen solución en el marco del dispositivo escolar tal y como lo conocemos. Si pese a ello seguimos considerando a la escuela como el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional, se hace necesario asumir la generación de condiciones que hagan razonables las demandas que tenemos sobre la tarea de enseñar en nuestras escuelas y la remoción de las demandas que son irracionales dadas las características del sistema escolar.

Bibliografía

- BAQUERO, Ricardo y Flavia Terigi (1996), «Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas», en *Enfoques Pedagógicos*, serie internacional, n° 12, vol. 4 (2), «Constructivismo y pedagogía», mayo-agosto de 1996.
- Censo Nacional de Docentes 2004, *Resultados Definitivos*, Buenos Aires, diniece, en www.me.gov.ar/diniece [consulta: febrero de 2007].
- CHEVALLARD, Yves (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- DIKER, Gabriela (2006), «Los laberintos de la palabra escrita del maestro», en Flavia Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- y Flavia Terigi (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- DUBET, François (2004), «¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?», en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- ESTEVE, José María (2006), «Identidad y desafíos de la condición docente», en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.
- FELDMAN, Daniel (2002), «Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica», en AAVV, *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro, DP&A.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FLINDERS, David J., Ned Noddings y Stephen J. Thornton (1986), «El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas», en *Curriculum Inquiry*, 16 (1), primavera de 1986.
- JACINTO, Claudia y Flavia Terigi (en prensa), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?*, Buenos Aires, IIPE/Santillana.
- JOHSUA, Samuel y Jean-Jacques Dupin (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, París, PUF.
- KINDER, Hermann y Werner Hilgemann (1990), *Atlas histórico mundial*, vol. 1, 15ª ed., Madrid, Istmo.
- LUNDGREN, Ulf P. (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

- PARRA, Cecilia (2006), «La escuela primaria nos concierne», en Flavia Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- PREAL (2001), «El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro», en *Formas y reformas de la educación*, serie Políticas, año 3, n° 10, noviembre de 2001.
- TERIGI, Flavia (2006), «Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza», en *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- VAILLANT, Denise (2005), *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.

Flavia Terigi

Pedagoga. Prof. de la UBA y la UNGS. Docente de posgrado de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Di Tella. Ex Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autora de libros y artículos científicos y de divulgación sobre temas de aprendizaje, currículum y formación docente.

Pedagogía y metamorfosis.

Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos

María Silvia Serra

Cuando una mañana se despertó, Gregorio Samsa, después de un sueño agitado, se encontró en su cama transformado en un espantoso insecto.

FRANZ KAFKA

Integrados, vulnerables y desafiados pertenecen a un mismo conjunto, aunque de unidad problemática. Son las condiciones de constitución y de mantenimiento de esta unidad problemática lo que habrá que examinar.

ROBERT CASTEL

Quisiera proponer, en este escrito, una revisión de los saberes de la pedagogía ligados a la intervención en contextos signados por la pobreza. Habiendo constatado una cierta y creciente especificidad de este tipo de saberes¹, ¿es posible otorgarles el estatuto de novedad? La emergencia de un tratamiento pedagógico específico y diferenciado para los pobres, ¿redibuja límites disciplinares o se trata sólo de nuevas respuestas a viejos problemas?

En la pedagogía, como en otras reflexiones, existe la tentación de recurrir al término «nuevo» para pensar en los desplazamientos o reconfigura-

1. Véanse Serra (2002) y Canciano (2003).

ciones que las últimas décadas han impuesto². Incómoda y dubitativa frente a estos términos, elegí el de «metamorfosis».

Este término tiene connotaciones especiales. Por un lado, nos remite a Gregorio Samsa³, a sus transformaciones inesperadas y a los modos en que estas transformaciones alteran el estado dado de un grupo humano, generando sentimientos ambiguos y contradictorios. En el relato kafkiano, la inesperada e inexplicable transformación de un hombre genera en sus afectos un sentimiento que es a la vez de rechazo y de culpa, abriendo un abanico de acciones que contemplan al mismo tiempo cuidado, reclusión, agobio, incompreensión y desprecio. Sin pretender establecer una equivalencia directa entre el cuento y nuestro problema, me gustaría recuperar algo del relato para pensar en las formas desplegadas históricamente por el saber pedagógico y en sus metamorfosis, en lo que hacemos para abordar aquello que nos incomoda, en los modos en que procesamos lo indigerible.

Por otro lado, la idea de metamorfosis hace alusión, explícita en mi caso, a la obra de Robert Castel⁴. Es conocido el debate que Castel establece con sus contemporáneos acerca de si lo que ocurre en el presente debe ser nombrado como novedad (me refiero a la «nueva cuestión social» o a la «nueva era de las desigualdades»). Algo de ese debate me gustaría introducir dentro de la pedagogía: ¿es posible hablar de «novedad» en las conceptualizaciones acerca de la educación de los pobres? ¿Cuál es la relación entre la emergencia de discursos para la atención de contextos específicos y la emergencia de éstos? ¿Cuáles son los trastocamientos que se producen en el interior del saber pedagógico cuando las preocupaciones de las formas de la transmisión se concentran en los avatares de la cuestión social? ¿Qué nuevos espacios se abren y qué viejas certezas caen?

«Metamorfosis –dice Castel–, dialéctica de lo igual y lo diferente: identificar las transformaciones históricas de este modelo, subrayar lo que en sus principales cristalizaciones traen a la vez de nuevo y de permanente,

2. Nuevos escenarios, nuevos movimientos sociales, nuevas tecnologías, nuevos pobres, y la lista continúa.

3. Me refiero al famoso relato *La metamorfosis* (Kafka, 1996).

4. Me refiero a *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado* (Castel, 1997).

así sea bajo formas que no permiten reconocerlas de inmediato», para más adelante agregar: «La palabra metamorfosis no es entonces una metáfora empleada para sugerir que, por debajo del cambio de atributos, subsiste la perennidad de una sustancia. Por el contrario, una metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social. Pero las conmociones, aunque sean fundamentales, no son novedades absolutas si se inscriben en el marco de una misma problematización» (1997:17 y 19).

En el campo educativo, mucho de lo producido en las últimas décadas se ha ocupado de rastrear, presentar y revisar los cambios sufridos. La clave más fuerte de este pensamiento se ha concentrado en las políticas educativas y sus efectos, ya que éstas condensaron y consolidaron una serie de mutaciones presentes en el campo más amplio (como el del espacio transnacional) y en ligazón con otras reformas (como la del Estado). Sin embargo, en muchas ocasiones, esta clave no nos ha permitido pensar estas mutaciones desde la perspectiva de los saberes que las sostuvieron y sostienen.

Si la pedagogía concentra sus reflexiones en las formas históricas de la transmisión, se trata entonces de revisar cómo la relación pedagógica que es centro de la educación escolar se redefine al enfrentarse con otros bordes de lo social. Para Castel, «la “cuestión social” es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura» (ídem:20). Las diversas formulaciones desplegadas alrededor de la educación de los pobres bien podrían ser consideradas como algunos de los modos en que nuestra sociedad enfrenta la desigualdad y da trámite a su regulación.

La metamorfosis como pasaje. Del viajante al insecto

He ahí, frente a nosotros, a Gregorio Samsa. Antes de la metamorfosis era un viajante explotado por su jefe, sumiso, controlado, solitario, no correspondido en el amor, responsable de sus padres y de su hermana, de sus errores pasados y de su futuro. Kafka describe una vida monótona, una existencia, si no triste, al menos opaca y de difícil salida, pero que no dejará de ser objeto de nostalgia después de la metamorfosis, aun

cuando se afirme, de ese estado anterior, «que la posición que ocupaba Gregorio en esa casa sólo acabaría con su muerte».

El pasaje de un estado a otro, cuando no es una transformación absoluta y radical, redefine las condiciones anteriores y cambia la visibilidad sobre ellas. Basta traer aquí la noción de campo de Bourdieu: si los elementos deben su identidad a las posiciones que ocupan dentro de un campo específico, la transformación de uno de ellos altera las relaciones, las posiciones y, por ende, las identidades de los otros elementos del campo. En el relato kafkiano, la metamorfosis de Gregorio produce una metamorfosis de sus padres y de su hermana, no sólo en las posiciones que ocupaban en el entramado familiar, sino también en las decisiones sobre sus propias vidas.

Quisiera señalar algunos pasajes en el territorio de la pedagogía, pasajes que pueden ser pensados como desplazamientos que, aunque no producen una transformación absoluta de lo que entendemos por pedagogía, alteran sus límites. Estos «pasajes» habilitan y sostienen una lógica de trabajo con la pobreza que, si bien no es la misma de la histórica forma de abordaje, no tiene todavía la forma de otra. El listado que abajo se presenta no es único ni completo, sólo pretende abrir y hacer visibles amplios movimientos, mutaciones, líneas de fuga y reconfiguraciones de lo que «no siempre fue así ni volverá a serlo». Tampoco se corresponde a un período histórico: si bien algunos de los señalamientos tomaron fuerza en las últimas décadas, otros abonaron la pedagogía a lo largo del siglo XX, y sólo una mirada retrospectiva hace posible ordenarlos caprichosamente en la misma serie.

1) De la igualdad a la equidad. En las últimas décadas, las preocupaciones por la desigualdad social han crecido, y se evidencian en la cantidad de estrategias y políticas que se despliegan para reducirla o revertirla. Sin embargo, la preocupación por la desigualdad no trae, necesariamente, una búsqueda de la igualdad. Por el contrario, el término «igualdad» pareciera estar desplazado, apareciendo con insistencia el término «equidad». Pero ¿hablamos de lo mismo? ¿Es la misma cosa procurar sistemas igualitarios de educación, por ejemplo, que instalar en ellos principios de equidad?

Comúnmente, solemos decir que una distribución es equitativa no cuando distribuye a todos por igual, sino cuando da a cada uno lo que

le corresponde o lo que necesita. El diccionario lo plantea de este modo: «Justicia natural, por contraposición a las leyes positivas». El concepto de equidad designa, a la vez, *igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias*. La preocupación se centra no sólo en ofrecer las *mismas oportunidades* a todos, sino también en cuidar o velar por las condiciones en que los sujetos se posicionan frente a esa oferta⁵. Veamos cómo funciona esto en el interior del campo educativo. Por un lado, está la cuestión de *ofrecer oportunidades*. He aquí un primer desplazamiento. Si pensamos en la histórica operación homogeneizadora del sistema educativo argentino, ésta no se hacía en clave de ofrecer oportunidades, sino de *producir identidades* con perfiles previamente establecidos. La posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación, quien, en última instancia, será quien tome –o deje pasar– la oportunidad que la educación le ofrece⁶. Es así cómo en las políticas que buscan la equidad están presentes, en el interior de las políticas, los cálculos acerca de lo que el otro *puede* y de lo que el otro *necesita* para poder, desplazando el problema de la igualdad de la oferta a la receptividad de la oferta. En la oferta que hace una política educativa de equidad está considerado el «terreno» donde esa oferta tendrá lugar: las condiciones de vida de los sujetos, el acceso que tienen a bienes materiales y simbólicos, sus contextos afectivos, las demandas que reciben del mercado laboral, etc., y la consideración de ese «terreno» trae consecuencias directas no sólo en los modos de entender qué es la educación, sino en la manera de dimensionar cuál es su alcance y cuáles sus posibilidades.

5. Tal como señala Casassus (2003), la igualdad es un principio del derecho, y la equidad pertenece al plano de la ética. Sea en el uso indistinto de uno u otro o en el reemplazo de igualdad por equidad asumiendo las diferencias, lo que se pone en juego son cuestionamientos al modo en que una política educativa sostiene la educación como derecho.
6. El documento de la Cepal «Equidad, desarrollo y ciudadanía», formulado en el año 2000, constituye un claro ejemplo de este tipo de conceptualizaciones. Allí se plantea la siguiente afirmación: «La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro» (p. 104).

- 2) **Del alumno al niño.** «La causa más prolongada, más profunda, y más esencial de las modificaciones en el programa institucional de la escuela republicana es la entrada del niño en la escuela» (Dubet, 2006:107). Si la pedagogía desde sus inicios es matriz donde, a la vez que se consolida el estatuto de la infancia, se inviste a ese niño con la categoría de alumno, es posible reconocer dos movimientos en el presente que mutan este escenario: la emergencia del plural de infancias, por un lado, y la entrada de la subjetividad infantil en el espacio escolar, por el otro.

En los históricos esquemas de enseñanza, la experiencia de ser alumno estaba ligada a la sujeción de una serie de normas externas (disciplinares, de regulaciones del tiempo y del espacio, etc.) y a la sujeción a modos de aprender pautados básicamente por un currículum centralizado que sostenía la tarea del docente centrada en la enseñanza. En el presente, este escenario se ve trastocado por la emergencia de la subjetividad del alumno. Muchas aristas tiene esta emergencia, y todas ellas afectan al escenario escolar: la voz del niño, sus intereses, deseos, «saberes previos»; la voz de su familia y sus deseos e intereses, que se hacen visibles en diferentes niveles: van desde el espacio cada vez más importante y a la vez conflictivo que ocupan los padres en las escuelas (a través de las demandas de calidad, cuestionamientos del accionar docente, responsabilización de docentes y directivos frente a diversos problemas que exceden a la escuela, etc.) hasta los debates de las políticas educativas, que incluyen la cuestión del derecho de los padres a la elección de escuelas⁷.

- 3) **De la enseñanza al aprendizaje.** En íntima relación con el apartado anterior, las críticas que una propuesta pedagógica centrada en la autoridad docente recibió abundaron en el señalamiento de la falta de atención de quien aprende, de sus marcas particulares, de sus saberes previos, de su voz, de sus singulares modos de procesar y responder a
-
7. En el debate con Herbert Gintis publicado en Narodowski (2002), puede verse cómo la cuestión de la *school choice* y de los *vouchers* redefine históricas posiciones del Estado, el mercado y los intereses familiares en materia educativa. En clave «nacional», el documento para el debate de la recientemente sancionada Ley de Educación ha incluido el «derecho de los padres a elegir» como un eje central.

la enseñanza. Datado en los albores del siglo XX, este pasaje se concentró inicialmente en la puesta en duda de las formas de lo escolar y tuvo en su horizonte las teorías del aprendizaje. Pero, ligados a él, encontramos abordajes que van más allá del sujeto individual. Podemos verlo en:

- La emergencia de la cuestión de la diversidad, con sus correlatos de respeto, tolerancia, convivencia, etc., donde se tramitan particularidades de género, marcas culturales étnicas o propias de la condición socioeconómica.
 - La emergencia de la subjetividad del alumno, sus intereses, motivaciones, rasgos culturales, gustos, etc., inicialmente centrada en la psicología del desarrollo para posteriormente ampliarse a la consideración de las diversas formas de la experiencia infantil y juvenil y la imposibilidad de hablar de las identidades de modo universal.
 - La cada vez más sedimentada crítica que recibe el clásico modelo de enseñanza que coloca al docente en el sostenimiento de la transmisión, y la emergencia de dinámicas horizontales, participativas, dialógicas y constructivas del conocimiento.
 - La emergencia de nuevas figuras en el escenario pedagógico, como los tutores, consultores y directores de estudio, ocupados de un acompañamiento que tenga en el horizonte la subjetividad y la gestión singular de la experiencia escolar.
- 4) De la hetero a la autodeterminación. Todos sabemos del viraje hacia los procesos de individualización y de las tendencias a la autonomía que se han hecho presentes tanto en concepciones de aprendizaje como de institución educativa y que han cobrado especial relevancia en las reformas educativas de los años noventa. Me interesa aquí destacar este pasaje en lo que respecta al papel de los sujetos en la sociedad a la que pertenecen y a la función de la escuela en la configuración de ese lugar. La escuela, como institución de las naciones modernas, fue tributaria de un principio de *incorporación*, esto es, incorporación a un conjunto de normas preestablecidas que definen un ideal de sociedad y de hombre, y donde los sistemas escolares cumplieron la función de filiación. Es posible leer en los últimos años un viraje hacia un principio de *participación*, donde la escuela se engarza en la voluntad de que

los valores o normas que organizan el colectivo sean fruto de la deliberación. En este desplazamiento, que presenta en estos términos Frelat-Kahn (2005), es posible visualizar modelos de organización y gestión tanto individual como institucional que, si bien se hacen presentes con claridad dentro de la escuela, la exceden, ya que son parte de las redefiniciones que el contrato social viene teniendo, tanto en la forma del Estado como en las bases de la democracia.

- 5) De la clase social a la cultura como organizadores de la injusticia. Sabemos de la importancia de la categoría de *clase social* en el edificio del pensamiento moderno. En el territorio escolar, ha sido fecunda en las críticas al sistema escolar, en sus rasgos reproductores y en sus articulaciones con un sistema social dado, centrando el foco del problema fundamentalmente en las estructuras económicas. En la última década, la emergencia de movimientos sociales y de identidades colectivas organizadas por derechos particulares (no universales) han planteado la cuestión de cuál es el papel de la cultura, del orden simbólico, de las representaciones y del lenguaje en el sostenimiento de otro orden de injusticias, que tienen que ver no ya con la *distribución*, sino con el *reconocimiento* (Fraser, 2000). Esta tensión tiene un interés particular para la pedagogía, ya que ubica a las formas escolares, al currículum y a otras formas de transmisión de la cultura en el centro del debate, por concentrar los modos de hacer visible al prójimo, dibujar la línea que separa el nosotros de los otros, nombrar y, en ese gesto, ordenar las jerarquías y asimetrías simbólicas de los sujetos en un territorio social.

Esta enumeración no pretende ser exhaustiva o definitiva. Sin embargo, puede servir para visualizar procesos pedagógicos, sociales y políticos más amplios donde ciertos tratamientos de la pobreza se habilitan y adquieren legitimidad⁸.

8. De hecho, el repertorio de bibliografía que da cuenta de estos desplazamientos excede largamente los autores mencionados. En el presente escrito sólo se han citado el puñado de trabajos que permiten presentar estas coordenadas.

La metamorfosis como estado. Pobreza y especificidad de los contextos, de los sujetos y de los saberes

La expresión «la educación de los pobres» remite a más de un sentido si se indaga históricamente en los saberes de la pedagogía. En los inicios de la estructuración de los sistemas educativos es posible reconocer una relación directa entre la emergencia de los sistemas escolares masivos y la preocupación por los pobres: la escuela es el lugar de y para los pobres, constituye uno de los espacios de incorporación a una sociedad que se estructura, entre otras cosas, a través de la instrucción de sus miembros. En nuestro país, esa preocupación estuvo presente entre quienes establecieron las bases sobre las cuales se erigió nuestro sistema educativo. Mientras que Alberdi y Rosas dudaban de la conveniencia de educar a los pobres por considerarlo peligroso, posteriormente Sarmiento, Avellaneda, Roca y otros estadistas de fin de siglo XIX se enfrentaron a la necesidad de expandir los sistemas educativos para alcanzar al conjunto de la población, sin distinciones (Pineau, Dussel y Caruso, 2001).

Con todos los matices y avatares históricos que este debate ha tenido, es en las décadas del sesenta y setenta cuando la educación de los pobres adquiere un sentido más político: por un lado, están las teorías pedagógicas reproductivistas, denunciando las operaciones que el sistema educativo, como un engranaje más del sistema capitalista, hace sobre la desigualdad y la pobreza para perpetuarlas; por otro lado, las pedagogías liberadoras, con Paulo Freire a la cabeza, las cuales, al mismo tiempo que llamaban la atención sobre la opresión presente en la educación de las clases sociales más empobrecidas, situaban un horizonte de liberación, emancipación y esperanza, que radicaba en que los pobres, a través de procesos de concientización pedagógica, tomaran la palabra y el poder.

Ambos desarrollos pedagógicos le han adjudicado a la educación, sea o no escolar, la capacidad de intervenir sobre el otro, donde la pobreza es un dato de los sujetos, un adjetivo, un contexto «temporario», un estado que bien puede ser transitorio. Hasta, en ocasiones, la pobreza no sólo es el nombre de la escasez de recursos materiales y simbólicos, sino que llega

a ser una disposición a la que aspirar, un estado del alma, un camino de compromiso y redención⁹.

Quizá aquí sea donde podamos señalar una primera mutación. Las operaciones educativas (y políticas) sobre la pobreza en el presente introducen un punto de quiebre con esta esperanza absoluta en el poder redentor de la educación. Basta atender al hecho de que se desplieguen políticas educativas compensatorias sin ninguna medida estructural de distribución del ingreso. Si la educación encarna actualmente alguna promesa de futuro mejor, no tiene correlato en otros ámbitos. Y aunque el posicionamiento de la educación como «alternativa de salida» siga funcionando en discursos político-pedagógicos, sabemos de la caída de esta creencia o de su desgaste. Las instituciones educativas no se han quedado afuera de la desconfianza que en el presente se tiene de las instituciones en general, del Estado y de la clase política.

De algún modo, la conjugación de la educación con horizontes emancipatorios o con promesas de movilidad social, sean individuales o colectivas, fue un rasgo que caracterizó a los modos de entender la educación en una época. El desgaste o incertidumbre que ese componente viene sufriendo no ha hecho más que abonar una concepción de educación mucho más circunscripta a procesos de tipo cognitivo, biológico o de desarrollo individual, que en el caso de la educación de los sectores más desfavorecidos impacta de modo particular.

En ese sentido, me gustaría proponer la expresión *discurso pedagógico «neto»*, haciendo referencia con ella al tipo de reflexión o prescripción pedagógica que se muestra como sólo pedagógica, esto es, que es indiferente de las dimensiones políticas y sociales. La idea de «neto» corresponde a «que no tenga rasgos de otro orden». Este modo de entender la educación no es nuevo, ha estado presente, por ejemplo, en ciertos desarrollos didácticos o en concepciones cognitivas, pero también ha estado presente en abordajes esencialistas de la pedagogía. Puesto a jugar en los debates sobre la educación de los pobres, ha abonado una visibilidad diferente de la pobreza y ha generado prácticas escolares y profesionales específicas para este territorio.

9. Me refiero al lugar que la pobreza ocupa en la teología de la liberación y en la «opción por lo pobres» como camino para la fe cristiana.

¿Cuáles serían los rasgos de este discurso que operan frente al problema de la pobreza? ¿Dónde, en qué tipo de concepciones o de prácticas se hace visible?¹⁰:

- 1) En la equivalencia pobreza/diversidad presente en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Argumentar que el fracaso o las dificultades para aprender demandan un tratamiento en clave de diversidad ha abierto nuevas prácticas, como la existencia de «gabinetes de atención a la diversidad», donde suele predominar una mirada «psi» circunscripta a un contexto específico. Si bajo el término «diversidad» se nombran los rasgos culturales de la pobreza, la pobreza ha ampliado sus límites: ha dejado de ser falta de bienes materiales para convertirse en disfunción familiar, alteración de conducta, inadaptación social, insuficiencia de maduración, etc.¹¹
- 2) En la emergencia de la biología en todas sus dimensiones para dar cuenta de los procesos de aprendizaje. Sabemos que las teorías del aprendizaje se han ordenado alrededor de la disputa naturaleza/cultura. Esta disputa se hace visible y se encarna de modo particular en los pobres, donde se resignifican términos como «talento» y «potencialidad», con todos sus efectos. El concepto que ha emergido con inusitada fuerza es el de «Necesidades Educativas Especiales», en el que la idea de necesidad, por un lado, naturaliza predisposiciones y rasgos y, por otro lado, el adjetivo «especial» funde bajo el mismo término a la pobreza con lo que durante mucho tiempo se denominó

10. Un elemento que he tomado como indicador de «pedagogía neta» es cierta predisposición al rechazo a pensar los problemas pedagógicos en su clave política, insistiendo en volver a territorio pedagógico, como si pudiera separarse totalmente de las condiciones que lo hicieron posible, como práctica y como saber. Esta posición tiene su correlato en la demanda de respuestas sólo «pedagógicas» y la evaluación de esas respuestas por efectos puntuales.
11. Quizá pueda un ejemplo concreto explicitar más la mutación que este rasgo acarrea. Hace más de diez años, trabajé en una escuela media de extracción religiosa que atendía sectores medios y bajos. Era común allí que a los chicos que provenían de hogares muy pobres se los invitara a pasar por la secretaría luego de terminadas las clases y se les entregaran zapatillas, algún paquete de yerba, libros, etc. Esa práctica de asistencia se hacía por fuera de toda consideración pedagógica de la situación de estos chicos, es más, no se cruzaba con su rendimiento escolar. Lo que quiero resaltar es la distancia entre esa práctica asistencial y la existencia de gabinetes de atención a la diversidad.

- educación especial: la educación dirigida a los sujetos con alguna discapacidad mental. Si por educación podemos entender el proceso de convertirnos en otra cosa de los que somos, pareciera que los pobres también son pobres de los atributos necesarios para que esa transformación se produzca.
- 3) En la instalación de circuitos educativos diferenciados, tanto en la fragmentación del sistema escolar (escuelas donde las formas escolares se corresponden a los sujetos o a las poblaciones que atienden) como en la formación docente, donde cada vez más se discute si hace falta una preparación especial para atender contextos de pobreza. La respuesta, que alguna vez tuvo que ver con una clave militante o del orden de la voluntad, tiende a construirse en el orden del saber: es así como se ven ofertas educativas especiales que portan materias como Neurobiología, Psicopatología de la conducta antisocial, Psicopedagogía diferenciada, Sociopatología, Problemática de la disfunción familiar, todas pertenecientes a postítulos o especializaciones dirigidas a docentes que trabajan en contextos críticos, de riesgo, vulnerabilidad, o como se los llame (Serra, 2002).
 - 4) En la presencia creciente de investigaciones sobre fracaso escolar que se ordenan alrededor de las condiciones socioeconómicas de los individuos y las poblaciones, de sus «factores de riesgo», y abandonan cualquier tipo de interrogante sobre las históricas formas de lo escolar, sobre la enseñanza y sus presupuestos, sobre las propuestas curriculares. Si bien existen investigaciones empíricas que prueban principios de determinismo entre condiciones socioeconómicas adversas y escasez de logros en los circuitos escolares, también es posible encontrar investigaciones empíricas que constatan variables de fracaso en los procesos de escolaridad de los pobres (Casassus, 2003; Ávalos, 1989) que complejizan la mirada sólo social para trabajar sobre los mecanismos de diferenciación que funcionan en el interior del sistema educativo. Lo llamativo es que en este último grupo nos encontramos con que las variables ligadas a las representaciones sobre los alumnos y sus posibilidades influyen fuertemente en el éxito o fracaso, por lo que se nos presenta una especie de paradoja: pareciera que lo que en realidad abona el fracaso es la existencia de certezas

sobre los límites de los sectores pobres, certeza que se produce con el primer grupo de investigaciones. Además de parecer un camino sin salida, se pone en evidencia cómo son las preguntas con las que indagamos a la relación pobreza/escolaridad las que dibujan las posibilidades y los límites de la intervención.

- 5) En el difícil lugar que ocupan los chicos pobres en el interior del plural de infancias, donde la caracterización singular o grupal por condiciones de vida corre el riesgo de esencializar rasgos y reducir las operaciones pedagógicas en nombre lo que el otro es (Serra, 2003). O, más complejo todavía, otorga a esta infancia creciente responsabilidad en sus acciones¹².

Si engarzamos estos rasgos actuales de la educación de los pobres con los anteriormente señalados para la pedagogía en su conjunto, el resultado no se hace esperar: un discurso pedagógico que tiende a ajustar sus respuestas a las «necesidades» individuales o grupales, que adecua el tamaño de sus operaciones a posibilidades preestablecidas de los sujetos a quienes las dirige, que abandona sueños colectivos y promesas.

El nombre de esta metamorfosis bien puede ser el de «pedagogización» de la pobreza. La pobreza se diluye como problema de distribución de la riqueza al corresponderse con una serie de categorías teóricas o disciplinares. La pedagogía instala una mirada del vínculo educativo donde la pobreza, si se nombra como tal, es para ajustar los saberes con los que operar sobre ella. En este sentido, la idea de «neto» borra aquello frente a lo cual la pedagogía encuentra su límite. *Como si la pedagogía fuera una, como si tuviera respuestas preestablecidas, como si no admitiera ninguna reflexión sobre sí misma.*

Es la metamorfosis de un saber, de un hacer y de un campo; es la metamorfosis de la cuestión educativa: cómo las formas de lo escolar se reordenan para atender un contexto y, en ese gesto, se transforman a sí mismas.

12. La investigación de Ávalos (1989:154) cita una encuesta de atribución de fracaso escolar donde el 80% de los padres y niños investigados plantearon que los alumnos eran los principales responsables de su fracaso, mientras que la mayoría de los maestros consultados se excluyeron y dividieron las responsabilidades entre alumnos y padres.

Bibliografía

- ÁVALOS, Beatrice (ed.) (1989), *Enseñando a los Hijos de los Pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*, Ottawa, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- CANCIANO, Evangelina (2003), «Educar a los pobres. Representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual», Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.
- CASASSUS, Juan (2003), *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago de Chile, LOM.
- CASTEL, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- CEPAL (2000), «Equidad, desarrollo y ciudadanía».
- DUBET, François (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- FRASER, Nancy (2000), «¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era poscolonialista», en *New Left Review*, nº 0, Madrid, Akal.
- FRELAT-KAHN, Brigitte (2005), «Educación política y política(s) de educación», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- KAFKA, Franz (1996), *La metamorfosis*, Madrid, Edaf.
- NARODOWSKI, Mariano y otros (2002), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Buenos Aires, Granica.
- PINEAU, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- SERRA, Silvia (2002), «En el nombre del pobre», en Estanislao Antelo y otros, *Lo que queda de la escuela*, Rosario, Laborde.
- (2003), «Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.

María Silvia Serra

Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) y Magíster en Ciencias Sociales (UNL).

Profesora de Pedagogía de la carrera de Formación Docente de la UNR.

Miembro fundadora del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

Miembro del Comité de Administración del cem.

Variaciones

Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades

Olga Silvia Avila

Introducción

La propuesta de aportar, en el marco del Coloquio, una *visión panorámica* de las variaciones de la forma escolar detectadas en nuestros recorridos de trabajo obliga a revisar un conjunto de observaciones sostenidas en el tiempo y que encuentran la oportunidad para ser pensadas en simultáneo.

Esta invitación a «compartir reflexiones sobre el sentido de la experiencia escolar atendiendo tanto a las regularidades como a la pluralidad de formas que toma en el contexto actual» y a «analizar cómo los viejos y nuevos problemas, como el de la inclusión y el sentido de la experiencia escolar, son pensados y enfrentados en diversos contextos o al calor de experiencias educativas concretas»¹ nos convoca a poner en tensión el análisis de quiebres y crisis de sentidos, para encarar el estudio de las invenciones cotidianas que, intentando romper con la repetición, logran hacer lugar a la novedad y gestar otras formas de albergar y transmitir.

Nos sugiere, también, abandonar los imaginarios sobre las imposibilidades y clausuras de lo escolar y desgajar las múltiples aristas de una experiencia siempre inconclusa y en curso y, a la vez, considerar la urgente

1. Argumentos plasmados en la Convocatoria del Coloquio.

necesidad de producir transformaciones que habiliten estos espacios como lugares –en el sentido antropológico del término– de producción cultural y constitución subjetiva.

Comprender el horizonte de lo novedoso, calibrar sus posibles destinos y aportar en términos de producción de conocimientos o desarrollo de estrategias nos exige desnaturalizar y entender los procesos emergentes en el amplísimo campo de iniciativas que los actores educativos vienen generando. En esta dirección encaminamos el contenido de estas páginas.

La escuela y las formas escolares

¿A qué aludimos cuando nos referimos a las formas? «Organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes [...] prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables [...] componentes duros»².

Se trata de formas que estructuran la experiencia escolar (Rockwell, 1995) y que se sostienen en ciertas regularidades que han estabilizado a la escuela surgida en la modernidad; componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cada vez que se funda una escuela en un contexto concreto. Elementos que, arraigados en múltiples anclajes jurídicos, sociales y culturales, se conjugan artesanalmente por obra de los sujetos, artífices del rumbo de los establecimientos, forjadores de prácticas, espacios y sentidos en el seno de las redes flexibles que las condiciones históricas e institucionales ofrecen.

Una mirada hacia la escuela del siglo XX nos muestra no sólo la consolidación de las formas tradicionales, sino también su puesta en tensión por intentos de transgresión y resignificación. Estos intentos se anudan a nuestras preocupaciones actuales porque «compartían la necesidad de transformar el espacio educativo en un ámbito grato, inclusivo y demo-

2. Recuperamos textualmente algunos de los párrafos de la convocatoria.

cratizador para niños y jóvenes» (Sosa, 2006). Experiencias como las de Olga y Leticia Cossettini, la escuela rural del Maestro Iglesias, la Escuela Normal Superior de Córdoba, entre otras, nos invitan desde la historia a visitar los procesos escolares en los que se gestaron y que en geografías diferentes se tocan en sus fundamentos.

La experiencia transitada arraiga en la pregunta por los procesos de construcción social de la escuela y los modos en que estos procesos van tallando un universal históricamente gestado, cuyo formato puede presentarse ante nuestros ojos como estructura metálica inflexible o mostrar mayores ductilidades, según las aristas que recuperemos de las variaciones abiertas en los contextos particulares. Se trataría, entonces, de explorar estas múltiples formas para, desde allí, interrogar a la institución, en su universalidad, sus sentidos y sus formas instituidas, explorar sus cauces instituyentes, sus tensiones, límites y potencialidades.

Trabajar en torno a esta dialéctica de configuración de la escuela como institución social nos ofrece la oportunidad de trascender el pensar lo escolar desde sí mismo para ponerlo en relación con el trabajo de reinvencción cotidiana a que lo someten sus actores confrontados con los problemas, necesidades y demandas de los niños y adolescentes en distintos espacios geográficos y sociales. En este sentido, ubicamos nuestra reflexión en las tensiones entre las regularidades instituidas y las pluralidades instituyentes de los diversos *modos de ser escuela*, articuladas a un tercer conjunto de componentes centrales en este juego de construcciones: las tramas y procesos sociales y culturales con relación a los cuales la escuela se constituye y la diversidad de experiencias infantiles y juveniles que recibe en su seno.

Parados en las redes sugerentes de la convocatoria, nos interesa inventariar lo que conocemos y poner a consideración algunas ideas rudimentariamente organizadas.

Viejas novedades en la variación de las formas escolares

Interesa destacar cómo, bajo ciertas condiciones históricas, a fin de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares, surgen formas escolares

que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, logran acoger a los niños adecuándose a sus necesidades y situaciones particulares.

Ejemplo de ello son las escuelas hospitalarias³. Una casita de madera en el fondo del Hospital de Niños de Salta, rincones áulicos en cada sala del viejo hospital de Jujuy, espacios altamente especializados en el principal nosocomio infantil de la Ciudad de Buenos Aires y aulas y creaciones recientes en los hospitales de Córdoba son por sí solas una muestra del florecimiento de formas escolares en el seno de la adversidad y de sus adaptaciones a la institución hospitalaria.

Un acto escolar en una sala de internación, médicos, enfermeras y maestras entonando las estrofas del Himno Nacional para recordar efemérides y festejar cumpleaños, junto a madres esforzadas en sostener los atriles a sus hijos en reposo. Clases de educación física con alumnos en sillas de ruedas, inmovilizados por el yeso; mapas colgados de los techos recorridos por punteros tradicionales, para facilitar lecciones de geografía, así como salas de estudio con niños calvos a raíz de los tratamientos oncológicos.

La escuela, en estos casos, al redefinir sus propias formas las reafirma en lucha con las categorías ordenadoras de la hospitalización. Ofreciendo al niño la posibilidad de seguir siendo alumno, irrumpe en la trama totalizadora de los nosocomios y sostiene con punteros y pizarrones las potencialidades de la salud frente a la enfermedad. Aquellos tiempos y espacios, aquellas relaciones y modalidades de presentación del saber, aquellas asimetrías que interrogamos desde la pregunta por la niñez en las escuelas se tornan otras en las redes de los hospitales para erigirse en el lugar donde se preserva el mañana y la expectativa de un futuro; espacios donde la niñez del niño se mantiene anudada a las apuestas y los sentidos prospectivos. Un niño internado en la sala de oncología dice: «No sé por qué todos se sorprenden de que yo ande con los libros, si a mí me gusta ir a la escuela y voy a volver a la mía cuando me dejen»⁴.

3. Véase el Proyecto de investigación «Propuesta de creación de una escuela hospitalaria. Análisis de condiciones institucionales, necesidades educativas y demandas específicas», SECYT/UNC, 2000-2002.

4. Registro de investigación del proyecto de investigación citado. Trabajo de campo de Laura Romera.

Otro ejemplo interesante está representado por las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA)⁵. Surgidas en Francia en los años cuarenta, llegaron a la Argentina de los setenta de la mano de corrientes agrarias progresistas y se instalaron en principio en Santa Fe. La modalidad de trabajo de las EFA, denominada «alternancia pedagógica», articula tiempos educativos en la escuela y tiempos en el hogar como parte de un mismo proceso formativo en el que lo central está dado por la actividad del alumno, en tanto que la familia se constituye en coeducadora.

El internado favorece espacios de convivencia y el despliegue de estrategias tales como los *cinco minutos* de reflexión colectiva, los *coloquios personales* con el profesor elegido por el alumno y la organización compartida de las tareas cotidianas, mientras que el *plan de búsqueda* como herramienta pedagógica se propone el registro de experiencias sociales y productivas para su articulación con los contenidos escolares.

En el devenir de su desarrollo en Argentina, el mundo de las EFA ha gestado un amplio abanico de formas talladas sobre la madera de esta propuesta. Su diseño pedagógico institucional y los sentidos de los dispositivos que lo componen adquieren matices y alternativas según las disyuntivas y problemas que se presentan en cada contexto. Entre una EFA de Salta con alumnos de comunidades wichis, una de Córdoba receptora de una población heterogénea de alumnos rurales y urbanos vulnerables y una de la zona tambera de Santiago del Estero o de pequeños y medianos productores de Santa Fe se perfilan formas tan variadas como coincidentes son los elementos básicos que las definen en sus perfiles institucionales.

Invenções escolares como las que retratamos, desarrolladas y consolidadas en el tiempo, nos permiten abrir la mirada para pensar en *otras formas* posibles y, desde allí, autorizarnos a transitar el terreno de las variedades imaginando *otras escuelas* en atención a los procesos y los contextos en los que los niños y jóvenes están inmersos.

5. Véase Avila (2004).

Formas y contextos: paisajes en la construcción social de la gramática escolar

Advertidos entonces acerca de la vigencia de lo múltiple, interesa centrarnos en la escuela pública común. Entre las regularidades que estructuran las formas escolares y la pluralidad emergente de los procesos de construcción social de lo escolar en espacios sociales y regionales diferentes se configuran las escuelas concretas, y en sus intersticios pueden anidar variaciones y aperturas. La especificidad de sus tramas y la historia singular en la que los sujetos resignifican las instituciones modulan en múltiples sentidos los *componentes duros* para mostrar la ductilidad de los procesos sociales e institucionales, sus dinámicas y matices. Paisajes escolares registrados en el contacto con establecimientos de distintas provincias argentinas nos permiten ilustrar estas afirmaciones.

Paisaje 1

En un barrio populoso de una ciudad del noreste argentino, una escuela atrae la atención de los chicos. En el tiempo en que la conocimos la llamaban «la escuela de la granja». En el barrio, las familias se han ido aglutinando en busca de mejores condiciones de vida; la mayoría son de origen rural y muchos de los abuelos y padres se comunican en guaraní sin que existan redes étnicas articuladas comunitariamente. Se trata de una población heterogénea, en la que el 85% se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Los padres «se van tempranito a vender sus cositas y se ocupan más de los más chiquitos, los más grandecitos los dejan solos, andan por ahí todo el día, mucho en la calle».

Las horas de clase se combinan con el trabajo en una «granja avícola escolar». En el terreno disponible se armaron gallineros, y grupos de alumnos organizados por sus docentes se turnan para atenderlos. A los chicos les gusta el trato y el cuidado de animales, como también poder llevar huevos a sus casas de vez en cuando. Todo se ha hecho con el trabajo de los docentes y el esfuerzo de recaudación, que incluyen desde los *beneficios* organizados por la escuela hasta la presentación a concursos para su financiamiento por fundaciones.

Tiempos de recreos ocupados en los corrales, encuentros de trabajo los fines de semana, cruce de saberes entre la crianza casera y los instructivos de las incubadoras, curiosidad por la vida de los pollitos en criadero, tarea de limpieza compartida con los maestros después de hora, chicos de distintos grados conformando grupos y armando agendas de actividades. La historia, los saberes y las ganas de los maestros ocupan un lugar significativo en la puesta en marcha de la granja.

Nuevamente, el paisaje social y cultural atravesando las formas institucionales sin disolverlas, más bien apoyándose en ellas para robustecer la otredad e investirla de significados escolares. Lejos de diluirlas, las fortalece complejizando sus tramas.

Una gramática atravesada por los contextos y modulada por los sentidos locales es la primera observación que nos permite romper con las figuras estáticas de lo escolar y comprender las tramas en las que es posible que aniden otras formas.

Paisaje 2

En el corazón algodonero de Santiago del Estero, luego de una hora y media de camino de tierra desde el poblado más cercano, aparece en el horizonte la bandera y los guardapolvos de las maestras que nos esperan. A su alrededor, numerosos niños y adultos, caballos y gallinas. Una casita vieja y trabajosamente mantenida abre sus puertas para mostrarnos una sala de recepción con contrapiso y revoque, mesa y bancos para el comedor, dos aulas, la dirección y la cocina a la par. Padres, abuelas, hermanos colaboran en la preparación de las empanadas mientras conversamos con los chicos del segundo ciclo.

Uno de los alumnos sale a mirar a los hermanitos que quedaron afuera en el *terreno* de la escuela, porque los padres tuvieron que ir al *poblado* para conseguir un medicamento. En el aula de al lado, la maestra del primer ciclo da clases al mismo tiempo que ayuda a una madre a escribir una carta para su hija que hace tres años se fue a Buenos Aires, esforzándose por comprender el quechua transfigurado por la falta de dientes. Una de las madres toca la campana. «¿Es ya la hora?», pregunta la maestra. «No, seño, pero don Marcos está impaciente.» Salimos y,

mientras los chicos llevan los caballos a la sombra y dan de comer a las gallinas, Don Marcos nos muestra una de sus obras: un molino íntegra y minuciosamente realizado con el metal de las latas de conservas. «Es uno de nuestros artistas, él enseña aquí a los chicos y a todo el que quiera.»

Pero hay algo más para conocer. En un pequeñísimo cuarto, cuidadosamente acondicionado, hay una computadora y una emisora radial. Chicos y abuelas exploran con curiosidad nuevos programas. Una mujer me dice, en castellano mezclado con quechua, que «¡se toca y sale el dibujo!». Los chicos aclaran: «Estamos aprendiendo el PowerPoint y a ella le encanta», «además hacemos una revista a color». La programación de la radio sale al aire tres veces por semana, y los padres se han acostumbrado a llevar su aparato «a transistores» para escuchar a sus hijos mientras recogen el algodón o preparan la tierra, según la época. «Es bueno, así se conserva más la familia... y uno escucha... sabe lo que aprenden.»

Tiempos marcados por diversas necesidades, como la de Don Marcos, espacios que son «el terreno» o el patio escolar, según los momentos y sus usos, relaciones de saber que varían según el objeto y en las que hay *otros* que enseñan en la escuela, computadoras para escribir en quechua, conocimientos transmitidos por radio para dar cuenta del hacer escolar a las familias. En fin, formas moduladas entre actores escolares y vecinos, entre chicos y abuelas, entre gallinas y polvo; formas autorizadas por el guardapolvo blanco y la bandera solemnemente arriada al filo del medio día.

La escuela rural, en su heterogeneidad, nos permite ilustrar otros rostros de las variedades que estamos inventariando. Los *componentes duros*, sin ausentarse en absoluto, se articulan en un espectro frondoso de flexibilidades que, sin romper la gramática de lo escolar, ofrecen innumerables zonas grises en las cuales crecen sentidos abiertos a la diferencia.

Paisaje 3

Nos ubicamos en un barrio periférico de Córdoba. Don Luna es el creador de una radio comunitaria que funciona en su casa, en un lugar especialmente acondicionado para este trabajo. Comenzó a vincularse con el mundo radiofónico hace años, cuando trabajaba en un servicio de sonido llevando propalación a los pueblos del interior, incluso de otras provin-

cias, como Santiago del Estero. Allí fue surgiendo su interés, y con su hermano comenzaron con el proyecto de instalar una radio.

Con la emisora en funcionamiento, decidió acercarse a la escuela primaria recientemente creada en los bordes del barrio. La escuela recibe a una población infantil sumamente golpeada por los distintos procesos que afectan a las otrora clases trabajadoras y a los sectores más pobres, cuya situación se ha agudizado también como consecuencia de los cambios en las condiciones de pobreza. Transformaciones y quiebres que han formado parte de los procesos vividos en Argentina en los últimos años.

Don Luna buscaba que los chicos conocieran el mundo de la radio y accedieran a sus entretelones. Esto suponía que pudieran manejar algunas cuestiones tecnológicas, comprender desde lo que es una radio a galena hasta el manejo de la tecnología relativamente sencilla que permite poner al aire los programas, locución y armado de guiones, que conocieran las diversas facetas de la comunicación. Que ellos puedan aprender que el mundo no está cerrado, que pueden hacer cosas con sus propias manos, inventar alternativas, que aun en esa situación de extrema pobreza en la que se encuentran hay mundos distintos para explorar. Él decía: «Yo, que he sido humilde como ellos, les quiero mostrar, les quiero dejar la idea de que se pueden hacer cosas como ésta».

Esta escuela que abre sus puertas, pero no a una radio comercial ni a una organización con trayectoria, sino a un sujeto y su pequeño emprendimiento comunitario en construcción, busca transmitirles a los chicos una experiencia social. Esa radio en esa escuela aporta dos novedades significativas: un mundo nuevo para abrirles a los niños y una experiencia de producción de lugares sociales, de prácticas instituyentes, de historias de vida, que muestran formas originales de pararse frente a la adversidad de las condiciones objetivas.

Si bien los propósitos explícitos del proyecto aludían a la necesidad de desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas que resultaba difícil trabajar exclusivamente desde la lógica del aula, otros sentidos aparecen en el seno de este emprendimiento. En la soledad de los márgenes en la que se encuentra la escuela, el deseo y la voluntad de Don Luna de transmitir su experiencia a los chicos significaron un eslabón educativo que la escuela, en sí misma y desde adentro, no puede producir.

Una maestra trabajó con los contenidos escolares para ponerlos a circular de otra manera y acompañar pedagógicamente la experiencia de Don Luna y de los chicos; surgieron así equipos para la producción de diversas notas, entrevistas, investigaciones, invitados para dar charlas en la escuela sobre distintos temas; al sumarse otras docentes a su iniciativa, se articuló la producción con otros grados y se conformaron grupos de trabajo con chicos de distintas edades.

Transmitir un conocimiento social, proveer de distintos recursos culturales más allá de los que la escuela misma dispone, promover relaciones con el mundo social distintas al cotidiano de sufrimiento, de soledad y de abandonos, cuando no de profunda negación de los procesos propios de la infancia para esos chicos, son algunos de los contenidos que atravesaron esta experiencia de tres años⁶.

En el seno de los procesos de construcción social de las formas escolares, es posible la emergencia de iniciativas como la de Don Luna, que no sólo incorporan su trayectoria al campo de interacciones ofrecido por la escuela, sino que abren puertas hacia mundos de sentido y lógicas culturales antes desconocidas.

Formas instituyentes en el seno de la escuela pública común: experiencias e iniciativas⁷

¿Es posible, en el marco del deterioro de la escuela y el sistema público, detectar indicios de formas instituyentes que en su configuración atiendan a las necesidades de los sujetos? ¿En qué condiciones y con qué sentidos

6. En este sentido, advertimos acerca de las fragilidades que pueden atravesar algunas de las experiencias en las condiciones actuales en que se encuentran las escuelas; el emprendimiento no pudo continuar por dificultades técnicas que obligaron a poner un paréntesis y apuntar hacia otros horizontes.
7. Este punto hace referencia a experiencias condensadas en *Escuelas, infancias y proyectos escolares* (UNC/Fundación Arcor), *Nueve años de experiencia en el desarrollo de proyectos con escuelas argentinas*, *Otros modos de ser escuela* (Fundación Arcor), *Andanzas entrelazadas* (UNC/Fundación Arcor/Fundación Minetti), así como en informes de investigación del Proyecto «Construcciones de niñez/adolescencia, escuela y escolarización. Cruces críticos y procesos instituyentes en contextos de transformaciones sociales», SECYT/UNC.

se estarían desarrollando en ese caso? ¿Cuáles son los horizontes de sentido, las tramas y procesos culturales y las configuraciones singulares en los que se inscriben?

Nos inquieta revisar el desarrollo de proyectos escolares que vienen rebasando algunas de las formas instituidas para atender a viejos y nuevos problemas educativos de raigambre social, a los que hemos accedido a través de diversos trabajos de seguimiento, evaluación y sistematización en escuelas ubicadas en distintos puntos del país.

Generadas por los maestros y directores que enfrentan problemáticas educativas complejas sin lograr resolverlas a través de las prácticas y la organización tradicionales, las experiencias que nos interesa recuperar arraigan en búsquedas desarrolladas en distintos momentos de la historia escolar y presentan aspectos sugerentes para la reflexión. Asimismo, se distancian de cierto «innovacionismo burocrático» surgido por el cumplimiento de mandatos externos y obligaciones ligadas a la carrera de acreditaciones y legitimaciones desatada en los noventa, en el contexto de la *transformación* del sistema educativo⁸.

La búsqueda de nuevas formas:
preocupaciones y estrategias desarrolladas por los maestros

El mayor desafío al que aluden los maestros es encontrar formas nuevas de incluir a los niños en los espacios escolares, enfrentando el quiebre de múltiples soportes de la escolarización y la necesidad de reinventar el sentido de los espacios colectivos, de la tarea y los aprendizajes. Aparecen con insistencia la preocupación por las condiciones sociales de sus alumnos y las problemáticas educativas vinculadas a fisuras en la escolarización como proceso social e institucional, y en las redes y procesos de constitución subjetiva y social.

8. No resultó ajena a las dinámicas de las escuelas en la última década la realización de proyectos cuya fuente y sentido venía dado por motivos ajenos a lo educativo: compulsión ministerial, búsqueda de legitimidad y prestigio, adquisición de equipamiento prometido sólo con la realización de un *proyecto*, ideologías eficientistas ligadas a la gestión. Al respecto, véase Achilli (2000).

Buscar formas diferentes de inclusión: hacer lugar a los niños, construir nuevos lugares simbólicos frente a los ya cristalizados; crear condiciones para la gestación de otros rostros de los mismos chicos; intervenir en los procesos de socialización ayudando a resignificaciones de las relaciones, de lo colectivo y de lo público como lugar de todos; ampliar el horizonte de recursos simbólicos que la escuela puede ofrecer no sólo para transmitir una herencia cultural, sino para colaborar en la comprensión del mundo y sus complejidades actuales son cuestiones que aparecen planteadas o esbozadas, que se van desgranando a medida que se avanza, que cobran entidad en tanto que se interroga una y otra vez por los resultados de las acciones y por sus costados inesperados.

La variedad de estrategias y dispositivos que hemos conocido es amplia y muy heterogénea en sus contenidos y alcances. Un número importante de escuelas se centra en las necesidades básicas de sus alumnos orientándose hacia los proyectos productivos de elaboración artesanal, con bajo costo (carpintería, repostería, cerámica y modelado artístico, mimbrería, elaboración de dulces, *bijouterie*), pequeñas industrias (costura y tejido, crianza de conejos y procesamiento de carnes, producción de miel, fabricación de papel, etc.), protección ambiental y producción agrícola. En estos casos, y a pesar del enorme esfuerzo de los docentes, las lógicas de la producción material parecen resultar extremadamente ajenas a la vida escolar. Salvo aquellas más cercanas al automantenimiento, los saberes, espacios y tiempos destinados a esas actividades muestran suma fragilidad y en algunos casos potencian los conflictos escolares y desatan situaciones de sobreexigencia para niños y adultos.

En cambio, aquellos proyectos que involucran sustantivamente procesos de producción simbólica y apropiación de bienes culturales, aportando a la complejización de recursos en este orden tanto como aquellos que promueven agrupamientos y espacios de socialización novedosos, abren lugares de elaboración y ensayo de formas instituyentes, en cuyo seno la respuesta de los niños va dando pautas para reorganizar los *componentes duros*. La circulación de conocimientos, la búsqueda de fuentes alternativas de información, el cuestionamiento a los procesos de transmisión y sus modos de presentar los conocimientos, la necesidad de reunir a los niños según criterios nuevos generan condiciones para la invención de

formas diferentes, con diversos grados de solidez. La amplia gama de estrategias detectadas puede sintetizarse en los siguientes tipos de proyectos:

1. Proyectos de comunicación (medios de difusión escolar y comunitaria, radios, periódicos, imprentas, diseño gráfico y edición, centro de recursos audiovisuales, etc.).
2. Proyectos lúdico-expresivos (talleres de teatro, música, títeres, murga, clubes deportivos y recreativos, campamentos escolares, patios de juegos organizados, ludovideotecas, etc.).
3. Proyectos de bibliotecas y talleres de lectura, producción de libros y encuadernación, salas de informática y laboratorios de ciencias con articulaciones productivas.
4. Proyectos de desarrollo de la cultura local (recuperación de la historia y producción de materiales, creación de archivos históricos locales, producción de juegos bilingües, centro de folklore y música local, producción de programas radiales sobre cultura local y aborigen).

Entre esta amplia gama de iniciativas efectivamente llevadas a cabo, algunas muestran mayor potencial instituyente de nuevas prácticas, desbordando las formas instituidas.

Los dispositivos y las formas escolares

¿Cómo se configura la novedad en las formas emergentes a través de los diversos dispositivos producidos en las escuelas a las que nos venimos refiriendo? ¿Hasta qué punto rompen con los *componentes duros* de los instituidos escolares? ¿Qué condiciones les permiten prosperar? ¿Cuáles son los alcances y características que presentan? ¿En qué reside su potencialidad instituyente de nuevos sentidos educativos? Los proyectos con mayor arraigo y riqueza reúnen algunas condiciones que, sin agotar la multiplicidad de aristas en juego, es posible recuperar para abonar nuestras reflexiones.

En primer lugar, promueven una reestructuración de dinámicas y posiciones institucionales, en cuya trama se redefine el papel de la niñez y de los niños; ese lugar del sujeto, su relación con los otros y con el mundo por conocer, como organizador de prácticas y significados, marca

diferencias entre un formato vacío y formas abiertas a las experiencias educativas y vitales. Reencontrarse con el deseo de estar en la escuela, abrir paso a la alegría, dar lugar al juego y la imaginación, promover la pregunta y la búsqueda, mostrar otros rostros de los chicos a la comunidad y ofrecer un lugar de escucha a las inquietudes infantiles son algunos de los fenómenos que hablan de un lugar diferente para el niño en las búsquedas de los maestros.

Estas construcciones de lugares simbólicos, significados compartidos y prácticas de relación no son abstractas. Dan cuenta de la elaboración de estrategias muy detalladas de inclusión de los niños en los procesos escolares y las actividades diseñadas, de intervenciones que contemplan la dimensión colectiva como elemento clave y los procesos de socialización como tarea ineludible.

Es necesario reconocer, en segundo lugar, el papel que juegan los sujetos cuyas iniciativas originan los proyectos escolares y, en muchos casos, permiten su continuidad por un tiempo prolongado hasta que germinan otros apoyos y compromisos. Estos sujetos –maestros y directivos impulsores de la novedad– se perfilan como adultos comprometidos con la niñez, y su accionar se destaca en tanto que rebasa las prescripciones laborales e institucionales para replantear su propia relación con las formas instituidas. Sus trayectorias se anudan a una historia institucional en cuya trama las iniciativas encuentran cauce, a la cual es necesario apelar para comprender tanto los procesos en marcha como sus contradicciones y tensiones.

En tercer lugar, las formas emergentes gestadas a través de los proyectos tienden a asumir ciertas características. Algunas constituyen una resignificación de viejos espacios con otros modos de trabajo, que implican nuevas relaciones pedagógicas, inclusión de distintos actores y diferentes formas de vincularse con el espacio y los objetos. Otras complejizan la organización de tiempos, espacios y actividades, incluyendo talleres no graduados, talleres de murga, títeres y teatro, ludovideotecas, clubes escolares, etc. Encontramos también la conformación de verdaderos dispositivos articuladores, tales como periódicos, radios, producción de libros con la participación de distintos grados; se apoyan en agrupamientos de docentes y alumnos que trascienden el formato graduado y segmentado de la tarea para confluir en espacios novedosos, anudando

diferentes redes de prácticas en el interior de la institución escolar y, en algunos casos, fuera de ella.

Lejos de derribar los componentes más arraigados de la gramática escolar, estas novedades se apoyan en las formas instituidas, redefiniendo, rebasando o complejizándolas sin destituir las completamente, ligándose a los soportes materiales, organizacionales y simbólicos que ordenan la vida escolar, para construir anclajes efectivos. La institucionalización de nuevas formas parece exigir un proceso de arraigo en coordenadas estables.

Por último, cabe señalar que, en algunos casos, se desarrollan aperturas hacia organizaciones y grupos no escolares como modo de acceso a otros mundos culturales y sociales. Lo escolar en contacto con otras formas da lugar a ciertos procesos que atraviesan e interpelan la *gramática escolar* cuando la escuela se vincula con otras organizaciones sociales. Es así como encontramos proyectos planteados en articulación con asociaciones barriales, cooperativas, centros vecinales, entidades culturales dedicadas a distintos campos, organizaciones de profesionales, no gubernamentales, medios de comunicación comunitarios, grupos de acción cultural, etc.

Los significados producidos y los procesos desatados en el marco de *proyectos de articulación comunitaria* hablan de un campo amplio de experiencias posibles, cuyo impacto en los *componentes duros* de la dinámica escolar registra diversos alcances y sentidos. En algunos casos, operan a modo de puertas a hacia otros *mundos culturales*, generando para los niños una variedad de vivencias antes ausentes en el cotidiano escolar; su potencialidad para promover aperturas en el interior de la escuela está fuertemente vinculada al grado de apropiación por parte de los actores escolares; los límites con los que tropiezan se vinculan tanto a las condiciones de precariedad en que se encuentran las escuelas y organizaciones comunitarias como a las complejidades de la construcción interinstitucional.

Reflexiones y aperturas

Sosteníamos al comienzo de estas páginas que transgredir el pensar en torno a lo escolar nos exige construir visibilidad acerca de aquellos pro-

cesos que lo desbordan, poniendo en cuestión imaginarios clausurados, con una atención –al decir de Michel De Certeau– *lista para la sorpresa* y abierta a las *credibilidades nacientes*, tan frágiles como fundamentales en la vida social. En estos intersticios es posible la invención de nuevas formas que, ancladas en la solidez de lo instituido, se muestren capaces de hacer lugar al sujeto –a los niños y a los jóvenes–, acogiendo su experiencia para ponerla en diálogo con la de las generaciones precedentes.

Como formación social y cultural, la escuela no permanece estática; los procesos de construcción social modulan las formas y los contenidos de la experiencia escolar permitiendo reinventiones cotidianas. Estas modulaciones se encuentran tensionadas por factores de diverso signo, tanto la experiencia vital de los niños y los jóvenes que albergan los establecimientos como la heterogeneidad y fragmentación creciente en el campo social y escolar atraviesan dichos procesos. Señala Castoriadis que en la trama de lo histórico social anida el potencial de la *imaginación*, cualidad de lo humano capaz de producir sentidos instituyentes aun en el seno de las condiciones que atrapan a las instituciones y sus procesos.

En este marco, importa también no dejar en la penumbra las fragilidades: las escuelas y los maestros con sus iniciativas transitan en condiciones precarias por experiencias escasamente institucionalizadas; sin embargo, su huella instala una diferencia en la estabilidad de las formas y cuestiona los lugares simbólicos construidos y cristalizados en los procesos escolares. Se impone, entonces, el desafío de profundizar la exploración de estos procesos emergentes e interrogar a la institución, sus sentidos y sus formas instituidas para trabajar en el fortalecimiento de sus cauces instituyentes.

El desarrollo de formas novedosas requiere el reconocimiento de lo escolar en sus variedades socialmente producidas, sus tensiones, límites y potencialidades, así como la voluntad política de garantizar desde el Estado mejores condiciones para desplegarlas.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena (2000), «Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada», en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 12, UBA.
- AVILA, Olga Silvia (2002), *Escuelas, infancia y proyectos escolares. Aportes para una mirada pedagógica y social de la actividad educativa en las provincias a partir de la evaluación del Programa «Mi escuela Crece»*, Córdoba, Ferreyra.
- (2004), *Fronteras invisibles. La relación escuela comunidad en contextos de transformaciones sociales*, Córdoba, Novecento.
- (comp.) (2006), *Andanzas entrelazadas*, Programa de Extensión «Por los Chicos», Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Fundación Arcor, Fundación Minetti, Comunic-arte.
- CARLI, Sandra (comp.) (2006), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- CASTORIADIS, Cornelius (1999), *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto IV)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, Michel (1999), *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- GARAY, Lucía (1996), «La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones», en *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- , Olga Silvia Avila, Mónica Uanini y A. Lescano (1999), «Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela», en *Cuadernos de Educación*, n° 1, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, Ferreyra.
- REDONDO, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, Elsie (comp.) (1995), «De huellas, bardas y veredas», en *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SOSA, Marcela (2006), «Legado pedagógico y proyectos escolares», en Avila (2006).

Olga Silvia Avila

Lic. en Cs. de la Educación. Magíster en Investigación Educativa con Mención Socio-antropológica. Prof. Adjunta en la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación, Escuela de Cs. de la Educación. Investigadora en el Centro de Investigaciones «María Saleme de Burnichón», Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas

Docentes de la Escuela 57
Ricardo Baquero
María Beatriz Greco

Una breve introducción

Del navegar

El escrito que sigue es producto de una curiosa labor colectiva. Su proceso ha sido en sí mismo una experiencia particular. Resultado en buena medida de otras experiencias, ya que reposa en parte sobre el relato y análisis de una experiencia escolar y las variaciones de su figura, o sobre las miles de hebras que conforman las experiencias plurales y comunes de lo que habitualmente llamamos, no sin vértigo, «una experiencia escolar». Pero también descansa sobre la base de un trabajo conjunto –de escritura o de un antes, durante y después de la escritura– entre docentes, directivos, miembros de equipos e investigadores de la Universidad. Pero, resaltamos, constituyó en sí misma una experiencia de trabajo –mucho trabajo, dirán los autores–, de análisis, de intercambio, de crítica y, claro, de escritura. Y quisiéramos contar con otras palabras que no murieran en los lugares comunes de las esquinas donde nadie escucha, pero no las encontramos y por eso repetimos: una experiencia de trabajo, de análisis, de intercambio, de crítica y de escritura. Si se nos permite el riesgo de otro lugar común, hubo, no hay otra palabra, compromiso. Una experiencia modesta, por cierto, y de allí probablemente su potencia

para generar una temporalidad diferente, un navegar pequeño y potente en medio de tanta, tanta impotencia.

Sobre la polifonía

Como en toda experiencia humana, el texto revela voces múltiples. Voces que se interpelan expresamente o navegan en palabras o problemas compartidos ya sin poder advertir con claridad las divisorias de aguas, los orígenes del discurrir o la incierta propiedad de su cauce.

En cierta forma, el texto surge de una apuesta a utopías modestas como los pibes y logra quebrar la impotencia habitual para pasar por escrito lo escrito en la experiencia, logrando desarrollar un delicado y esforzado diálogo, conciliando con sutileza la narración o crítica apasionada con el respeto preciso al decir y al pensar del otro.

La experiencia de trabajo impulsada en forma conjunta por la UNQ y la Escuela 57 de Solano produjo un tejido curioso o, si se quiere, para ser más precisos, un tejer animado. Éste es sólo uno de los productos de ese tejido. Un tejer sostenido por el milagro de un lazo que unió gentes diversas preocupadas por seguir pensando que la escuela puede ser un espacio libertario, emancipador.

Y una nota

El escrito presenta en su cuerpo principal las voces de directivos y docentes que relatan y analizan la experiencia. En ocasiones, especificamos la voz de los investigadores, marcando expresamente las preguntas que fueron retomadas y, en cierta forma, «respondidas». Pero, claro, muchas más marcas podrán reconocerse, o no, en el texto, por el hecho de que el diálogo, desde ya, no se limitó a lo explicitado aquí. La invitación al trabajo de escritura misma partió de disparadores que invitaban a orientar, dar cauce a un discurrir posible, para el relato de la experiencia. Luego hubo comentarios, propuestas, observaciones sobre los diferentes y sucesivos borradores.

Como en los actuales editores de textos, si dejáramos trazos expresos de cada comentario, cita, corrección, borrador, discrepancia, acuerdo y

ajuste, tendríamos un colorido paisaje de subrayados y textos resaltados y un bullicio vital. Pero, claro, atendería un poco contra su comunicabilidad.

El formato final fue producto de lo incierto de la propia experiencia de escritura. A ciencia cierta, no sabíamos cómo sería su versión última. No lo sabíamos realmente. Tal vez de parte de los que «investigamos» sólo fuera Beatriz Greco quien tenía una confianza básica sobre lo que decantaría, tal vez yo –Baquero es quien esto escribe– tuviera más confianza en las personas y en el tejer que en el tejido que no dejó de sorprenderme. Pero lo cierto es que decidimos que este texto tuviera el curioso formato de una narración comentada, dialogada, respondida en parte y hasta casi prologada. Fue, a eso iba, un producto del lazo, del compromiso y de la confianza.

Debería ser un dato feliz que no sabíamos a ciencia cierta cómo firmar las autorías.

Presentación del trabajo

Este trabajo despliega el relato del proyecto pedagógico que lleva adelante un equipo docente, desde hace más de diez años, en una escuela de Solano en la Provincia de Buenos Aires. Nos proponemos aquí contar su historia, sus transformaciones, su devenir, las preguntas que lo originaron y las inquietudes que lo siguen movilizando hoy, las ideas claves de sus protagonistas acerca de lo escolar y su formato, así como el empeño cotidiano por sostener un modo diferente de pensar el tiempo escolar y sus efectos.

Las voces que animan este relato son múltiples: aquellas que reconstruyen la historia desde su origen (las voces fundadoras), otras que se han ido sumando con el correr del tiempo y los avatares del proyecto (las voces que fueron llegando y quedándose), también voces que provienen de otro lugar diferente del de la escuela (las del equipo de investigación de la Universidad de Quilmes, el que desde hace cuatro años acompaña el proyecto, conversando en diferentes espacios con sus protagonistas, intercambiando ideas, preguntando y debatiendo, en diálogo permanente).

Reconstruir este relato nos ha llevado, a unos y a otros, a volver a pensar lo educativo en contextos «difíciles» signados por la pobreza y la vulnerabilidad; lo escolar y sus tiempos; lo que se moviliza cuando se hace

de ese tiempo una experiencia; también nos lleva a pensar lo colectivo y lo singular en tensión, el compromiso y la potencialidad de los proyectos que surgen de quienes los despliegan, así como a discutir acerca de las concepciones que animan ese despliegue.

Maestros, directivos, profesionales de equipos internos y externos a la escuela intentaremos que nuestras voces diferentes puedan dar cuenta del diálogo, del tiempo y el trabajo compartido.

El contexto físico

La escuela está ubicada en San Francisco Solano, partido de Quilmes; se sitúa concretamente en las calles 898 y 865, frente a la plaza del barrio los Eucaliptos, en el límite de Quilmes con los partidos de Florencio Varela y el partido de Almirante Brown. Alrededor de la plaza se ubican la iglesia del «Buen Pastor», la Sociedad de Fomento, la Unidad Sanitaria y la EPB n° 59, ESB n° 19; en el edificio de estas dos escuelas funciona, en el turno noche, el bachillerato para adultos de la EEM n° 10 de Quilmes. Está a cinco cuadras de la ruta provincial n° 4 y tiene un solo acceso al barrio que es la calle 898; los medios de transporte de que dispone el barrio son los colectivos 585, que llega hasta el Río de La Plata en las costas de Quilmes, y el 278, que llega hasta la ciudad de Banfield. La zona tiene agua en red producto de un plan del año 1993/4 entre el gobierno municipal y los vecinos, quienes pusieron materiales y mano de obra para el tendido de la red en la comunidad ante la privatización de los servicios sanitarios de Quilmes.

La comunidad

Al inicio del proyecto, en el año 1992, se realizó un diagnóstico socio-económico de la comunidad educativa que mostró la existencia de inestabilidad habitacional en la gran mayoría de las familias de los alumnos de la escuela. La composición de la comunidad educativa, teniendo en cuenta la variable de su lugar de origen, permitió dar cuenta de la exis-

tencia de una población conformada esencialmente por sujetos provenientes de las provincias del NOA y NEA (Tucumán, Corrientes, Formosa, Chaco, Santiago del Estero, etc.) y de países limítrofes, primordialmente de Paraguay y, en menor medida, de Bolivia, Uruguay, Brasil y Chile. En lo que respecta a la variable económica, mostró una población en gran número con inestabilidad laboral, ya que estaba conformada por changarines, obreros de la construcción o personas que se dedicaban al «cirujeo» o tenían un microemprendimiento de fabricación de escobas. Esta situación impactaba en la escuela, dado que la gran mayoría de los hogares de los alumnos contaba con sus necesidades básicas insatisfechas, por lo tanto, tenía prohibido el acceso en forma digna a la alimentación, la vivienda, la vestimenta y la salud.

Diagnosticar las condiciones socioeconómicas de nuestra comunidad nos permitió comprender la relación entre esta realidad y el denominado fracaso escolar que se manifestaba en los altos índices de repitentes, de alumnos con la edad no esperada para el grupo en el que cursaban y también la deserción escolar. Pero, sobre todo, nos permitió poner en discusión, en una primera instancia, que el medio socioeconómico fuera el determinante del fracaso escolar o una característica condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje del sujeto, planteándonos la necesidad de crear un formato educativo y profesional que pudiera adaptarse a esta realidad.

Un modo de pensar lo educativo, la escuela y los alumnos

Partimos de una concepción transformadora de la realidad educativa adhiriendo a modelos alternativos que buscan elevar las expectativas y calidad de vida de los sectores populares. Sostenemos que resulta imprescindible no caer en una actitud que se resigne ante ésta y asumir un rol activo para intentar transformarla. En gran medida, tendemos a pensar a la escolarización como responsable de un circuito que da origen a la estigmatización, deserción y marginación de los alumnos de sectores populares que sufren los avatares de la pobreza. El proyecto considera que el discurso pedagógico «hegemónico» constituye una escuela para aquellos grupos sociales que tienen una identificación con los valores culturales dominan-

tes, para aquellos que no necesitarían la escuela para el desarrollo de las destrezas socialmente válidas. En cambio, entendemos que los pobres parten de una posesión material y simbólica distinta que no es contemplada a la hora de definir y determinar las características de las prácticas pedagógicas. Esta situación se torna relevante si consideramos que la no adaptación al formato escolar es vista como una anormalidad o deficiencia, responsabilizando a los sujetos que participan en él. Esta circunstancia debe ser reconocida para saber desde dónde partir y así potenciar las posibilidades de aprendizaje y desarrollar la subjetividad del alumno.

En relación a esta problemática, es importante pensar que consideramos la pobreza como las carencias de consumos o de ingresos económicos y sostenemos que esta situación condiciona al sujeto y tiene una profunda incidencia en aspectos importantes de su vida, ya que limita el acceso a cierto tipo de actividades culturales que favorecen el desarrollo del plano simbólico (compra de diarios, libros, ir al teatro, al cine, etc.), pero, a la vez, ésta no puede ser entendida como un determinante de la escolarización del sujeto ni puede ser pensada como estructurante de características rígidas e inamovibles en los alumnos. En una palabra, no podemos pensar a los alumnos que padecen esta situación como portadores de un futuro escolar inexorable que confluya necesariamente en el fracaso escolar.

Esta concepción de la pobreza, ¿fue cambiando a medida que transcurría el proyecto? El trabajo en el proyecto, ¿los llevó a construir otras miradas sobre los alumnos?

Al principio del proyecto, si bien no había una mirada determinista y reproductora de las desigualdades en relación con la pobreza y la escolarización, sí existía una concepción de la pobreza como portadora de comportamientos homogéneos de los pobres, como sinónimo de grupo con características culturales definidas a priori. Durante los años de trabajo, hemos fortalecido la idea de que las carencias materiales, o sea, la situación de pobreza, condicionan el aprendizaje de los niños/as y jóvenes en cuanto a limitar al sujeto en actividades que potencien la construcción simbólica, pero nada nos dicen acerca de su potencial capacidad para aprender. Es el formato escolar el que legitima, por sus características rígidas, el fracaso escolar, ya que no permite ser flexible ante problemáticas socioeconómicas por las que atraviesan los pobres, como el trabajo

infantil, el cuidado de hermanos, las adicciones, la maternidad precoz (12, 13 y 14 años). Éstas no son determinantes del aprendizaje, pero al no contemplarlas ni flexibilizar la propuesta de escolarización favorecen la exclusión y el fracaso escolar.

Desde el inicio del proyecto hasta la fecha, la situación socioeconómica desfavorable se ha profundizado, ha aumentado la desocupación, y la cantidad de personas que viven en la indigencia es mayor que en el año 1992 (efectos de las políticas económicas de tinte neoliberales implementadas en la década de los noventa, que hace eclosión en el 2001). Aun así, los índices de repitencia, deserción y retraso escolar han disminuido considerablemente en nuestra institución. Por lo tanto, esta relación entre pobreza y fracaso escolar nos resulta inversamente proporcional. Esto nos permite sostener que esta forma de pensar la escolarización, donde se respetan los ritmos de aprendizaje de los sujetos, se contempla la diversidad de las personas, la implementación de una articulación entre los distintos docentes de los diferentes niveles y la flexibilización del currículo, es una respuesta que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nos permite considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derechos.

¿Podría decirse que para ser docente en contextos de pobreza es necesario especializarse, atravesar una capacitación específica, diferenciada del resto de los docentes? ¿Habría especialistas en fracaso escolar? ¿Cómo se llega a construir en ustedes esta mirada en la que se incluyen las características del formato escolar en un sistema de relaciones que produce el fracaso?

Creemos firmemente que trabajar en sectores cuya población sufre los avatares de la pobreza no requiere de una capacitación especial. En realidad, es realizar un trabajo como con cualquier otro sector social, hay que conocer y entender las características particulares de la comunidad y de los sujetos en la que se desarrolla la acción pedagógica, además de estar dispuesto a aceptar la diversidad existente y la complejidad de la situación. Creemos que todos podemos aprender, pero como sujetos individuales que somos es el docente el profesional que debe y puede encontrar el camino adecuado. Por eso es que, como maestros en la «no gradualidad», intentamos construir en nosotros algunas características que, en rigor de verdad, todos llevamos dentro, pero que el proyecto, su historia y su devenir nos han llevado a valorizar especialmente.

En primer lugar, la flexibilidad en todo sentido: tanto en lo relativo a los esquemas que los teóricos determinan con respecto a la edad cronológica de los chicos y su desarrollo intelectual como al abordaje pedagógico de la propia práctica, el cual hacemos variar según las necesidades grupales.

En segundo lugar, intentamos desarrollar la capacidad analítica para poder volvernos sobre nosotros mismos sin temor al error, y para que esto sea factible sabemos que es necesario aprender a aceptar la visión de los demás en esa introspección tan compleja como es, a veces, la revisión de la propia práctica.

En tercer lugar, aceptar la diversidad en lo referente a nuestros propios puntos de enfoque con respecto a un tema, a un alumno, a un contenido; de nuestros personales ritmos de aprendizaje, de nuestras subjetividades, deseos y expectativas, de nuestras debilidades y fortalezas. Si los chicos son diversos, nosotros también lo somos, porque no somos ni más ni menos que ellos. El rol que cumplimos, la profesión que elegimos, nos condiciona a tener que abordar una responsabilidad mayor, pero esta responsabilidad está apoyada en el reconocimiento de nuestra propia diversidad, no sólo en la de nuestros alumnos.

Historia del proyecto de «Escuela Progresiva No Graduada». Sus comienzos, las decisiones, lo colectivo, lo ideológico, personas claves...

Reconstruir, escribir, relatar «la historia del proyecto» nos impulsa, sin lugar a dudas, a remitirnos al pasado. Pasado aún presente, como la «progresión» nos indica. No tendríamos hoy en día este presente sin el pasado que nos acontece.

Hace tan sólo 15 años, en 1991, muchos de nosotros no formábamos parte del plantel docente, sin embargo, muchos de los hoy aún presentes ya pertenecían a la «Vieja Escuela» n° 57.

En ese entonces comenzaron a plantearse interrogantes acerca de la gran cantidad de niños matriculados con problemáticas de aprendizaje escolar y escolarizados, lo cual generó (según datos estadísticos recogidos en 1992) un 54% de desfasados en edad en correlación al grado de

base. Los factores intervinientes de esta situación podríamos agruparlos en tres categorías, a saber:

- alumnos que ingresaron en forma tardía
- alumnos que habían abandonado la escolaridad y reingresaron al sistema escolar
- repitentes

Ante esta situación, los interrogantes se centraron básicamente en estas inquietudes: «¿qué pasa con nuestros alumnos?», «¿por qué no aprenden?», «sabemos todos que la situación social es crítica, que las familias están en crisis, fragmentadas, que nuestra población cambia de un barrio a otro, de escuela en escuela, de provincia en provincia, pero nosotros ¿qué hacemos con esto?». Este «nosotros» nos fue llevando a reflexionar acerca de la función de la escuela, lo ideológico, el compromiso, la toma de decisiones, lo colectivo...

Por sobre todos los factores intervinientes descriptos, la preocupación se centralizaba en el Fracaso Escolar, que surgió de este modo: ¿quién fracasa en verdad? Este gran interrogante se planteó desde el interior de la institución.

Se visualizaron así lo que podríamos llamar personas claves del origen del proyecto, vehiculizadoras, promotoras, que impulsaron y movilizaron al grupo. Debemos rescatar la labor de conducción en ese momento, quien convocó, hizo oído, escucha de las demandas y necesidades imperantes de «hacer algo» en conjunto, como grupo. Se produjo un giro sustancial en relación a los modelos tradicionales: el «dirigir» la institución apoyado en lo colectivo.

La Dirección de la escuela propuso entonces a los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y personal docente iniciar un trabajo conducente hacia la no gradualidad, ya que tenía conocimiento de alternativas pedagógicas de características similares con exitosos resultados, tomando como ejemplo la escuela no graduada n° 82 de Ingeniero Budge, del distrito de Lomas de Zamora.

Se abrieron espacios de participación para la puesta en palabras de todas las inquietudes, pensamientos y para el intercambio de modalidades de enseñanza, evaluación, etc., hacia la obtención de estrategias superadoras (a corto, mediano y largo plazo) de la problemática planteada.

Cabe destacar y nombrar así también como personas claves, desde los EOE, la labor de la Maestra Recuperadora y el Orientador Social, quienes instrumentaron desde lo técnico los aportes necesarios y fundantes para la gestación y posterior puesta en marcha del proyecto.

¿Cómo se genera el equipo de trabajo? ¿Basta con la voluntad de algunos, aun cuando se trate de directivos o profesionales? ¿Cómo se organizan los acuerdos, se discuten los desacuerdos y se ponen en marcha acciones? ¿Cómo se arma desde los orígenes «lo colectivo» que ustedes tantas veces mencionan cuando hablan de su proyecto?

Desde su origen, todo se consultaba, hablábamos de sistematizar la práctica y de que sólo se podía sostener el proyecto desde una construcción colectiva. Esto es tan así que definimos al proyecto en el año 1993 como una «construcción colectiva y progresiva». Vivíamos discutiendo y haciendo ajustes y cambios en todo: qué docentes iban a estar a cargo de cada grupo, cómo conformarlos según la matrícula y bajo cuáles aspectos y criterios. Nos uníamos para planificar juntos, discutíamos la selección de contenidos y todos opinábamos sobre todo. Destinábamos mucho tiempo extra y estábamos muy entusiasmados con lo que hacíamos. La intencionalidad del cambio traía nuevos aires y nos sentíamos comprometidos en esta nueva tarea. Sabíamos que uno solo no podía hacerlo, porque el proyecto se moría, entonces, nos apoyábamos entre nosotros, en los chicos y en los padres. Construir vínculos era muy importante, aunque en ese momento no lo teníamos muy claro. Tabulábamos todo lo que hacíamos inventando nuevas herramientas que nos permitieran ver el proceso. Entre los instrumentos más significativos que usábamos en ese entonces podemos enunciar:

- Diseño de investigación para la recolección y tabulación de datos que hacen a la población de la matrícula escolar, toma de muestras aleatorias de informes socioambientales, donde se extrae: índice de situación socioeconómica, habitacional, nivel de instrucción, nacionalidad, modelos de familias existentes, diversidad cultural, uso del tiempo libre, etc.
- Socialización de material teórico de estrategias metodológicas, didácticas y de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asesoramiento, orientaciones y, por sobre todas las cosas, «la escucha» e intento de dar la mejor respuesta ante las demandas.

Así, en 1993, se puso en marcha el proyecto. Su estructura institucional quedó conformada por Niveles y Bloques, pero más allá de esto teníamos en claro que *los chicos eran de todos*, porque ante cualquier dificultad nos involucrábamos colectivamente en la búsqueda de soluciones.

¿Qué produjo en los maestros ese «hacerse cargo» de todos los chicos de la escuela, ese «los chicos son de todos»?... como si la responsabilidad se ampliara y también se volviera colectiva, compartida entre todos los docentes. ¿No se corría el riesgo de diluir esa responsabilidad, de hacerla más difusa, impersonal?

Nunca lo pensamos así porque se escuchaba la opinión de todos, pero el equipo directivo, el Equipo de Orientación y el docente del grupo definían el camino a seguir. La implementación estaba a cargo del docente, supervisado por el directivo y asesorado por el Equipo de Orientación. Los roles estaban claros, al igual que las responsabilidades; lo distinto era que todo se consultaba y se aceptaban las distintas voces que participaban en el proyecto.

No obstante, hubo definición de algunos roles, como el del EOE, pues como parte de una escuela no graduada cuestionábamos seriamente categorías vigentes en ese entonces, como la denominada «Retardo Mental Leve» como estigmatización de la pobreza.

Cabe destacar que, en ese año escolar, ingresa personal nuevo a la escuela como docentes de grupo, quienes eligen la institución como desafío, por contar con la información de que «en la 57 algo diferente se ponía en marcha». Muchos de estos docentes hoy en día se constituyeron en personas claves, como la actual Vicedirectora de la EPB y el actual Director de la ESB n° 18, entre otros.

Comienza así a perfilarse y consolidarse el colectivo institucional, donde «lo vincular» opera como vehiculizador desde lo didáctico-metodológico y desde la redefinición de roles en función del proceso de transición a la no gradualidad.

**La especificidad de ser docente en Solano.
La decisión, la permanencia, el pensamiento...**

¿Podría decirse que se elige ser docente en la 57 de Solano? ¿Es necesario pensar de determinada manera, coincidir con el pensamiento pedagógico y

con la ideología de este «colectivo» docente que pone en marcha un proyecto diferente?

Como en todo grupo humano, los docentes que trabajan en la escuela tienen origen diverso. Hay gente que se planteó el cambio y se quedó trabajando en la institución, otros eligieron la escuela porque sabían que comenzaba un nuevo proyecto, también algunos llegaron desconociendo que la escuela era no graduada y se quedaron porque les interesó. Lo llamativo es que dentro de la institución hubo docentes que, a lo largo de estos años, cumplieron diferentes roles, como ser una colega que cumplió funciones de maestra de grado en la vieja escuela y condujo luego la institución como directora de la no gradualidad; otra que también cumplió funciones de maestra de grado en la vieja escuela, luego fue vicedirectora en la no gradualidad y actualmente forma parte del EOE como maestra recuperadora; otra colega cumplió funciones de maestra de grado y maestra recuperadora en la escuela graduada, fue vice en la no gradualidad y actualmente se desempeña como maestra de grado en la EPB 57 y preceptora en la ESB 18. Esto nos hace pensar que ser docente de la 57 es, al fin y al cabo, una elección profesional, ya que parece ir más allá de los roles que se cumplen en un momento dado de la historia institucional.

Entonces, habría una elección de ser docente en la 57 de Solano, una decisión de permanecer... ¿a qué responde esa decisión?

A esta altura, muchos nos damos cuenta de que lo vincular y lo colectivo nos atrae fuertemente. Ser docente en la 57 nos resulta gratificante. Gratifica un proyecto común, una visión multifacética de la realidad, una construcción en la que, si bien cada uno tiene su rol, todos nos sentimos necesarios, pero no imprescindibles. Gratifica el contacto con los chicos, sus avances y retrocesos, la visión de algunos padres que, cuando hablan de la escuela, pueden «dar cátedra» sobre el proyecto de no gradualidad, los paseos de los ex alumnos que aún siguen viniendo en búsqueda de su historia infantil, como si quisieran ver si los vínculos que nos unieron permanecen vivos como lo estaban en su mundo escolar de antaño. Además, es un lugar en donde se nos permite trabajar como profesionales comprometidos con un proyecto institucional que aún seguimos construyendo.

Creemos que no se trata de ser docente en Solano, sino de ser docente que se forma a nuevo y crece en el permanente intercambio con sus pares, alumnos y con la comunidad de la que forma parte.

Hoy estamos seguros de que se aprende estudiando, discutiendo con los compañeros, enfrentando problemas cotidianos y se enseña promoviendo la discusión sobre los problemas planteados, coordinando diferentes puntos de vista, orientando hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas.

Nos hemos preguntado muchas veces por qué comenzamos en la 57 el proyecto que desde hace 13 años llevamos adelante y por qué continúa seduciendo a muchos de los docentes que se acercan a la escuela y deciden quedarse, más allá de las incomodidades que les ocasionan: la distancia desde sus hogares, la difícil situación socioeconómica de nuestra comunidad que la falta de trabajo agrava día a día, entre otras cuestiones de menor importancia.

No sabemos con certeza. Comprendemos que, en aquel comienzo, los docentes, gabinete y directivos que compartían inquietudes y criterios ideológicos asumieron el compromiso de la escuela como ámbito de investigación y transformación.

Se decidió un modo diferente de organización del tiempo escolar, la no gradualidad, para enfrentar la desigualdad y el fracaso escolar desde la escuela. La determinación asumida generó grandes cambios en nuestras conceptualizaciones sobre enseñanza-aprendizaje, evaluación y promoción. Nos condujo a la búsqueda de nuevos instrumentos y modos de diagnosticar y evaluar a nuestros alumnos y nuevas estrategias para el desarrollo de nuestra práctica cotidiana.

Las incomodidades y la incertidumbre pierden peso ante la consolidación del grupo humano que se permite espacios de autocrítica y de diálogo y se desarrolla con la convicción de que «todos los pibes pueden aprender» y de que «los pibes son de todos».

Efectos de la no gradualidad o «la temporalidad de otra manera»: en los alumnos, en los docentes, en los directivos

Algunos autores, como Foucault en *Hermenéutica del sujeto*, explican la importancia del otro en la formación de uno mismo. No nos detendremos, en esta ocasión, en la cuestión del maestro como un operador en la reforma de un individuo o como mediador en la conformación del sujeto, sino en cómo el otro nos refleja, nos da sentido, nos limita y somos en tanto podemos reconocer esta presencia: la del otro.

Nos detendremos ahí, pues es este aspecto precisamente lo que permitió en un principio la aparición de la no gradualidad, la cual se fue transformando y enriqueciendo con el tiempo. Decimos «transformando» porque aquello que se vio en algunos niños pudo extenderse y abrirse para intentar implementarlo con todos los alumnos. El «otro», entonces, fueron y son muchos «otros» que hoy en día concurren a la escuela. Decimos también «enriqueciendo» porque no somos uno cada uno, entes individuales que deambulamos por la institución, sino que somos todos, unos y otros, los que compartimos, debatimos, discutimos, nos alegramos y enojamos «en» y «con» el quehacer cotidiano.

Es que el primer efecto que produce la no gradualidad es sentirse uno en y con los otros, y los otros, curiosamente y aunque parezca un juego de palabras, somos todos.

A fin de esclarecer este punto, podríamos intentar volver a dividir, para analizar qué efectos produce esta concepción de la educación, en alumnos, docentes y directivos.

Podríamos partir de la base de que cada uno, en tanto sujeto individual, tiene sus tiempos propios de aprendizaje, su historia familiar, sus expectativas, sus competencias y nadie tiene que atribuirse el derecho de considerarlo uno más del montón, de masificarlo. Entonces, hay que intentar atender a esas formas individuales, que también incluyen las formas en la adquisición de conocimientos, y respetarlas a rajatabla, no sólo porque esté de moda, sino porque es una cuestión de derecho.

Una de las consecuencias que notamos entre los alumnos es que ellos no hacen diferencias entre sí. No existen frases como: «repetiste», «vos no sabés

nada» o bien «si es un burro, ¿por qué está con nosotros?». El saber es importante, pero no forma parte de un aspecto que sea usado como ítems de comparación. Otro de los efectos es que grupos disímiles en cuanto a intereses y ritmos de aprendizaje pueden convivir sin que esto traiga mayores dificultades, lo que nos hace pensar que cuando decimos que todos somos diferentes pero iguales dentro de la escuela ellos lo entienden mejor que nosotros.

Además, considerar que «los alumnos son de todos» trajo aparejado «los maestros son de todos», y esto no puede ser desdeñado, pues forma parte de nuestra dinámica escolar facilitando que cualquier adulto pueda ser mediador en los conflictos, maestro de los que no son sus alumnos o consejero en momentos difíciles.

Desde la perspectiva del docente, sabemos que es complejo comprender el funcionamiento, la dinámica de la no gradualidad, tanto para los maestros nuevos dentro de la institución como para los que se inician en la docencia. Algunos suelen verla como un gran problema con demasiadas libertades para los chicos, y esto también es un efecto de la no gradualidad, pues exige una apertura, una visión diferente, no sólo en relación con las prácticas educativas, sino también en función de los vínculos que establecemos con los otros. Aceptar que el alumno puede discutir, buscando ante un problema el acuerdo de aspectos a modificar en las relaciones con los demás antes que la sanción, requiere de un tiempo y un desgaste extra que muchas veces no se comprende con facilidad, pero que, cuando se entiende, no se olvida, pues tiene que ver esencialmente con nosotros y los otros como seres humanos que conviven democráticamente dentro de una institución.

Así, que los chicos tengan voz y voto no es sinónimo de desastre natural, que existan distintos puntos de vista entre alumnos y docentes, docentes y docentes y que se trate de llegar a acuerdos origina una apariencia de descontrol que, por los resultados, no es tal. La no gradualidad requiere de un tiempo de escucha mayor, de cierta percepción y de concientización por parte del docente para descubrir dónde está el problema y cómo intervenir ante él. Y éste es quizá uno de los efectos más importantes: el de intentar trasladar los criterios que originaron la no gradualidad al ámbito abarcativo de toda la institución.

Uno de los efectos que la no gradualidad produce en el directivo es que éste debe posicionarse en un rol diferente. Esto implica fundamental-

mente la socialización de las decisiones, pues se le reconoce que tiene una visión macroinstitucional más ajustada a la realidad y a las necesidades de la escuela. Además, la dirección, en este tipo de instituciones, es –y debe ser– de puertas abiertas, garantizando de esta manera que las redes de comunicación permanezcan siempre abiertas. En ella confluyen permanentemente los problemas y las soluciones, los acuerdos y los disensos de maestros, alumnos y padres. Aun cuando el directivo es el que toma decisiones y establece acuerdos, nunca lo hace desde el rol de «jefe», sino desde el posicionamiento de alguien cuya visión es diferente a la de todos los demás y, por ende, indispensable. El directivo sabe que todos en la no gradualidad tienen un rol importante que cumplir. Poder transmitir esto es uno de los aspectos que garantizan el funcionamiento de la institución.

Pareciera que el proyecto pasa de preguntarse cómo remediar el fracaso escolar, la repitencia en particular, de estos niños que viven en condiciones de pobreza a preguntarse cómo educar en general, cómo enseñar a cualquier niño teniendo en cuenta su singularidad, cómo ser docente en estos tiempos y no sólo cómo ser docente en contextos de pobreza...

El proyecto surge a partir de la necesidad de dar una respuesta pedagógica concreta a los problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje e interpretar que muchos «problemas de aprendizaje» no se deben a causas exclusivas del sujeto, sino a diferencias socioculturales no contempladas en el modelo escolar. Por esto, se intenta crear una alternativa que atienda el llamado «fracaso escolar», considerando que la «uniformidad» con la que se piensa la escuela en general no tiene en cuenta los diferentes valores culturales ni la desigualdad socioeconómica, transformando, de esta forma, el origen social en responsable del «fracaso» sin poner en tela de juicio a las prácticas pensadas para ello.

Entendemos por progresión a la sucesión de interrogantes, construcción de hipótesis, puesta a prueba, retroalimentación, modificación de la realidad que generan nuevos interrogantes, que dan cuenta de las etapas del proceso. Esta progresión da cuenta de una dinámica permanente.

El proyecto de no gradualidad, que hemos definido como progresivo, tiene implicancias prácticas y teóricas concretas. La idea de progresión nos remite a la idea de desarrollo en el tiempo y en continua construcción. Partimos de la idea de que nada está definido a priori, sino que debe

realizarse y construirse en la práctica cotidiana. Pero esta construcción no es amorfa, sino que está constituida desde criterios fundamentales que condicionan nuestro trabajo diario, nuestra intervención, nuestras concepciones y nuestras relaciones.

Tal vez, entonces, no se trata tanto de un proyecto «progresivo», sino de un proyecto en movimiento, en transformación permanente, que no cristaliza lo que propone como novedoso en el formato escolar, en este caso, el tiempo escolar (la no gradualidad). En este sentido, después de 13 años de proyecto, ¿consideran que es la no gradualidad lo realmente innovador del proyecto, o bien que es un tipo de vínculo, de lazo entre ustedes como docentes y con los alumnos, lo que hace la diferencia, lo que genera para ustedes y para los alumnos una experiencia escolar distinta?

Cuando tuvimos que ponerle un nombre, al inicio de una construcción pensada para ser modificada en el tiempo, pero no cristalizada en algún punto, elegimos «progresivo» como sinónimo de cambio, modificación, de no acabado, porque sabíamos que nada debía ser estático en educación si ésta realmente estaba en función del aprendizaje de los chicos y de los cambios que se producen dentro de una sociedad.

Es por eso que desde antes y durante la implementación de la experiencia de no gradualidad se fueron proponiendo distintas alternativas pedagógicas: grupos integrados (1993-1994), grupos generales y pedagógicos (1995-2000) y especialmente un eje conceptual que nunca pierde vigencia: contención de la diferencia. En el marco de no graduación, las conformaciones grupales varían año a año, éstas dependen de las características pedagógicas de los chicos.

En general, a mediados de octubre se entrevistan la vicedirectora con la maestra recuperadora y los maestros de cada grupo. Se conversa sobre cada uno de los alumnos desde el aspecto pedagógico (relación del niño con el objeto de conocimiento), se tiene en cuenta la variable cronológica, lo vincular y su evolución general de acuerdo al registro de su historia escolar. Se acuerda quiénes promueven al siguiente nivel (la mayoría), también quiénes necesitan un grupo alternativo y aquellos que necesitan permanecer en el mismo nivel. A partir de las necesidades que surgen, el directivo determina qué grupos serán necesarios el año próximo.

Actualmente se proyecta la posibilidad de abrir un Alfabetizador Abierto¹ en cada turno (en el 2006 tenemos un solo Alfabetizador Abierto en turno mañana) con diferentes características. Uno centrado en dar respuesta al desfasaje cronológico² y el otro poniendo el acento en el proceso de alfabetización para evitar un posterior desfasaje cronológico. También mantendremos en el turno mañana un Nivelador Abierto³ dadas las dificultades que tienen, los alumnos, para la apropiación del conocimiento. Para lograr que estos grupos alternativos sean viables hay otros grupos en los que el maestro tiene mayor cantidad de alumnos por necesidades de matrícula, respondiendo a los requerimientos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Es necesario aclarar que los grupos comunes no pasan en conjunto al siguiente nivel, sino que se los distribuye de acuerdo a las necesidades individuales. Así, cada año la conformación de los grupos se realiza respetando el conocimiento que el docente tiene de sus alumnos, el trabajo de la maestra recuperadora y los tiempos de aprendizaje de los chicos.

A partir del año 2001 comienzan a ponerse en marcha grupos abiertos. Estos grupos abiertos significan una apertura al bloque⁴ desde lo curricular y didáctico, capaz de respetar las diferencias en el proceso de apropiación del conocimiento.

Así se actualiza el rol docente de investigador en acción.

Desde el punto de vista de los alumnos, constituyen espacios privilegiados; se trata de que cada uno encuentre un sitio donde desplegar sus estrategias cognitivas, favorecido por un clima de trabajo sin presiones ni ansiedades. Permitiendo una dinámica de trabajo vinculada a la contención y recuperación, con propuestas para revalorizar con los alumnos el

1. Grupo dentro del Bloque Alfabetizador que brinda la posibilidad de trabajar con un ritmo más lento los contenidos esperables para completar su alfabetización.
2. Este concepto implica la diferencia de edad con respecto a lo esperable por el sistema educativo. Lo utilizamos en función de la existencia del sistema graduado que determina edades esperables para la adquisición de determinados conocimientos.
3. Grupo dentro del Bloque Nivelador conformado por alumnos que presentaron dificultades (ingreso tardío, deserción, etc.) y que necesitan trabajar contenidos jerarquizados para culminar su escolaridad.
4. Conjunto de grupos (Alfabetizador y Nivelador) que se corresponden con el primero y segundo ciclo de la graduación.

abordaje de las posibilidades propias y del otro, la manera de colaborar para hallar fortaleza en la labor mancomunada y la valoración y el reconocimiento de las posibilidades de cada uno.

Desde el momento en que intentamos dar una respuesta pedagógica concreta a los problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, buscando una alternativa que atienda el llamado «fracaso escolar», nos vemos necesariamente obligados a discutir nuestras concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y del alumno, redefinir las funciones y perfiles de los actores que intervienen en la práctica pedagógica y en la escuela.

Nos vemos obligados a plantear una nueva concepción acerca del aprendizaje; aquí cabe preguntarnos si enseñar es simplemente una transmisión del conocimiento o si la función que nos compete es acompañar al alumno en sus propios actos de creación, permitiendo que logre estructurar, organizar y construir su propio conocimiento.

En una palabra, la no gradualidad no se puede reducir solamente a la redefinición de uno de los aspectos del dispositivo escolar, la gradualidad. Ésta implica una mirada diferente de la práctica pedagógica misma.

La idea de construcción del proyecto, desde su formulación, otorga un lugar preponderante a repensar las relaciones entre los distintos actores escolares dentro de la institución. Definimos como actores escolares a: los alumnos, los docentes, los directivos, al gabinete, los auxiliares, los padres y la comunidad. Somos conscientes de las determinaciones objetivas en nuestro cotidiano escolar y, por ende, de nuestras limitaciones. El sistema educativo, tal como está estructurado, no garantiza la permanencia y mucho menos el egreso de los alumnos, reproduciendo la desigualdad de oportunidades en lo socioeducativo. Esto constituye una contradicción objetiva con la idea de la escuela como igualadora de oportunidades.

Desde el proyecto de no gradualidad, definimos al alumno como un sujeto de conocimiento, con ritmos y tiempos propios de aprendizaje, inmerso en una realidad socioeconómica con determinadas particularidades.

La base del proyecto es la construcción colectiva, y requiere un desarrollo de la práctica basada en el consenso y los acuerdos, como así también exige un compromiso en el trabajo cotidiano. Por eso es que soste-

nemos que la idea de la no gradualidad limita nuestra práctica y la enmarca de una manera determinada.

En el proyecto que estamos llevando adelante consideramos a los docentes en tanto profesionales. Esta concepción, junto con los criterios de autonomía y horizontalidad, nos lleva a reconocer al otro como un sujeto con modos propios de pensar, actuar y sentir. Implica ver el trabajo cotidiano como una práctica de experimentación y reflexión, de investigación y acción, clave en la reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y nos lleva a que cada uno de nosotros se reconozca como sujeto en continuo aprendizaje, a transformarnos en una situación concreta y a asumirnos como sujetos capaces de definir e intervenir como protagonistas de nuestra praxis.

¿Y cómo se articula este trabajo desde las singularidades –de alumnos y docentes– con la propuesta escolar que, de por sí, se pone en marcha desde cierta uniformidad y la promueve?

Aquí es donde los acuerdos institucionales, que son flexibles y se redefinen continuamente, juegan un papel importante, así como el compromiso de cada docente en particular. Al hablar de acuerdos es importante señalar que no sólo se limitan a resolver aspectos formales, sino que éstos tienen incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que los distintos actores tienen que cumplir con funciones diferentes, con sus particularidades; y, por otro lado, requiere que cada sujeto respete los acuerdos institucionales alcanzados. Esta concepción de las relaciones entre los actores educativos implica necesariamente comprender que no sólo hay responsabilidades individuales, sino que los éxitos o fracasos que resultan del desarrollo del proyecto son responsabilidad del conjunto de los actores.

En este sentido, la horizontalidad no es vista como la búsqueda de la uniformidad, sino como la complementariedad de la diversidad, tanto de las diferentes funciones como de los distintos compromisos de los actores escolares y de sus particularidades.

La práctica pedagógica es considerada y desarrollada en forma colectiva y basada en la solidaridad. Las evaluaciones, los instrumentos de diagnóstico, los problemas particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo, las promociones y movilidad de los alumnos

son producto de la discusión del equipo de orientación básica y del grupo de docentes. Somos conscientes de que nuestra práctica responde a un proyecto particular basado en los criterios de horizontalidad, autonomía, respeto por el otro visto como sujeto de derecho y de conocimiento, democracia y participación. Entendemos que el conocimiento es una herramienta necesaria para la transformación de la realidad.

Cuando una institución no se propone contener la diversidad y desigualdad social, cuando no cuestiona sus prácticas docentes, cuando no genera espacios para la discusión, la reflexión y el análisis de la práctica, cuando no está abierta al cambio, cuando teme escuchar la opinión de todos, cuando no acepta respetar acuerdos, cuando no utiliza su poder de decisión es altamente improbable que pueda propiciar el acceso al conocimiento de todos sus alumnos, favoreciendo el fracaso escolar.

Un trabajo colectivo que continúa. Pensando el futuro

El trabajo con ustedes nos ha llevado a debatir muchas veces en torno a tensiones propias del educar hoy, en este tiempo y en este contexto, acerca de la escolarización y sus formatos. Sin intentar encontrar respuestas acabadas (y sabiendo que no se trata de quedar fijado en una opción o en su contraria), hemos reflexionado juntos sobre estas tensiones, estos «entre»:

- *entre pensar el proyecto según un modelo compensatorio (una escuela para niños pobres) y concebirlo como un modo de trabajar desde y para las singularidades de todo alumno*
- *entre enseñar y contener*
- *entre una escuela que se va transformando continuamente a sí misma para dar respuesta a los niños que recibe y una escuela que, para ser tal, requiere establecer ciertos parámetros, fijarlos, de modo de garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje*
- *entre la no gradualidad como el eje del proyecto y un modo distinto de relacionarse, pensar a los alumnos y ser docentes como el corazón de la experiencia*
- *entre un «pensar» y «hacer» docente colectivo y un «pensar» y «hacer» desde el posicionamiento profesional individual*

- *entre preocuparse por los alumnos, sus características, sus necesidades y hacer pensable la propia práctica docente, capacitarse, asesorarse pedagógicamente*
- *entre escribir la experiencia y hacerla*

¿En qué punto nos encontramos hoy? ¿Cómo han operado y siguen operando estas tensiones en ustedes, en el proyecto?

Los que aceptamos la construcción de la realidad desde una visión compartida adherimos a la idea de que nuestra mirada personal es valiosa, pero cobra sentido sólo como complemento de la mirada del otro. Como no damos nunca certezas absolutas, desde nuestras individualidades, parecemos navegar en la incertidumbre, porque de alguna manera el cúmulo de tensiones que ustedes observaron son, tal vez, nuestras formas de certezas, el lugar desde donde elegimos posicionarnos para mirarnos, mirar y cambiar. Por supuesto que esto no es consciente, sino que se ha hecho carne a través de la historia institucional y hay algunos puntos de los que ustedes nombran que, al menos por ahora, parecen estar superados.

Ya no nos cuestionamos si sostenemos un modelo compensatorio, porque elegimos hacerlo desde y para las singularidades de los alumnos. Tampoco cuestionamos si se trata de «enseñar o contener» o si lo que prevalece es la relación con la no gradualidad o un modo de pensar el «ser docente». Ambos términos no se contraponen ni contradicen, coexisten y, a la vez, mantienen su vigencia.

Si bien estas tensiones se conjugan todas juntas (y a veces al mismo tiempo), en la práctica, en este momento parecemos estar fundamentalmente centrados entre «preocuparnos por los alumnos, sus características, sus necesidades y capacitarnos y hacer pensable la propia práctica docente».

Es evidente que hoy por hoy (pero esto ha estado presente desde siempre) prima la necesidad de buscar caminos pedagógicos alternativos que den respuesta a nuestros alumnos de manera eficiente y adecuada a sus capacidades cognitivas. Por capacidades cognitivas entendemos todo lo referido al desarrollo intelectual de los chicos, esto implica desde las habilidades hasta las destrezas: investigar, conocer, comparar, comprender, analizar.

En cuanto a la tensión entre sostener un «pensar» docente colectivo y un «pensar» desde el posicionamiento profesional individual, entendemos que la no gradualidad hasta «exige» este tipo de tensiones. Si atendemos al sistema educativo, nuestras historias particulares y la preparación profesional, siempre hemos estado marcados por lo personal; incorporarnos a un grupo que construye desde lo colectivo implica resignar algunas actitudes individuales desde lo profesional.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. Efectos (y defectos) en la cultura escolar

Laura Manolakis

Viejos y nuevos tiempos...

La escuela, en tanto agencia transmisora de saberes, realizó su proceso de educar a la infancia a través de la palabra, principalmente de la palabra escrita; tal vez por ello es el lugar privilegiado de la demora, de la espera: el transitar por la escolaridad suponía una apuesta de varios años, esfuerzo y paciencia. Y este esquema, que es inherente a la institución escolar moderna, se opone a la cultura del tiempo real, a la cultura *mass*-mediática, donde no hay espera, en la que la satisfacción del deseo es inmediata (para quienes pueden satisfacerlo). Cultura en la que la película puede ser adelantada o atrasada a voluntad del espectador, cultura del *zapping*. Cultura *upgrade* en la que la última versión es siempre la mejor (Narodowski, 1999).

La cultura actual se configura con un vertiginoso ritmo, poco predecible, en constante cambio y transformación, y se presenta ante una escuela alejada de la realidad e incapaz de interpelarse ante ella.

Efectivamente, la cultura *mass*-mediática parece poner en cuestión a algunos elementos constitutivos de la escuela tradicional y, por lo tanto, la escuela es imposible que se recicle como tal, con su propio formato tradicional, en el seno de la cultura *mass*-mediática. Al menos a simple vista, la competencia simple entre una tecnología de infantilización propia del siglo XVII versus una tecnología de control del siglo XXI parece imposible.

En este sentido, es posible volver a pensar en la incapacidad de la institución escolar moderna para actuar en un nuevo escenario, en el que los cambios tan rápidos solamente puedan ser eficientemente procesados por aquellos que han sido configurados en él: los niños y los adolescentes. La escuela del siglo XVII difícilmente se reconvierta a esa lógica, porque hacerlo implica perder para siempre su identidad.

¿Qué es lo que está en juego en esta disputa? Se trata de la disputa por la supremacía en la transmisión de saberes entre la escuela y la tecnología *mass*-mediática; la escuela versus la computadora personal, la escuela versus internet, la escuela versus el videojuego, la escuela versus el celular. Pelea en la que, tal vez desgraciadamente, la escuela parece ubicarse cómodamente en el lugar de la derrota.

Pero lo más importante, lo que está verdaderamente en juego, no es la competencia entre la escuela y esos aparatos (el *hardware*), sino la competencia entre la escuela y la *mass*-mediatización de la cultura, es decir que no procesamos la cultura *mass*-mediática solamente con los artefactos mediáticos, sino que la procesamos en todos los órdenes de la vida social.

Ésta es la diferencia entre concebir a la televisión o a la computadora desde el punto de vista del aparato y concebir a la televisión o a la computadora desde el punto de vista de las nuevas formas de relación con la cultura que a partir de ellas y de sus múltiples posibilidades se han conseguido: a esto se lo denomina *mass*-mediatización de la cultura.

¿En qué consiste la *mass*-mediatización de la cultura? Según Baudrillard (1996), se puede afirmar que se trata de una forma artificial de inteligencia, pero para nosotros, modernos, deseosos de desafíos, de narraciones utópicas, la cultura *mass*-mediática suele presentárenos como fenómenos carentes de artificio, de juego. Acostumbrados a la hipótesis de la frustración, todo aparece en forma previsible y, admiradores de lo lúdico, no vemos en ella sacrificio. Es una cultura de la realización inmediata, es una cultura sin espera, es una cultura de tiempo real. La *mass*-mediatización de la cultura nos presenta un mundo presuntamente sin fallas, en donde la eficiencia absoluta –en términos comenianos: el orden en todo– es técnicamente posible. Se trata de un mundo que no deja huellas, un mundo limpio.

Un ejemplo de esto, de gran importancia en el orden escolar, puede clarificar lo anteriormente expuesto. En la escuela, la escritura de una

redacción se realizaba –o aún se realiza– en un cuaderno borrador. Esto nos permitía una escritura sucia, en la que podíamos tachar, hacer anotaciones y corregir los errores ortográficos y gramaticales. Una vez terminada, la pasábamos con dedicación y buena letra al cuaderno de clases, donde el profesor dictaminaba si esa «obra maestra» merecía el tan conocido «MB 10» u otra calificación. Si había errores, éstos aparecían marcados con la temible tinta roja. Aunque la volviéramos a hacer, ésta quedaba plasmada allí implacablemente. Esa forma de escritura está a punto de desaparecer tras las pantallas de las computadoras porque, cuando operamos con ellas (mediante el procesador de textos), el último trabajo es siempre el original. No existe el concepto de «borrador», a lo sumo, de «versiones», en el caso de que alguien se tome el trabajo de guardar cada cambio que se hace en un archivo distinto, para lo cual aparte de ser obsesivo tendría que tener muchos gigabytes de espacio en disco.

El presente trabajo intentará explorar algunos interrogantes sobre la cultura escolar. ¿Es posible incluir en la escuela las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)? ¿Es sólo cuestión de aparatos? ¿En qué consiste la *mass*-mediatización de la cultura? La escuela, ¿puede procesar el pasaje de la cultura de la espera a la *mass*-mediática? Estas nuevas características, ¿producen cambios significativos o sólo son metabolizadas por la cultura escolar? Para ello, se analizarán cuatro efectos (y defectos) de la cultura *mass*-mediática en la cultura escolar: las NTIC como panacea, el gatopardismo, la instantaneidad y la distinción entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales.

Cuatro efectos (y defectos) de la cultura *mass*-mediática en la cultura escolar

Las NTIC como panacea

Durante los últimos años, prácticamente todos los países han lanzado iniciativas nacionales para incorporar computadoras y conectar sus escuelas a internet, capacitar a los profesores en el uso de las NTIC, fomentar la innovación escolar y desarrollar *software* de uso pedagógico. De acuerdo

a estos objetivos, los distintos gobiernos han incluido el componente de las NTIC en su definición de políticas educacionales, donde están pasando a ocupar un lugar cada vez más importante. La razón de ello es la decisión de preparar a la población, en particular a los niños y jóvenes, para la sociedad de la información y aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías educacionales incentivando además la alianza con distintos actores de la sociedad civil –principalmente del sector privado– en pos de estos objetivos. En efecto, se sostiene que la inclusión de programas tendientes a la incorporación de las NTIC tiene como presupuestos:

- En primer lugar, que éstas *incrementarían la igualdad de oportunidades de la población reduciendo las inequidades que generan el tiempo y el espacio educacional tradicionales* (Selwyn y Brown, 2000; Lewin, 2000). Ante todo, implican –potencialmente, aunque no siempre en la realidad de los sectores sociales más pobres– un avance hacia la democratización y una tentativa de universalización del conocimiento. Como bien alertara Virilio (1997), se produce una disolución de los territorios delimitados por fronteras tradicionales, por lo que la distancia deja de importar, y las poblaciones marginadas o analfabetas pueden acceder más fácilmente a la información.

En relación con este presupuesto, de acuerdo a lo esbozado por Lewin (2000), se pueden destacar nueve oportunidades y posibles beneficios asociados al desarrollo de las NTIC en el ámbito educativo:

- La primera sería la *oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos*, posibilitando como beneficio el desarrollo y acceso a materiales de aprendizaje –utilizando recursos tanto textuales como multimediales– de acuerdo a las necesidades de los usuarios.
- En segundo lugar, se produciría la posibilidad de abrir la *oportunidad de aprender independientemente de la localización física de los sujetos*. El beneficio aparejado es obviamente la libre circulación de la información y la mayor interacción de usuarios en tanto grupos de aprendizaje.
- Otra de las oportunidades que se presenta es que el *aprendizaje interactivo* trascienda las limitaciones del simple acceso a la información, permitiendo la conformación de nuevas formas de

interacción a través de las NTIC entre alumnos, docentes y materiales de aprendizaje diferentes a las tradicionales.

- La cuarta explicitaría la oportunidad de acceder a *propuestas de aprendizaje flexibles* de acuerdo a los tiempos de aprendizaje real siguiendo la progresión y el acceso a los contenidos según las dificultades y/o avances que experimentan los sujetos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y no a cronogramas fijados externamente.
- La quinta oportunidad está centrada en la cuestión espacial, *la posibilidad de reducir la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje*. El beneficio explícito es la reducción de costos de subsistencia y traslados hacia los lugares que imparten enseñanza.
- La sexta relata la situación de acceso limitado a la información que tienen principalmente los países pobres, *las Nuevas Tecnologías brindan la posibilidad de desarrollar servicios para el aprendizaje*. El uso de éstas por parte de distintos actores tales como consultores, docentes, investigadores, entre otros, permitiría el procesamiento y distribución de ideas y materiales a grandes audiencias.
- En séptimo lugar, los sistemas que utilizan las Nuevas Tecnologías *podrían generar mejor información sobre los progresos, preferencias y capacidad de los aprendizajes* a través de sistemas más interactivos que se adapten a las necesidades y acciones de los sujetos implicados.
- La octava oportunidad hace referencia a *la posibilidad de evaluar y certificar los aprendizajes on-line*; dicho proceso permitiría la reducción de costos, el mejoramiento de la seguridad de los procedimientos y estandarización de las tareas de evaluación.
- Finalmente, la novena hace referencia a que los proveedores de servicios educativos pueden usar las Nuevas Tecnologías para *incrementar la eficiencia, mejorar el servicio y reducir costos*.
- En segundo término, que éstas *incrementarían los estándares educativos* debido a:
 - Cambios en los procesos y estrategias didáctico-pedagógicas implementados por los docentes.
 - La inclusión de las NTIC promueve experiencias de aprendizaje más creativas y diversas.

- Propician un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo a las necesidades de los sujetos.
- Por último, en tercer lugar, las NTIC *producirían cambios en los sistemas educativos, tanto en los aspectos técnicos y pedagógicos como en los administrativos*, tales como la posibilidad de generar interrelaciones con distintas instituciones –escuelas de los distintos niveles y universidades, centros de investigación, ONG, padres y otros sectores de la comunidad–, reducir la burocratización del sistema y su anquilosamiento dando mayor lugar a los procesos de descentralización y poder local de los actores (Borja y Castells, 1998).

La *panacea* representa, de acuerdo a lo anterior, la perspectiva según la cual las Nuevas Tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas de revolucionar la educación; éstas provocarían una fuerza innovadora capaz de solucionar los clásicos problemas con los que se enfrentan las instituciones educativas, como, por ejemplo, que cada alumno pueda ejercitarse con contenidos adecuados a sus necesidades.

Esta perspectiva es incentivada y promovida por intereses comerciales con el objetivo de fomentar la compra de *hardware* y *software* o por intereses políticos para incorporar elementos innovadores en el sistema y que éstos sean visibles y cuantificables más allá del impacto real que puedan producir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La proclama de panaceas no es un artilugio nuevo en educación, es el supuesto que subyace en cada una de las modas pedagógicas que se instalan, para la incorporación de un método de lectoescritura en desmedro de otro, en innovaciones técnicas o en procesos de reformas de los sistemas. «La revolución de la Tecnología de la Información es sólo el último de esta larga serie de sueños utópicos, y siempre habrá en el campo educativo un público listo a acoger estas promesas exageradas» (Burbules y Callister, 2001: 25).

Las modas que se instalaron fueron muchas, y las instituciones educativas tuvieron poca capacidad para procesar estos cambios en su seno.

Burbules y Callister proponen una nueva manera de pensar las cuestiones tecnológicas vinculadas con la educación. Según los autores, preguntarse si las computadoras son buenas para la enseñanza o si internet

ayuda a aprender representa una forma de concebir a la tecnología que debe ser reconsiderada.

A nadie se le ocurriría hoy formular estas otras preguntas: «¿Las pizarras son buenas o malas para la enseñanza?», «¿Los manuales escolares ayudan a los niños a aprender?», «¿La televisión promueve o restringe las oportunidades educativas?», porque damos por sentado que estos elementos tan conocidos del aula y de la vida social pueden aplicarse bien o mal; [...] que lo esencial es saber cómo, quién y con qué fines se los usa (2001:13).

El gatopardismo

El sistema escolar y la propia pedagogía efectúan esfuerzos denodados para hacer competitiva a la cultura escolar frente a la realidad *mass*-mediática. Sin embargo, muchos intentos muestran que el desafío es sumamente complejo.

Hace varias décadas, la política educativa se centró en incorporar las NTIC en las instituciones educativas. El modelo hegemónico consistió básicamente en la compra de varias computadoras personales de última generación para cada una de ellas y en ubicarlas en un laboratorio.

El caso argentino no es la excepción. Tal como lo especifica el documento de la DINIECI (2006:11), «el 54,6% de los establecimientos educativos del ámbito urbano que cuentan con equipamiento informático se organizan en la modalidad de gabinete o laboratorio. La disponibilidad de laboratorio de informática es mayor en el sector privado (75,2%) que en el estatal (42,5%)».

De acuerdo a los datos disponibles, es posible afirmar que la distribución de computadoras a través del modelo de despliegue más básico —el laboratorio—, después de más de tres décadas, es *ineficaz e inequitativo*. Ineficaz porque no ha logrado la accesibilidad técnica total del sistema educativo, aunque éste es sólo un aspecto de la accesibilidad¹, e inequitativa-

1. Las cuestiones del acceso están vinculadas con dos dimensiones interdependientes; por un lado, con las «condiciones de acceso» o «accesibilidad técnica», es decir, las características de una situación que permiten o impiden participar en ella (cantidad y tipo de computadoras, *software*, conectividad, etc.); y, por el otro, con los «criterios de acceso», esto es, las propiedades personales que la gente necesita poseer a fin de obtener el acceso real.

tivo porque, a fin de cuentas, las tecnologías comunicacionales no dejan de ser operadas por los mismos determinantes que el resto de los bienes sociales en lo relativo a su producción y distribución.

Más allá de los aparatos, ¿estas instituciones estaban a la altura de los tiempos digitales en vigencia? ¿Qué ocurrió con las computadoras? ¿Cómo fueron procesadas por la vieja institución del siglo XVII?

Desde la perspectiva de aquellos que toman las decisiones tanto a nivel nacional como jurisdiccional, el *Lab Model* o Modelo de Laboratorio² resulta apropiado para las escuelas que se inician en la tecnología y la conectividad, ya que este modelo de despliegue tecnológico permite:

- Introducir el conocimiento de las habilidades básicas necesarias para su efectiva incorporación al proceso educativo.
- Concentrar recursos costosos (*hardware* y *software*, conexión a una red local, acceso a internet, sistema de electricidad, iluminación, aire acondicionado y seguridad, mobiliario).
- Organizar un espacio común que se pueda utilizar para las actividades educativas de los estudiantes, para capacitar profesionalmente a los profesores y realizar actividades con los grupos de la comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades.
- Proporcionar apoyo técnico y pedagógico y coordinar el trabajo interdisciplinario.

Pero lo que ocurre efectivamente en las instituciones educativas es otra cosa y dista mucho de estos presupuestos.

En primer lugar, los docentes desalojan un espacio físico que se utilizaba con otros fines (depósito, biblioteca, sala de profesores) y disponen todas las computadoras en ese ámbito. Muchas veces, en condiciones que no son las más adecuadas.

2. De acuerdo a lo indicado en el reporte de McKinsey (1995), se pueden plantear cinco modelos de despliegue relacionados con el uso de redes de información en el ámbito educativo. El primer modelo es el *Lab Model* o Modelo de Laboratorio. Le siguen el *Lab Model Plus* o Laboratorio Plus (además de la instalación del laboratorio de uso común, se provee a cada docente con una computadora conectada a la red), el *Partial Classroom Model* o Modelo de Aulas Parcial y el *Classroom Model* o Modelo de Aulas (computadoras en algunas aulas o en todas) y, por último, el *Desktop Model* o Modelo de Escritorios (supone la existencia de una computadora conectada a la red para cada alumno).

Una vez instaladas, las actividades educativas consisten básicamente en «ir al Laboratorio de Informática» a «clases de computación» una o dos veces por semana, donde los alumnos son «alfabetizados digitalmente». La denominada «alfabetización» implica, en la mayoría de los casos, el uso y aplicación de los *software* básicos –procesador de texto, planilla de cálculo, base de datos–, operar con archivos y, principalmente, *software* educativos con ejercicios estandarizados orientados a reforzar el aprendizaje de contenidos. Si hay conectividad, las actividades más frecuentes en el contexto escolar son: el uso de bases de datos externas para obtener y buscar información de diferentes sitios web a través de internet, la comunicación vía correo electrónico con profesores, dentro y/o fuera del establecimiento, con el propósito de aprendizaje y la comunicación vía correo electrónico con otros pares fuera del establecimiento, dentro y/o fuera del país³.

Y, a pesar del halo de «modernidad» que se respira en la escuela, a pesar de que muchos de los educadores de ésta se sienten aliviados porque entienden que así preparan a los trabajadores del siglo XXI, la existencia de un Centro de Cómputos, de un Laboratorio de Informática en una escuela implica un retraso de, por lo menos, treinta años respecto de la organización del trabajo por medio de computadoras⁴.

Es importante destacar que, al estar el equipamiento tan alejado del aula, se vuelve un artificio y deja de ser una actividad espontánea de ense-

3. Para ampliar información sobre el uso pedagógico de las computadoras en el ámbito escolar ver el SITES (Second Information Technology in Education Study), en www.sitesm2.org [consulta: febrero de 2007]. SITES constituye uno de los principales estudios internacionales de medición de los resultados de la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicaciones en educación.
4. Es importante destacar que el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en Argentina, está llevando a cabo una experiencia que combina el Modelo de Laboratorio de 1º a 6º grado y el de Aulas Parcial solo en 7º (Resolución 19/2003 de la Secretaría de Educación «Escuelas con identificación de TICs»). Más allá de constituir un avance en el modelo de despliegue tecnológico, la cobertura aún es poco significativa (dos por Distrito Educativo, salvo el DE n° 2 con 4 escuelas y los 19, 13 y 14 con tres). Al respecto, véase www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/aulasenred/pdf/bases_organizacion_2004.pdf [consulta: febrero de 2007]. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino, a través de Educ.ar, está evaluando la posibilidad de incorporar «One Laptop Per Child» (OLPC), proyecto impulsado por Nicholas Negroponte, e iniciar experiencias piloto en el transcurso del 2007.

ñanza y aprendizaje para la investigación, la referencia, el procesamiento de textos, entre otros.

En efecto, la difusión de la computadora personal en el espacio laboral y hogareño supuso el trabajo directo con la computadora en el propio ámbito donde se efectúa el desarrollo de las actividades, con la consecuencia del procesamiento instantáneo de la información. Con la presencia de la computadora personal ya no se asiste masivamente a un centro de cómputos. Si la escuela se llena de computadoras sin una visión estratégica de su inclusión, la vieja tecnología de transmisión de saberes no podrá dar cuenta de los avances tecnológicos recientes.

Conclusión: el escenario escolar está signado por el gatopardismo, todo cambia para permanecer igual. Debemos comprender que estamos en medio de un proceso de reformulación del significado y los fines de la educación, y no meramente intentando encontrar formas mejores, más rápidas o económicas de hacer lo mismo que ya estábamos acostumbrados a hacer a través de otros medios.

La instantaneidad

De los veintidós millones de aparatos de telefonía celular registrados en Argentina, más de medio millón pertenecen a niños y adolescentes de entre diez y quince años de edad⁵. Los padres argumentan principalmente que permiten que sus hijos tengan un teléfono celular por «cuestiones de seguridad». Más allá del motivo, el espacio escolar se vio invadido por esta tecnología.

La respuesta no se hizo esperar. En el caso argentino, distintas legislaturas provinciales –Córdoba, Santa Fe, Catamarca, Santiago del Estero y Buenos Aires– han debatido acerca de la conveniencia de sancionar regulaciones para que los celulares pasen a la clandestinidad en el ámbito escolar⁶; otras –Corrientes y Mendoza–, en cambio, han dejado a los miembros de la comunidad educativa la respuesta a este interrogante.

5. La telefonía celular ha logrado mayor penetración y accesibilidad que otras tecnologías (telefonía fija, computadora personal e internet).

6. Como ejemplos se pueden citar:

- La Legislatura de la provincia de Santiago del Estero aprobó una ley que prohíbe el >

El uso del celular, ¿es un fenómeno marginal en las escuelas?, ¿es algo que sucede en algunos espacios educativos o es masivo? ¿Qué hacer con los celulares en el aula? Evidentemente, la discusión de qué hacer con los teléfonos celulares en las escuelas se ha instalado en todo el mundo⁷, los efectos educacionales negativos del «modo silencioso», el «vibrador» o de los «*ringtones*» resultan aspectos controversiales, pero nuevamente la

< uso de celulares en horario de clase tanto para alumnos como para profesores, en escuelas públicas y privadas. La ley exceptúa de la prohibición a aquellas situaciones de extrema gravedad en las que el uso del teléfono sea imprescindible y esté aprobado por las autoridades de los establecimientos escolares. En los fundamentos de la ley se señala que «la moda y los nuevos tiempos han insertado su uso en la vida cotidiana, lo cual genera trastornos en el proceso de aprendizaje, dado que su uso reiterado interrumpe la concentración y atención en los temas que se están desarrollando». En *La Nación*, 16 de marzo de 2006 (www.lanacion.com.ar/789175 [consulta: febrero de 2007]).

- La Resolución n° 1728/06 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establece que «El uso del celular en el aula desconcentra el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para cada medio de comunicación existe un espacio propio de utilización».

- La provincia de Santa Fe, además de prohibir por los mismos motivos el uso del celular en la escuela para alumnos, docentes y no docentes, prescribe cualquier tipo de aparatos de similares características tecnológicas a los mencionados.

7. A modo de ejemplo, se citan las políticas implementadas por los estados de Corea y Grecia sobre la prohibición del celular en las instituciones escolares:

- «La Oficina de Educación de Seúl distribuyó un folleto donde se solicita adoptar algunas reglas en el uso de teléfonos celulares dentro de las escuelas. Los nuevos lineamientos estatales señalan que las instituciones de educación deben instalar un casillero “guarda celulares” donde los estudiantes depositen sus dispositivos durante las clases. Con esto se pretende reducir su uso y evitar una posible “adicción”, además de gastos en el pago de altas cuentas entre los alumnos.» En: www.engadget.com/2005/06/10/korean-schools-learn-a-little-cellphone-etiquette [consulta: febrero de 2007].

- La Ministra de Educación de Grecia, Marietta Giannakou, resolvió que en las escuelas griegas se «prohíbe el uso y posesión del teléfono celular a los estudiantes en el área de la escuela» porque interrumpen las clases, que sólo será permitido «bajo circunstancias especiales» y que tendrán que mantenerse en el bolso («Greece bans cell-phone use at schools», en www.usatoday.com/tech/wireless/phones/2006-12-07-greece-cell-ban_x.htm [consulta: febrero de 2007]).

Para información acerca de otros casos véanse «NYC Schools’ Cell Phone Ban Earns Parents’ Ire», en freerepublic.com/focus/f-news/1738707/posts (CNN, 14/11/06); «EEUU: otro “no” al celular en el aula», en www.clarin.com/diario/2006/04/28/sociedad/s-03702.htm; «Cell Phones: Nuisance or Necessity», en www.glencoe.com/sec/teachingtoday/educationupclose.phtml/52 [consulta: febrero de 2007].

discusión gira en torno a la prohibición o no del uso de un determinado «aparato» y no al modo en que con éstos procesamos la cultura, más específicamente la cultura escolar⁸.

Gracias a los programas de mensajería instantánea (MSN, ICQ, entre otros) y, principalmente, a la telefonía celular, el espacio puede recorrerse literalmente, ya no limita la acción ni sus efectos; éste ha perdido su valor estratégico. «La distancia no es obstáculo para conectarse, pero conectarse no es obstáculo para mantenerse a distancia» (Bauman, 2005:88). Estas tecnologías permiten nuestra definitiva liberación del espacio. No importa dónde se encuentre espacialmente el «otro», lo importante es «encontrarlo». El lugar donde uno esté, lo que esté haciendo y la gente que lo rodea son irrelevantes mientras podamos estar conectados con aquellos que queremos. Lo que se torna importante es la *instantaneidad*. Tal como lo describe Bauman (2002:127): «El tiempo insustancial e instantáneo del mundo de software es también un tiempo sin consecuencias. Instantaneidad significa una satisfacción inmediata, en el acto, pero también significa el agotamiento y la desaparición inmediata del interés».

Es importante diferenciar: estar conectado no es lo mismo que estar relacionado. Estar conectado es más económico que estar relacionado. El encuentro a través de estas tecnologías proporciona la posibilidad de no establecer lazos perdurables, permite que nos «conectemos» sin establecer vínculos duraderos. La comunicación termina cuando se satisface nuestro deseo. Si alguien no contesta, no importa. Existen otros potenciales receptores (de nuestra basta red de contactos) para seguir vinculándose. Lo importante es poder estar conectado con «otro».

8. Opiniones de funcionarios argentinos: Daniel Filmus, Ministro de Educación: «El uso del celular en el aula debería estar prohibido; en primer lugar, porque es un elemento perturbador que rompe con los tiempos que debe tener el aprendizaje: es un elemento irruptivo». Adriana Puiggrós, Ministra de Educación bonaerense: «No debe encenderse en clase. Hace falta una norma, para alumnos y docentes». Eduardo Mundet, Ministro de Educación de Córdoba: «En Córdoba, la prohibición es para alumnos y docentes, dentro de las aulas». En *Clarín*, 21/04/06: «Buscan prohibir en todo el país el uso del celular en la escuela», www.clarin.com/diario/2006/04/21/sociedad/s-03415.htm [consulta: febrero de 2007].

Siempre hay más conexiones posibles, por lo tanto no es demasiado importante cuántas de ellas hayan resultado ser frágiles o inestables. Tampoco importa demasiado la fecha de vencimiento. Cada conexión puede ser de corta vida, pero su exceso es indestructible. En medio de la eternidad de esa red impercedera podemos sentirnos a salvo de la irreparable fragilidad de cada conexión individual y transitoria (Bauman, 2005:85).

Estas nuevas formas de conexión implican cambios en la forma de vincularnos con los otros más próximos, en el espacio topográfico. Bauman (2005:87) es contundente: «La proximidad ya no implica cercanía física; pero la cercanía física ya no determina la proximidad». Máxima que pone en cuestión el viejo postulado de la pedagogía moderna que dice que los niños aprenden mejor al lado de otros niños, mediante el método de instrucción simultánea –un docente enseñando a un grupo de alumnos un mismo saber (y el mismo texto panmético) al mismo tiempo y con el mismo grado de dificultad–; citando a Comenius (1986:28), «es mucho mejor que se eduque la juventud reunida, porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás».

Que un maestro y un grupo de alumnos estén compartiendo un aula al mismo tiempo no garantiza que éstos se relacionen entre ellos, muy por el contrario, la mensajería instantánea permite evadir a «estos otros más próximos» y mantenerse conectado con «otros» que están fuera. Compartir el espacio e interactuar con otros puede convertirse en una experiencia altamente negativa y violenta⁹.

La sociedad posmoderna, la sociedad-moda, tal como la plantea Lipovetsky (1986),

ha liquidado definitivamente el poder del pasado que se encarnaba en el universo de la tradición e igualmente ha modificado la inversión respecto al futuro que caracterizaba la época escatológica de

9. Véase «Italia: patotas de alumnos graban sus ataques en celular y los pasan a Internet», en *Clarín*, 21/11/06, www.clarin.com/diario/2006/11/21/sociedad/s-03210.htm [consulta: febrero de 2007].

las ideologías. Vivimos inmersos en programas breves, en el perpetuo cambio de las normas y en el estímulo de vivir al instante: el presente se ha erigido en el eje principal de la temporalidad social.

La moda es una lógica social independiente de los contenidos; todas las conductas y todas las instituciones son susceptibles de ser arrastradas por el espíritu de la moda, por la fascinación de lo nuevo y por la atracción de los modernos. El pasado tradicional deja de ser objeto de culto, el momento actual magnetiza las conciencias, mientras que el prestigio recae en las novedades: se venera el cambio, el presente, lo instantáneo. Si la moda gobierna, quiere decir que el pasado ya no es el polo que ordena los detalles de nuestros actos, de nuestros gustos y creencias. ¿Es posible seguir sosteniendo los mismos dispositivos que configuraron la institución escolar moderna en una sociedad que venera lo instantáneo?

Relaciones entre Inmigrantes Digitales y Nativos Digitales

Los niños y adolescentes actuales, ¿aprenden de la misma manera que en los siglos XIX y XX? Hoy, la experiencia de aprendizaje está *mass*-mediáticamente diseminada, y la edad es cada vez menos un atributo de conocimiento. El acceso al conocimiento se localiza no en un único ámbito escolar o académico, sino que ocurre una explosión de los ámbitos de expresión de múltiples y muy variados conocimientos (Lipovetsky, 2002). Diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX, cuando para poseer una «experiencia cognitiva» había que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo.

Actualmente, niños y adolescentes que se han realizado como tales atraviesan el período infantil con una velocidad vertiginosa. Especialmente, desde el punto de vista del saber, encuentran una facilidad envidiable para dar cuenta de nuevos desafíos tecnológicos. Son parte de una infancia digital, procesados por medio de pantallas en una experiencia en que los media y los libros compiten en igualdad de condiciones o, directamente, ya se ha decretado una supremacía de aquellos. Son niños que comprenden más sencillamente que sus padres los nuevos artefactos tecnológicos. Niños que, por ejemplo, no precisan leer el

manual para aprender: interactúan digitalmente con soltura y sorprenden a los adultos descubriendo aquello que para éstos estaba vedado (Narodowski, 1999).

Marc Prensky (2001:1) define a estos niños y adolescentes como los *Nativos Digitales*,

los estudiantes de hoy representan las primeras generaciones crecidas con las nuevas tecnologías. Pasaron toda su vida rodeados por y usando computadoras, videojuegos, lectores de música digital, cámaras de videos, celulares y todas las otras herramientas y los juguetes de la edad. Ellos piensan y procesan información de maneras distintas a sus antecesores. Su lengua nativa es el idioma digital de las computadoras, los videojuegos e Internet.

distinguiéndolos de los *Inmigrantes Digitales*,

aquellos adultos que no hemos nacido en el mundo digital, sino que esta era nos ha alcanzado en cierto momento de nuestras vidas, nos sentimos fascinados por ella y adoptamos algunos aspectos de las nuevas tecnologías (2001:2).

Es importante destacar que, en el caso de los Inmigrantes Digitales, algunos mejor que otros, nos adaptamos al medio ambiente, utilizando las NTIC, pero no dejamos de mantener «el acento». «El acento del Inmigrante Digital» puede ser visto en muchos procesos, tales como: buscar información en internet como segunda opción (en lugar de que fuera éste el primer lugar de búsqueda); leer el manual para usar cierto programa en vez de asumir que el programa en sí mismo puede ir enseñándonos a usarlo; utilizar el teléfono celular sólo para hablar con otros o, en todo caso, para enviar mensajes de texto, pero sin utilizar todos los recursos disponibles (filmar y reproducir videos, funciones de cámaras de multi-mega píxeles, reproductor de música MP3, agenda, calculadora, despertador, chat, acceso a internet, juegos y apps, posibilidades de insertar en los mensajes notas rápidas, animaciones, sonidos e información de contactos, TV digital por satélite, entre otras funciones).

Mientras que nuestros alumnos están representados en la primera categoría, nosotros, los docentes en ejercicio, estamos en la segunda. Un agravante más: los maestros y profesores somos acusados de no estar a la altura de los cambios. Las autoridades ministeriales nos rotulan como «analfabetos digitales» y promueven que tomemos un sinnúmero de cursos —o, en todo caso, a través de un CD-ROM— en los que nos indican como usar los utilitarios básicos (procesador de textos, planillas de cálculo, bases de datos, presentaciones, navegar por internet, entre otros). Una vez (supuestamente) alfabetizados digitalmente, ¿estamos preparados para generar estrategias de enseñanza y lograr experiencias de aprendizaje significativas para nuestros alumnos?

Según Prensky, el motivo por el que algunos niños de hoy no prestan atención en la escuela es que los métodos de enseñanza tradicionales les resultan aburridos, comparados con su experiencia digital. Los maestros y profesores enseñamos utilizando un lenguaje de la era predigital a estudiantes que hablan enteramente un nuevo tipo de lenguaje y tenemos una apreciación baja de las nuevas habilidades que los nativos han adquirido y perfeccionan a través de la interacción y la práctica.

Lo que significa que los docentes creemos que los alumnos son como siempre han sido los estudiantes y utilizamos los mismos métodos que utilizaban nuestros profesores.

¿Cómo procesamos la escena escolar ante otros que son tan diferentes a nosotros? Tendemos básicamente a identificar, por un lado, el peligro con la invasión de cuerpos extraños (las Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y, por otro, la seguridad con la pureza (la tradicional cultura escolar). Ambas inducen el deseo de expulsarlo(s) o metabolizarlo(s) de mi (nuestro) sistema.

¿Es posible la inclusión de las NTIC en la cultura escolar sin este proceso de metabolización o de expulsión? Al estar en crisis el pasado monopolístico dominio por parte de la cultura escolar, cualquier conflicto entre ésta y la cultura *mass*-mediática tendrá un resultado difícil de prever de antemano, un resultado indefinido. Conflicto que aún no ha podido resolver ninguna de las propuestas hasta aquí delineadas por los distintos actores que conforman la comunidad educativa. Serán las situaciones concretas y el potencial y la inteligencia de sus actores los que establecerán, finalmente, el resultado del enfrentamiento.

Bibliografía

- BAUDRILLARD, Jean (1996), *El crimen perfecto*, Barcelona, Anagrama.
- BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BORJA, Jordi y Manuel Castells (1998), *Local y global. La gestión de las ciudades en la Era de la Información*, Madrid, Taurus.
- BURBULES, Nicholas y Thomas Callister (2001), *Educación: riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*, Buenos Aires, Granica.
- COMENIUS, Johann Amos (1986), *Didáctica Magna*, Madrid, Akal.
- (1993), *El mundo en imágenes*, México, Porrúa.
- DINIECI (2006), *Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- LEWIN, Keith (2000), «New Technologies and Knowledge Acquisition and Use in Developing Countries», en *Compare*, n° 3, vol. 30.
- LIPOVETSKY, Gilles (1986), *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*, Barcelona, Anagrama.
- (2002), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- MANOLAKIS, Laura (2005), *Educ.Ar ¿parte de la solución o parte del problema para incorporar las NTICs en la institución escolar?*, Buenos Aires, FLACSO.
- , Mariano Narodowski y M. Nores (2001), *Los Medios de Comunicación y la Educación. ¿Una solución a la inequidad? Aprendiendo a partir de Hispanoamérica y la Argentina*, Fundación Gobierno y Sociedad (mimeo).
- MCKINSEY, J. (1995), «Connecting K-12 Schools to the Information Superhighway», en www.uark.edu/mckinsey [consulta: febrero de 2007].
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2004), *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*, Buenos Aires, Prometeo.
- y Silvina Gvirtz (1998), «Micro-politics of School Resistance: The Case of Argentine Teachers Versus the Educational Policies of Peron and Evita», en *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 19 (2).

- PRENSKY, Marc (2001), «Digital Natives, Digital Immigrantes», en *NCB University Press*, nº 5, vol. 9, octubre de 2001.
- SELWYN, Neil (2000), «The National Grid for Learning: Panacea or Panopticon?», en *British Journal of Sociology of Education*, nº 2, vol. 21.
- y Phillip Brown (2000), «Education, Nation States and the Globalization of Information Networks», en *Journal of Education Policy*, nº 6, vol. 15.
- VIRILIO, Paul (1997), *La velocidad de la Liberación*, Buenos Aires, Manantial.

Laura Manolakis

Lic. en Educación (UNQ), Magíster en Cs. Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina) y Doctoranda en Educación (Univ. de San Andrés, Beca Fundación Luminis-UDESA). Miembro del Programa de Investigación «Sujetos y políticas en educación», dirigido por el Dr. Mariano Narodowski (UNQ). Directora de la Carrera de Licenciatura en Educación (UNQ).

Una experiencia de educación infantil fuera del ámbito escolar.

Inclusión de docentes de nivel inicial en jardines infantiles comunitarios

Verónica Kaufmann

El objetivo de este trabajo es dar a conocer una experiencia que comenzamos a desarrollar a partir de 2002 con un conjunto de Jardines Infantiles Comunitarios (JIC) desde la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (SED)¹ y compartir algunas reflexiones² vinculadas a la temática de este libro, en este caso en la forma del jardín de infantes.

Los JIC estuvieron desde un inicio, y están en la actualidad, relacionados con la Secretaría de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires³ a través del «Programa de Apoyo a Grupos Comunitarios». En el marco de este programa, reciben todos los días alimentos para los chicos y chicas y cobran un pequeño subsidio dos veces al año.

Por lo general, están ubicados en barrios que presentan dificultades habitacionales, como precariedad, hacinamiento y falta de servicios bási-

1. En este artículo asumimos la denominación «Secretaría de Educación» atendiendo a que ésta es la denominación contemporánea con las acciones que se describen aquí. En marzo de 2006 una ley sancionada por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires modificó la organización del Poder Ejecutivo de la ciudad transformando las Secretarías en Ministerios.
2. Estas reflexiones son producto y fruto de múltiples intercambios, a veces formales y otras tantas más informales, de todos los docentes e integrantes del equipo que participa del proyecto: Silvana Nasif, Lorena Gallosi, Natalia Vázquez, Paula Grinschpun, María Laura Galli, Patricia Martín.
3. A partir de 2006 adoptó a denominación de «Ministerio de Derechos Humanos y Sociales».

cos propios de las villas, inquilinatos, hoteles o pensiones. Una parte importante de estos jardines tuvo su origen en la crisis hiperinflacionaria que atravesó nuestro país durante 1989. Ellos cubren una demanda de cuidado de los chicos y chicas que en la mayoría de los casos no obtienen vacantes en los jardines de la red escolar. Los JIC atienden a los chicos en horarios muy extendidos que, generalmente, exceden la oferta horaria de los jardines de infantes que dependen de la SED.

Los JIC atienden a chicos desde los 45 días a los 4 años de edad. Los adultos que están con ellos no son docentes titulados y tampoco son madres de los chicos que asisten, como suele suponerse. Se trata de mujeres de la comunidad que generalmente no cobran una remuneración fija a cambio de su trabajo. Lo más frecuente es que tengan un plan de empleo y reciban alimentos.

Desde la SED comenzamos a trabajar con estas organizaciones a través de un relevamiento que se realizó en 2001⁴. Este estudio, además de los datos recién mencionados, también reveló que en todos los JIC⁵ había algún menú de actividades educativas que se realizaba con los chicos y chicas, aunque éstas solían ser poco frecuentes y variadas. El material didáctico con que contaban los jardines era escaso.

El conocimiento y el análisis de las condiciones en las que se desarrollaban las tareas en estas instituciones fueron asumidos como un desafío por parte de la SED. Se resolvió llevar adelante diversas acciones tendientes al fortalecimiento de las iniciativas de estas instituciones de base comunitaria.

Al mismo tiempo, la SED se propuso ampliar las perspectivas acerca del trabajo pedagógico con la primera infancia en el ámbito comunitario.

Una de las acciones que se concretó en 2002 a partir de esta etapa diagnóstica fue el diseño e implementación del «Proyecto de fortalecimiento del carácter educativo de los Jardines Infantiles Comunitarios a través de la inclusión de docentes»⁶. También se desarrollaron otras

4. Magdalena Chiara (coord.) (2001), *Estudio de la situación de la población educativa de nivel inicial en función de la cobertura total e integral de la demanda de segundo ciclo de educación inicial*, Dirección General de Planeamiento y Dirección del Área de Educación Inicial, Secretaría de Educación, GCBA.

5. Se relevaron a través del mencionado estudio 39 Jardines Infantiles Comunitarios.

6. Este nombre se corresponde con una primera etapa del proyecto. En la actualidad está >

acciones, como la oferta de capacitaciones para las personas que atendían a los niños y niñas y la inclusión de pasantes y practicantes de los institutos de formación docente.

El proyecto se propuso incorporar docentes especializados para que realizaran tareas tanto con los niños que asistían a estos jardines como también con los integrantes del grupo comunitario.

Se previó que cada uno de los docentes colaborara con dos jardines, a los que concurría dos veces por semana. Esta frecuencia pondría en evidencia que no se trataba de reemplazar a las educadoras⁷ en su función, sino que la intención era que los docentes acompañaran y compartieran con ellas experiencias que permitieran enriquecer la tarea educativa que venían desarrollando.

Desde el proyecto se consideró necesario que el equipo docente tuviera un encuentro de trabajo semanal con el fin de ofrecer un espacio de intercambio grupal que posibilitara analizar las prácticas complejas en las cuales estaban involucrados, formular y resolver problemas prácticos, debatir puntos polémicos, no sólo en relación con los niños, sino también en relación con las educadoras u otros adultos que trabajan en los JIC.

La complejidad y multiplicidad de funciones y las tareas a desarrollar requerían de un perfil docente que reuniera ciertas condiciones: se priorizó que tuvieran una sólida experiencia de trabajo con población infantil, experiencia o condiciones para coordinar y desarrollar tareas con adultos y experiencia o interés por trabajar en el ámbito comunitario. Atendiendo a estos criterios se realizaron entrevistas individuales con docentes y, de este modo, se seleccionaron aquellos que participan de esta experiencia.

En la actualidad, el equipo de trabajo está constituido por 5 docentes, y participan 10 JIC que en total atienden aproximadamente a 350 chicos.

< integrado al proyecto de fortalecimiento y ampliación de la oferta educativa para la primera infancia a través del trabajo conjunto entre organizaciones sociales y la SED. Este proyecto a la vez forma parte del «Programa de fortalecimiento a las iniciativas de educación infantil de organizaciones comunitarias e instituciones dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires».

7. En el marco de este proyecto, denominamos «educadoras» a las personas de la comunidad que están a cargo de los niños y niñas en los JIC.

Las formas de lo escolar... primeras impresiones

Lo primero que nos llamó la atención cuando empezamos a trabajar con los JIC fue la presencia, en todos ellos, de objetos y situaciones escolares. En las reuniones de trabajo del equipo de docentes se repetían las anécdotas: delantales que habitualmente permanecían guardados en cajas y que se les ponían a los chicos cuando venía una visita al jardín, Diseños Curriculares guardados en un armario, actividades, como pegar papelitos dentro de un círculo o aquellas en las que los chicos tenían que copiar letras o números, saludo a la bandera, realización de actos escolares, carpetas con los «trabajitos», entre otras.

A lo largo de la jornada en los JIC, se alternaban momentos en los cuales las educadoras proponían a los chicos actividades claramente identificables como educativas y otros momentos en los cuales no había una propuesta clara; los chicos jugaban con lo que había a mano o simplemente esperaban: a que todos llegaran para que se sirviera el desayuno, a que estuviera listo el almuerzo, a que cambiaran los pañales a todos los chicos.

Las actividades educativas eran muy estructuradas y cerradas⁸. Se observaba que en la mayoría de ellas los chicos eran ubicados alrededor de las mesas y se les ofrecían hojas y algún material para pintar o pegar sobre ellas. En muchos casos, eran inapropiadas para la edad de los chicos a los que estaban destinadas: por ejemplo, pintar sin salirse del contorno.

Las primeras impresiones de los docentes frente a estas situaciones fueron de desconcierto. Esto daba por tierra con la idea de que se trataba de instituciones solamente asistenciales: ésta es la representación que solemos tener quienes nos acercamos desde los ámbitos educativos a organizaciones de este tipo.

La posibilidad de conversar, discutir y compartir pareceres en el grupo de maestros dio lugar, de a poco, a que pudieran reconocer en estas situa-

8. El *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de la Ciudad de Buenos Aires, en el «Marco General», plantea que «una de las características que asumen las actividades es la de ser *abiertas*, es decir que admitan diversos y diferentes niveles de respuesta y resolución por parte de los alumnos. La forma de resolver la situación es un producto genuino de las posibilidades reales del grupo de niños y no un camino trazado paso a paso por el docente». Utilizamos la expresión «actividades *cerradas*» para dar cuenta de lo contrario.

ciones la preocupación de las educadoras por el enseñar y el aprender, por un lado, y la evidencia de la fuerza con la que se impone el formato escolar, por el otro. También fuimos comprendiendo que de este modo se ponía de manifiesto el reconocimiento a la tarea de los maestros y de los jardines de infantes y que, para las personas que trabajaban en los JIC, asemejarse a los jardines de infantes formales parecía ser una manera de valorizar la propia tarea frente a sí mismas y frente a las familias de los chicos.

La presencia de estas «escenas» escolares les devolvía también a los maestros del proyecto algo de su propia trayectoria como docentes. Con el tiempo pudieron reconocer que algo de lo que las educadoras hacían los remitía a sus propias prácticas: finalmente las educadoras no eran las únicas que proponían pegar papelitos dentro del círculo.

En ese momento del proyecto visualizamos una tensión: las educadoras esperaban que, a través de la presencia de las maestras, los JIC fueran cada vez más parecidos a los jardines de la red escolar, y nosotros intentábamos pensar y probar un modo de trabajar en estos jardines que fuera diferente del modelo escolar.

Otras miradas... más allá de las formas de lo escolar

La realidad y la cotidianeidad de los JIC nos enfrentaban permanentemente a situaciones para las cuales resultaba necesario pensar, diseñar y desarrollar otras «formas» diferentes de las escolares. Una de ellas era la conformación de los grupos de chicos.

En los JIC, la organización de los grupos es diferente de la de los contextos escolares. En muchos casos, en una sala están los «más chicos» (hasta que cumplen los 2 años) y en otra los «más grandes» (2, 3, 4). Otra característica es que los grupos son «cambiantes o fluctuantes» a lo largo del año. El ingreso y egreso de chicos es permanente; probablemente esto esté ligado a las posibilidades laborales de las familias y también a otros vaivenes, como viajes a sus lugares de origen, mudanzas, etc. Al mismo tiempo, es habitual que, cuando los chicos cumplen los 2 años, las educadoras «los pasen» a la sala de los más grandes para poder liberar vacantes en la de los más pequeños e incorporar algún chico o chica nuevo.

En un inicio diseñábamos propuestas diferentes para responder a las diversas edades de los chicos que conviven en una sala, por ejemplo, organizar dos propuestas distintas en el mismo espacio físico: mientras que a los más chiquitos (bebés y 1 año) les ofrecíamos recipientes y objetos para poner y sacar de ellos, a los más grandes (2 años) les proponíamos jugar con masa.

En otros casos, se realizaban actividades que admitían modos de resolución diferentes según la edad de los chicos, por ejemplo, proponíamos jugar con diferentes papeles: los más chicos podían trozar y rasgar los papeles, a los más grandes los invitábamos a hacer un *collage*.

Esta estrategia resolvía de alguna manera la dificultad de realizar una propuesta a un grupo de chicos de edades heterogéneas. Sin embargo, era muy exigente, porque suponía la coordinación de dos grupos a la vez, la preparación de materiales diferentes, etc.

Las conversaciones e intercambios entre todos los integrantes del equipo nos permitieron analizar que por detrás de esta manera de organizar las actividades continuaban operando rasgos característicos del formato escolar:

- La propuesta estaba destinada a un grupo homogéneo: la subdivisión o las propuestas alternativas buscaban crear subgrupos más homogéneos.
- La organización era siempre a grupo total: eran todos los chicos más grandes quienes estaban convocados a la actividad de *collage*.
- La maestra o la educadora asumía un claro lugar de conducción de la actividad.

Desde el inicio de proyecto se procuraba desarrollar propuestas que las educadoras pudieran retomar en los jardines los días que las maestras no asistían. Con esta intención, los docentes armaban carpetas con propuestas, organizaban grillas con actividades para que las educadoras siguieran, etc. En esta etapa de desarrollo del proyecto, reconocíamos algunos avances: las propuestas que se ofrecían a los chicos eran más abiertas, admitían modos de resolución diferentes, había mayor presencia de actividades que alentaban la expresión y el juego. Sin embargo, necesitábamos avanzar en una modalidad de trabajo que fuera más adecuada a las características constitutivas de estas organizaciones.

Además de la conformación de grupos con chicos de edades heterogéneas y la fluctuación de los chicos, nos preocupaba el modo en que se

organizaba la jornada (alternancia de actividades con clara intencionalidad educativa y momentos de espera o en los cuales los chicos no eran convocados a ninguna actividad). La escasez de materiales, juegos y juguetes y la falta de formación académica de las educadoras eran condiciones que requerían ser consideradas para diseñar una propuesta que contara con posibilidades de sostenerse en los JIC.

En estas búsquedas, atendiendo a las características de los JIC y también a los estilos personales y profesionales de los maestros, fuimos «corriéndonos» de algunos de los formatos escolares (las educadoras y también los maestros). Progresivamente incorporamos y adaptamos propuestas que conocimos a través de bibliografía y de experiencias que se estaban desarrollando en otros espacios⁹.

De ese modo, llegamos al punto en el que nos encontramos hoy. En los JIC que participan del proyecto desarrollamos una modalidad de trabajo que tiene los siguientes rasgos:

- Se organizan sectores de juego en la sala y, en ocasiones, también en el patio o en otros espacios del JIC.
- En cada uno de los sectores se ofrece un conjunto de materiales para que los chicos jueguen, pinten, escriban, etc. A modo de ejemplo, los sectores son: trasvasado, plástica, dramatización, exploración de objetos, movimiento, construcciones, juegos tranquilos o de mesa, leer y escribir, biblioteca, entre otros.
- Los sectores retoman algunos de los típicos rincones del jardín¹⁰, pero también se incluyen otros menos convencionales. Los sectores generalmente no ocupan un espacio fijo y tampoco son siempre los mismos.
- Los chicos eligen en qué sector jugar. Pueden cambiar de sector cuando quieren, pueden solicitar otros materiales para el sector o incluso pedir, mientras se desarrolla el juego, que les «abran» un sector.

9. Por ejemplo, propuestas como «la cesta del tesoro» y «el juego heurístico con objetos» que desarrollan Elinor Goldschmied y Sonia Jackson en *La educación infantil de 0 a 3 años* (Madrid, Morata, 2002); o el juego en sectores que llevan adelante Jardines Comunitarios de la Red del Encuentro, Moreno, Provincia de Buenos Aires.

10. Nos referimos a los rincones que habitualmente forman parte del Juego-Trabajo o de otras propuestas derivadas de él.

- Los sectores se abren, cierran, modifican durante el juego de acuerdo a las necesidades, gustos, intereses de los chicos.
- Ésta es la actividad principal al menos de la mañana. Juegan todos los días. El tiempo que dura el juego es variable, pero generalmente abarca entre una y dos horas.
- En ocasiones, los docentes o las educadoras plantean alguna propuesta «especial». Cocinar galletitas, pintar un mural, escuchar un cuento, jugar con pañuelos, fabricar títeres. La premisa es que se trata de una invitación. Los que quieren participan y los que no pueden jugar con otra cosa o en otro sector.
- Todos participan en el orden de la sala.
- El juego en sectores tiene un encuadre muy claro para los chicos. Procuramos que haya pocas normas y que puedan ser sostenidas por los chicos: por ejemplo, se puede rotar de sector, pero no llevar los materiales de un sector a otro; no se puede hacer nada que lastime a los demás, a uno mismo o que dañe los objetos.

En las conversaciones, tanto con los maestros como con las educadoras, reconocemos algunas ventajas en esta forma de trabajo.

La primera de ellas es que resulta apropiada para el tipo de grupos que encontramos en los JIC. En un mismo espacio pueden convivir sectores destinados a los más chicos y otros que suelen frecuentar los chicos más grandes. La variedad de sectores y la posibilidad de elegir dónde jugar permiten que cada uno de los chicos encuentre su lugar. También resulta adecuada para recibir a chicos en diferentes momentos del año y del día. Por un lado, al no pretender la participación en una actividad grupal, los chicos nuevos se incluyen en los juegos que más les gustan o interesan. Por otra parte, como las maestras y las educadoras no conducen en un sentido tradicional las actividades, pueden dedicarle más tiempo a los chicos que ingresan.

También resulta potente para superar la dicotomía actividad educativa-tiempo de espera. Por ejemplo: las educadoras y docentes arman algunos sectores, los chicos que llegan se incluyen a jugar, cuando están todos se sirve el desayuno. En otros casos, se arma una mesa con el desayuno, los chicos llegan, toman la leche y se integran a jugar.

Rescatamos un cambio muy importante en el clima que se vive en las salas: se suceden menos conflictos y, por consiguiente, también menos situaciones de violencia entre los chicos. La previsibilidad acerca de lo que va a suceder y la posibilidad de elegir están, a nuestro entender, propiciando este cambio de situación. Cuando empezamos a proponer el juego en sectores, tanto las maestras como las educadoras temían que algunos chicos frecuentaran siempre el mismo sector. En particular, suponían que el sector de construcciones atraería la atención de los varones en forma permanente. Sin embargo, lo que sucedió fue que, en la medida en que los chicos comprendieron que podrían jugar en ese sector cuantas veces quisieran, se incluyeron naturalmente en otros sectores.

Al mismo tiempo, notamos que se incrementó mucho la autonomía de los chicos: buscan las cosas que necesitan en la sala, guardan cuando se cansan de jugar, resuelven situaciones de conflicto entre ellos. Por ejemplo, en algunos JIC, por cuestiones de espacio o de escasez de materiales, resulta necesario pautar la cantidad de chicos que pueden jugar en un sector al mismo tiempo. Los docentes realizaron algunas propuestas que procuran delegar en los chicos una cuota adecuada de responsabilidad en relación con los límites: un reloj de arena casero que «mide» cuanto tiempo juega cada uno, reglas del tipo «jugamos un partido y después juegan otros chicos», etc.

Otro cambio sustantivo es que las educadoras y también las maestras están mucho más relajadas. Esta modalidad les permite «correrse» de la conducción directa de las actividades. Al mismo tiempo, no se sienten «obligadas» a desarrollar y sostener una actividad grupal que involucre a todos los chicos, con la dificultad que esto implica cuando el grupo es muy heterogéneo. Esto significó para muchas de ellas un gran alivio. A la vez, les abrió la posibilidad de observar más a los chicos, aprender a conocerlos y a valorarlos de otro modo. Se fueron dando permiso para involucrarse jugando directamente con ellos o haciendo aportes para enriquecerlos.

El juego en sectores resulta menos exigente en cuanto a la cantidad de materiales necesarios, ya que no todos los chicos juegan o utilizan un mismo material al mismo tiempo. Sin embargo, esta modalidad exige un fuerte trabajo de parte de las educadoras o docentes: preparar, renovar, variar, clasificar materiales, juegos y juguetes. Organizar el

espacio, estar atentas permanentemente a las necesidades y requerimientos de los chicos.

El proceso que viene realizando simultáneamente el grupo de maestros es muy interesante. También para ellos resultó un desafío trabajar de este modo con los chicos. Si bien siempre planteamos esta modalidad como una alternativa para los jardines comunitarios con las características que describimos, llevar adelante esta propuesta interpela a sus propias prácticas como maestras/os de los jardines del sistema escolar. En este sentido, los JIC operan como una especie de lupa que permite ver aquello que en los jardines de infantes del sistema escolar suele estar oculto o naturalizado.

A partir del trabajo en los JIC, conversamos y discutimos mucho en el equipo acerca de la heterogeneidad de los grupos escolares. De la heterogeneidad evidente e inocultable de los JIC pasaron a poder reconocer que en grupos en los cuales la edad de los chicos es más homogénea también hay una gran heterogeneidad. De la heterogeneidad como un resultado de diferentes posibilidades individuales frente a una propuesta homogénea pasaron a poder pensar a los chicos como sujetos con gustos, intereses, necesidades diferentes. Y de allí a la posibilidad de plantear opciones diferentes para ellos.

La actividad grupal, como formato prototípico, también generó ricos intercambios y cambios. Partieron de pensar que el problema de las educadoras era que no contaban con suficientes recursos para poder sostener una actividad grupal. Con el tiempo, fueron reconociendo otros componentes y otras representaciones: la ilusión de que la actividad grupal «garantiza» que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo, la necesidad de control sobre los chicos, etc.

El juego en sectores posibilitó también volver a pensar y a discutir acerca de la concepción de enseñanza y de aprendizaje. Revalorizaron cuánto son capaces de aprender los chicos cuando se generan condiciones apropiadas para ello, cuánto pueden por sus propios medios, cuán valioso es el trabajo en torno de la autonomía. También revalorizaron el lugar de la observación como una fuente privilegiada para conocer mejor a los chicos y diseñar y enriquecer propuestas destinadas a ellos.

Para cerrar

El análisis de las características y de las condiciones de los JIC posibilitó «variar» el formato escolar y diseñar un formato más adecuado para estas instituciones, y esto a su vez promovió algunas reflexiones interesantes vinculadas con el formato escolar. Para ello es necesario generar ciertas condiciones para los docentes que participan del proyecto: encontrarse con regularidad, conversar y discutir sobre la tarea, analizar las prácticas en los JIC, recuperar y analizar las propias prácticas en otros ámbitos de trabajo, recurrir a bibliografía, diseñar y poner a prueba, compartir pareceres y opiniones con otros colegas. Éstos son algunos de los elementos que procuramos poner a disposición desde el proyecto para posibilitar un espacio de crecimiento profesional para todos.

Verónica Kaufmann

Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Prof. Nacional de Enseñanza Preescolar (ENS n°10).
Coord. del Proyecto de Fortalecimiento y ampliación de la oferta educativa para la primera infancia (trabajo conjunto entre organizaciones sociales y la Secretaría de Educación del GCBA).
Capacitadora de docentes de nivel inicial en temáticas generales y en el área de Cs. Naturales. Autora de diversas publicaciones destinadas al nivel inicial.

Desbordes

El lugar de *lo joven* en la escuela

Déborá Kantor

La paranoia «mixofóbica» se autoalimenta y funciona como profecía autocumplida. Si se adopta la segregación como cura radical del peligro que representan los extraños, la cohabitación con extraños se hace cada día más difícil [...]. La «fusión» requerida por la mutua comprensión sólo puede ser resultado de la experiencia compartida, y la experiencia compartida es inconcebible si no existen lugares compartidos.

ZYGMUNT BAUMAN

Una nueva búsqueda atraviesa últimamente a la escuela media en el intento de redefinir su lugar y su sentido: reconocer y convocar a sus alumnos... en tanto jóvenes. La escuela busca otros rostros para ella misma y busca encontrar a los alumnos encontrando a los jóvenes. La búsqueda se traduce en oferta, la oferta en dispositivo: tiempos y espacios extraescolares que brindan a los alumnos otras alternativas de actividad y de socialidad. Espacios *para jóvenes* que se proponen complementar, atenuar, discutir o transformar la propuesta escolar prevista para aquello que tienen –o se espera que tengan– en tanto alumnos, que se revela incapaz

de atrapar *lo joven*. Son pensados como lugares para dar lugar, para que algo tenga lugar en ellos y a partir de ellos.

A través de estos dispositivos (clubes, centros, talleres, etc.), la escuela se interpela a sí misma o es interpelada desde diversas instancias del gobierno del sistema, respecto de un asunto en que se reconoce y se la reconoce ineficaz o insuficiente: considerar *lo joven*, darle entrada, dejar que se exprese.

El movimiento genera una particular dinámica interioridad-exterioridad: los dispositivos constituyen una suerte de *afuera* (de la escuela) que se genera *adentro* (de ella misma). Una zona protegida diseñada para el aterrizaje y el despegue de lo(s) joven(es). Un gesto de albergue y de control mediante el cual la escuela los protege y/o se protege.

De acuerdo a ello, ¿cómo y dónde tiene lugar *lo joven* en la escuela? Afuera pero adentro, adentro pero afuera. A partir de aquí, adoptamos la expresión *afueradentro* para designar a estos espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro la escuela.

Es auspicioso que la escuela pueda revisar sus propios límites y ampliar su oferta. Sin embargo, parece necesario indagar acerca de los significados que adquieren los dispositivos o, mejor dicho: los significados que conlleva cierto modo de pensar la escuela en relación con sus alumnos —que son jóvenes— y con *lo joven* de los alumnos.

Una primera connotación inquietante: el refuerzo de la idea de que la escuela está para otra cosa, pero sabe que sin convocar lo juvenil está perdida.

Gracias a ciertos dispositivos, *lo joven*, que según suele reconocerse está afuera (en la calle, en la vida, pero a duras penas en la escuela), puede desplegarse ahora en esa suerte de *afuera* que se genera *adentro*. Entonces... *adentro*: alumnos; *afueradentro*: jóvenes. *Adentro*: los jóvenes en tanto alumnos y un dispositivo (escolar) que suele omitir lo juvenil o que no puede con ello/s; *afueradentro*: los alumnos en tanto jóvenes y un dispositivo (extraescolar) que a menudo requiere omitir la «alumnidad» para desarrollarse. *Adentro*: el derecho a la educación; una reivindicación o un logro histórico. *Afueradentro*: el derecho a expresarse, a elegir, a divertirse, a participar; una innovación.

Una segunda nota inquietante: la imagen del *afueradentro* como reducto de escucha y de respeto, ajeno para y respecto de un *adentro*

cuyas características tornan necesaria la existencia de ese espacio y, por eso mismo, lo mantienen externo.

Por lo general, la consideración y la inclusión de *lo joven* ocurre «vía programas especiales». Reparemos en esto: aquello que define la condición de los sujetos/alumnos se aborda a través de programas, proyectos, líneas de acción. Pareciera que no se trata de algo que son, sino de algo que les pasa. Tal vez por eso, de manera general, los dispositivos *jóvenes* no logran alterar la relación de extranjería que la escuela establece con ellos/as.

Centros de Inclusión Juvenil, Espacio Joven, Club de Jóvenes, Centros de Actividades Juveniles, Patios Abiertos, Educación para Jóvenes; éstas son algunas denominaciones de programas, proyectos o dispositivos. Las denominaciones ponen de manifiesto que para contemplar *lo joven* en la escuela es necesario nombrarlo de manera inequívoca. Si, como señalamos más arriba, la entidad de programas especiales parece remitir a «algo que les pasa» a los alumnos, algo que es preciso resolver, las denominaciones que estos programas adoptan expresan la necesidad de convocarlos apelando a «lo que en realidad son» (que es precisamente aquello que suele percibirse como dificultad para abordarlos en tanto estudiantes).

Sólo una de las denominaciones citadas no incluye la «jota» (de joven); el foco, en ese caso, está en el espacio físico que la escuela entrega, consagra o identifica con los jóvenes: el patio. Lo diferente, lo convocante, pasa por el patio; es decir, lo que es el borde del *adentro*, lo que estando adentro es casi afuera y admite, por lo tanto, otras normas, otras lógicas... Lo otro posible, lo que hace diferencia, acontece en la periferia de lo estrictamente escolar. O bien: la escuela coloca en el borde lo que la desborda.

Numerosas expectativas confluyen sobre estos espacios; entre otras, suele esperarse que el *afueradentro* resulte un territorio propicio para reencauzar aquello que *adentro* se aparta de lo previsto, para encarar cuestiones que *adentro* se dan por perdidas e incluso para contrarrestar situaciones que son consecuencia o resultado de las prácticas del *adentro*. Ahora bien, esto no ocurre sólo con *lo joven*; otros asuntos, otras tensiones *adentro/afuera* son clásicas en la escuela media, por ejemplo:

- Las innovaciones vía proyectos especiales, que a menudo resultan tan exitosas en el *afueradentro* escolar como difíciles de ser implementadas en el marco de la propuesta habitual.

- Las instancias de apoyo y recuperación de los aprendizajes, adosadas a la escuela o escindidas de ella. Instancias que desplazan incumbencias y responsabilidades de *adentro* hacia *afuera* (o hacia el borde), procurando compensar las propias insuficiencias de la escuela sin poner en cuestión los motivos por los cuales los problemas se producen, se agravan o no se resuelven. Así, los alumnos «en riesgo» encuentran *afueradentro* propuestas pensadas para prevenir o compensar el fracaso en (o de) la escuela.

Recurrir al *afueradentro* para contemplar y convocar *lo joven* resulta consistente con la lógica que sustenta esas situaciones y con las estrategias que se ponen en juego. Sin embargo, el asunto que nos ocupa remite a otras cuestiones, ya que lo que se pone afuera, en este caso, no es una responsabilidad, una tarea o una actividad (aunque finalmente se traduzca en eso), sino la propia condición de los alumnos. Es en ese sentido que decimos que un nuevo sujeto (no ya) alumno pretende reconocerse mediante esa operación, en esos espacios.

En torno a intervenciones de esta naturaleza, circulan fundamentos y propósitos que dan cuenta de asuntos pendientes y desafíos. No solamente por cuanto habilitan capacidades de los alumnos usualmente obturadas por las formas clásicas de lo escolar, sino también por el hecho de que —como suele enunciarse— contribuyen a instalar o a tornar visibles temas y problemas relevantes, por lo general soslayados. Esto último constituye un punto clave, toda vez que los nuevos dispositivos procuran interpelar a la escuela apoyándola, al mismo tiempo, en la construcción de una nueva cultura institucional, más acogedora y respetuosa de los alumnos.

Frente a ello, cabe detenernos en dos cuestiones. La primera alude a un riesgo conocido en el ámbito educativo: que, bajo el supuesto y el propósito de propiciar nuevas miradas y otras prácticas, lo que se instale sea —sobre todo— un nuevo discurso; ahora: las culturas juveniles, las producciones y los consumos culturales, el protagonismo y la participación. La segunda cuestión a explorar puede expresarse mediante una pregunta y una hipótesis de respuesta: ¿es que estos nuevos lugares tornan visible algo invisible o acaso promueven que aquello que ya es visible, pero es calificado como disfunción o como «problema» *adentro*, devenga valor, ley, objeto de reconocimiento *afueradentro*?

Propongo pensar ese movimiento, más que como pasaje de lo invisible a lo visible, como cambio de estatus de lo que ya es posible observar: de síntoma a condición, de adjetivo a sustantivo, de señalamiento a reconocimiento, de molestia a responsabilidad. En los casos en que tal movimiento efectivamente ocurre, los espacios del *afueradentro* escolar representan de hecho una apertura: abrir para dar entrada, no para cerrar problemas.

Se trata, entonces, de la hospitalidad como un movimiento doble, generoso y recíproco: como encuentro. En términos de Derrida, podemos decir que la escuela y los adultos sólo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también huéspedes de lo juvenil, y no meramente sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que ellos esperan de nosotros, con lo que pensamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios.

En ese sentido, podríamos pensar la escuela como «rehén» de los jóvenes: «Soy en cierto modo el rehén del otro, y esta situación de rehén define mi propia responsabilidad. Cuando digo “heme aquí”, soy responsable ante el otro, el “heme aquí” significa que ya soy presa del otro [...]. Se trata de una relación de tensión; esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena» (Derrida, 2001:51).

La escuela y los adultos seremos hospitalarios para los alumnos en la medida en que se nos haga posible dejar de percibir a los jóvenes como extraños, enemigos o extranjeros a albergar (por motivos estratégicos, por gracia concedida o por necesidad de autopreservación) para definir nuestro sentido y nuestra función asumiendo que lo joven es el dato y la condición, no una fatalidad epocal ni una variable a controlar. De otro modo, la pretendida hospitalidad de los nuevos dispositivos escolares podría quedar diluida o asociada a la gestión y la burocratización de la presencia de *lo joven* en la escuela. En ese caso, centros, clubes y talleres contribuirían paradójicamente a afirmar la dicotomía: *afueradentro*, hospitalidad; *adentro*, hostilidad.

Llegado este punto, cabe señalar que el interés central de este trabajo no reside en cuestionar la creación de estos dispositivos, tampoco el tipo de cosas que ocurre en ellos, sino algunos argumentos, dinámicas y lógicas que suelen acompañar esta asignación de tiempos y espacios alternativos y los significados que conlleva su posible perpetuación. Complementariamente, no doy por sentado que las propuestas del *afueradentro*

son valiosas, innovadoras o necesarias *per se*. Lo que procuro analizar aquí, sobre la base del valor que creo tienen estos espacios, es cómo definimos sus sentidos, cómo pensamos a sus destinatarios/as, cómo nos posicionamos frente a ellos y cómo acontecen y se significan las relaciones de mutua impregnación entre estos dispositivos y la escuela, toda vez que son concebidos como una clave para cambiarla.

Los «jóvenes» destinatarios

Las discusiones sobre estos temas, tanto como las denominaciones de programas y proyectos, refieren de manera casi excluyente a la juventud; la adolescencia está virtualmente desplazada del discurso. Pareciera que las políticas y las instituciones que no han podido con los adolescentes ahora van por los jóvenes. ¿Por qué ahora *los jóvenes*?

Tal vez porque la expresión condensa la nueva configuración de las etapas vitales y el desdibujamiento de fronteras y franjas etarias tradicionalmente asociadas a ellas. Tal vez por la necesidad de dar cuenta de la sobreedad que aumenta en las aulas como resultado de ingresos tardíos, abandonos temporarios, reingresos y repitencias reiteradas. Tal vez por advertir que las duras condiciones de vida vuelven jóvenes precozmente a unos adolescentes, mientras que los hábitos culturales y de consumo acortan la adolescencia de otros. Tal vez porque así queda expresada claramente la intención de que retornen a la escuela quienes se alejaron de ella o crecieron sin haberla frecuentado. Tal vez porque el concepto de «juventud» resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar, mientras que el de «adolescencia» remite a asuntos de índole psicológica.

Por todo ello, tal vez, «adolescencia» remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que «juventud» habla de la sociedad de hoy y de escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser.

La categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de ésta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria. Es en virtud de ello, y de la intención de

hallar las claves para repensar la escuela media, los alumnos, las distancias existentes y las estrategias de acercamiento, que nos interrogamos acerca de las razones y los efectos del virtual abandono de la adolescencia en discursos que tienen amplia difusión y circulación en el ámbito educativo. Y, complementariamente, acerca de las razones y los efectos de la proliferación discursiva en torno a los jóvenes y a las culturas juveniles.

En cualquier caso, no parece inocuo omitir la adolescencia y la necesidad de resignificarla, subsumiendo categorías o enfatizando la centralidad de lo joven. No parece inocuo porque ciertos momentos, necesidades y trayectorias se apartan así de la mirada adulta y de la responsabilidad de atenderlos en su especificidad, desconociendo entonces no sólo a la adolescencia, sino también a la juventud, en tanto procesos y etapas que requieren distinto tipo de intervenciones.

No obstante lo anterior, en el tema que estamos analizando, pareciera que la caída de la adolescencia a favor de la juventud expresa –precisamente, paradójicamente– el reconocimiento de la asociación intrínseca entre escuela media y adolescencia: a la hora de crear dispositivos que procuran dinamizar, abrir, cambiar el *adentro*, «juventud» representa claramente lo extraescolar (es decir: lo que se valora, lo que se pretende considerar), mientras que –o porque– «adolescencia» significa escuela (lo que se cuestiona, lo que se interpela). Tal vez ésta sea una de las claves para analizar motivos, formas y consecuencias del desplazamiento o del agotamiento de «la adolescencia»: en tanto categoría eminentemente «psicoescolar», se la percibe tan debilitada o agotada como la escuela y, por eso, pierde presencia en la discusión acerca de las transformaciones necesarias; transformaciones que se perciben, en cambio, asociadas a perspectivas y categorías «socioculturales».

En este sentido, cabe preguntarnos también si fenómenos tales como la adultización de los jóvenes y la juvenilización o adolescentización de los adultos nos están conduciendo, acaso, a llamar «juvenil» a cualquier cosa. Y, en el ámbito educativo, a todo aquello que siendo propio de los alumnos no tiene lugar en la escuela.

La especificidad del trabajo psíquico que conlleva y define la adolescencia demanda una posición adulta particular, sustentada en el reconocimiento de dicho trabajo psíquico y de la significación que en ese marco adquieren las referencias identificatorias. Una posición capaz de ofrecer

sostén porque ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación. Es el tiempo de la construcción de la identidad, de la reapropiación del espacio subjetivo, de los procesos de emancipación.

Si los modos de nombrar tienen efectos sobre las prácticas (Diker, 2003), nombrando de manera casi excluyente «joven» a lo que es posible y necesario identificar –aun hoy– como «adolescente», en tanto educadores estaríamos restándole una presencia indispensable a lo que el psicoanalista Efron (1996:41) caracteriza como «la última oportunidad de intervenir antes de lo finalizado de estructurar».

Los propósitos «preventivos»

En consonancia con la sensación y la realidad de que la función y las posibilidades de la escuela han cambiado por imperio de las circunstancias («antes que nada y sobre todo nos tenemos que dedicar a contener»), los dispositivos extraescolares constituyen también nuevas formas o estrategias para contener y compensar. La contención como explicación de lo que ocurre y lo que no ocurre *adentro* sustenta también los propósitos preventivos o correctivos que se le asignan al *afueradentro*.

En ese marco, el *afueradentro* suele ser concebido como un espacio compensatorio, no sólo de las deficiencias escolares, sino también de las problemáticas y de las vacancias del entorno: las familias que no se hacen cargo, el contexto que cercena posibilidades, la calle que entraña peligros, los peligros que entrañan los jóvenes, la imposibilidad de acceso a ciertas actividades, etc.

En esta perspectiva, los nuevos dispositivos se asocian, a menudo y peligrosamente, al propósito de la prevención y de la seguridad ciudadana. Y es desde estos sentidos que se los defiende y se los valora. Expresiones frecuentes tales como «los clubes escolares deberían multiplicarse allí donde hay más marginalidad», «son una herramienta clave en zonas de riesgo social», «es preferible invertir en esto y no en correccionales» ponen en evidencia tanto el estigma que recae sobre los jóvenes –y sobre los más pobres entre ellos– como los propósitos redentores de la adolescencia «en riesgo» y de la juventud «amenazada» o «amenazante».

Aparece allí la idea de prevención asociada a la vocación intervencionista y a la gestión diferencial de poblaciones consideradas en riesgo. En ese marco, la intervención consiste en crear dispositivos que se consideren adecuados a ciertos perfiles poblacionales, construidos a partir de la imputación anticipada de comportamientos considerados anómalos o indeseables (Nuñez, 2003:41).

Las voces que confrontan con dicha perspectiva destacan que los fundamentos y los propósitos de esos espacios deben pensarse en términos de derechos y de oportunidades; sin embargo, es la otra mirada la que suele estar más presente, la que parece generar más adhesión. Es por eso que nos interesa enfatizar el valor formativo que pueden y deben tener estos nuevos espacios escolares, su contenido educativo y su sentido en tanto ámbitos de inscripción y de reconocimiento, todo lo cual no admite subsidiariedad respecto de propósitos preventivos preocupados por neutralizar riesgos individuales o sociales.

Por cierto, la violencia política, estructural, simbólica y sus expresiones cotidianas (Ferrándiz y Feixa, 2005) traccionan hacia los territorios del riesgo. En la medida en que la vida en sociedad no es capaz de ofrecer explicaciones, caminos ni respuestas, muchos adolescentes y jóvenes de hoy en día, al igual que tantos adultos, se ven tentados o empujados a explorar lo extremo, a merodear la muerte.

Por cierto, sadas las oportunidades y las experiencias que promueven, los dispositivos del *afueradentro* escolar pueden constituirse en lugares que alienen otros recorridos.

Por cierto, es preferible que adolescentes y jóvenes integren bandas musicales en lugar de bandas delictivas, que consuman cine y no pasta base, que practiquen deportes y no actos de violencia, que confronten con sus compañeros o con sus docentes y no con la policía. Pero está claro (cada vez más) que esas prácticas pueden coexistir, y no sólo con la participación en proyectos socioeducativos, sino inclusive con trayectorias escolares regulares.

Es por eso que pensar los dispositivos del *afueradentro* sobre todo y antes que nada como herramientas para prevenir o para rescatar no sólo profundiza estigmas y estereotipos, también parece ingenuo y podría resultar ineficaz.

Asumiendo que la prevención es, en esta perspectiva, un eufemismo de control, resulta necesario no sólo develar y cuestionar este discurso hegemónico, sino también desactivar su presencia en nuestras propias representaciones y expectativas acerca de los jóvenes. El estigma no parece buen socio de la habilitación. Al respecto, señala Martín-Criado (2005) que la misma existencia de dispositivos institucionales destinados a solucionar unos «problemas juveniles», contruidos y definidos desde la perspectiva de la victimización o la culpabilización, refuerza, de manera circular, la creencia en las categorías a partir de las cuales fueron creados.

La «ocupación del tiempo libre» como estrategia preventiva y los dispositivos pensados y gestionados en torno a ese propósito revelan claramente la voluntad de controlar sujetos bajo sospecha controlando su tiempo, pero es improbable que puedan dar cuenta tan claramente de resultados valiosos en términos educativos. En este marco, las propuestas extraescolares que se consolidan bajo la premisa del «no lo hagas» (ante la presunción de que están «a un paso de hacerlo», según indican las estadísticas) podrán parecer contundentes y ser, por eso mismo, convincentes. Sin embargo, tendrán menos chances de ganarle la batalla al «*just do it*» o al «*nothing is impossible*» que si surgen de la convicción de que constituyen un derecho de los pibes y una obligación para quienes tienen la responsabilidad de educarlos.

Insistimos, entonces, en que si adolescentes y jóvenes deben tener a disposición (*afueradentro*, adentro y afuera) espacios recreativos, condiciones adecuadas para concluir su escolaridad, propuestas artísticas, educación sexual, oportunidades para practicar deportes, etc., es *porque tienen derecho* a ello y no *porque* de ese modo contribuimos a disminuir males futuros, riesgos individuales y peligros sociales (Kantor, 2005).

Vidas paralelas

Analizaremos ahora la coexistencia, la vida en paralelo de los dos formatos: el *adentro*, atravesado por las «variables duras» de lo escolar, y el *afueradentro*, definido como un entorno más blando, que nace con el mandato de resultar amigable.

Los centros o clubes de jóvenes y la escuela *propia* *dicha* tienen códigos, pautas y modalidades diferentes; y está bien que así sea. Es necesario custodiar y enriquecer lo propio del *afueradentro*, al igual que lo propio del *adentro*. Sin embargo, dado que lo que se pretende no es sólo instalar nuevas ofertas para los/as estudiantes, sino también provocar cambios en la escuela, la preocupación por preservar la especificidad de cada ámbito importa tanto como la potencialidad del *afueradentro* para promover *adentro* nuevos estilos, otras formas de relación con el conocimiento, otros vínculos.

Los diferentes climas y posibilidades de ambos lugares se vinculan con las condiciones de circulación que operan en el interior de cada uno de ellos. Mediante la instalación del *afueradentro* se pretende cambiar –mejorar, transformar– la gramática y las reglas sintácticas del *adentro* escolar; los sujetos se comportan a menudo como si fuesen otros, y los predicados acerca de ellos también son diferentes. Las diferencias derivan de los pesos relativos de las distintas formas y funciones de las palabras y los textos (Augé, 1998:100). Mientras que *afueradentro* suelen primar el discurso propositivo y las operaciones productivas, el *adentro* continúa privilegiando lo informativo, lo prescriptivo y lo reproductivo. La brecha existente entre los mandatos y los mensajes que regulan los intercambios en cada uno de estos ámbitos nos habla, entonces, sobre todo, de lo que hay que transformar *adentro*, y no tanto de las especificidades que corresponde preservar.

Estas dos lógicas o propuestas en paralelo pueden ser percibidas y valoradas por los estudiantes toda vez que logran aprovechar el *afueradentro* o incluso utilizarlo para tensionar desde allí ciertas características de la escuela. Sin embargo, tal paralelismo no parece ser un buen mensaje para ellos: instalan la idea de una escuela partida, a imagen y semejanza de cómo se continúa pensando a los alumnos.

Llegado este punto, y dado que el diálogo *afueradentro-adentro* suele ser poco fluido o en clave de conflicto, cabe preguntarnos cuánto derraman los dispositivos *juveniles* sobre la escuela en términos de nuevos y mejores modos de hacer, de conocer, de relacionarse.

Algunas situaciones que involucran a adultos y alumnos que transitan por estos espacios del borde escolar dan cuenta del lugar partido y

de los procesos y las tensiones que esto implica; veamos a continuación algunas de ellas.

Los actores adultos del *afueradentro* (cuando no son asignados a él por razones de servicio o por castigo implícito) suelen ser recreadores, educadores, coordinadores, con cierta trayectoria de trabajo en ámbitos no escolares, o bien docentes *adentro*. En este último caso, se trata, por lo general, de profesores o auxiliares dispuestos a explorar otras formas de trabajar con adolescentes y jóvenes; otros modos que hacen suyos sólo allí o que adoptan y transfieren progresivamente al aula. Son los que están dispuestos también a mirar de otra manera, sólo allí o también en clase, a los alumnos que (no) son los mismos.

Se trata, por lo general, de los profesores «diferentes», los que *adentro* se comportan como estando afuera. Son los que casi no son escuela, los que a menudo no son reconocidos o valorados por ella, los que abren brechas o aprovechan grietas, los que despiertan sospechas y también las conciencias y las expectativas de los estudiantes de que efectivamente existen otras formas de enseñar y de aprender. Suele pensarse y decirse que son las excepciones que confirman la regla.

Por otra parte, sabemos que a menudo se considera al *afueradentro* como lugar de recuperación o depósito de alumnos molestos, difíciles, imposibles: los que colisionan con el dispositivo escolar. La escuela los invita o los «deriva» a ese espacio —que no entiende o no valora— bajo el supuesto de que en él podrán atenuarse ciertos rasgos o canalizarse ciertas energías que desafían las lógicas del *adentro* o que resultan incompatibles con ellas. La frase paradigma es: «tanto que hablan de los jóvenes, los quiero ver con esta clase de “elemento”».

En estos casos, prima la mirada desvalorizadora tanto de los alumnos como de la propuesta extraescolar que se les ofrece. (Cabe señalar que no es habitual que se invite a participar allí a los «buenos estudiantes» para que enriquezcan esos espacios con sus aportes.) Es posible advertir también algo del orden del boicot o la venganza, ya que, desde esa perspectiva, ciertas presencias pueden «arruinar» hasta las mejores propuestas.

Sin embargo, en esta operación puede leerse también un acto de reconocimiento, voluntario o involuntario: la escuela reconoce sus límites y la necesidad de otros abordajes («acá ya probamos de todo, ya no sabemos

qué hacer con ellos»), concede la probabilidad de que *afueradentro* sucedan cosas valiosas y admite la posibilidad o la esperanza de que finalmente a los alumnos «allí algo les interese, a diferencia de lo que ocurre en el aula».

El diálogo entre ambos espacios puede indagarse también a través de las valoraciones que despiertan los procesos de influencia que tienen lugar entre ellos. Veamos dos situaciones diferentes.

Primera situación: algo del estilo del *afueradentro* avanza sobre la escuela. Quienes valoran esto positivamente perciben y enuncian lo que ocurre en clave de «transformación» y dicen: «la cuña está funcionando, la escuela está cambiando de a poquito». Frente al mismo escenario, los detractores del *afueradentro* dan cuenta del proceso –que viven como peligroso y amenazante– en términos de «contagio»: «lo único que faltaba, ahora nos van a decir que acá también vale todo».

Segunda situación, inversa de la anterior: clubes, centros o talleres «se escolarizan», porque adoptan los lenguajes y las prácticas del *adentro*. Quienes esperaban otra cosa de esos espacios denuncian «contaminación»: «la idea era otra, no una prolongación del aula... la escuela no se rinde». Muchos adolescentes y jóvenes también lo registran, lo lamentan y toman distancia de las propuestas: «más de lo mismo... no, gracias». En estos casos, una cierta tranquilidad es sentida y apreciada por los custodios a rajatabla del *adentro*: «bueno, después de todo esto es una escuela, no un club».

Mientras transcurre la batalla, a veces en sordina, a veces tumultuosamente, los nuevos dispositivos *juveniles* a menudo transforman el contraturno, abren las puertas de la escuela el fin de semana, promueven algunos cambios en los climas y los vínculos, fortalecen sentimientos de pertenencia, ponen de manifiesto que, bajo ciertas condiciones, los alumnos se involucran y se interesan, y los docentes también; pero difícilmente conmueven lo que ocurre en las aulas, en la escuela de todos los días.

Es que no puede permear lo que no se halla implicado, y lo que se adosa no necesariamente se incorpora. Más allá de lo que postulemos como propósito (de los programas, de las actividades), si la operación que prevalece es la de adosar, no podemos esperar que de ella surja la necesidad y la oportunidad para repensar integralmente la escuela. La escuela podrá engordar, pero no por ello estará mejor alimentada; asigna tiempos, resigna espacios, designa docentes, pero no necesariamente se resignifica.

Queda claro que el *afueradentro* permite ensayos y construcciones que el *adentro* desconoce, subestima u obtura. Algo indudablemente cambia y algo permanece intacto, el problema es si lo que permanece intacto es lo que se pretende cambiar.

Las transformaciones profundas, es sabido, acontecen en el largo plazo, pero lo que se consolida como cuerpo extraño a lo sumo genera tolerancia. Puede ocurrir, entonces, que la escuela asimile a la dinámica institucional una suerte de contienda permanente con el *afueradentro*, reproduciendo y desplazando hacia los nuevos dispositivos *para jóvenes* las tradicionales fricciones de su relación con ellos. Así, el *afueradentro* podrá convertirse en un lugar ajeno, pero familiar para la escuela, mientras que las propuestas del *adentro* continuarán siendo familiares para los alumnos, pero ajenas a los jóvenes.

Una escuela que se cristaliza así, con un *afueradentro* que tenderá a fortalecerse para afianzar el sentido que en sí mismo tiene para los alumnos, renuncia a albergarlos integralmente como sujetos. Ofrece dos modelos, dos lenguajes, dos matrices de sentido para las experiencias que propone. Mejorar el vínculo con adolescentes y jóvenes se traduce en duplicar el vínculo con ellos.

La escuela media, como sabemos, es ya un lugar partido: la fragmentación del tiempo y del conocimiento es una de sus marcas de origen. Es por eso que sumar particiones no parece promover transformaciones significativas.

Demarcadas de esta manera las fronteras entre lo que es escuela y lo que estando dentro de ella no lo es tanto, la zona limítrofe conlleva diversos significados: es lo que separa, es lo que une, es superficie de contacto, despierta sospechas o promueve intercambios. La etimología ofrece algunas claves para seguir pensando: *limis/limitis*: término, frontera, confín; *trophein*: alimentar, cuidar. La frontera, calificada como nutritiva, puede asociarse a alimentar, a hacer crecer. «La noción de conexión o relación abre el problema hasta poder pensar la relación como lugar de sentido e incluso constituyente de lo puesto en relación» (Cornu, 2003:36).

Los espacios del borde pueden implicar confinamiento y marginación, constituyendo un mero «giro táctico» en la estrategia de encierro, pero también, como señala Frigerio (2003), los bordes, los márgenes, no

son sólo el lugar de lo remanente, son también lugares donde algo nuevo puede comenzar. Para ello, para que una nueva configuración de escuela pueda ser pensada y promovida a partir de los *afueradentro*, habrá que construir modos singulares y productivos de manejar las tensiones en la frontera, la cuestión de la especificidad y la existencia en paralelo de ambos lugares. Habrá que decidir, sobre todo, cuáles son las fronteras que aspiramos a que sigan existiendo y qué es lo que ellas deberían separar. Y cuáles, en cambio, aspiramos a que desaparezcan porque aquello que separan no admite fronteras, debería ser propio de ambos territorios o bien de ninguno.

Numerosas situaciones muestran que el diálogo es posible y fructífero; son las que se ubican en las antípodas de las situaciones y las expresiones paradigmáticas del desencuentro señaladas anteriormente. En función de ello, puede considerarse que clubes, centros, talleres, etc., constituyen una estrategia necesaria, aunque insuficiente para la transformación; o bien que representan una contribución interesante, pero no imprescindible en esa dirección. En cualquier caso, el trabajo en torno a estos dispositivos parece demandar una mirada atenta frente a la posibilidad de que se afinquen en los bordes como reducto de *lo joven* o que se desgasten en la batalla por conservar territorios o por expandirse en la geografía de la escuela.

El valor que estos espacios tienen para adolescentes y jóvenes, sobre todo para aquellos que no tienen otras oportunidades de acceso a ciertas actividades y experiencias, no impide señalar el riesgo de terminar legitimando que sus intereses caben *afueradentro* y siguen sin ser considerados *adentro*. O que la escuela los contempla ofreciendo para ello espacios ad hoc y tiempos optativos; que la participación, el protagonismo, los nuevos horizontes y la expresión genuina se ofrecen, se deben buscar y se pueden encontrar por fuera de la enseñanza y el aprendizaje de las materias. Legitimar, en definitiva, que aquello que se considera *lo joven* permanezca escindido de *lo estrictamente escolar*, lo obligatorio, lo que desde siempre y también ahora se ofrece y se exige todos los días a todos los alumnos, se evalúa, se califica y define la promoción.

Bibliografía

- AUGÉ, Marc (1998), *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2005), *Amor líquido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CORNU, Laurence (2003), «El cuerpo extranjero», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- DERRIDA, Jacques (2001), *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*, Madrid, Trotta.
- DIKER, Gabriela (2003), «Palabras para nombrar», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- EFRON, Rubén (1996), «Subjetividad y adolescencia», en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada/Unicef.
- FERRÁNDIZ, Francisco y Carlos Feixa (eds.) (2005), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Anthropos.
- FRIGERIO, Graciela (2003), «Hacer del borde el comienzo de un espacio», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- KANTOR, Débora (2005), «Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación», documento de trabajo, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- MARTÍN-CRIADO, Enrique (2005), «La construcción de los problemas juveniles», en *Revista Nómadas*, nº 23, Buenos Aires/Bogotá, Cono Sur/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central.
- NUÑEZ, Violeta (2003), «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los sentidos», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.

Débora Kantor

(Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Se dedica al trabajo con adolescentes y jóvenes dentro y fuera de la escuela, en el marco de programas gubernamentales y no gubernamentales. Durante 2006 coordinó en el cem el Seminario de Formación Profesional «Adolescentes y jóvenes en tiempos y espacios no escolares. La recreación como formación».)

¿Es posible promover otra relación con el saber?

Reflexiones en torno del proyecto DAS¹

Gabriela Diker

«En el taller tenés más tiempo para pensar, la escuela no te da ese tiempo.»

«El tallerista tiene más onda que el profesor. Uno mismo se deja conocer. Yo soy distinta en ambos lugares. En el taller me suelto más.»

«En el taller te podés reír, hablar con el profesor, en la escuela te miran con mala cara...»

«Al tallerista le preguntan cosas que al profesor no...»

«El tallerista no me sanciona y el profesor sí, te pone amonestaciones, apercibimientos...»

«El tallerista opina y deja que otro opine, da opciones.»

«Tienen más libertad», «en la escuela se hace fila y acá no», «en la escuela tengo que estar quieto», «los de las escuela van con nota, acá lo hacés para aprender...», «me siento más libre...», «me parece que acá aprendo más que en la escuela. Me siento distinto. Como más libre, algo así...».

«En el taller estás más acompañado», «Te sentís más tranquilo...».

«Te concentrás más acá que en la escuela.»

1. Este artículo retoma un trabajo de investigación asociado a actividades de acción directa del centro de estudios multidisciplinares (*cem*) que se llevaron a cabo en el marco del proyecto «Derecho a Soñar» (DAS), que se desarrolló entre los años 2003 y 2005. Este proyecto contó con apoyo de la UNESCO, subsidio de la Fundación C&A y auspicio de la OEL.

«Acá estoy más tranquilo y trabajo más sereno, en la escuela no.»
«La diferencia es que en el colegio escribís lo que te dictan o lo que ves, acá escribís lo que pensás, trabajás más con el pensamiento.»

Estos son testimonios de algunos de los chicos y adolescentes que participaron del proyecto «Derecho a Soñar» (DAS), que consistió en la oferta de un conjunto de talleres de producción cultural y científica en distintas áreas (escritura, plástica, música, fotografía, cine, tecnología, ciencia, historieta, periodismo, comedia musical, teatro, entre otros) dentro de hogares permanentes o de tránsito de la Ciudad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y Rosario.

Una rápida mirada sobre los testimonios permite apreciar algunos de los puntos de contraste que los chicos establecen entre los talleres desarrollados en los hogares y la escuela. Contrastes en la forma de utilización del tiempo («en el taller tenés más tiempo para pensar, la escuela no te da ese tiempo»), en el tipo de presencia de los educadores («el tallerista tiene más onda que el profesor», «el tallerista opina y deja que otro opine»), en el modo de «poner el cuerpo» («en la escuela se hace fila y acá no», «en la escuela tengo que estar quieto»), en el tipo de reglas y en el sentido que le atribuyen a las reglas («el tallerista no me sanciona y el profesor sí, te pone amonestaciones, apercibimientos», «en el taller te podés reír, hablar con el profesor, en la escuela te miran con mala cara»), en la relación con los adultos y con los pares («en el taller estás más acompañado»). Desde ya, estos contrastes resultan esperables (incluso deseables), dado que se están comparando experiencias educativas que responden a propósitos, normatividades y condiciones completamente diferentes.

Ahora bien, que los propósitos, la normatividad y las condiciones en las que se desarrolla una experiencia educativa no escolar sean diferentes a los que rigen en la institución escolar no significa que sean independientes de ellos. Por el contrario, las ofertas educativas no escolares se definen, por lo general (como su misma designación lo indica), en contraposición a los formatos escolares, aunque en ocasiones reproduzcan –voluntaria o involuntariamente– muchos de sus rasgos.

Por esta razón, traemos a este seminario sobre lo escolar y sus formas el análisis de algunos aspectos del proyecto DAS, no con la intención de

mostrar unos modos de organizar espacios de transmisión de saber que pudieran ser trasladables a la escuela o complementarios a ella, sino porque entendemos que analizar una experiencia educativa no escolar puede contribuir a visibilizar algunos aspectos de la forma escolar y sus efectos, no sólo sobre el aprendizaje, sino también sobre los modos en los que pensamos las posibilidades que los chicos tienen de aprender.

Otra relación con el saber ¿es posible?

Desde cierto punto de vista, el proyecto das era un proyecto muy simple. Nos proponíamos poner a disposición de un conjunto muy reducido de chicos y chicas² que residían en hogares unos objetos, unas técnicas, unos procedimientos propios de distintas áreas de la producción cultural; para ello contábamos con un tiempo de trabajo en los hogares, un equipo de especialistas en las distintas disciplinas y con los materiales de trabajo. Tan simple como suena: los chicos estaban allí en los hogares y nosotros estábamos dispuestos a trabajar con ellos.

Ahora, si bien estaba claro que aprender a analizar los encuadres o la iluminación en una película o conocer el formalismo en la pintura o producir una historieta o editar un libro de poemas constituían propósitos valiosos en sí mismos, nos interesaba no sólo transmitir un saber, sino también, y principalmente, entender bajo qué condiciones podía favorecerse la construcción de nuevas formas de relación con el saber, dado que sosteníamos que la posibilidad de modificar y enriquecer esta relación impactaría en la percepción de los chicos sobre sí mismos, sobre sus historias y sobre sus posibilidades y perspectivas de futuro. Es que la relación con el saber no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer. En palabras de Charlot (1997:94), la relación con el saber comprende

el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación inter-

2. A lo largo de tres años hemos trabajado con 350 chicos aproximadamente.

personal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación³.

En el proyecto partimos de la hipótesis de que en la escuela se construyen unas particulares relaciones con el saber que, por su importancia social y subjetiva, condicionan y formatean las posibilidades de acercamiento a otros conocimientos fuera de la escuela. Esta relación con el saber construida escolarmente se ve reforzada toda vez que la forma escolar constituye la gramática que ordena el acceso al conocimiento en prácticamente todas las instituciones sociales. Al respecto, Vincent (1994:40) ha afirmado que «el predominio del modo escolar de socialización se manifiesta en el hecho de que la forma escolar ha desbordado largamente las fronteras de la escuela a través de numerosas instituciones y grupos sociales». En la misma línea, Perrenoud (1984:73) afirma que «nuestra sociedad escolarizada es incapaz de pensar la educación de otro modo que no sea el escolar, aun en dominios extranjeros al currículo consagrado por las escuelas».

Si esto es así, es pensable que un chico que acumula una trayectoria escolar complicada (y ése era el caso de la mayor parte de los chicos y chicas con los que trabajamos en el proyecto DAS) vea obturadas sus posibilidades de vincularse con el conocimiento de otro modo, aun en contextos diferentes a la escuela, dado que es altamente probable que estos contextos reproduzcan los rasgos básicos de la forma escolar en cuyo marco ese chico construyó una relación depreciada con el saber.

La apertura de otros espacios de circulación y producción de conocimiento en el marco de los talleres abría la oportunidad de recrear esos vínculos con el saber, siempre y cuando se ofrecieran distintas condiciones de trabajo, se movilizaran los componentes que estaban presentes en la situación de aprendizaje (los otros, los objetos de conocimiento, el

3. Para un mayor desarrollo en torno de esta noción y otras nociones asociadas (como pulsión epistemofílica, deseo de saber, sublimación), véase Frigerio (2004).

tiempo, el lugar, etc.), así como también el modo en que estos componentes eran percibidos por los sujetos.

Ahora bien, en este punto el proyecto dejaba de ser simple. Porque cuando nos preguntábamos bajo qué condiciones puede afectarse, conmoverse una relación con el saber construida en la escuela bajo el signo del fracaso, de la impotencia, de la imposibilidad, incluso de la imper tinencia (que puede sintetizarse en la frase «esto no es para mí»), la escuela no dejaba de retornar en las mismas preguntas que nos hacíamos en el equipo: ¿qué hacemos con los grandes y los chicos?, ¿los podemos separar?, ¿no hay un lugar cerrado para trabajar?, ¿corregimos?, ¿evaluamos?, ¿guardamos lo que los chicos producen o se los damos a ellos?, ¿hacemos los talleres obligatorios?, ¿qué hacemos si vienen cuando quieren? La tarea se complicaba todavía más cuando advertíamos que la decisión de trabajar dentro de los hogares obturaba las respuestas en formato escolar: trabajamos en comedores, cocinas, en el lugar de ver la tele, en el garage; entre la visita al juzgado de uno y las compras de la comida; con grandes y chicos y convivientes y otras visitas...

Teníamos, entonces, la intención de afectar la relación con el saber construida escolarmente, algunas preguntas escolarizadas y respuestas que no se dejaban atrapar en el formato escolar. Por otro lado, nos urgía correr nos de una posición condescendiente con la dificultad y, lo que es peor, condescendiente con los chicos, posición ésta tan frecuente en el trabajo con chicos que transitan situaciones sociales, económicas y/o judiciales muy complejas, que consiste en ofrecer «lo que se puede» en las condiciones «en las que se puede».

En este sentido, nos preocupaba, desde el inicio del proyecto, correr nos de esta posición, poniendo a disposición un espacio de relación con la cultura que distanciara nuestra propuesta de tres sesgos que suelen presentar las experiencias de trabajo con estos sectores de la población: el asistencialismo, la mimetización y la preparación prematura para el mundo del trabajo.

En relación con el primer sesgo, queríamos evitar que la intervención se redujera a la asistencia material (alimento, salud, etc.). En su lugar, optamos por poner a disposición herramientas simbólicas y expresivas que abrieran (aunque fuera mínimamente) la posibilidad de que los suje-

tos pudieran pensarse a sí mismos y a los otros de un modo diferente. En contra de la noción de destino (escolar y social), nos propusimos ofrecer un espacio que introdujera novedad en sus experiencias de relación con el saber, en el que se los reconozca como sujetos con derecho de expresión, de acceso a la cultura y de formulación de un proyecto de futuro.

También queríamos evitar el recurso a prácticas que se presentan como más cercanas al horizonte cultural de los chicos, pero que no les ofrecen la posibilidad de entrar en contacto con herramientas y modalidades de producción propias de universos culturales que habitualmente les son vedados. Aunque es necesario, en el inicio del trabajo, poner en juego códigos comunes que hagan posible la comunicación con los chicos y la construcción de un espacio de trabajo valorado por ellos, muchas experiencias vigentes convierten lo que debería ser una estrategia en el objetivo del trabajo. Este deslizamiento (de la estrategia al objetivo) se expresa de distintas maneras:

- a) se produce una «mimetización» de la propuesta con lo que se entiende es propio del horizonte cultural de los chicos⁴;
- b) se promueven prácticas coloridas y efectistas, en el supuesto de que las ofertas culturales para chicos pertenecientes a ciertos sectores sociales deben ser atractivas en su forma y presentación, más allá de su contenido. Así, la utilización –muchas veces desmedida– de recursos visuales y musicales refuerza el prejuicio de que estos chicos no pueden apreciar (y mucho menos producir) acontecimientos culturales valiosos que ponen en juego otros recursos⁵;
- c) se abren espacios «artísticos» o «expresivos» sin que se asegure un mínimo dominio de las técnicas propias de cada disciplina artística, bajo consignas del tipo «hacelo como te salga» o «lo importante es que te expreses». Si bien coincidimos en la importancia de abrir espacios que hagan posible que los chicos expresen y le comuniquen a otros cuáles son sus particulares modos de sentir y pensar, es imprescindible enriquecer las herramientas expresivas con las que cuentan y

4. El ejemplo paradigmático en este caso es la proliferación de talleres de murga.

5. Algunas de las muchas experiencias circenses que se están realizando actualmente caen en este sesgo.

- dotarlos de otras nuevas. De lo contrario, la apelación a la libre expresión termina siendo meramente formal;
- d) en nombre de la «libre expresión» se renuncia a toda forma de intervención vinculada con las producciones de los chicos, aun cuando éstas presenten errores en la utilización de los códigos expresivos o comunicacionales que están en juego (así, por ejemplo, se renuncia a corregir la ortografía o la utilización de una cierta técnica del área de plástica, etc.).

Todos estos sesgos producen efectos que nos interesaba evitar: en primer lugar, la renuncia a lo propiamente educativo; en segundo lugar, la cristalización de la distribución desigual de bienes culturales; finalmente, la confirmación de todos los supuestos sobre lo que pueden y no pueden los chicos que, por diversas razones, se encuentran transitando situaciones existenciales muy complejas.

Por último, queríamos evitar también sumarnos a las tantas ofertas de preparación o seudo preparación para el mundo del trabajo dirigidas a chicos y adolescentes que viven en situación de extrema pobreza. Entendemos que este tipo de oferta opera bajo el supuesto de que hay una infancia que goza del derecho de jugar, aprender, expresarse, y otra cuya única opción es obtener una mejor preparación para la autosubsistencia.

Nos «acechaban», entonces, tanto el modelo de trabajo escolar como cierto modelo (lamentablemente muy extendido) de trabajo no escolar. El primero, porque ponía en juego una relación con el saber hecha de frustraciones y fracaso; el segundo, porque parecía asentarse en una posición de resignación bienintencionada, sostenida, por definición, en una mirada desjerarquizada y desjerarquizante de la situación de aprendizaje, de los objetos de conocimiento ofrecidos y de los destinatarios y sus derechos y posibilidades de aprender.

Con la precariedad del caso (es decir, sin muchos modelos disponibles), decidimos, entonces, poner en juego una serie de principios orientadores de la actividad en los hogares que expresaban algunas de nuestras hipótesis acerca del trabajo de *transmisión* (Frigerio y Diker, 2004) con chicos y adolescentes que transitan situaciones de alta complejidad.

- La relación con el saber comienza a modificarse cuando se ponen a disposición *objetos culturales de alta valoración social*, toda vez que lo

- que se da a saber en esa oferta (a los propios chicos) es que los adultos tienen confianza en su capacidad de pensar y aprender. Dicho de otro modo, se trata de sostener una oferta, pero no de cualquier cosa.
- Lo que se pone en juego en los talleres debe ser siempre un *objeto de conocimiento*, sea éste un lenguaje, una técnica o los códigos particulares de producción y apreciación de cada disciplina. Dicho de otro modo, se trata de desarrollar un trabajo educativo, es decir, un trabajo que involucra la transmisión de un saber.
 - La oferta de un objeto de conocimiento supondrá también *ofrecer y sostener unas presencias*.
 - El *encuadre de trabajo* en cada taller tendrá una normatividad asociada a la posibilidad de que la tarea se desarrolle.
 - Las propuestas de trabajo *partirán de las posibilidades de los chicos y chicas* y no de sus carencias en tanto alumnos.

Con estos principios, encaramos el trabajo y fuimos probando bajo qué condiciones, como dice Frigerio, «algo puede volverse otra cosa». En particular, nos referiremos aquí sólo a tres de esas condiciones: *tiempo, espacio y normas*. Intentaremos mostrar los límites y las dificultades en cuyo marco estas condiciones fueron definiéndose, fueron deviniendo reglas y formas de organización de transmisión del saber. Pondremos el acento en los límites y las dificultades no para alimentar una especie de «espíritu de queja», sino para neutralizar un modo bastante habitual de pensar las experiencias no escolares que consiste en presentarlas como si pudieran ser pensadas en la más total y absoluta libertad, como si su forma fuera producto de la imaginación de quienes la llevan a cabo, toda vez que nos hemos liberado de las ataduras escolares. Al respecto, nos interesa enfatizar que esta idea es falsa, por lo menos, por dos razones: en primer lugar y en términos generales, porque nuestra mente escolarizada⁶ nos lleva a movernos casi siempre dentro o en contra de las formas escolares (en todo caso, éstas siempre constituyen un referente). En segundo lugar, y esto vale en particular para el trabajo con poblaciones en extrema dificultad, porque las historias de los chicos, las instituciones en las que residen,

6. Véase al respecto Illich (1998).

las normas judiciales, las lógicas tutelares, etc., delimitan el territorio dentro del cual los dispositivos se diseñan y se llevan adelante.

Tiempos

Agustín Escolano señala que, durante la niñez, se construye una *experiencia del tiempo* que nos acompañará el resto de nuestras vidas: la experiencia del tiempo escolar (tanto del tiempo del calendario como del tiempo corto del horario o lo que él llama «el cronosistema escolar»). Al respecto, dirá que

los niños, al experimentar los horarios escolares, internalizan las primeras pautas organizadas del tiempo (junto a las que aprenden en la convivencia familiar). De este modo, los tiempos escolares, las horas y los días, se constituyen en marcos de aprendizaje y en mecanismo para la autorregulación de los comportamientos de la infancia. El cronosistema escolar sirve así para ajustar el «reloj biológico» y los biorritmos a las pautas temporales del sistema social y cultural (Escolano Benito, 2000:85).

Para la mayor parte de los niños y niñas que residen en instituciones asistenciales (y mucho más en las instituciones penales), la experiencia del tiempo escolar es una experiencia en general fragmentada, muchas veces interrumpida, difícil de sostener en su regularidad. También se trata, para la mayoría de ellos, de una experiencia marginal, en el sentido de que queda subordinada a una experiencia del tiempo que es mucho más fuerte en sus efectos subjetivos: la del tiempo de una institución (el hogar) atravesada no por la lógica educativa, mucho menos por la escolar, sino por la lógica judicial, a veces superpuesta a la del tratamiento psiquiátrico o psicológico. Se trata de un tiempo que, a diferencia del que ofrecen el calendario y el cronosistema escolar, es un tiempo *no previsible*, dominado por la incertidumbre que provocan las sucesivas intervenciones (algunas esperadas, sentidas como alivio; otras temidas, vividas como inquietantes); *precario* (en un hogar siempre se está de paso, aunque las estadías sean duraderas); *sincrético* (el eufemismo de la palabra

«Hogar» no logra diluir la superposición entre el tiempo institucional y el tiempo de la vida); *de espera* de lo mismo reiterado.

Siguiendo la definición ya citada de Charlot, sostuvimos en el proyecto la hipótesis de que el afectar (o des-afectar) la relación con el tiempo conlleva una afectación (o des-afectación) de la relación con el conocimiento. De allí que nos propusimos que la instalación de los talleres intrainstitucionales constituyera una oferta de interrupción de una continuidad. Para ello fue necesario reconocer que los talleres no se llevaban a cabo en «la casa» de los chicos, sino en la institución en la que transcurren sus días. Dicho de otro modo, los talleres podían introducir una ruptura en ese tiempo cuasi doméstico de «espera de lo mismo» proponiendo otro tiempo dentro del hogar: un tiempo de aprendizaje.

Este tiempo tenía que marcar una diferencia con la experiencia del tiempo propia del hogar, pero también con algunos aspectos de las formas de organización del tiempo escolar. Así, mientras que en la escuela los conocimientos deben ser aprendidos siempre dentro de ciertos límites de tiempo y en el marco de una cierta organización del tiempo (los minutos que dura una clase, o un módulo, o una unidad didáctica, o un año lectivo), los talleres se organizaron de manera tal que se pudieran respetar los tiempos singulares de construcción de un saber.

Esto no significa, claro está, que se trabajara sin ninguna coordenada temporal. Lo que quiere decir es que las coordenadas temporales no determinaban el éxito o el fracaso en el aprendizaje. Dicho de otro modo, la aproximación al objeto de conocimiento se producía fuera de un registro evaluativo y se subordinaba a los sentidos y a los tiempos que los chicos proponían. Recordemos la voz de uno de ellos: «En el taller tenés más tiempo para pensar, la escuela no te da ese tiempo».

Ese «más tiempo para pensar» abrió no sólo la posibilidad de dedicarle más tiempo al dominio de una técnica, a un cuadro, a un escrito o al encuadre de una fotografía, sino también la posibilidad de volver sobre lo ya trabajado, de vincularse con el conocimiento con independencia de todo juicio evaluativo sobre lo que se sabe o sobre el tiempo que se tarda en aprender.

Estas aperturas habilitaron otros modos de relación con el conocimiento y con el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje. Si en la escuela el tiempo siempre les había «jugado en contra», en los talleres se les ofrecía como una

variable que podían utilizar en su favor. Claro que esta relación con el tiempo también debió ser aprendida. Al respecto, señala uno de los talleristas:

En los más grandes [...] seguro que se desarrolló una mejor relación con los tiempos: los tiempos de la espera, los tiempos de la propia producción: por ejemplo, se viene dando en los últimos talleres que uno de los chicos escribe cuentos notoriamente largos y sigue incluso cuando llega la hora de cerrar. En esos casos, él prefiere que lean los demás mientras sigue escribiendo y a veces me quedo un rato solo con él, a la espera de que finalice. (Y a la semana siguiente abrimos el taller leyendo dicho trabajo.)

Así, podían tanto disponer de más tiempo para aprender como demandar que se les enseñaran más cosas en el tiempo disponible. De allí que el tiempo de los talleres, que empezó siendo en todos los casos un tiempo ofertado, terminó convirtiéndose en un tiempo de demanda (demandas que nosotros hemos leído como un efecto del trabajo): de más tiempo para producir, de otras herramientas conceptuales, de intervenciones del docente (revisión de la obra, sugerencias, etc.). Nos interesa enfatizar este punto: lo que se produjo no fue una demanda masiva de más tiempo⁷. Tampoco lo que se registró fue una demanda masiva de herramientas expresivas, sino más bien una demanda de instrumentos que requieren pautas y ordenamientos para su acceso. Entendemos que el reconocimiento de una legalidad y de un proceso temporal en la construcción del producto que fue apareciendo en los talleres es resultado de una complejización en la capacidad de simbolización y, por consiguiente, de un aplacamiento de las tentativas impulsivas y de descarga que se registraban al inicio. Aprender (no sin costos, claro) a tolerar que el producto no se materialice en lo inmediato permite pensar que se fueron construyendo,

7. Algo del orden de una demanda masiva de más tiempo habíamos registrado en una investigación previa por la cual visitamos con un equipo del *cem* instituciones asistenciales y penales en las que los chicos pedían más tiempo de cualquier cosa que les permitiera «vaciar la cabeza», «olvidarme de que estoy acá», «que el día se pase más rápido», y en esa demanda terminaban haciendo tarjetas españolas, o rompecabezas de Mickey, o collares de mostacillas, o la primaria varias veces...

a lo largo de la experiencia, importantes mediaciones. Así, la relación con el conocimiento se distancia de la legalidad escolar que impone una temporalidad ajena a los ritmos de aprendizaje singulares y a las características propias del objeto de conocimiento que se pone en juego y también se distancia de la inmediatez del impulso.

Se propició, entonces, una relación con el saber que pudo colocar en primer plano la legalidad propia del proceso de conocimiento que estaba en juego (la normatividad de la escritura, las técnicas de producción plástica, los procedimientos fotográficos, etc.) y que imponía sus propios tiempos. Y con esto quedaba abierta la posibilidad de experimentar un modo distinto de articulación de los tiempos externos (propios del objeto de conocimiento) y los tiempos internos (propios del proceso de aprendizaje).

A la vez, sería la textura del tiempo que se instalaba, que abría una brecha en el tiempo del hogar, lo que nos permitió definir los talleres en su espacialidad.

Espacio

Si el espacio escolar, si la escuela como lugar, permitió y permite separar al niño del mundo doméstico, nos confrontábamos en nuestro caso con la necesidad de generar un espacio que pudiera delimitarse como el espacio del taller (por ejemplo, para determinar si alguien estaba adentro o afuera del taller cuando transitaba el mismo espacio físico) en el mismo lugar en el que los chicos vivían y sin disponer, en la mayor parte de los casos, de espacios delimitados físicamente. Dicho de otro modo, se trataba de hacer un lugar allí donde no había un espacio.

La exigencia era construir un espacio diferenciado dentro del hogar que se sustrajera de las rutinas y la normatividad que rige la vida cotidiana de los chicos. Desde ya, el principal problema no fue la definición de un espacio físico propio (aunque este asunto presentó también cierta complejidad)⁸, sino el sostenimiento de un tiempo, de un encuadre de trabajo,

8. De hecho, en la mayor parte de los hogares, los talleres funcionaron en espacios que en otros horarios tenían otros usos (el comedor, la sala de descanso, la secretaría).

de unas normas, de un estilo de interacción (de los adultos con los chicos y de los chicos entre sí) que delimitaran un «adentro dentro del hogar» en cuyo marco la tarea pudiera llevarse a cabo.

Ahora bien, cuando el espacio físico es el mismo, la transición entre la vida cotidiana (con sus rutinas, actividades, horarios) y una actividad educativa sistemática debe ser construida *in situ*. Prepararse, disponer de tiempo para trasladarse hacia otro lugar, dejar lo que se estaba haciendo son actividades que habitualmente nos disponen a incorporarnos a los espacios (escolares, laborales, recreativos) no domésticos.

Los talleres, por el contrario, irrumpieron en las rutinas habituales de los chicos en los hogares y tuvieron que competir con algunos elementos propios de estas rutinas. Levantarse de la cama para encontrarse literalmente con el taller a la mañana, querer ver la tele en el lugar en el que un taller ocurría, buscar algo para comer, atender el teléfono, eran cosas que ponían en tensión la generación de un tiempo-espacio significado por fuera de la domesticidad del lugar.

En estas condiciones, fueron tres los elementos que contribuyeron a delimitar un espacio propio para los talleres: un tiempo significado como tiempo de aprendizaje, unas presencias (las de los talleristas) que se obstinaban en estar allí y un encuadre.

Encuadre

¿Reglas? ¿Qué reglas? Dicen los chicos:

¿Las reglas? No las escuché.

Todo depende de cómo te llesves con el profesor, para mí reglas no hay o no se notan.

En el hogar y en la escuela son varias reglas, en el taller no hay reglas impuestas.

El taller no tiene reglas, me parece que no...

Nunca nos dieron reglas, puede ser aprender, escuchar, que no

nos choquemos todas, que no nos encaprichemos, si supongo que hay reglas.

Como es sabido, no es posible desarrollar una actividad educativa sistemática sin un encuadre. En este caso, optamos por construir el encuadre analizando cuáles eran las normas necesarias para regular *la relación con el objeto de conocimiento que se ponía en juego y las relaciones con los otros (adultos y chicos)*. La intención aquí era poner a jugar casi exclusivamente la normatividad propia del campo de saber en cuestión: normas que establecen procedimientos de trabajo, que acuerdan unos propósitos comunes en ese espacio, etc.

Por otro lado, el hecho de que los talleres funcionaron dentro de los hogares también generó la necesidad de establecer algunas normas que en otros espacios ya vendrían «dadas». La cuestión del encuadre como constante temporal o como constante espacial fue un tema fundamental, ya que había que construir un espacio de trabajo y de producción allí donde había un lugar donde vivir.

Claro que su instalación no resultaba evidente. La normatividad propia del encuadre de los talleres debía articularse, en la medida de lo posible, con las normas vigentes en el hogar. Recordemos que la experiencia suponía la inserción de una institución dentro de otra, la delimitación pedagógica de un espacio dentro de otro espacio, delimitado a su vez por lógicas judiciales, asistenciales, tutelares.

Por otro lado, la delimitación de un espacio intrainstitucional específico del taller tiene como contracara la definición de un afuera. De un afuera que, como ya hemos señalado, se localiza en el interior del hogar. Algunas de las instituciones que nos recibieron contribuyeron a crear este efecto. En palabras de los talleristas:

Creo que [...] han respetado la «intimidad» del espacio entre los chicos y el tallerista. No hay cosas del taller colgadas en el hogar, de hecho no hay nada en ninguna pared del hogar.

Fue importante para mí que no haya nadie del hogar durante las clases, ya que las intervenciones con respecto al comportamiento

de parte de los coordinadores del hogar no favorecían a la actividad más flexible que yo proponía.

En otras instituciones, hizo falta tiempo para construir el espacio-tiempo de los talleres:

Creo que en este hogar ha habido una especie de molestia con respecto a los talleres. En general, no mucho apoyo, y el lugar del taller, así como lo hacían los chicos, en un segundo plano. Siento que, a partir del mayor interés de los chicos en la actividad, también el hogar le dio un espacio de mayor valorización al trabajo y la propuesta del taller. Siento que tardaron en entender el objetivo del programa.

Al principio, en el hogar [...], la actividad no era registrada como importante, pero los convivientes, como así también los responsables del hogar, notaron cambios de conducta, interés por el taller y fueron transformando su actitud, colaborando ante mis requerimientos y demandas.

Esta situación presentó algunas tensiones que debieron ser objeto de trabajo por parte de los talleristas.

Al mes, aproximadamente, de empezado el taller, tuve problemas con dos chicos que fumaban en el taller (cosa no permitida por los directores). Me cargaban por todo lo que yo decía. Entonces, paré la clase y les dije que no tenían por qué estar ahí, que se vayan afuera.

El objetivo, siempre, es el trabajo. Pero no un trabajo hecho bajo el rigor. Permanentemente les recuerdo a los chicos la libertad que tienen de acceder o no al taller. Pero también les recuerdo que, si se han comprometido a participar en él, son responsables de ello y hay ciertas pautas que cumplir. Esto puede producir algún enojo, pero nunca un enojo definitivo. Y evito recurrir a la gente del hogar para resolver cualquier indisciplina. Sé que esta clase de

«denuncias» es la que los chicos más temen. Lo que suelo hacer cuando un chico comete una falta, y sobre todo cuando esto perjudica el trabajo general, es pedirle que se vaya y vuelva más tarde. Y si estamos terminando, que vuelva la clase que viene. Y aquí el chico entra en conflicto: salir en ese horario equivale a demostrar al «afuera» que algo ha pasado.

La tensión es evidente: en buena medida, la legitimidad de las normas internas del taller (y de los talleristas para sostenerlas) se jugaba en que los problemas vinculados con la transgresión del encuadre se resolvieran adentro. Sin embargo, en ocasiones, los talleristas se veían obligados a sacar a los chicos del taller y, en ese mismo movimiento, los colocaban bajo la normatividad externa del hogar.

La posibilidad, entonces, de sostener un encuadre de trabajo debió confrontar al menos dos tensiones: por un lado, la tensión entre el adentro y el afuera del taller (es decir, el adentro del hogar); por otro lado, la tensión que se genera cuando se espera que chicos que son y han sido sujetos de normatividades múltiples y a veces contradictorias (judicialización, tutela, protección, encierro), que han visto sus vidas afectadas por la acción de unas normas cuyo sentido muchas veces les es desconocido, acepten la vigencia de un encuadre, de unas reglas que, lejos de prohibir, posibilitan la producción, la expresión, el conocimiento.

Desde ya, esas tensiones no siempre pudieron ser exitosamente resueltas en la tarea cotidiana. No obstante, muchos de los chicos con los que trabajamos pudieron reconocer la necesidad de las reglas como protección de sí y de la tarea:

Son necesarias para, por ejemplo, si estás trabajando con fuego no quemarse, no lastimarse.

Las reglas son necesarias para no lastimarse y para no distraerse.

En el taller, responsabilidad, cumplir, estar, ser compañeras. Si no hubiera reglas sería un revuelo y no sería un taller.

Asimismo, los propios chicos han advertido las diferencias entre las reglas de la escuela, las del taller y las del hogar. Las siguientes respuestas dadas por dos adolescentes captan y resumen las legalidades y racionalidades en juego:

En el taller: prestar atención, estar atento, respetarnos nosotros. En la escuela: respetar al profesor, la nota alta. En el hogar: convivir bien.

En la escuela hay reglas, pero no se cumplen. En el hogar hay reglas y se ponen de más. En el taller hay reglas y se cumplen.

Acerca de los efectos

Como es sabido, la tarea educativa supone una apuesta cuyos resultados no son del todo predecibles. En principio, porque no todo lo que se enseña se aprende, porque se aprenden cosas que no se enseñan y también porque algunos aprendizajes se registran, como dice Graciela Frigerio, *après coup*, es decir, en diferido, en un tiempo distinto del tiempo de la enseñanza⁹.

De allí que, a la hora de evaluar los logros obtenidos en un proceso de enseñanza, éstos sean siempre, y por definición, parciales. Tanto más en este caso, en el que se han propuesto unos encuadres, unas modalidades de trabajo, un contexto institucional, atravesado por variables muy complejas y sobre el que tanto los chicos como los docentes tenían que construir una experiencia y un sentido compartidos.

No obstante, en el curso de los tres años en los que llevamos adelante el proyecto DAS, hemos podido comprobar que algunos efectos se habían producido. A algunos de ellos ya hemos aludido: demanda de más conocimiento, demanda de más acompañamiento y de intervención de los talleristas en las producciones, demanda de más tiempo de trabajo en los talleres, de un tiempo de trabajo que, interesa recordar, comenzó siendo una oferta sostenida allí donde nadie solicitaba nada.

9. Véase al respecto el artículo de Frigerio en este mismo volumen.

También hemos podido registrar aprendizajes de distinto orden: en primer lugar, claro, de los conocimientos y las técnicas propios del área que abarcaba el taller; en segundo lugar, se registró un aprendizaje de las *condiciones* (interpersonales, grupales, institucionales) que hacían posible la tarea. Al respecto, algunos talleristas han señalado:

Claramente el respeto por el taller, por el momento de trabajar y el disfrute se han modificado en este hogar 180 grados.

La capacidad de mirar lo que hace el otro, de no reírse, de compartir, aumentó considerablemente.

Se registraron también cambios en la *percepción* de los chicos acerca de sus posibilidades de aprender y producir. Las palabras de uno de ellos sintetizan con claridad este efecto: «Me parece que acá aprendo más que en la escuela. Me siento distinto».

Finalmente, este testimonio anticipa un último efecto al que queremos aludir: la formación de cierta conciencia de aprendizaje. Al respecto, una tallerista señala:

Nos parece que existe más de un motivo para esbozar la hipótesis de una conciencia de aprendizaje. Esta conciencia emerge de la mano de la comprobación, durante el transcurso del taller, de las propias posibilidades de las participantes. A medida que las chicas se daban cuenta de que podían resolver problemas y/u obstáculos relacionados con la aventura de escribir, su actitud hacia el espacio de aprendizaje, hacia sus compañeras y hacia ellas mismas se fue modificando. Se interesaron por los materiales que íbamos a trabajar, por las técnicas, se predispusieron al trabajo, se olvidaron del reloj y de otras actividades que debían realizar, planteaban inquietudes relacionadas con sus tareas escolares para ser resueltas en el ámbito del taller [...] Durante los últimos meses ya no se escuchó tanto el famoso «no me sale» o «no puedo» y, en cambio, se evidenciaron conductas más reflexivas, más dispuestas a superar el desafío. Esto también quedó plasmado en las producciones, que resultaron

más pensadas, en tanto el nivel de selección y de consulta sobre las palabras a utilizar fue creciendo considerablemente.

Desde ya, esta enumeración sólo señala algunos rumbos para seguir y profundizar y también la ya señalada inevitable parcialidad de los logros. En cualquier caso, el seguimiento de la experiencia nos ha revelado algunas cuestiones que pueden convertirse en otros tantos asuntos para considerar a la hora de encarar proyectos educativos análogos: las dificultades propias de instituir un ámbito con una normatividad específica dentro de una institución que presenta una cultura y una normatividad consolidadas; los avatares de la constitución de grupos de trabajo allí donde sólo hay «convivientes» que no han sido reunidos en torno de una tarea; la necesidad de disponer de programaciones flexibles del trabajo, capaces de adecuarse a los ritmos y necesidades de los grupos; la activación de la variable tiempo y los distintos modos de experimentar el tiempo cuando se propone una situación de enseñanza y aprendizaje; lo que una propuesta expresiva posibilita o inhibe; la importancia de ofrecer una relación con el otro adulto que ocupa el lugar del conocimiento; el lugar de las normas como encuadre y como límite que, paradójicamente, abre.

También, el análisis de esta experiencia nos muestra que el sostenimiento de algunos principios tales como: poner siempre a disposición objetos de conocimiento de alta valoración social; sostener una presencia que ofrece, acompaña, confía, enseña; asociar el encuadre de trabajo a la normatividad necesaria para que la tarea se desarrolle; trabajar desde las posibilidades de los chicos y chicas y no desde sus carencias corren el horizonte de lo que es posible que los chicos aprendan, aun en las condiciones más complejas y aun más allá de lo que sus historias personales y escolares indican.

Habitualmente, las propuestas no escolares son miradas (y evaluadas) a través de la óptica de lo escolar. Solemos mirar si complementan lo escolar enseñando aquellas cosas que la escuela no enseña (porque no tiene posibilidades o porque no forma parte de sus propósitos); si el formato no escolar es resultado de una decisión o si se adopta por necesidad, como una versión devaluada de la escuela; si lo que se hace en ámbitos no escolares apoya el trabajo escolar (ningún ejemplo podrá ser más lite-

ral en este sentido que el denominado «apoyo escolar»), en cuyo caso es la escuela lo que le da sentido. Ahora bien, si invertimos la óptica, quizá aquellos principios puedan interpelar a la escuela; tal vez podríamos, a través de ellos, formularle nuevas preguntas al formato escolar. Finalmente, lo que esta experiencia muestra (una vez más) es que, modificadas las condiciones bajo las cuales el saber es transmitido, algunos efectos que no se obtienen en la escuela se logran fuera de ella (incluso a pesar de ella). Si otros efectos son posibles cuando se trata de educar, entonces también deben ser posibles otras preguntas.

Bibliografía

- CHARLOT, Bernard (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, París, Anthropos.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FRIGERIO, Graciela (2004), «Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender», UNESCO-OREALC/cem.
- y Gabriela Diker (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- ILLICH, Iván (1998), «Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega», en David Olson y Nancy Torrance (comps), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- PERRENOUD, Philippe (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Ginebra, Droz.
- VINCENT, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin (1994), «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Gabriela Diker

Doctora en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
 Vicepresidenta de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem).
 Docente Investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Puertas y puentes de escuelas situadas.

Acerca de la luz que atraviesa
el prisma de la forma escolar¹

Rafael Gagliano

Si la escuela fue la respuesta, ¿cuál era la pregunta?

Toda institución pública se configura alrededor de organizadores de base. Tales organizadores constituyen los mandatos fundacionales y, como tales, perseveran a lo largo del tiempo con fuerza invariable. Muchas veces acontece que los organizadores de base son evocados enfáticamente, en especial en emocionados recordatorios de calendarios sedimentados en fechas simbólicas; en ocasiones, que pueden durar muchas décadas, directamente se los olvida en el discurso, pero siguen impregnando las prácticas institucionales. Con los organizadores de base institucionales nunca se sabe: pueden ser recordados, olvidados, preteridos, escamoteados, ignorados, reivindicados, pero siempre están allí, desplazándose incesantemente de las zonas invisibles a las visibles de la significación social e institucional.

La escuela argentina, como una organización pública de la cultura, tuvo también sus organizadores de base que la estructuraron en su devenir y la orientaron en los complejos procesos de vida social y política por los que atravesó nuestro país. Nacida al calor de las guerras civiles del siglo XIX, su nacimiento a la vida pública conjugaba dos profundas prohibiciones: asepsia total ante las pasiones políticas y frente a las luchas

1. Este artículo contiene fragmentos de textos publicados en la revista *Anales*, n° 4 y 5.

dogmáticas por las creencias religiosas. Mientras que la primera interdicción hundía en el olvido la cruel ecuación liberal por la cual todos los sujetos «ineducables» –todos los pueblos originarios y todos los gauchos rebeldes y montoneros– se constituían como «asesinables», la segunda prohibición intentaba separar, desde posiciones laicistas afirmadas en un país abierto a todas las inmigraciones, las órbitas siempre mezcladas del Estado y la Iglesia, reemplazando esta última por el gobierno pastoral de las mentes y el disciplinamiento colegial de todas las corporalidades.

La escuela pública argentina tuvo, pues, dos puertas. Por la puerta principal no ingresaba el presente de la vida popular, social, política y espiritual, con sus contradicciones, fracturas y entusiasmos. Por allí, los guardapolvos blancos sólo llevaban y traían los logros de la cultura letrada jalonados por el calendario de la historia patria, mitificada en una suerte de relato donde vencedores y vencidos habían clausurado la posibilidad cierta de reanudar la siempre desalineada historia de los argentinos. Pero por la puerta chica de atrás, los mismos guardapolvos de alumnos y estudiantes, y también de muchos maestros, contrabandaban con sus identidades mestizas zonas completas de las culturas orales, narrativas de vencidos y de excluidos, convivencialidades sin dueño, lenguajes sociales y formas de «tener y habitar mundos» ajenos a la gramática escolar. La puerta chica se hizo grande con el tiempo, y muchas transformaciones acontecieron en la arena escolar.

Era inevitable que la escuela de dos puertas tuviese que elegir organizadores de base que tapiaran el ingreso trasero con fuertes dispositivos de selectividad social y disciplinamiento severo de identidades y cuerpos. No se podía aceptar, desde la lógica privada de los vencedores, que la Argentina regresase a las etapas de intemperie donde los criollos debatían en los campos de batalla las formas de organización política, económica y cultural que la nación recién independizada habría de darse.

La escuela pública de dos puertas se fundaba con el *ethos* de los triunfadores, pero a ella asistían los hijos de los vencidos, mayoritariamente. Dos memorias en tensión, con disímiles genealogías culturales, impregnaban los supuestos tácitos del formato escolar.

Así las cosas, los organizadores de base de la escuela pública argentina no podían ser actividades y prácticas de conocimiento y trabajo que evo-

caran las prohibiciones fundacionales sobre sujetos, saberes y realidades sociales y productivas del mundo criollo sepultado.

Una frágil –aunque muy rápidamente sobrecodificada– ingeniería institucional se implantó con fuerza retórica persuasiva, aislando a la escuela pública de su medio local. Su código genético adquirió forma temprana en digestos y reglamentos escolares, resoluciones y controles burocráticos, violencias tácitas y difusas que, descreyendo de sujetos en formación y formados por igual, inició su reproducción del formato escolar con escrupulosa fidelidad mimética. Sin proponérselo intencionalmente, la escuela pública segregó un «exoesqueleto» de organización escolar que trabajó para su propia continuidad inmodificada.

Los organizadores de base se configuraron en torno al examen y el diploma, la selectividad social y el disciplinamiento físico, mental y emocional de docentes y alumnos. Ni la formación ciudadana de sujetos sociales democráticos ni la subjetividad construida en el hacer fundado en los saberes socialmente productivos pudieron transformarse en organizadores de base de la escuela pública argentina. Las prácticas ciudadanas de la vida social democrática y las experiencias de subjetividades productivas no impregnaron el currículo oficial con fuerza organizadora y determinante. La configuración reflexiva de identidades ciudadanas-productivas emerge como el desafío de la escuela pública del siglo XXI.

Sobre las formas de las estructuras vivas

Las prácticas ciudadanas y productivas suponen y favorecen experiencias de *apoderamiento* de los sujetos. Una escuela pública que organiza su identidad institucional en la centralidad de dichas prácticas presenta propuestas curriculares para las cuales importan las personas que aprenden.

Ninguna institución formativa puede transformarse en una organización inteligente si no piensa reflexivamente el mediano y largo plazo del conocimiento, el trabajo, el ocio y la ciudadanía.

Los procesos de constitución de las identidades productivas, considerados como principio institucional regulador, reencauzan las propuestas epistemológicas de enseñar, aprender y formarse en ciudadanías comple-

jas e interculturales. La lucha por la inclusión social, el combate frontal contra el fracaso y la deserción escolar, la integración real del núcleo duro de los excluidos, que se vuelven de más en más invisibles para las políticas públicas, exige una mutación racional, profunda y pacífica de los organizadores basales de la escuela pública argentina.

La dominación cultural que la escuela pública desplegó a lo largo del siglo XX afectó los cuerpos productivos y los cuerpos ciudadanos, haciéndolos subalternos a las redes de disciplinamiento inscriptas en la forma escolar hegemónica. Toda práctica ciudadana y productiva se despliega en un nudo de tensiones culturales, deja ver espacios de conflicto, crisis e injusticias que se condensan en las desigualdades sociales: ésta es la razón por la cual dichas prácticas no podían ser aceptadas como reguladores del contrato pedagógico. La escuela pública postuló un orden escolar que subordinó la vida del cuerpo (productivo y ciudadano) a un orden somático leído desde condiciones morales y políticas de control disciplinario. Por la puerta grande ingresaban los cuerpos legítimos que circulaban por los surcos de las rutinas prescritas en la ocupación escolar del territorio consagrado y por la puerta chica lo hacían los contracuerpos ilegítimos de los niños marcados por el trabajo inmisericorde, los patrimonios de clase inscriptos en la piel y demás marcadores de identidad somática, cuerpos enfermos, anémicos, lúdicos, hedonistas, corporalidades proscriptas por el canon escolar de la puerta grande. El orden escolar, con sus organizadores de base, postuló el cuerpo concreto de niños y adolescentes como espacio neutro, alejado tanto de la experiencia productiva cuanto del gozo lúdico-sensorial y de la práctica ciudadana, donde los cuerpos se hacen visibles unos a otros galvanizados por un proyecto o deseo común. Los cuerpos así educados por los organizadores de base no se constituían ni como sujetos productivos ni como sujetos ciudadanos, desposeyéndose crecientemente tanto de su conexión con el mundo extraescolar como respecto de las propias fuentes de intereses y motivaciones personales.

A pesar de las prohibiciones originarias, la puerta chica del patio trasero dejaba entrar los mundos reales en los que vivían y crecían niños y adolescentes. La respuesta de los organizadores de base fue sencilla: construir un discurso potente de clasificación de poblaciones escolares con-

forme a múltiples indicadores de rendimiento escolar, disciplinamiento, cociente intelectual, grados de atención y maduración y una lista infinita en las que se incluían todos y cada uno de los sujetos escolarizados y escolarizables. Este poder clasificatorio se transformó en un modelo de percepción, un modo no discutido de procesar las diferencias que avaló y legitimó, sin esfuerzo reflexivo alguno, circuitos de distinción y fragmentación escolar propios de un sistema guetificado.

Para el gran narrador de esta época, esto es, la corporación de los medios masivos de comunicación, estos mundos de clasificación son reproducidos ad náuseam como una nueva ontología de los mundos «reales» en que sujetos y cosas despliegan su ser y manifiestan su existencia social. Su incapacidad de reflexionar y su insistencia en convalidar la estigmatización de los sujetos producen bloqueos de aprendizaje reales, porque son ellos los que marcan las identidades infantiles y juveniles con su presencia insistente en las audiencias electrónicas de consumidores. Reposicionar las prácticas ciudadanas y productivas en cuerpos lúdico-gozosos entraña recuperar pasiones y saberes plebeyos, antimediatícos, es decir, antiepocales.

Una nueva organización escolar autoriza un repertorio mayor de vidas posibles en niños, adolescentes y jóvenes. Las cosas pueden cambiar con la suma sinérgica de pequeñas innovaciones antes de que los muros del formato escolar se derrumben sobre los propios sujetos. Resulta imprescindible para ello generar un sistema de complejidades y articulaciones con la vida social, los procesos económicos y productivos y las expresiones culturales, artísticas, científicas e intelectuales de la época. Para sostener el resplandor de una nueva forma escolar se requiere hacer visibles los procesos de autoengaño institucional con intervenciones de mayor reflexividad en las prácticas áulicas, en la organización administrativa y en la conducción institucional estratégica.

Es la organización escolar la que pone en contacto a los sujetos en el plano inmediato de la existencia: mostrar en trabajo colectivo las reglas tácitas, intangibles del formato escolar actual es el primer paso para dejar atrás los siglos XIX y XX e ingresar al XXI con una escuela pública reconciliada con la historia, la memoria y el futuro de todos los argentinos.

Cuando la escuela aprende, sale de la escuela

Muchos niños y adolescentes votan con los pies y no con palabras a la hora de aceptar o rechazar la forma tangible/intangible de la organización escolar de las instituciones a las que concurren. El relato que sigue surgió en Colón, provincia de Buenos Aires. Allí, una feliz coincidencia de preocupaciones e intereses comunes por volver a escuchar y ver a los jóvenes permitió formular apasionadamente la pregunta: ¿dónde están los chicos cuando no van a la escuela?

Que adultos significativos del gobierno municipal, la sociedad civil y las autoridades educativas concurriesen a un mismo espacio para plantear responsablemente la duda preparó el terreno para seguir el itinerario elegido como alternativo a la escuela. No había duda alguna respecto a la estación terminal de la pasión infantil y adolescente: el ausentismo en las aulas de la Escuela Secundaria Básica nº 1 era la contrafigura del presentismo en el ciber «Ciudad de Colón».

La escuela decidió recuperar su espíritu nómada y, en lugar de esperar infructuosamente que los alumnos llegaran a ella, decidió averiguar con afán diagnóstico, con los consabidos permisos de los legítimos usuarios del ciberespacio y las autorizaciones formales de la conducción educativa, qué saberes se ponían en juego en los usos de los internautas, cuáles eran las interacciones con las máquinas y las relaciones con sus compañeros de juego. El proyecto de investigación mostró a la escuela aprendiendo de sí misma en contextos inesperados. Los estudiantes de la red aceptaron la propuesta en su condición de «locales» y entre ellos y tutores de los últimos años de la escuela técnica, mediados por la guía de docentes específicos, se alcanzó un nivel de reflexividad y apropiación consciente de las prácticas internáuticas de niños y adolescentes a los que la escuela aburría. Sin escolarizar el espacio, la alianza sinérgica y respetuosa de la colaboración entre usuarios, tutores y docentes resultó grávida en descubrimientos y revelaciones.

La escuela sí sabe ahora dónde están sus alumnos que faltan. Sin condenarlos o clasificarlos, decide acompañarlos, reconocerlos y asociarse en su empresa de ser más libres y gozosos como ciudadanos de mundos virtuales.

Sin proponérselo, la escuela pública –dejando atrás la historia de sus puertas dicotómicas– tiende un puente frágil y valiente hacia los lugares donde muchos niños y adolescentes eligen estar, incluirse y aprender.

Ontología del formato escolar

En la reflexión estética se distingue entre figura y forma, siendo la primera la expresión externa y visible de una forma latente e invisible hecha inteligible sólo por el ojo de la mente. Si movemos esta reflexión al campo educativo, distinguiremos las (con)figuraciones escolares que distribuyen sujetos, fenómenos y discursos en un campo reconocido, de la forma escolar que lo posibilita como gramática profunda. Tanto las configuraciones como la propia forma escolar, resulta necesario enfatizarlo, constituyen cristalizaciones históricas de complejas relaciones sociales, luchas culturales y políticas, saberes constituidos y poderes dominantes.

El presupuesto obvio es que las formas tienen valor pedagógico per se, ya que, para la imaginación burocrática que las instituye, son ellas las que, en verdad, forman. Vivimos tiempos en que los objetos culturales deconstruyen sus propios límites ante la propia aceleración de la vida histórica. Y, así como George Steiner afirma que en nuestro tiempo «las humanidades no humanizan», es propio de la sensibilidad de las nuevas generaciones sentir que las formas escolares en las que están incorporados han perdido toda eficacia formativa.

Como toda gramática, la forma escolar de la escuela pública postula supuestos sobre los cuales genera sus oraciones cotidianas. Investigar la estructura tácita de la forma escolar constituye un viaje genealógico a las fuentes «del hacer escuela» en la época moderna. Todo supuesto muestra su rostro binario en el mismo proceso de su deconstrucción. Como ejemplo, diremos que el formato escolar supuso (postuló e interpeló) a un ciudadano abstracto, definido por sus derechos, obligaciones y libertades entendidas como de igual acceso legal para todos. La tensión polar del supuesto no permite imaginar al ciudadano individual como sujeto perteneciente a una comunidad política, local y situada. El formato escuela proyecta un campo de visibilidad liberal donde los sujetos sociales –tanto

docentes como estudiantes— no están inscriptos en espacios de pertenencia comunitaria reconocidos por su concreción identitaria inmediata (género, etnia, grupo etario). Los reduccionismos sucesivos menor-alumno-ciudadano perseveran como frutos maduros y abstractos del supuesto original. La escuela muestra el *demos* y oculta la polis. Interpela al individuo e ignora la ciudad. Las consecuencias de tal ocultamiento abren un mundo, una (con)figuración escolar autorreferente y conservadora y cierran otro donde circulan las existencias concretas de los que enseñan y aprenden, con sus corporalidades, sus olores, sus deseos y sus deslumbramientos.

El formato escolar instituye una ontología propia donde se fijan el orden y la proporción en los que están dispuestos los elementos materiales y simbólicos de la escuela pública moderna. El mundo que habilita la forma escolar simultáneamente produce, reprime, regula y direcciona objetos y sujetos con idéntica fuerza performativa. El formato escolar es el discurso profundo de la escuela. La configuración escolar alcanzada a través de las lentas incubaciones de la forma tuvo, también, consecuencias arquitectónicas, ya que la escuela como institución pública establecida poseyó un lugar cerrado como refugio, en vez de situarse en un espacio poroso con la realidad social próxima.

En *La rebelión de las formas*, Wagensberg (2004) señala que «la realidad se compone de dos cosas»: objetos y fenómenos. Los objetos ocupan el espacio, los fenómenos ocupan el tiempo. Los objetos son distribuciones espaciales de materia, energía e información. Los fenómenos son cambios temporales de los objetos. El formato escolar precipita tempranamente en un lugar privilegiado —edificio escolar—, donde simbólicamente se transmite la cultura letrada. La impronta original embucha la jerarquía cultural del mandato civilizatorio y, al mismo tiempo, se vuelve impermeable a los cambios epocales que el tiempo histórico moderno va fijando con prisa tecnológica. El formato escolar adquirido pone en tensión el lugar de la cultura con el devenir temporal e histórico de las transformaciones de la subjetividad humana y del cambio social.

La física nos puede ayudar a comprender la importancia de las (con)figuraciones alcanzadas, tanto en la naturaleza como en la cultura:

La forma de un objeto es una propiedad de la superficie frontera que separa su interior de su exterior. La forma es una profunda propiedad superficial de un objeto. También es una propiedad que puede ayudar a su comprensión. Cuanto más rueda un canto rodado, más tiende su forma a la simetría esférica. No existen planetas cúbicos o troncocónicos [...] la forma aporta inteligibilidad para comprender un objeto (idem).

Así las cosas, cuanto más rueda una escuela más tiende su forma a autorreplicarse. La restricción máxima es llegar al fin del barranco, ya que toda forma, al perseverar en su ser, genera limitaciones que reducen la posibilidad de ocurrencia de sucesos y acontecimientos nuevos. Si, por un lado, las restricciones de la forma operan como prohibiciones que reducen el azar o la incertidumbre, también reducen la capacidad de cambio controlado desde una lectura reflexiva del entorno. Sucede que las restricciones que impuso el formato escolar prescribieron prohibiciones que fueron entendidas políticamente como un camino de dirección obligatoria o mano única. Por el contrario, las prohibiciones entendidas como límites simbólicos imponen restricciones, pero habilitan la emergencia de lo nuevo incierto, de lo no escrito, de las bifurcaciones que obligan constantemente a elegir. Para el camino único de dirección obligatoria no hay posibilidades ciertas de cambio y de comprensión. Sólo vale lo que está escrito y, en su acción más profunda, no se presenta el conflicto ético y político de elegir y decidir, ya que no interpela la responsabilidad y la autonomía. En la mano única de dirección obligatoria del formato escolar, lo que tiene que ocurrir sencillamente ocurre; en el fondo del barranco, las promesas de la educación pública estallan: con la gramática del modelo organizacional heredado, con el flujo clasificatorio de espacios, tiempos y sujetos, la alfabetización se incumple, la escolarización no marca formativamente y los sujetos no participan en experiencias democráticas de conocimiento, servicio, trabajo y reconstrucción del lazo social. Toda forma, por más prestigio secular que la aureole, proyecta una sombra desde la cual puede emerger una alternativa, una manera otra de transmitir y recrear la cultura, que minimice el sufrimiento institucional y la deuda intergeneracional.

La libertad nació del movimiento y de la capacidad de ver lo que puede nacer de lo que ya ha advenido:

Una cebra que descubre el arranque de una leona hambrienta no puede volar, ni enterrarse, ni subirse a un árbol [...] su dominio de incertidumbre se reduce a huir corriendo por la llanura. Sin embargo, puede elegir uno de los muchos comportamientos permitidos por la Constitución de su realidad. Puede correr en infinidad de direcciones, puede correr en zig-zag para aumentar la probabilidad de que el depredador fracase en su último salto. Puede elegir separarse de sus compañeras confiando en que la leona seguirá al grupo y se olvidará de ella, puede elegir perderse dentro del grupo y confiar en que otra cebrera correrá menos que ella, etcétera. De las infinitas alternativas, ocurrirá lo que ocurrirá según la decisión que tome el animal. Acceder y permanecer en la realidad requiere la idea de selección (ídem).

Organizando legados desde (auto)gobiernos múltiples

Nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos, pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/corales podrían escucharse. La «cuestión social» de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica.

No podemos perder los saberes de orfebrería fina, paciente y anticipatoria. Allí donde no está o se quiebra el hilo de una filiación, la cultura social multiplicará por dos o más las figuras de identificación posibles. Todo niño necesita muchos terceros a quienes apelar, con quienes dialogar, confesarse, jugar, guardar secretos, llorar, reír o estar en silencio. Los niños pueden desilusionarse de un adulto, de dos, pero en las familias extensas o ampliadas siempre hay tíos, primos, abuelos y padrinos con los que incorporar alteridad y diferencia.

Una sociedad puede decidir no tener huérfanos, ni excluidos, ni *desafiliados*.

Hacer visibles nuevas constelaciones familiares, deconstruir los presupuestos cotidianos del patriarcado ayudaría a reintegrar vidas a la sociedad. Crear ambiente para que lo posible en lo que hay emerja y conecte a los sujetos en nuevas configuraciones filiatorias resulta el mayor desafío de la agenda pública del futuro inmediato.

El trabajo del campo devenido invisible, allí donde opera con más fuerza el modo neoliberal de destruir las «pautas que conectan», continúa su obra incesante: niños desfamiliarizados, pibes desescolarizados, hogares «desvecinalizados», organismos sin ambiente, experiencias sin memoria. La destrucción de las configuraciones de sentido institucional o sistémico-orgánicas advierte sobre la persistente victoria cultural del modelo neoliberal. Tornar visible para la conceptualización político-pedagógica tal modelo nos abre al modo de su operatoria: la práctica cultural neoliberal debilita, pero no destruye, desconecta y reagrupa, concentra y separa. Los sujetos son procesados en esas instancias donde se marcan sus pertenencias, déficits y adicciones: las poblaciones así constituidas están fuera de toda sociedad aunque vivan en ella.

Sin el despertar del trabajo por las múltiples filiaciones, sin entramar collares que se entrelacen con otros, sin transmitir todas las culturas a todos los sujetos, no hay mundo común. No tenerlo es asunto peligroso, porque el vacío siempre es ocupado por alguna forma «inhumana» de la barbarie. En una conversación sostenida en julio de 1933, Karl Jaspers le pregunta a Martin Heidegger: «¿Cómo pudo usted pensar que un hombre tan inculto como Hitler podría gobernar Alemania?». Heidegger respondió: «La cultura no tiene importancia. ¡Observe qué maravillosas son sus manos!».

La barbarie heideggeriana focaliza la parte, fetichiza el fragmento. Visibiliza la mano que gesticula y torna invisible la totalidad que la hace posible.

Volver a pensar nuestro mundo como época, como campo histórico de lo posible, resitúa a la escuela como espacio de religación con la sociedad. Es aquí donde se torna crítico volver a pensar el modelo de organización escolar decantado históricamente.

La matriz de toda religación fundada en el conocimiento se temporaliza en los procesos de intersubjetivación. Conocer es siempre conocer con otros, entre-otros los mundos que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros. Ningún paradigma de interconectividad hombre-máquina podrá desplazar, sin consecuencias gravosas, el modelo educativo de la intersubjetividad. Dante necesitó a Virgilio –poeta y Maestro– para ingresar al mundo sin caminos del Infierno.

Porque la escuela necesita y puede religar, resulta imperioso alentar novedosas formas de asociatividad –entre niños, entre niños y jóvenes, entre generaciones distantes–, donde sea posible concretar inteligencia colectiva, frutos del trabajo común, despertados al calor de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento.

Donde no haya instituciones públicas que transmitan y revisen las herencias configuradas y se faciliten los ambientes para actualizar lo posible que cada época porta, sólo pueden enseñorearse formas invisibles de guerra civil, con sus sórdidas máscaras de expulsión social y vidas «concentradas». Todos reconocen, muchos saben, que vivimos nuevas guerras, aunque no podamos hacer visible con fuerza pública los espacios de los campos de batalla.

Las instituciones que filian, que educan en la filiación, necesitan hacer que las víctimas se perciban con el poder de los sobrevivientes; más tarde, esas mismas instituciones necesitan cerrar el proceso filiatorio haciendo que el sobreviviente se instituya como sujeto de derecho. Tal trabajo es la mayor empresa de pedagogía social y comunitaria que la Argentina del siglo XXI puede afrontar para vivir una sociedad de ciudadanías plenas.

Los niños y adolescentes viven entre-mundos, entre-culturas. Nada tiene que ver esta afirmación con posicionamientos multiculturalistas o definiciones posmodernas acerca de la riqueza de la diferencia y la diversidad. Se trata simplemente de la tensión que recorre los cuerpos cuando reconocemos las voces dispares de lo que sabemos, lo que aprendimos y lo que vivimos. En este campo se despliegan conflictos éticos, epistemológicos, políticos, existenciales. Si la escuela tradicional pudo mantener un relativo equilibrio entre las instituciones formativas y la experiencia de

la vida cotidiana, esa armonía aparente también segregó negaciones y sombras y alfombras abultadas por residuos incómodos. Finalmente, ese collar desató sus cuentas y el canto rodado del formato escolar llegó al fin del barranco.

Nuestra época cambió, pero el cambio fue que nos mudamos de época.

La jerarquía de saberes que edificó la arquitectura de los sentidos eslabonados de la modernidad se ha revuelto. Hay nuevas infancias y nuevas adolescencias, y eso significa nuevas jerarquías de saberes, sensibilidades y experiencias. Los niños viven entre mundos que se ordenan en registros disímiles y combinables. Hay nuevas jerarquías, pero no son permanentes, y las posiciones resultan intercambiables. Los saberes convivenciales –la prueba cotidiana de vivir las experiencias propias– pueden derivar linealmente de la socialización primera –mis saberes de origen–, o mezclarse con los aprendidos en las instituciones escolares o sintetizarse contradictoriamente en las decisiones tomadas entre pares. Las combinaciones pueden ser variadas y no están informadas por ordenamientos previos a la experiencia. En cada decisión propia pugnan agendas de múltiples planes curriculares.

La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes. Devolverle inteligibilidad a la acción, ayudar a configurar las organizaciones de sentido personal, elaborar narrativas potentes que nos permitan transitar entre mundos sumando riquezas y comprensión puede redefinir a la escuela como organización inteligente al servicio de las nuevas generaciones.

María Zambrano señaló que «pensar es descifrar lo que se siente».

La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones los recorren, con qué palabras nombran sus mundos. Necesita hacerlo para recuperar oficio, para reconocer la dignidad de los sujetos y para extenderles una invitación abierta a dialogar con otros saberes que sintetizen posibilidades más allá de todo enclaustramiento. Para hacerlo, necesita extender el certificado de defunción al gran relato moderno del formato escolar.

En *La leyenda del Santo Bebedor*, Joseph Roth describe la historia de Andreas, un hombre que, aunque posea honor, no posee domicilio, ya

que duerme bajo los puentes del Sena. No tener domicilio le hace perder el honor, ya que su palabra no puede inscribirse en un lugar de referencia, que diferencie un afuera de un adentro. Los sujetos se derrumban cuando no pueden volver a un lugar seguro, a un espacio propio y afectivizado. Cuando esas condiciones se resignan, los niños se sumergen en procesos crecientes de mudez donde la palabra se fragiliza hasta tornarse inaudible. Los niños que viven en condiciones de promiscuidad, sin intimidad ni espacio propio alguno, construyen subjetividad sin narrativa, aislándose de sí mismos tanto como de los otros. En muchas ocasiones, la mejor política educativa es una política de vivienda, para que los niños y niñas puedan regresar a mundos seguros y propios, donde la palabra enlaza y la mesa familiar convoca.

Estas ausencias de los espacios fuertes de la infancia tienen soluciones vicarias: los niños enmudecidos recrean una relación afectiva con los electrodomésticos, incluyendo –no podría ser de otra manera– las pantallas sucesivas del televisor, la computadora y el celular. La intersubjetividad ha dado paso a la interconectividad del mercado, que asegura clientes fidelizados para toda la vida. Los otros niños, también enmudecidos, dirimen sus tensiones con otras armas, muchas de ellas de fuego. Nuestra sociedad le está enseñando a los niños que la solución más rápida de los problemas más superficiales y banales puede lograrse usando armas de fuego. Muchos niños *saben* esto, aunque no lo hayan *aprendido*.

La escuela pública de hoy no logra mezclar a los niños de distintas procedencias. Barrios homogéneos favorecen escuelas homogéneas. Las escuelas públicas posibles necesitan heterogeneidad, combinación de horizontes de vida, conocimiento de otras reglas familiares. Los criterios zonales entendidos como discriminación positiva han originado instituciones redundantes respecto al medio social. Los niños también se vuelven violentos cuando advierten que la escuela es una continuidad no modificada de su barrio o de la calle donde viven. Cada escuela debe tener su luz propia, una luz mestiza con el mayor grado de tonalidades posibles, siempre rigurosa en sus logros sociales y sus resultados académicos. Una mayor cohesión social resulta de una mayor diversidad en el interior de cada institución educativa. Hay una demanda oculta y tácita de las nuevas generaciones por instituciones que permanezcan y estén allí, aunque todo

cambie. Necesitamos escuelas y necesitamos un sistema educativo. Sujetos en comunidades; perlas en collares.

Bibliografía

WAGENSBERG, Jorge (2004), *La rebelión de las formas*, Barcelona, Tusquets.
WATKIN, El (1935), *A Philosophy of Form*, Londres, Sheed and Ward.

Rafael Santiago Gagliano

Profesor e investigador (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Director Académico de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL).

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires.

Efectos

Masculinidades valuadas y devaluadas.

Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar

Pablo Scharagrodsky

Introducción

Tanto el discurso pedagógico moderno como el sistema escolar estatal constituido desde mediados del siglo XIX generaron un conjunto de efectos sobre los cuerpos. Entre ellos se destacaron aquellos vinculados con los procesos de generización. Los efectos más materiales de tales relaciones han sido la construcción de feminidades y de masculinidades.

La mayoría de los grandes pedagogos de entre los siglos XVII y XIX, que contribuyeron a configurar el discurso pedagógico moderno (Comenius, Rousseau, Lasalle, Pestalozzi, etc.), tuvieron una participación central en el armado de un orden generizado en el cual la jerarquía y la exclusión fueron el común denominador.

Tomemos algunos rasgos de dos de los pedagogos más representativos de la modernidad, como lo han sido Comenius y Rousseau (Narodowski, 1994). En el caso del primero, a pesar de que el ideal que constituyó la obra comeniana fue «enseñar todo a todos», la pansofía esbozó un universalismo excluyente. Por ejemplo, el ideal de igualitarismo comeniano se ficcionalizó cuando planteó las precauciones en la educación de la mujer:

no se le ha de llenar de un fárrago de libros (como a la juventud del otro sexo...), sino libros en los que, al mismo tiempo que adquie-

ran el verdadero conocimiento de Dios y de sus obras, puedan perpetuamente aprender verdaderas virtudes y la verdadera piedad. Nadie me objete aquello del apóstol: no permito enseñar a la mujer [...] puesto que nosotros pretendemos educar a la mujer no para la curiosidad, sino para la honestidad y santidad. Y de todo esto lo que más necesario les sea conocer y poder, ya para proveer «dignamente al cuidado familiar», como para promover la salvación propia, del marido, de los hijos y de la familia (Comenius, 1986:30).

Si bien Comenius incorporó a las mujeres en el espacio educativo, toda su obra estuvo dirigida al varón. La mujer podía ser educada, pero considerándola como un medio y no un fin en sí misma. Su educación debía estar al servicio de la familia nuclear, el *paterfamilias* y los hijos. Ciertas cualidades morales y no otras definieron su feminidad: honestidad, ascetismo y austeridad. Comenius delineó lo que en Rousseau apareció como la naturalización y esencialización de la infancia masculina y de la infancia femenina.

Este esbozo de educación jerárquicamente diferencial encontró en la obra de Rousseau su máxima expresión, ya que marcó una clara distinción entre el espacio público, de toma de decisiones para el Emilio, y el espacio privado, de lo doméstico para Sofía. El contrato social se convirtió, previamente, en un contrato sexual (Pateman, 1988). Al igual que en Comenius, en Rousseau la prioridad político-pedagógica fue la formación de un cierto ideal masculino (occidental, burgués, heterosexual, blanco, etc.).

El ideal ficcional del Emilio tuvo como fin ser educado para transformarse en el futuro ciudadano del Contrato Social. En consecuencia, la función del Emilio debía ser económica y política y la de Sofía, doméstica. De esta forma, las dos funciones sociales se constituyen en los ejes fundamentales de los dos espacios de dicha sociedad: el público y el privado. Las doctrinas iusnaturalistas y contractualistas ampliaron los márgenes de la subjetividad masculina, mientras que la subjetividad femenina fue sometida a un proceso de contención cuyos límites estuvieron señalados por el nuevo ideal de feminidad y por la nueva familia nuclear patriarcal. El sujeto fue siempre un ciudadano varón.

Como señala Cobo (1995), la figura del Emilio fue sinónimo de autonomía, mientras que la de Sofía fue sinónimo de sujeción. El Emilio debía ser educado para ser un buen ciudadano y un buen esposo y padre. En cambio, Sofía era el emergente del nuevo tipo de mujer burguesa que trabaja para obtener un salario no indispensable para la subsistencia familiar. El nuevo modelo político necesitó de un nuevo modelo de mujer.

La naturaleza de la mujer fue definida en Rousseau en términos de su función sexual y procreativa. El colectivo masculino tenía asignadas la abstracción y la especulación y el femenino, la razón práctica. La esposa y la madre rousseauiana no debían estar sujetas al varón por la fuerza, sino por el consentimiento. Toda la educación de la mujer debía orientarse a los hombres. La naturaleza femenina se fue delineando muy lentamente hasta convertirse en destino: la maternidad y la sujeción al esposo. La superioridad natural y moral asignada por el contrato social –y sexual– al varón tuvo su correlato en la sujeción y dependencia de la mujer. La superioridad del varón se basó en su poder. Sin embargo, otorgaba a la mujer cierto poder sobre el varón (dulzura, complacencia, caricias, lágrimas). Así, pues, el varón mandaba y la mujer gobernaba, pero en ningún caso creaba la ley. Su legitimidad reposaba en la sujeción al varón. La vida entera de las mujeres debía transitar por la senda de la apariencia. La educación de Sofía se basaba en tres ejes: castidad y modestia, domesticidad y sujeción a la opinión pública.

Un siglo después, muchas de estas caracterizaciones se trasladaron a las disciplinas escolares que constituyeron los planes y programas de los futuros sistemas educativos modernos. Múltiples asignaturas, desde mediados del siglo XIX, dieron cuenta de ello: economía doméstica, labores, puericultura, trabajo manual, nociones de agricultura y ganadería, instrucción moral y cívica, lectura, ejercicios militares, gimnasia calisténica, deportes, etc. (Nari, 1995 y 2004; Liernur, 1997; Morgade, 1997; Wainerman y Heredia, 1999; Somoza, 2001; Scharagrodsky, 2006). Nuevamente, la anatomía definió posibilidades e imposibilidades según el «sexo». Buena parte del siglo XX fue testigo de este proceso de generización jerárquicamente diferencial.

En definitiva, la institución escolar, atravesada por múltiples discursos, se convirtió en un importante productor de subjetividades generizadas.

No obstante ello, gracias a los estudios de género y a los movimientos feministas, especialmente a partir de los años sesenta, este escenario pudo ser visibilizado y denunciado. Allí se destacó la injusta posición que muchas mujeres ocupaban en el entramado social, siendo la escuela uno de los mecanismos más significativos en el logro de dicha posición (Subirats, 1999; Luke, 1999; Silva, 2001; Estrada, 2004). La preocupación –absolutamente necesaria y justa– por identificar las prácticas, los saberes y los discursos que contribuyeron a configurar cierto tipo de feminidad en las escuelas fue un tema central y recurrente en los estudios de género.

Sin embargo, los sistemas educativos no sólo construyeron determinados tipos de feminidades, sino también de masculinidades. De hecho, los discursos de Comenius, Rousseau o Lasalle estuvieron dirigidos centralmente a los varones. A pesar de ello, hasta entrados los años ochenta, la masculinidad no fue objeto de atención ni de problematización. En realidad, la masculinidad permanecía en gran medida invisibilizada, como si ser varón fuese un hecho dado desde el nacimiento o si existiese algo así como alguna esencia masculina inmutable e inmodificable. Como señala Tosh (1994), en el registro histórico es como si la masculinidad estuviera en todas partes y en ninguna, lo que hacía innecesario cuestionarla.

Pero la masculinidad, como ya lo han manifestado los *Men's Studies*, es una construcción sociohistórica tanto como la feminidad y requiere ser analizada, especialmente en las escuelas, ya que, como ha sugerido Connell (2001), «no hay ningún misterio sobre el porqué algunas escuelas construyen masculinidades: fueron creadas para eso».

Masculinidades: visibilizando un problema

Tomar a la masculinidad como objeto para pensar la trama escolar parece una cuestión menor, una insignificancia pasajera o un aspecto sin sentido, frente a los «verdaderos» problemas que aquejan a las instituciones escolares. Avanzar e intentar analizar los procesos de masculinización en las escuelas puede ser considerado por muchos como una especie de distractor ideológico que no agrega nada a lo que ya sabemos sobre los procesos de construcción de identidades en las escuelas.

Frente a los enormes escenarios de desigualdad social que se configuran en la trama escolar, pensar en otro tipo de temas en donde el centro de atención no sean las inequidades sociales parece inoportuno, impertinente, inaceptable o, simplemente, una *fruslería cursi*. Quienes se atreven a problematizar la masculinidad muchas veces son vistos como defensores solapados del poder patriarcal o actores interesados en desviar el «verdadero» centro de atención de los estudios de género: las relaciones de subordinación que sufren la mayoría de las mujeres.

Sin embargo, en este trabajo consideramos necesario introducir dicha problemática. Entre las razones para ello no podemos dejar de mencionar el aspecto relacional de cualquier enfoque de género. No se puede entender la feminidad sin dar cuenta de la masculinidad ni viceversa. Los problemas vinculados con la construcción de las feminidades están directamente relacionados con la construcción de las masculinidades. Los cambios en un colectivo generan necesariamente modificaciones sobre el otro colectivo. Todo proceso de subordinación tiene un polo de dominación al que hay que conocer.

Pero para avanzar en esta problemática es necesario señalar, al menos, cuatro conceptos claves inherentes a los *Men's Studies*:

- 1) La condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto masculino se constituye (Connell, 1998 y 2001; Gilmore, 1994; Kimmel, 1997; Morgan, 1999; Lomas, 2004).

En general, el sentido común –que es el menos común de los sentidos– refuerza la idea de que las acciones y los comportamientos de los varones emergen de la «naturaleza» biológica de los hombres. Algo así como que la testosterona dicta el destino masculino. Este concepto desconoce, en principio, dos cuestiones básicas. Por un lado, que el género existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social. Por el otro lado, que la noción de biología se encuentra en sí misma socialmente mediada y consiste en un sistema clasificatorio por medio del cual se organizan las experiencias. Lo que está situado detrás del «género» no es una realidad no mediada, sino otro nivel de las construcciones y clasificaciones sociales; la anatomía del cuerpo es

precisamente dicha clasificación. El género es una invención social a la que media otra construcción social, la «biología». Dicho en otros términos, la biología es sistematización cognitiva. Los hechos biológicos existen, pero existen en virtud de las prácticas clasificatorias que excluyen los puntos fijos, precisamente debido a que habitamos un mundo de perspectivas (Turner, 1989; Laqueur, 1994; Haraway, 1995).

Si bien la masculinidad desde algunas perspectivas sociobiológicas se presenta o significa como «lo natural», «lo pre-dado», «lo neutro de significados», es, en verdad, un efecto de la significación. Dicho en otros términos, no existe la condición masculina —como la femenina— por fuera de la cultura, el poder y el lenguaje. Parafraseando a Butler (2001), la masculinidad, al igual que los cuerpos y sus órganos, no existe por fuera de los discursos que le asignan ciertos sentidos y significados.

- 2) Existen diversos modelos de masculinidades. En un clásico trabajo, Connell (1995) reconoce la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidades: la hegemónica, la subordinada, la cómplice y la marginal. La masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad, es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado.

Junto a ella coexisten otros tipos de masculinidades, que en algunos casos reflejan formas de opresión, como, por ejemplo, la masculinidad subordinada, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y es considerada como no legítima por aquella, como ocurre claramente en el caso de las identidades *gay*; o la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social.

Por último, la masculinidad cómplice es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentores de la masculinidad hegemónica¹.

1. Un análisis detallado de las diversas masculinidades y sus dinámicas puede verse Connell (1995).

3) Estas masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la cultura, la época, la identidad profesional, el estatus socioeconómico, etc. Nadie es exclusivamente varón o mujer, masculino/a o femenina/o. Cada uno/a es el resultado del entrecruzamiento de múltiples propiedades, atributos y funciones, todas las cuales tienen una importancia central en la configuración de la propia identidad.

El género –como señala con acierto Susan Bordo– forma sólo un eje de una construcción compleja, heterogénea, que se interpenetra constantemente, en modos históricamente específicos, con otros múltiples ejes de identidad. Uno/a no es simplemente varón, sino que es varón o mujer moreno o blanco, de cierta clase social, religioso, laico o agnóstico, porteño o del interior, profesional, de determinada edad, de cierta contextura física, simpatizante de Estudiantes o de Boca, etc.

4) Las masculinidades están en permanente cambio y son fuente de constantes disputas. No son posiciones fijas. Si bien algunas son predominantes y otras se ubican en los márgenes, las resistencias, las negociaciones y los acuerdos son aspectos recurrentes. Los quiebres, desacuerdos y fugas con relación a los guiones masculinos hegemónicos son una constante. Pero precisamente es en este interjuego en donde afloran las tensiones y conflictos generizados y los múltiples escenarios (Montesinos, 2002). Estas relaciones instalan axiomas institucionales sobre la masculinidad cuyos sentidos varían e incluso, muchas veces, se contrarrestan.

Escuela y masculinidades: aprendiendo a ser varón

Entre las diferentes instituciones y procesos que colaboran en la fabricación de un cierto tipo de masculinidad encuentran un lugar destacado la escuela y el proceso de escolarización moderno². Claramente, las matrices generizadas atraviesan a la escuela y a sus dispositivos, reforzando la bina-

2. También la familia, los medios de comunicación, los clubes deportivos son algunos de los diversos espacios «extraescolares» en donde la masculinidad es formada y reformada.

riedad. No obstante ello, algunas prácticas y discursos escolares disminuyen los procesos jerarquizados de masculinización. Por ejemplo, currículos comunes, horarios compartidos, espacios igualmente frecuentados, similares rutinas en las clases pueden erosionar las diferencias de género y centrar la atención en el crecimiento individual de los estudiantes.

En consecuencia, el sistema educativo, a partir de un conjunto de prácticas, puede generar escenarios de equidad o inequidad. Es muy importante entender que las escuelas pueden producir un efecto o una consecuencia de género sin producir una diferencia de género. Sucede que generalmente la diferencia es conceptualizada como sinónimo de desigualdad, discriminación o privilegio. Como señala Perona (1995), «del hecho diferencial no se sigue lógicamente la necesidad de un trato desigual de los sujetos diferenciados». Esta discriminación no sólo se presenta entre niños y niñas, sino entre niñas y niñas y entre niños y niños.

De hecho, las prácticas masculinizantes están concentradas en determinados escenarios: la división curricular, los sistemas disciplinarios y ciertas prácticas corporales, como los juegos y deportes. Pero todos ellos parecen haberse reconfigurado muy fuertemente. Los sentidos y significados de los procesos disciplinarios no son los mismos de antaño. La separación entre sexos ha sido cuestionada por la mayoría de los actores sociales involucrados en la educación. Los juegos y deportes, en gran parte, han incorporado a las mujeres y *aggiornado* ciertos significados que circulan durante sus prácticas. Sin embargo, el proceso de construcción de masculinidades no ha desaparecido. Más bien, se ha reconfigurado. Nuevos –y no tan nuevos– sentidos irrumpen y escriben sobre los cuerpos guiones cuyas tensiones y conflictos no parecen menores.

Lo cierto es que los niños ingresan a la escuela con un «núcleo duro» sobre lo que significa ser un «verdadero» varón. Movimientos, gestos, desplazamientos, estilos, posturas corporales, formas de expresión o ciertas vestimentas son un buen ejemplo de esto último. Sin embargo, estas cuestiones no permanecen inmutables o fijas, sino que están en permanente cambio. Dicho de otra manera, los niños pueden ajustarse, negociar o cambiar los «regímenes de género» y, en algunos casos, los ponen en cuestión.

Según Connell (2001:160), el régimen de género de las escuelas está atravesado por cuatro tipos de relaciones:

1. relaciones de poder (entre los maestros y los alumnos, patrones de dominación, acoso y control de recursos entre alumnos), 2. división de trabajo (los hombres concentran su tarea en la enseñanza de las ciencias, de las matemáticas y las artes industriales mientras las mujeres en la enseñanza de la literatura o de lengua, elecciones vocacionales, etc.), 3. patrones de emoción (vinculadas con la sexualidad y las «reglas del sentir» y la prohibición hacia la homosexualidad), 4. simbolización (las escuelas reproducen pero también producen su propia simbólica: uniformes, códigos de vestido, códigos de lenguaje, la (re)presentación de ciertas disciplinas escolares como masculinas o femeninas obtura pero a la vez produce subjetividades generizadas, etc.).

Educando a los muchachos: entre los «machos» y los «putos»

¿Qué sucede hoy en día en la escuela con relación al régimen de género y a la construcción de las masculinidades?, ¿cuáles son los aspectos más estimulados y cuáles los aspectos más denigrados?, ¿qué modelos de masculinidades se configuran en el entramado escolar? En definitiva, ¿qué se pone en juego en lo escolar y cuáles son algunos de sus efectos en términos generizados?

Los patrones y estilos de masculinidades que traen los niños juntamente con el «orden del discurso generizado» predominante tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar siguen teniendo un papel central en la contribución del armado de las masculinidades en, por lo menos, cuatro aspectos básicos, todos ellos fuertemente interrelacionados: 1) la masculinidad asociada a la heterosexualidad, 2) la masculinidad definida por oposición a la feminidad, 3) la masculinidad como un organizador de la homofobia y 4) la masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón³.

3. Algunos de estos conceptos han sido planteados en Scharagrodsky (2006).

1) La masculinidad asociada a la heterosexualidad como la única matriz de deseo posible: «¡no seas puto!»

Uno de los rasgos centrales de la masculinidad moderna es la heterosexualidad. La mayor parte de las sociedades patriarcales identifican masculinidad y heterosexualidad como dos caras de una misma moneda. Aunque históricamente no siempre fue así, los varones actuales son definidos –y se definen– como verdaderos varones frente a «peligrosos» impostores. Entre ellos se encuentran los varones homosexuales, los afeeminados y/o los mariquitas. Como señala Badinter (1993), entre otros autores/as, para hacer valer la identidad masculina, los varones deben convencerse y convencer a los demás de varios aspectos vinculados con su identidad, entre ellos, que no se es homosexual.

Generalmente, los niños en las escuelas, sea a través de ciertos contenidos a enseñar (familia, matrimonio, paternidad, amor, deseo, roles, profesiones, etc.), determinadas competencias entre varones en el aula, ciertas prácticas poco institucionalizadas como los grafitis o a través de ciertas prácticas deportivas –especialmente el fútbol–, aprenden a reafirmar su identidad masculina heterosexual como parte de un guión aceptado y naturalizado. Esto se da a partir de un conjunto de símbolos e imágenes que se transmiten, distribuyen y ponen en circulación avalando la idea de la sexualidad activa, penetrante e impulsiva (Scharagrodsky, 2006).

Asimismo, determinadas microprácticas controlan las emociones y la sensibilidad de los niños. La expresión de ciertos sentimientos, el culto a una especie de insensibilidad o dureza y la homofobia son, en mayor o menor medida, productos buscados durante ciertas prácticas escolares. Por ejemplo, se admite la amistad entre compañeros, pero muy difícilmente la intimidad, ya que el deseo entre hombres es inadmisibles (Lopes Louro, 1997), o se juzgan como «desviados» ciertos contactos corporales entre varones, o se denigra con expresiones recurrentes como «mariquita», «cobarde», «amanerado» o «puto» al que no se comporta como un «verdadero varón» (Scharagrodsky, 2001). Aquí resulta obvia la confusión simbólica con la feminidad como *constructo* negativo al que hay que rechazar.

La matriz heterosexual binaria configurada a partir del significado de los opuestos (los opuestos se atraen, los opuestos se necesitan, los opues-

tos se complementan⁴, etc.) atraviesa no sólo gran parte de los contenidos y narrativas del currículum explícito, sino también del currículum oculto de la escuela. Como señala Connell (2001), la experiencia homosexual es generalmente borrada del currículum oficial.

Comúnmente, cuando se plantean, los espacios dedicados a la enseñanza de educación sexual presentan a la heterosexualidad como la única matriz posible o como la referencia normal en relación al deseo. Detrás de todo ello subyace la idea de que la sexualidad masculina es definida como fuerte, penetrante y dominante.

Posiblemente la práctica deportiva entre varones sea uno de los espacios en donde se juegan con mayor crudeza estos significados. De hecho, la denigración más común durante un partido de fútbol entre varones –no sólo en el ámbito escolar– es el ser tildado de «puto». Una enorme variedad de términos amplían la escena masculinizante: «te la comés», «les rompimos el culo», «culo roto», etc. Un menor grado de denigración viril se produce con ciertas frases como «ser cagón» o «ser el hijo de...»⁵. En el caso particular del término «puto», no sólo se humilla y se ofende a quien es designado como tal –en general, algún alumno «torpe» o que no «traba fuerte una pelota»–, sino que, al mismo tiempo, se reafirma que la propia masculinidad (heterosexual) depende de privar al otro de la suya. El conquistado, el débil, el que no es un «hombre de verdad» hace –o se sospecha que hace– cosas que atentan contra la «naturaleza» masculina (Scharagrodsky, 2003).

También los grafitis escolares refuerzan el mensaje heterosexual. El maquillaje escolar grafitero, que se extiende en toda la superficie arquitectónica de las escuelas, como las fachadas, las paredes de las aulas, los pasillos, los patios, los cielorrasos, las puertas, los picaportes, los baños y las sillas, contribuye a construir ciertos significados sobre la masculinidad como sinónimo de heterosexualidad. Por ejemplo, un varón ama a una mujer o una mujer ama a un varón: «Sergio L., te Súper amo», firmado

4. Según Marqués (1997), aparentemente varón y mujer son complementarios, pero la lectura real que de ello se hace es que la mujer es el complemento del hombre y no al revés. La fórmula que expresa la ideología de la complementariedad es varón más mujer igual a varón completo.
5. Los cantitos de fútbol o los grafitis son un buen ejemplo de la puesta en circulación de esos significados. Al respecto, véase Archetti (1998) y Scharagrodsky (2002).

«Cecilia», «Diego y Natalia» recubiertos por un corazón, «Lautaro te amamos», firmado «las chicas», etc. Los límites aquí no se rompen. Es muy difícil encontrar, en forma de grafiti, dos nombres masculinos completos que se amen o dos nombres femeninos completos que se amen. Salvo en tono de burla, ridiculización o denigración⁶.

Estas y otras prácticas escolares, desarrolladas con mayor o menor intensidad, insisten recurrentemente en definir dos cuestiones centrales. Por un lado, a partir de cierta edad, un patrón de «romance» heterosexual, siendo para ciertos varones fuente extraordinaria de prestigio y de jerarquía en su grupo de referencia. Son comunes las fantasías y alardes sobre las conquistas sexuales entre los varones. Ser potente, satisfacer a las mujeres o mantener el control de la situación sexual son expresiones cotidianas en muchos varones. Probablemente estas narrativas no sean más que un síntoma de las incertidumbres y ansiedades que estos temas presentan. Por otro lado, estas prácticas escolares establecen claramente los límites que no pueden atravesarse. Atravesarlos implica ser ubicado en el indeseable universo de la homosexualidad, la cual es definida como un desvío «anormal» de la sexualidad masculina dominante y normal, esto es, de la heterosexualidad. La mirada heterosexual del mundo «evalúa como normal y como natural las relaciones heterosexuales entre varones y mujeres y sanciona, denigra y estigmatiza cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual, etc.) con la etiqueta de anormal, inmoral o antinatural» (Lomas, 2004:15).

2) La masculinidad definida por oposición a la feminidad: «te parecés a una nena»

Cualesquiera sean las variaciones de clase, edad, etnia, orientación sexual o religión, ser varón significa no ser como las mujeres. Esta noción de antifemineidad está en el corazón de las concepciones contemporáneas e histó-

6. Debemos aclarar que muchos grafitis escolares están escritos con partes incompletas de nombres, por ejemplo, «Lau». Éste puede ser «Laura» o «Lautaro». Con lo que la afirmación sobre el grafiti como soporte de transmisión de heterosexualidad es una inferencia relativa, pero avalada, a nuestro entender, por el contexto de otros grafitis. Queda clara la denigración al homosexual. Éste sirve de matriz límite en defensa de la heterosexualidad como la única opción válida posible.

ricas de la virilidad, de tal forma que la masculinidad se define más por lo que uno no es que por lo que es (Kimmel, 1997; Barragán Medero, 2004).

La adquisición de la masculinidad hegemónica (y la mayor parte de las subordinadas) es un proceso a través del cual los varones eliminan todo un conjunto de sensaciones, afectos y necesidades. Esconder y suprimir ciertas sensaciones van construyendo un tipo de virilidad en donde las cualidades ligadas imaginariamente al universo femenino no tienen lugar y son rechazadas. En consecuencia, la identidad masculina nace de cierta renuncia a lo femenino.

En ciertos momentos escolares como los recreos o en determinadas interacciones verbales entabladas entre docentes y alumnos o alumnos y alumnos, la huida de lo femenino por parte de los varones es una constante. Este proceso se materializa a través de determinados gestos, movimientos corporales, actitudes y, también, por intermedio del lenguaje. Por ejemplo, la utilización de frases como: «te movés como una nena», «portate como un varón», «no uses esa ropa» (en alusión a que son colores «femeninos») van forjando la «verdadera» masculinidad.

El ámbito escolar es uno de los espacios en los que al ser masculino se lo desafía permanentemente. Pruebas, demostraciones y desafíos van definiendo quiénes son aquellos que se ubican en las zonas correctas y aprobadas por los boletines informales del género y quiénes entran en el penoso universo de los devaluados y desaprobados por «ser» o «parecerse» al indeseable universo femenino.

Muchas veces, el régimen de género es utilizado para humillar y avergonzar a ciertos niños no sólo por parecerse o estar más tiempo del considerado correcto con las niñas, sino por no aceptar participar en ciertos juegos, como el de manos, o ciertos desafíos físicos, como las peleas a la salida o en la entrada de la escuela. La mayoría de los suspendidos por violencia son varones (en realidad, ciertos varones) y quienes reiteran acciones de tipo violento también son generalmente varones. La cultura escolar de «la mirada» invita a muchos varones a pelearse adentro o afuera de la escuela. Quien no acepta esta invitación «obligada» ve ofendido su honor y devaluada su identidad masculina.

Ser tímido, timorato o carecer de iniciativa o arrojo pueden ser los síntomas previos de un proceso extremadamente doloroso cuya etiqueta

tiene varios lexemas («afeminado», «marica», «trollo», «maraca», «traga sable», etc.), pero el mismo significado: no ser un «verdadero varón». Ciertas acciones corporales también pueden delatar a los impostores: aquellos varones que «caminan como nenas», que «conversan como niñas», que «estudian demasiado»⁷ o que «no ponen la pierna fuerte durante un partido de fútbol» (Scharagrodsky, 2003).

En consecuencia, especialmente a partir de cierta edad, parece ser un elemento central en la construcción de las identidades masculinas la huida de todo aquello que esté vinculado imaginariamente con el universo femenino. Uno de los grandes temores que circulan en la escuela es que algún alumno sea nombrado o señalado como mujer o «algo parecido».

3) La masculinidad como un organizador de la homofobia: «mirá, Jorge y Luis parecen novios»

Según Michel Kimmel (1997), la homofobia es un principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo entero que no alcanzamos los estándares, que no somos verdaderos hombres. El verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres o de ser dominados por hombres más fuertes. Muchas veces, las fiestas escolares, las conversaciones en los recreos y las prácticas deportivas (torneos escolares) ponen en juego jerarquías de masculinidades.

Lo que se denomina masculinidad es a menudo una caricatura tosca y grotesca que protege y cuida a la mayoría de los varones de ser descubiertos como seres débiles e inseguros. En consecuencia, el verdadero

7. Son varios los estudios que muestran la fuerte relación entre fracaso escolar e identidad masculina. Muchos varones prefieren desaprobar una materia antes que ser ridiculizados en su virilidad. Ciertos grupos se autodefinen y definen a los otros grupos de pares de niños. En estas definiciones, las estigmatizaciones tienen potentes mensajes de género. Algunos grupos son definidos como afeminados, generalmente los «tragas» o los que se destacan en ciertas materias consideradas en el imaginario como «femeninas», como literatura, o no quieren saber nada con otras, como los deportes. Mac An Ghaill (1994), en un clásico trabajo, diferenció a los «*academia achievers*» de los «*macho lads*», los «*new enterprisers*» y los «*real englishmen*».

temor no es tanto el miedo hacia las mujeres, sino el temor a no lograr el ideal viril de los varones hegemónicos. Paradójicamente, el miedo, que es un atributo ligado sólo imaginariamente al universo femenino, parece dominar las definiciones culturales de virilidad: miedo o temor a verse como un afeminado.

Uno de los efectos de la homofobia es la ausencia de relaciones íntimas de amistad entre varones. Otro de los efectos está vinculado con las dificultades que experimentan muchos varones en manifestar afectividad, receptividad o necesidad de cuidado y de cariño en un grupo de iguales. La homofobia genera mecanismos que niegan la expresión de los sentimientos entre varones y constituye uno de los principales obstáculos para el cambio de las concepciones patriarcales de la masculinidad.

La posibilidad de que en la escuela dos varones se miren de determinada forma, se abracen y se toquen de cierta manera o más tiempo del que está socialmente permitido se convierte en un escenario impensable o con fuertes efectos punitivos. Esto es así, ya que la mayoría de los varones están bajo el cuidado y persistente escrutinio de otros varones y de los docentes. La mirada del otro varón concede o no concede la aceptación en el reino de la virilidad «correcta». Dicho en otros términos, la mayoría de los varones necesitan validar su hombría por medio de la aprobación de otros compañeros varones.

La masculinidad es una aprobación «homosocial». En muchas ocasiones, ciertos momentos y prácticas escolares (los recreos, los baños, las horas libres, determinadas discusiones con algunos profesores, ciertos deportes) se convierten en potentes medios para que otros varones admitan y admiren el arquetipo hegemónico de la virilidad socialmente aceptada y esperable. No obstante ello, muy pocos varones pueden alcanzar dicho ideal.

La mayoría de los varones, en el ámbito escolar, se convierten en verdaderos agentes de policía generizada sobre el resto de sus compañeros, generando efectos cuasi materiales y simbólicos sobre la superficie corporal y produciendo una determinada fachada varonil: caminar de cierta manera, gesticular con ciertas partes del cuerpo, mostrar –y, a la vez, ocultar– ciertas zonas corporales, usar determinada ropa o moverse con cierto «estilo».

La masculinidad es una empresa que se valida constantemente y, aunque se presente ante mujeres, está mayormente dirigida a otros hombres,

a los contrincantes reales o potenciales en la competencia por demostrar quién es el más macho. Hay que estar siempre en guardia para no perder o permitir que se nos cuestione nuestra masculinidad. Es necesario evitar ser etiquetados en la esfera de los devaluados, de los perdedores o de los menos machos (los que están en los márgenes de la masculinidad y/o se parecen a las mujeres) (Narodowski y Scharagrodsky, 2005).

4) La masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón: «te voy a romper el culo»

El cuerpo como construcción social y cultural aparece fuertemente modelado por prácticas sociales de distinto tipo, entre ellas, las escolares. En el ámbito escolar, el cuerpo se convierte en un terreno de disputa en el que múltiples significados se inscriben sobre él, configurando una determinada cultura somática. Dicha cultura somática nunca es fija y acabada, sino que es inestable, dinámica y se reactualiza permanentemente.

Sin embargo, la superficie del cuerpo no tiene el mismo sentido y el mismo valor a la hora de poner en circulación e incardinar ciertos significados sobre la carne. Determinadas partes del cuerpo son más valoradas que otras. Determinados sentidos son jerarquizados por sobre otros, como, por ejemplo, el olfato, que se encuentra en franca decadencia (Laporte, 1989). Al mismo tiempo que ciertas zonas corporales se convierten en lugares vedados o silenciados, otras regiones corporales merecen los máximos calificativos, los mayores cuidados y las mejores presentaciones.

En consecuencia, el cuerpo se construye y modela a partir de ciertos criterios. Todos ellos atravesados por una lógica jerárquica en la cual el sistema falologocéntrico establece la predilección de ciertas partes del cuerpo, pero dispuestas de una forma determinada: la cara no muy arrugada (especialmente en las mujeres), los brazos (más anchos en el varón que en la mujer), las piernas (más robustas en el varón y más delgadas en la mujer), los senos (turgentes y duros en la mujer y firmes, pero poco desarrollados, en el varón), el abdomen (firme tanto en los varones como en las mujeres, aunque la «pancita» en los varones esté más permitida que en las mujeres), las manos (con más rugosidades y callosidades en el varón

que en la mujer), ciertos músculos (los bíceps más desarrollados en el varón y los glúteos más desarrollados en la mujer), etc.

Pero otras regiones del cuerpo aparecen prohibidas o condenadas, a pesar de que se las nombre con cierta frecuencia en algunas prácticas escolares, como los grafitis, o durante las prácticas físicas y/o deportivas. El ano es una de estas partes. Este pequeño sector del cuerpo, que se diferencia de los glúteos por escasos centímetros, se convierte en la zona degradada por excelencia. En general utilizado como insulto o amenaza entre alumnos («te voy a romper el culo», «culo roto», «les ganamos y les rompimos el culo», «cerré el orto»), se convierte en el lugar –material y simbólico– sobre el cual se pone en duda la identidad masculina hegemónica y heterosexual. Aquel varón al que le «rompen el culo», lo castran y lo feminizan. Como señala Acha (2000:57), «como se supone que la mujer está castrada por su misma condición femenina, para el varón ser penetrado implica la pérdida de las capacidades dominantes del pene. Ser penetrado equivale a perder el pene. Si el ano de un “macho” es penetrado, ese varón es castrado y feminizado».

Al mismo tiempo que la zona anal es denigrada, el pene y la capacidad de penetrar se convierten en los aspectos más valorados en la cultura patriarcal. A nadie se le ocurre burlarse del que «da por el culo» y, en cambio, «dado por el culo» es una injuria violenta que atenta contra una de las condiciones centrales de la subjetividad moderna: la condición masculina heterosexual como la única posible y verdadera. En consecuencia, «el signo mayor de esta regionalización y organización corporal está dado por el lugar subordinado y despreciado del ano» (Acha, 2000:60).

Apelamos nuevamente al deporte y a los grafitis en las escuelas. Estas prácticas escolares no sólo ejercitan ciertas partes del cuerpo y ciertos músculos, instalando determinados significados, sino que al mismo tiempo, por ridiculización, negación u omisión, ejercitan, en forma simbólica, al ano y al pene junto con todo un conjunto de asociaciones no siempre monolíticas, sino más bien contradictorias sobre sus límites y sus capacidades.

Ejercitar el ano del varón es una prioridad en las escuelas, aunque no aparezca explícitamente en ningún dispositivo curricular. Forma parte del currículum oculto. Como le dice un alumno a otro durante un recreo: «movete o si no te rompo el culo». Ejemplos de este tipo son comunes y

recurrentes en ciertos espacios escolares. Exaltar el pene como lo valioso, lo deseable, lo fuerte y lo que penetra y domina también se convierte en una prioridad, aunque no aparezca explícitamente en ningún dispositivo curricular. Nuevamente, forma parte del currículum oculto. Como le dice un alumno a otro en una clase de educación física: «¿vas a jugar?», y el otro varón le contesta: «sí, con la mía...» (y se agarra el pene y se lo muestra al compañero).

En el entramado escolar, la jerarquización del cuerpo del varón es una constante. El lenguaje y ciertas prácticas así lo atestiguan. Las consecuencias de ello instalan un orden escolar bastante homogéneo cuyas tendencias son la heteronormatividad compulsiva, la homofobia y el sexismo.

Por último, aunque no fue objeto de análisis del presente trabajo, entre mujeres en el ámbito escolar, algunos de estos aspectos también se manifiestan, aunque con tonalidades y matices distintos, como la compulsión a identificar femineidad «natural» con heterosexualidad (aunque con otro significado al asignado al varón), cierta carga homofóbica hacia algunos varones y determinada jerarquización del cuerpo de la mujer (distinto al del varón, ya que el ano, los glúteos, la vagina, los senos u otras partes del cuerpo tienen otra proyección semántica).

Consideraciones finales

Las masculinidades que se construyen en el entramado escolar están condicionadas por múltiples factores, muchos de los cuales exceden a la propia institución escolar. Sin embargo, la dinámica de esta particular institución parece tener un importante papel en la fabricación de cierto tipo de masculinidad y en la exclusión de otras alternativas posibles. Muchos de sus efectos son un producto intencional de la escuela, pero otros no son deliberados o ni siquiera son deseados.

Todos estos efectos generan diferentes posiciones de masculinidades. Si hay alguna certeza en los investigadores/as de estos temas, es la enorme variedad de modelos de masculinidad que se configuran en las escuelas. La investigación demuestra de forma contundente que los varones no son

un bloque homogéneo, que las masculinidades varían y cambian y que las instituciones cuentan con patrones de género.

El formato escolar, cuyo régimen de género era pesadamente rígido, binario, estereotipante y homofóbico, ha ido cambiando en la educación pública masiva y ha sido reemplazado por una enorme mezcla y combinación de prácticas que influyen la vida de los muchachos: el deporte escolar, la disciplina, la división curricular, la enseñanza de ciertos contenidos, los grafitis escolares, etc. Estas prácticas escolares pueden tener fuertes efectos masculinizantes, aunque también pueden no armonizar discursivamente entre ellas o, incluso, estar en conflicto con otros propósitos de la escuela.

En este contexto, más allá de ciertas resistencias, fisuras y contradicciones, el orden del discurso y la práctica escolar, en mayor o menor medida en la actualidad, mantiene un «núcleo duro» de normas, valores, atributos, propiedades y mandatos que definen a las masculinidades hegemónicas como heterosexuales, homofóbicas, en franca oposición al universo femenino, jerarquizando ciertas partes del cuerpo y limitando –y, a la vez, potenciando– un determinado universo moral y kinético.

Este escenario no necesariamente debe generar fastidio o resignación. Tampoco debe desanimarnos. Precisamente porque las identidades masculinas son construcciones sociales que se aprenden, pueden modificarse a partir de nuevos sentidos y significados. El desafío que tenemos por delante es generar escenarios de igualdad y respeto a la diferencia no sólo para la mayoría de las niñas, sino para muchos varones considerados como «impostores».

Bibliografía

- ACHA, Omar (2000), «La peculiaridad del cuerpo como objeto de la investigación histórica: a propósito del ano», en *El sexo de la historia*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- AISENSTEIN, Ángela y Pablo Scharagrodsky (2006), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo.
- ARCHETTI, Eduardo (1998), «Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina», en Daniel Balderston y Donna Guy (eds.), *Sexo y Sexualidades en América Latina*, Buenos Aires, Paidós.
- BADINTER, Elisabeth (1993), *XY La identidad masculina*, Madrid, Alianza.
- BARRAGAN MEDERO, Fernando (2004), «Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas», en Carlos Lomas García (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós.
- BUTLER, Judith (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós.
- COBO BEDIA, Rosa (1995), *Fundamentos del Patriarcado Moderno. Jean Jacques Rousseau*, Madrid, Cátedra.
- COMENIUS, Johann Amos (1986), *Didáctica Magna*, Madrid, Akal.
- CONNELL, Robert (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- (1998), «El imperialismo y el cuerpo de los hombres», en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago, FLACSO.
- (2001), «Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas», en *Revista Nómadas*, n° 14 («Construcciones de género y cultura escolar»), Bogotá, Departamento de Investigaciones Universidad Central.
- ESTRADA, Ángela María (2004), «Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares», en Carmen Millán y Ángela María Estrada (eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- FOUCAULT, Michel (1993), *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*, 3ª ed., Madrid, Siglo XXI.
- GILMORE, David (1994), *Manhood in the Making. Cultural Concepts of Masculinity*, New Haven, Yale University Press.

- HARAWAY, Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- KIMMEL, Michael (1997), «Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina», en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y Crisis*, Ediciones de la Mujer, n° 24, Santiago, Isis Internacional y FLACSO.
- LAPORTE, Dominique (1989), *Historia de la mierda*, Valencia, Pre-textos.
- LAQUEUR, Thomas (1994), *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra.
- LIERNUR, Jorge (1997), «El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)», en *Revista Entrepasados*, Buenos Aires, año VI, n° 13.
- LOMAS GARCÍA, Carlos (comp.) (2004), «¿Los chicos no lloran?», en *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós.
- LOPES LOURO, Guacira (1997), «Produciendo sujetos masculinos y cristianos», en Veiga Neto (comp.), *Crítica post-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.
- LUKE, Carmen (1999) (comp.), *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata.
- MAC AN GHAILL, Mairtin (1994), *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*, Londres, Sage.
- MARQUÉS, Josep-Vicent (1997), «Varón y Patriarcado», en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y Crisis*, Ediciones de la Mujer, n° 24, Santiago, Isis Internacional y FLACSO.
- MONTESINOS, Rafael (2002), *Las rutas de la masculinidad*, Barcelona, Gedisa.
- MORGADE, Graciela (1997), «La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos», en *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MORGAN, David (1999), «Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina», en Luke (1999).
- NARI, Marcela (1995), «La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)», en *Revista Mora*, n° 1, Buenos Aires.
- (2004), *Políticas de maternidad y maternalismo político*, Buenos Aires, Biblos.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

- y Pablo Scharagrodsky (2005), «Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo; más acá de la testosterona», en *Revista Colombiana de Educación*, n° 49, Bogotá.
- PATEMAN, Carole (1988), *The Sexual Contract*, Cambridge/Oxford, Basil Blackwell.
- PERONA, Ángeles (1995), «Igualdad», en Celia Amorós (comp.), *Diez palabras claves sobre mujer*, Navarra, EVD.
- SCHARAGRODSKY, Pablo (2001), «Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género», en *Revista Nómadas*, n° 14, Bogotá.
- (2002), «Los graffitis y los cantitos futboleros platenses: o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n° 1, vol. 24, Campinas, RBCE.
- (2003), «Entre machos y no tan machos: el caso de la Educación Física Escolar Argentina», en *Revista Apunts*, n° 72, 2° trimestre, Barcelona, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- (2006), «Género, masculinidades y Educación Física», en Ángela Aisenstein (comp.), *Cuerpo y Cultura. Prácticas corporales y diversidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2001), *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Barcelona, Octaedro.
- SOMOZA, Miguel (2001), «La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental Argentina (1946-1955)», en Gabriela Ossenbach, Miguel Somoza (eds.), *Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED.
- SUBIRATS, Marina (1999), «Género y Escuela», en Carlos Lomas García (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Madrid, Paidós.
- TOSH, John (1994), «What should Historians do with Masculinity? Reflections on Nineteenth-century Britain», en *History Workshop Journal*, n° 38, Oxford, Oxford University Press.
- TURNER, Bryan (1989), *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WAINERMAN, Catalina y Mariana Heredia (1999), *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina).
 Licenciado y Profesor en Cs. de la Educación (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP).
 Actualmente es Docente investigador de la UNQ y de la UNLP.

Cuestión de palabras...

Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias

María Beatriz Greco

Más que tomar la palabra, hubiera preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me hubiera bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido, por tanto, inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición.

MICHEL FOUCAULT

Tengo alumnos que improvisan en lenguas que ignoro.

JOSEPH JACOTOT

El propósito de este trabajo es pensar la escuela media y las adolescencias hoy, desde una de las dimensiones de lo escolar, no siempre reconocida como tal: las maneras en que las palabras circulan o se detienen en la escuela, los modos en que instituyen lugares, identidades, divisiones, poderes, saberes, autoridades y legalidades diversas.

Es posible que, a menudo, no advirtamos hasta qué punto las instituciones educativas que transitamos están hechas de palabras, construidas sobre el inasible mundo de lo que decimos, cómo lo decimos, a quiénes nos dirigimos, a quiénes escuchamos y desde qué posición lo hacemos. En este sentido, podría decirse que la escuela –y sus formas– no es tanto un espacio y un tiempo donde se habla –de los conocimientos, de la cultura, de lo que las generaciones deben compartir, sostener y recrear–, sino que los modos de hablar en ella otorgan sentido a esos espacios y esos tiempos, configurándolos y ordenándolos de modos diversos. Propongo pensar así que las escuelas, y las escuelas medias en particular¹, pueden ser concebidas como «lugares de habla», en términos de Michel De Certeau.

Pareciera que hoy muchos de los actos, gestos y palabras que delimitaban y habilitaban el trabajo de educar adolescentes ya no son los mismos o no tienen los mismos efectos; el estar o no estar en la escuela ha adquirido nuevos sentidos, y la experiencia escolar demanda, para desplegarse, otras maneras de mirar a los jóvenes, de encontrarse con ellos, de hablar, escuchar e imaginar formas de diálogo en torno al mundo del conocimiento, atendiendo cada vez más a las singularidades en juego.

Jóvenes madres y alumnas que van a la escuela con sus hijos; jóvenes trabajadores y alumnos que acuden intermitentemente a la escuela cuando

1. En este trabajo pensaremos sobre la escuela media en particular, ya que entendemos a la adolescencia como ese tiempo de la vida en que la palabra puede ser «tomada», apropiada, diferenciada de la de los adultos, tanto en el sentido de un «oponerse a» como en una dirección «propositiva» de algo nuevo o abierta a lo novedoso. Dice Kristeva (1995): «Por el término adolescente, entiendo menos una categoría de edad que una estructura psíquica abierta». Tomamos, así, una concepción de adolescencia ya no como etapa evolutiva, en un sentido cronológico, sino como el momento en que los modos de relacionarse con el mundo, los otros y con uno/a mismo/a se reformulan, cuando la posibilidad de nombrar puede ser asumida en la recreación de la lengua como propia y en una toma de distancia de la palabra de los adultos.

el trabajo se los permite o que salen a «cartonear» en el tiempo que la escuela les deja –y viceversa–; adolescentes que viven en hogares, trabajan y van a la escuela o son «tutelados» por el sistema judicial por diferentes motivos; adolescentes que reparten su tiempo entre el ciber, el aula y la vereda donde transcurre un estar juntos entre pares. Bandas o «tribus» que salen de la escuela y se enfrentan con violencia en sus alrededores, pero que –muchas veces– no despliegan la misma violencia en la escuela, grupos que entran a ella con las vestimentas que caracterizan a sus «tribus», alumnos que entran con armas, jóvenes que viven solos o solas o no cuentan con referentes adultos que se hagan cargo de su situación económica, social, afectiva; adolescentes inmigrantes que vienen con sus familias buscando trabajo y apenas conocen el lenguaje y los códigos de sus compañeros, que prefieren no hablar o no mirar, soportando a menudo la discriminación y el peso de sentir que no pertenecen a este lugar, a esta escuela y que no tienen derecho a ello. Adolescentes –de todos los sectores sociales– que transcurren horas frente a las imágenes que las pantallas de la computadora o la televisión les proveen, en las que todo puede ser visto, sin mediaciones y sin palabras.

¿A quién miramos hoy cuando miramos a un alumno o alumna adolescente? ¿Quiénes son hoy «éstos/as» que vienen a la escuela y además trabajan, se embarazan, sostienen a su familia, inmigran, tratan de adaptarse a un nuevo medio y a una nueva forma de vida, crían hijos, forman bandas, delinquen, ejercen violencia o son víctimas de violencia, hablan, piensan, se relacionan de maneras incomprensibles?

¿Es posible que los adultos estemos allí y ellos/as también estén y, sin embargo, no se produzca el encuentro?, ¿es posible que nuestras añoradas imágenes de alumnos nos oculten a quienes realmente están allí?

Los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente inconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos,

girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar.

La escuela media puede ser hoy escuela –un lugar donde se enseña y se aprende–, o bien sólo un lugar de paso (de donde un adolescente puede irse en cualquier momento o quedarse sin hacer nada de lo que se espera que haga), o ambas cosas a la vez; lugar preferencial de encuentro con los pares, espacio donde es posible estar con otros/as de las más diversas maneras, incluso pareciendo que no se está de ninguna manera y, sin embargo... Sin duda, hoy la vida y la cultura escolar conviven con otros modos de estar, de sentirse, de expresarse, de esperar del otro y al otro, de mirar y, por supuesto, sobre todo, de hablar.

Lugares de habla

Todo relato es un relato de viaje –una práctica del espacio–.

MICHEL DE CERTEAU

Los modos de estar entre sujetos no pueden sino traducirse en palabras, son ellas las que, diciéndose o no diciéndose, arman los espacios entre los sujetos. Las maneras de dirigir esas palabras hacen que las situaciones se signifiquen y los sujetos las vivan, las respiren, se apropien de ellas, dialoguen, se asuman autorizados a hablar. En relación a la conversación, Michel de Certeau (1990:171) dice: «músicas de sonidos y sentidos, polifonías de locutores que se buscan, se escuchan, se interrumpen, se entrecruzan y se responden». Dice también, acerca de las voces, que «una ciudad respira cuando en ella existen lugares de habla, poco importa su función oficial: el café de la esquina, la plaza del mercado, la cola en el correo, el kiosco de diarios, la puerta de la escuela a la hora de salida».

Los «lugares de habla» de una ciudad son espacios vivientes y habitables, donde es posible respirar, oxigenarse, palpar, utilizando la palabra como «aire», que permite hacer circular diferentes significaciones. Es posible que existan muchos lugares donde se habla, pero no en todos ellos se respira, ni la palabra que se dice es condición de vida humana. Podríamos decir que no todo lugar donde se habla es un «lugar de habla».

En este sentido, nos proponemos convocar a pensar el lugar de la palabra en la escuela media o la escuela media como posible «lugar de habla», que se hace habitable o no de acuerdo a los diversos modos en que en ella se habla y se hace circular la palabra, los lugares que ocupan quienes hablan, los espacios que se abren o se cierran en el momento en que se habla.

Cuando se trata de instituciones y de una institución que reúne adultos y jóvenes, donde el trabajo es el de transmisión —a través de la palabra— de saberes, conocimientos, cultura, lugares, es posible, además, pensar que esta palabra que circula permanente e insistentemente y que enlaza a los «recién llegados» —en términos arendtianos— instaura una legalidad, es ella misma ley. De allí que proponemos también intentar darle forma a este concepto, el de la ley-palabra en la institución escolar.

En la escuela se habla, hablamos los adultos, hablan los/as jóvenes, se enseña a hablar, se enseña el lenguaje correcto para decir. Las palabras se enseñan y a la vez se enseña con ellas, objeto y herramienta de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje oral y escrito define cada momento, cada espacio, cada relación, nos sujeta, nos fija en lugares determinados, nos valoriza o destituye. Nos hace maestros/as o alumnos/as. Establece acuerdos y legalidades. Es la palabra que nombra, nos nombra y nos permite hablar.

Pero ¿qué quiere decir aquí hablar? ¿De qué palabra se trata, de qué forma de decir, de cuál relación entre humanos que la albergue? ¿Desde qué posición se habla y se le habla al otro en la escuela media entre pares, entre jóvenes y adultos? ¿Sirven allí las palabras para moverse de lugar, para «viajar», para trasladarse de un lugar a otro? ¿Nos dejan las palabras traducir y contratraducir, esto es, adivinarnos mutuamente en nuestros intentos por hablar y decir lo que queremos decir? ¿Las palabras nos autorizan en un movimiento de transmisión que no es repetición ni copia fiel? ¿Pueden las palabras superponerse a las escenas que ya no queremos protagonizar, es decir, pueden ayudarnos a recrear los modos de estar juntos, a recrear realidades, «divisiones de lo sensible» (Rancière, 2000)?

Con demasiada frecuencia se supone que en las relaciones entre profesores/as y alumnos/as la palabra sirve para transmitir conocimientos y normas, desde los libros, reglamentos o desde la sabiduría del directivo y del docente a la ignorancia del alumno, palabras que bajan de «arriba»

para «abajo», que dicen lo que está bien y denuncian lo que está mal o vacío y debe llenarse, desde el texto correcto al que debe corregirse, de lo maduro a lo inmaduro, de lo prolijo a lo desprolijo, de lo profundo a lo superficial. O bien se espera que las palabras «suban», desde los jóvenes, por ejemplo, en el relevamiento de «ideas previas», cuando todavía no han aprendido el «verdadero» saber, o bien en las evaluaciones, cuando se supone que ya lo han aprendido, como textos escritos que deben actualizarse en determinados momentos para poder corregirse, mejorarse, transformarse para acercarse al texto apropiado.

Una lógica de la palabra cierta, del saber verdadero y cristalizado, la norma o el reglamento ya escritos y ajenos a la experiencia reina aún en este mundo escolar. Una lógica que, como veremos, impide, a menudo, en el terreno de los aprendizajes, el discurrir incierto, ficcional, provisorio, momentáneo, poético: el hacer de la palabra y del diálogo con otros una experiencia.

Las palabras, por su mismo carácter ambiguo, portadoras de múltiples sentidos, conducen a encuentros y desencuentros, traducciones y contratraducciones que promueven aprendizajes y búsquedas individuales y colectivas, no siempre aceptadas, no siempre visualizadas como el trabajo mismo del aprender y el conocer.

María Zambrano (1977) dice, en este sentido:

Engendrada de musicalidad y de abismos de silencio, la palabra que no es concepto porque es ella la que hace concebir, la fuente del concebir que está más allá propiamente de lo que se llama pensar. Pues que ella, esta palabra es pensamiento que se sostiene en sí mismo, reflejo al fin en lo simplemente humano de la lengua de fuego que abrió a aquellos sobre quienes se posó el sentido y conocimiento de las lenguas todas. No se da a ver. Abre los ojos del entendimiento para que vea o vislumbre algo. Y no se presenta a sí misma porque, de hacerlo, acabaría con la relatividad del lenguaje y con su tiempo.

Hablar es, entonces, apenas un intento de acercarse a algún lugar, a algún saber, a unas cuantas ideas que nunca terminarán de decirse. Hablar

implica un acto transitorio, un lugar de poder –mientras se habla– que pronto habrá de abandonarse para ser reemplazado por otro, por otros. Caminos diversos que se abren, convergen y se apartan para constituir el propio recorrido, encontrándose o desencontrándose con el de otros.

El afán de dar y obtener la palabra cierta, la que clausura sentidos, la que expresa conceptos ya sabidos, en la escuela, entre adultos y jóvenes, es pretender obviar el carácter mismo del lenguaje y la experiencia de intentar hablar con la propia voz, trabajo que muchos adolescentes intentan y hacen consigo mismos, fuera o dentro de las instituciones. El desencuentro de las palabras en la escuela media no es más que el desencuentro de la palabra consigo misma que no termina de aceptarse en un ámbito donde se espera certidumbre de la palabra y el conocimiento.

Gadamer dice que llevarse una palabra a la boca no es utilizar una herramienta, sino «situarse en una dirección de pensamiento que viene de lejos y nos desborda [...] Pronunciar una palabra es situarse, entonces, en los rastros que trae y en los caminos que abre» (cit. en Larrosa y Kohan, 2003); más que apropiarse de ella es viajar con ella, o permitir que el pensamiento se desplace de idea en idea, de un sujeto a otro, de un tiempo o espacio a otro tiempo y espacio.

¿Cómo habilitar, entonces, «lugares de habla» hoy en las escuelas? ¿Cómo pensar formas de circulación de la palabra que «hagan lugar» a los sujetos? Delinearemos cuatro figuras de circulación de la palabra que permiten reconocer estas formas posibles: palabras que transportan y reúnen, palabras que traducen y contratraducen, palabras que autorizan, palabras que se superponen.

Palabras que transportan y reúnen...

Lo que ha creado a la humanidad es
la narración

PIERRE JANET²

En el libro ya citado, Michel de Certeau (1990:170), en el capítulo «Relatos de espacio», nos cuenta que

2. Cit. en De Certeau (1990).

En Atenas de hoy, los transportes en común se llaman *metaphorai*. Para ir al trabajo o volver a la casa, se toma una «metáfora» —un colectivo o un tren—. Los relatos podrían igualmente llevar este bello nombre: cada día, ellos atraviesan y organizan los lugares; los seleccionan y los enlazan; hacen frases e itinerarios. Recorridos de espacios. En este sentido, las estructuras narrativas tienen valor de sintaxis espaciales. Con un abanico de códigos, conductas ordenadas y controles, regulan los cambios de espacio (o circulaciones) efectuadas por los relatos bajo la forma de lugares puestos en series lineales o entrelazadas [...] con una sutil complejidad los relatos, cotidianos o literarios, son nuestros transportes en común, nuestros *metaphorai*.

Decíamos antes que las palabras en la escuela a menudo sirven para fijar lugares inamovibles, la palabra de quien enseña no es igual a la palabra de quien aprende, la palabra de un buen alumno no es igual a la de un mal alumno, el silencio de quien no puede/sabe hablar no es igual a las palabras de quien ha construido herramientas para hacerlo. Hay palabras de inteligente, de inmigrante, de dueño de casa, del que sólo está de paso, del que no entiende nada, del hijo o la hija de..., hay también quienes no tienen ninguna palabra y quienes deciden no tenerlas.

Parece que las palabras sirven para fijar identidades, espacios, tiempos, actividades, valores y disvalores, situaciones de vida, privilegios, poderes, razones, saberes. Dividen lo sensible, dice Rancière (2000), haciéndonos percibir una realidad segmentada en la que cada uno/a tiene su lugar. Tal vez nuestro problema en la escuela —y no sólo en ella— sea una dificultad para concebir las palabras como *metaphorai*, como transporte entre lugares —e incluso como caminos hacia lugares aún desconocidos— y no como marcas de identidades fijas o etiquetas. Tal vez se trate de la falta de confianza entre nosotros, seres parlantes, jóvenes y adultos, para dejar que las palabras nos transporten adonde ellas quieran. Como dice Laurence Cornu (2003), una confianza que es un a priori de la relación entre maestro y alumno, que la instituye y se va haciendo en el «saber escuchar y saber decir, comprender las preguntas y saber decir los límites, de dirigirse a. Así como la desconfianza es contagiosa, la confianza es recíproca, corre el riesgo de construirse, como un primer paso: el ejercicio confiado

de la autoridad está por inventarse». Es la confianza del maestro ignorante, que ignora lo que enseña, pero también ignora la desigualdad del alumno, lo define igual en su potencialidad de conocer y confía, lo habilita para leer el texto por sí solo y lo convoca a un trabajo insistente para hacerlo. Este maestro no se queda con lo que ve, interrumpe lo habitual de la desigualdad, descrea de la división establecida entre los que saben y los que no y dirige su palabra para crear un nuevo orden de cosas. En este sentido, las palabras como *metaphorai* llevan a los sujetos a nuevos lugares al ser dichas y escritas fuera del tiempo y de los espacios donde generalmente se dicen o escriben.

Así, unos alumnos de primer año de una escuela «difícil», aparentemente «inhabilitados» para la escritura, fueron convocados por sus docentes de lengua a escribir poesía a partir de la experiencia de lectura de fragmentos diversos escritos por poetas reconocidos, poetas «de otros tiempos»: Antonio Machado, Rubén Darío, Baldomero Fernández Moreno, Alfonsina Storni. La sorpresa de las profesoras fue grande: sus alumnos «sin palabras» escribían de corrido y con entusiasmo sobre el amor, la muerte, la soledad, la sexualidad, la vida... y sus palabras eran inéditas, sensibles, poderosas, emotivas, al punto que decidieron publicar las poesías en un tríptico (para difundir en la escuela) bajo el título «Noveles escritores». Los alumnos y alumnas se reconocieron allí de una nueva manera, también con sorpresa, lejos ya del lugar de los «malos alumnos», reencontrándose en una identidad diferente.

Así, una alumna de primer año, Marian, en la huella de Machado, escribió:

Pájaros azules del atardecer
Verdes árboles mojados
Cielo celeste iluminado por el sol
Campanas sonando en la iglesia
El espíritu rondando las plazas
Y yo aquí solo, esperándote.

O Luna, de primer año también, que hizo poesía su «Único amor», de la mano de Alfonsina: «No faltarán manos que me den ternura, quizá en

otro cuerpo encontraré calor». O Nicolás, compañero de Marian y Luna, también enlazado a la palabra de Machado y sus atardeceres, dijo: «La tarde está cayendo frente a las casas. De la ancha ciudad, en sueños. Relucen ventanas»³.

Como dice Rancière: «desplazándose a derecha y a izquierda, sin saber a quién se debe o no se debe hablar, la escritura destruye todo fundamento legítimo de la circulación de la palabra, de la relación entre los efectos de la palabra y las posiciones de los cuerpos en el espacio común» (2000:15). «El hombre es un animal político porque es un animal literario, que se deja desviar de su destino “natural” por el poder de las palabras» (ídem:63).

Se abre así una dimensión política, democrática de la palabra –dicha, escrita, leída– cuya ilegitimidad implica su horizontalidad; si las palabras son propiedad de todos/as –si nadie se adueña de ellas– pueden darle forma a las más diversas escrituras colocando a los sujetos en un lugar diferente al que habitualmente ocupan.

Palabras que traducen y contratraducen...

Un alumno elige una poesía que le gusta en una actividad propuesta por su profesora, le gusta porque habla de «las niñas», dice, porque es «repiola y me hace entender lo que piensan las chicas, cómo sienten, cómo aman a los chicos». Cuando le piden que escriba sobre el significado de la poesía, afirma: «no se entiende esta poesía». El lenguaje poético ha traducido para él pensamientos que lo mueven a leer, a entender a «las niñas», a disfrutar de las palabras, a hacer experiencia con ellas, aunque crea que aún no puede decirlas por sí mismo ni ofrecer su propia contratraducción. Su profesora espera seguir trabajando en ello. Al año siguiente, su alumno escribe entre los «noveles escritores».

Nuevamente Rancière (2003):

Quizá ahora se comprenda mejor la razón de los prodigios de la enseñanza universal: los recursos que pone a trabajar son simple-

3. Agradezco al equipo docente del proyecto Taller de escritura del Colegio Bartolomé Mitre por haberme permitido participar, de cierta manera, en el proyecto y conocerlo.

mente los de una situación de comunicación entre dos seres razonables. La relación de dos ignorantes con el libro que no saben leer solamente radicaliza este esfuerzo constante por traducir y contratraducir los pensamientos en palabras y las palabras en pensamientos. Esta voluntad que preside la operación no es una receta de taumaturgo. Es el deseo de comprender y hacerse comprender sin el cual ningún hombre daría sentido a las materialidades del lenguaje. Hay que entender ese comprender en su verdadero sentido: no el ridículo poder de desvelar las cosas, sino la potencia de la traducción que enfrenta a un hablante con otro hablante. La misma potencia que permite al «ignorante» arrancar al libro «mudo» su secreto.

Otra alumna se resiste al trabajo con los textos, no habla, no participa, se opone al trabajo de su profesora, la desafía con su silencio y su gesto, ésta elige finalmente un texto de Abelardo Castillo que relata una historia de vida cruel, descarnada, de jóvenes a la intemperie, de soledades, lo lee para el grupo y no explica nada. Ante la sorpresa de la docente, la alumna comienza a hablar, a desplegar su experiencia, su pensamiento, su propia lectura del texto y se hace así posible un diálogo entre pares, docente-alumna.

Sigue Rancière:

Pienso y quiero comunicar mi pensamiento, inmediatamente mi inteligencia emplea con arte signos cualesquiera, los combina, los compone, los analiza y he aquí una expresión, una imagen. Un hecho material que será a partir de ahora para mí el retrato de un pensamiento, es decir, de un hecho inmaterial. [...] un día me encuentro con otro hombre frente a frente, repito, en su presencia, mis gestos y mis palabras y, si quiere, va a adivinarme [...] ahora bien, no se puede convenir con palabras el significado de las palabras. Uno quiere hablar, otro quiere adivinar, y eso es todo. De este concurso de voluntades resulta un pensamiento visible para dos hombres al mismo tiempo.

Pensar, decir, esforzarse por comprender o hacerse comprender, traducir, adivinar, contratraducir son operaciones de la inteligencia, del aprendi-

zaje y de la enseñanza que no siempre se ven habilitadas en la escuela porque la exigencia de la lógica de la certeza y de los mundos divididos entre seres desiguales establece otras maneras del conocer, confirmadoras de un orden de desigualdad.

Los rasgos que nos reúnen en tanto seres hablantes atañen a alumnos y a docentes, a jóvenes y a adultos, a sujetos con experiencias y condiciones de vida muy diferentes; es lo que nos coloca en posición de igualdad, aquello que desarticula superioridades e inferioridades, aunque temporariamente algunos enseñen y otros aprendan.

Es desde esta posición de igualdad que proponemos pensar el lugar de la palabra en la escuela media, trabajo que aún está por hacerse, que demanda cambios de lógicas, de concepciones de sujeto, de aprendizaje y de enseñanza, de institución y de vínculos entre pares y entre generaciones.

Una vez más Rancière: «Los pensamientos vuelan de un espíritu a otro sobre el ala de la palabra» y despliegan las razones por las cuales sólo entre iguales, incluso cuando existen un maestro y un alumno, es posible hablar, dejar volar la palabra, pensar, escuchar, aprender, conocer. Cuando, a través de su maestro ignorante, Rancière nos habla de la relación de igualdad que sustenta toda relación pedagógica emancipadora, nos ubica de lleno en este espacio de relación en el que se despliega el poder del «entrar en diálogo» con otro, del habitar un «lugar de habla» donde se instituya la ley humana fundamental.

Palabras que autorizan...

Autoridad, hospitalidad: a los lugares de garantes, la invitación democrática de hacer lugar: velar porque la morada sea habitable y receptora de los nuevos bajo la ley.

LAURENCE CORNU

El origen latino del término *auctoritas*, *auctor*, *augere* se refiere al autor, en el sentido de alguien que está en el origen y es causa, pero también que habilita el aumento, el crecimiento (*augere*: aumentar), un despliegue de lo que nace a partir de allí, de lo que comienza a acontecer a par-

tir del origen. Es la potencia de origen que funda a la autoridad y que, a su vez, funda lo que nace con la autoridad, lo que se desarrolla a partir de su ejercicio. Arendt (1989) insiste en este aspecto, no es el autoritarismo lo que caracteriza el ejercicio de la autoridad, sino su capacidad para aumentar constantemente lo fundado. El *auctor* sería así un «aumentador», aquel que sostiene, permite, habilita, genera un crecimiento y no tanto el artífice –creador y dueño– de aquello que origina. Hablamos entonces de la autoridad –y sobre todo de la autoridad pedagógica– en relación con una transmisión pensada como movimiento que funda y hace crecer sin «copia fiel», atento a sostener lo nuevo que nace en un espacio que es, a la vez, de libertad.

Dice Laurence Cornu (2003): «La autoridad se significa, pero no sólo (ni necesariamente) en símbolos de poder y solemnidades sin réplica, sino en palabras dirigidas, y no solamente conminatorias, palabras que dicen el sentido de un espacio habitable». Decir el sentido... ¿es posible que sea el sentido lo que hoy no sabemos cómo decir y, por lo tanto, crear? ¿Es posible que la crisis de la cultura escolar sea en sí misma una crisis de autoridad?, como nos lo hace pensar Cornu en su texto. A la escuela media y sus dificultades nos llevan infinidad de descripciones de instituciones que no son ya garantes de procesos sociales humanizadores, como lugares de desinstitucionalización, de desautorización, de ausencia de «alguien que se haga cargo», porque se han perdido las referencias tanto para jóvenes como para adultos. No es posible, entonces, dejar de interrogarnos por la autoridad allí, por lo que ya no está garantizado y lo que podría garantizarse, una autoridad reformulada. Nos hemos preguntado muchas veces si es posible pensar una escuela media con otro tipo de relaciones entre adultos y adolescentes, con otro tipo de autoridad que habilite otro orden educativo y social, una autoridad que se ejerza en igualdad de condiciones «con cualquiera» sosteniendo a la vez su asimetría, y si ésta puede encarnar la causa de la interrupción de un orden de desigualdad, para «proteger lo frágil» (Cornu), garantizar la transmisión genuina y hacer lugar a lo nuevo de lo humano.

Reformular la autoridad, concebirla de otro modo, admitir su crisis de legitimidad. Se trata de una pregunta por la autoridad pensada de otra manera, es decir, por el lugar de los sujetos en la transmisión de una cul-

tura y no tanto por los valores que deben ser preservados, incluso más allá de los sujetos. Es, entonces, una cuestión de lugares a sostener y mantener diferenciados, para ayudar a «aumentar» desde allí, a «hacer crecer». Es así que la crisis de la educación puede ser nombrada como crisis de autoridad en un sentido tal vez más inquietante y radical: ¿de qué somos garantes y *auctores*?, ¿qué estamos dispuestos a proteger, a garantizar en el «pasaje» entre generaciones, en la transmisión? No dejan de ser éstas preguntas por una ley humana constitutiva, en donde lo universal, humanizar la vida, se articula con los modos de singulares que necesitamos recrear, cada vez, para que esto ocurra.

Una ley-palabra traducida en reconocimiento y confianza, que es ley humana porque funda e instala un trabajo de humanización, de acompañamiento, de ofrecimiento de lugares para transitar, para quedarse y renovar desde allí. Una ley-palabra que da sentido a un mundo común de lo humano, relacionando y separando espacios, dando un marco continente, limitante, ordenador –no controlador–, a la vez que productor de subjetividad.

Una ley-palabra que no sólo concede, sino que, a la vez, delimita, prohíbe y habilita, ordena, estructura y subjetiva. La ley pensada en términos fundantes de lo humano, como ley simbólica estructurante, es una ley que opera como límite, como borde de un espacio para la construcción de lazos y encuentros, para la sublimación y la acción creadoras. Es ley que inhibe y que permite, que frustra y satisface, que habilita lugares, psíquica y políticamente hablando, para la palabra y la subjetivación.

Es así que esta ley-palabra no tiene que ver con códigos o reglamentos, saberes establecidos y cristalizados, textos ya definidos por fuera de la experiencia, externos, a ser acatados, cumplimentados, aprehendidos desde fuera, sino que esta palabra que circula como ley es traducción de un pensamiento conjunto que se hace texto y genera sentidos para quienes allí hablan.

Palabras que se superponen...

Hay actos y palabras que instalan otra temporalidad, entendida ésta como potencialidad que puede actualizarse si se generan las condiciones para ello.

Tiempo del orden de lo virtual o de la «apariencia». Una temporalidad diferente que se actualiza ahora, no supone un futuro mejor que algún día llegará, no persigue horizontes lejanos, no busca sustituir el presente, rompe con la oposición presente-futuro («algún día llegará, lo que hoy no es») y con la fijeza de la categoría. Es un tiempo que escapa a la idealización de lo que debe completarse para cambiar lo real y actual rechazado. Un tiempo del aquí y ahora que no colma, sino que despliega, que no cierra, sino que abre y que se constituye «en acto». Se trata de una invitación a desdibujar los límites entre lo que es y lo que no es, entre futuro y presente, pasado y presente, presente y presente. Invitación a montar escenas, inventar ficciones, crear novedades, producir acontecimientos y dejarse producir por ellos, allí donde una desigualdad persiste en el orden social.

«Ellos no saben, no pueden, no leen, ni saben hablar», «viven en la cultura de la imagen y eso los ha dejado sin palabras», «se relacionan pegándose, insultándose, jugando de manos, no dialogan», «no quieren hacer el esfuerzo de pensar o elaborar, con apretar un botón tienen todo listo y creen que investigar es eso, traer todo lo que encuentran en internet sin saber de qué se trata», «nosotros teníamos otra conciencia de lo que era leer, escuchar, entender un texto; estos chicos viven en un mundo de imágenes». Estas frases suelen escucharse con frecuencia en las reuniones docentes; sin embargo, puestos a pensar acerca de lo que sí pueden estos jóvenes hoy y lo que ellos pueden como docentes, son numerosas las situaciones en que la palabra es buscada, dicha, pensada, leída, inventada si se generan las condiciones para ello, si con esas palabras se crea un sentido que hace lugar a los sujetos. Es el ejemplo de los «noveles escritores» o de otros jóvenes que hacen una radio en la escuela o que encuentran placer con juegos matemáticos o lingüísticos que su docente le propone, son los jóvenes inmigrantes bolivianos y peruanos que no hablaban y comienzan a hacerlo después de ver con su profesora una obra de teatro sobre la inmigración a nuestro país en el siglo XIX, es la adolescente que dialoga con su profesora cuando se conmueve con los relatos de Abelardo Castillo; son las palabras de tantos adolescentes que parecen no tener palabras y, sin embargo...

El trabajo que demanda la escuela media, entonces, a partir de pensar este otro tiempo, es el de poner en marcha procesos de palabras dichas

en igualdad con otros –no en tanto sujetos mirados como carentes–, procesos de subjetivación, que se efectúan en la actualidad, se verifican hoy mismo «a contramano» de los hechos «reales» y no como discurso de verdad de ningún sabio. Trabajo de subjetivación, individual y política, que no cesa de producirse y nunca se instala, que se distancia del orden social instituido y es producido por un orden simbólico, discursivo, reconstituyente de la partición de lo sensible, estético, literario, artístico.

En el territorio de lo educativo, podríamos materializar este tiempo virtual mediante «escenas de la igualdad», donde imaginarla, verla, teatralizarla y, sobre todo, darle palabra. Se trata de pensar lo real en forma de ficción, de desplazar lo que viene siendo dicho para que otra cosa sea dicha. Es así como una profesora de lengua propone tan sólo «hablar» de los textos, no explicarlos, no descifrarlos para los alumnos, sino entrando en diálogo, ella y sus alumnos, sobre lo que se supone que los textos intentan decir; o la profesora de matemática propone «jugar» con los números con la excusa de un juego de cartas, o el profesor de biología y el de física se permiten suspender en sí mismos el saber sobre los contenidos de su materia y «ponerlos» en manos de sus alumnos. De a ratos, se vuelven «maestros ignorantes» (Rancière, 2003), porque el maestro es ignorante cuando inventa una escena impensada: la de su ignorancia acerca de lo que va a enseñar y la de su igualdad intelectual con sus alumnos, inventa una ficción temporaria, frágil, que no puede instalarse indefinidamente, pero que cambia posiciones y pone en marcha procesos de subjetivación.

Una escena que hace posible lo que es imposible, la igualdad maestro-alumnos, su diálogo como seres parlantes, la ignorancia del maestro, la apropiación de la palabra por parte de los alumnos. Una escena hecha de relaciones y no de sujetos categorizados como esencias. Una escena virtual, y aparente, que, sin embargo, no es ilusoria (Rancière, 1998:83). Escena de desidentificación, porque abre el juego a sujetos que aún no están, pero que se irán constituyendo, a los que no se reconoce habitualmente allí: profesores y alumnos que hablan como iguales, profesores y alumnos que juegan un mismo juego, profesores y alumnos que toman las palabras de un saber-poder alternativamente. Escenas donde se superponen palabras inéditas, diferentes a las que habitualmente se pronun-

cian y, al hacerlo, abren nuevas posibilidades. Escenas hechas fundamentalmente de palabras que no son de nadie.

«¿Qué debemos hacer con nuestras imaginaciones?»

Relata Agamben (2005:123) que, para él, los seis minutos más bellos de la historia del cine son aquellos en que

Sancho Panza entra en un cine de una ciudad de provincia. Viene buscando a Don Quijote y lo encuentra: está sentado aparte y mira fijamente la pantalla. La sala está casi llena, la galería —que es una especie de gallinero— está completamente ocupada por niños ruidosos. Después de algunos intentos inútiles de alcanzar a Don Quijote, Sancho se sienta de mala gana en la platea, junto a una niña (¿Dulcinea?) que le ofrece un chupetín. La proyección está empezada, es una película de época, sobre la pantalla corren caballeros armados, de pronto aparece una mujer en peligro. Inmediatamente Don Quijote se pone de pie, desenvaina su espada, se precipita contra la pantalla y sus sablazos empiezan a lacerar la tela. Sobre la pantalla todavía aparecen la mujer y los caballeros, pero el rasgón negro abierto por la espada de Don Quijote se extiende cada vez más, devora implacablemente las imágenes. Al final, de la pantalla ya no queda casi nada, se ve sólo la estructura de madera que la sostenía. El público indignado abandona la sala, pero en el gallinero los niños no paran de animar fanáticamente a Don Quijote. Sólo la niña en la platea lo mira con desaprobación.

¿Qué debemos hacer con nuestras imaginaciones? Amarlas, crearlas a tal punto de tener que destruir, falsificar (éste es, quizás, el sentido del cine de Orson Welles). Pero cuando, al final, ellas se revelan vacías, incumplidas, cuando muestran la nada de la que están hechas, solamente entonces pagar el precio de su verdad, entender que Dulcinea —a quien hemos salvado— no puede amarnos.

¿Es posible que no hayamos agotado nuestra posibilidad de falsificar ni de destruir simbólicamente los modos en que enseñamos y aprendemos, los modos de la transmisión, del encuentro entre jóvenes y viejas generaciones en las instituciones destinadas al educar?, o bien ¿es posible que no queramos admitir que el sentido que adjudicamos a nuestras amadas escenas hoy ya no es el mismo, se ha desgastado o estereotipado a tal punto que nada transmiten? Tal vez tengamos que recrear las escenas educativas, inventar nuevas escenas y amarlas, crearlas, imaginarlas y considerarlas indispensables para nosotros y para ellos, para sostener la vida en común, porque lo que no puede destruirse es la necesidad misma de transmitirnos unos a otros, de generación en generación, que una vida en común es posible.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2005), *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- ARENDT, Hannah (1989), «La crisis de la educación. ¿Qué es la autoridad?», en *La crisis de la cultura*, París, Gallimard.
- CORNU, Laurence (2003), «Autorité, hospitalité», *Coloquio La crise de la culture scolaire*, organizado por Denis Kambouchner y François Jacquet-Francillon, París I, Sorbonne.
- DE CERTEAU, Michel (1990), *L'invention du quotidien* (1. «Arts de faire»), París, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1996), «De lenguaje y literatura», en *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós.
- JACOTOT, Joseph (1829), *Enseignement Universelle. Philosophie Panécastique*, París, Bureau du Journal de l'emancipation intellectuelle.
- KRISTEVA, Julia (1995), *Las nuevas enfermedades del alma*, Madrid, Cátedra.
- LARROSA, Jorge y Walter Kohan (2003), «Igualdad y libertad en educación», en *Cuaderno de Pedagogía*, n° 11, Rosario.
- RANCIÈRE, Jacques (1998), *Aux bords du politique*, París, La Fabrique.
- (2000), *Le partage du sensible*, París, La Fabrique.
- (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- TASSIN, Etienne (2002), «Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)», en Graciela Frigerio (comp.), *Educar. Rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
- ZAMBRANO, María (1977), «Sólo la palabra», en *Claros del bosque*, Barcelona, Seix Barral.

María Beatriz Greco

Lic. en Psicología (UBA). Magíster en Filosofía (París 8). Prof. de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Derecho (UBA). Doctoranda en París 8 y Cs. Sociales (UBA). Investigadora en la Universidad de Quilmes. Autora de diversas publicaciones sobre temas de educación, psicología y filosofía.

Breve ensayo sobre lo posible

Eduardo Corbo Zabatel

Eu me proponho a discutir, hoje, aqui, o seguinte problema: Porque escola nova? Porque toda essa agitação transformadora, e tão custosa!... de praticas e habitos já tão queridos e que vinham dando os seus resultados? Porque não satisfaz, nem pode satisfazer a «escola velha»?

ANISIO SPINOLA TEIXEIRA
San Salvador de Bahía, 1930

El tema es la escuela media

Instancia crítica si las hay, la escuela media, media entre la primera escolaridad y los estudios superiores, entre la infancia y la juventud, haciendo suyo ese campo de problemáticas que es la adolescencia; entre el mundo familiar mejor o peor configurado y la salida al mundo más o menos promisorio según los casos.

Instancia crítica que alberga con distinto grado de éxito a sujetos que pasan un avatar crítico de sus vidas, en un contexto también crítico que jaquea a todas las instituciones que la modernidad nos legó.

¿Desde dónde pensar a la escuela media hoy, pensamiento que, como el epígrafe nos muestra, no es nuevo? Podemos tomarla como objeto de

investigación, podemos tomarla como materia de reformulación, podemos demolerla críticamente, podemos revisar lo que en ella se tramita y se transmite, repensar a los sujetos que la habitan, etc. Como se ve, hay muchas operaciones a hacer con la escuela media y todas tienen en común que no agotan el problema, no recubren el objeto; y quizá se trate de esto, de entrar por diferentes vías, renunciando a una comprensión totalizadora, lo que no quiere decir renunciar a la comprensión de lo que sería deseable que la escuela media encarnara y, menos aún, a la explicación de lo que con ella ha acontecido.

Acerca de una experiencia y un lugar

Quiero empezar, violentando el pudor que implica hablar de sí mismo, recuperando la escuela media de la que fui alumno; pero no a partir de una mirada nostálgica, que no está mal en sí misma, pero que no es precisamente generativa, sino en tanto aquella escuela tuvo dos atributos que quizá permitan pensar algo de esta escuela.

Lo que me interesa recuperar de mi experiencia de estudiante secundario es el hecho de que mi escuela secundaria, cuyo edificio guardo en mi memoria con curiosa claridad y veo desde afuera un par de veces al año, constituyó un lugar, y en ese lugar se produjo una experiencia.

¿Qué significa esto? Que durante cinco años, con los avatares de cinco años adolescentes, yo encontré en esa escuela un lugar de pertenencia, de reconocimiento, de identificación, de confrontación, un lugar, entre otros, de tramitación de una adolescencia tormentosa, de formación de una conciencia política, de establecimiento de pautas y de normas, un lugar donde ser irreverente. Al mismo tiempo, esos cinco años dejaron una marca profunda y compleja desde el punto de vista de mi desarrollo intelectual, en mi relación con el conocimiento y el pensamiento, respecto a mis decisiones vocacionales futuras. Con dificultades, con éxitos y fracasos fui construyendo representaciones del mundo a partir de la lectura de los textos, de la palabra de los profesores, de los intercambios con mis pares.

Mirada retrospectivamente, aquella escuela me albergó e hizo a la constitución de mi subjetividad un aporte que no puedo comparar con ninguna

instancia anterior ni posterior de mi trayectoria de estudiante, trayectoria que, por otra parte, en algún sentido y felizmente, no ha terminado.

No se trataba sin duda de una escuela con algún rasgo de excepcionalidad, no era una costosísima escuela privada ni era una escuela media privilegiada por una inserción en la universidad, era una escuela pública con un alumnado heterogéneo socialmente y con profesores, en algunos aspectos importantes, más homogéneos que su alumnado.

En ese contexto institucional se podían realizar distintas operaciones de los sujetos, sobre los sujetos y con los sujetos adolescentes¹, en un contexto social y político muy distinto en el que quizá no era tan difícil encontrarle sentido a aquella escuela media.

Efectivamente, en ese contexto, ese sujeto adolescente al que le pasaba de todo, como le sigue pasando hoy, en un entorno en el que también, si no pasaba de todo, pasaban muchas cosas, podía desplegar algunas operaciones que comprometían distintas dimensiones subjetivas: confrontaba con la ley que el mundo de los adultos encarnaba, con las consecuencias que esta confrontación implica; confrontaba con el mundo de los pares en intercambios que cada uno resolvía según lo que usualmente llamamos la ecuación personal; se relacionaba con el conocimiento en un contexto histórico en el que todavía el conocimiento y su posesión gozaban de otra valoración; construía una representación del futuro como algo que bajo la forma de la continuidad de los estudios o de la integración al mundo del trabajo, y sobre todo del empleo, era posible.

Eran, como se verá, operaciones muy diferentes y, al mismo tiempo, todas producidas en un mismo sujeto, por un mismo sujeto, incluyendo la dimensión de lo afectivo, lo cognitivo, lo social, etc. Es en este sentido que hablo de una experiencia, porque ¿qué es sino esa circunstancia que

1. Quiero poner acá mi escritura en diálogo con la de Débora Kantor («El lugar de *lo joven* en la escuela», en este libro), que se ocupa desde un sesgo bien interesante de la escuela media y los jóvenes. Seguramente a *la escuela vieja*, el problema de la juventud y de lo juvenil no la rozaba más que excepcionalmente. Los que a ella asistían eran adolescentes en un escenario en que niñez y adolescencia eran categorías bastante claramente definidas y en el que la categoría del joven tal como la entendemos actualmente no estaba pensada. Hoy, lo que clásicamente se conceptualizó como fenómenos evolutivos son pensados como construcciones sociales que, por diferentes razones, a veces razones muy duras, desoyen la temporalidad cronológica y se anticipan o se retrasan al ritmo de los cambios sociales.

marca un antes y un después en la vida de un sujeto?, sobre todo si despojamos al término de sus connotaciones científicas para pensarlo como aquello que constituye al sujeto: experiencias dejando marcas más o menos felices, huellas más o menos profundas. Experiencias de las cuales no hay simultaneidad de registro, sino que devienen tales *après coup*, cuando podemos resignificarlas e identificarlas como tales.

Al mismo tiempo, toda experiencia se produce en algún lugar, alguna topografía y alguna topología sirven de marco o de horizonte a toda experiencia, lugares reales, lugares simbólicos, lugares reales cargados de valor simbólico. No es un juego de palabras.

¿Qué hace falta para que algo se constituya como lugar? Básicamente, que no sea un espacio de anonimato², esto es, que el sujeto que circula por allí sea algo para alguien, lo cual requiere de algún nivel de registro desde el otro; es a la vez un espacio con el que me identifico, respecto al que experimento algún sentimiento de pertenencia y de apropiación. Un lugar, para decirlo de una vez, es donde se hace lazo social³.

Es en este sentido que retomo ese período de mi trayectoria escolar que fue la escuela media como una experiencia fuertemente vinculada a un lugar.

Se trató de una escuela eficaz y eficiente: produjo efectos y fueron los efectos para los que aquella escuela había sido pensada.

Ese espacio tenía el atributo que para Arendt tiene lo público⁴: común y visible a todos era, al mismo tiempo, espacio privado en tanto cada uno lo vivía de manera particular, idiosincrásica.

Los nuevos encontramos allí un espacio que se diferenciaba fuertemente de aquellos por donde habíamos venido transitando, que proponía otras lógicas, que nos ponía delante otros adultos, que ofrecía a la pulsión otras alternativas en un momento en que lo pulsional pugna por expresarse.

Sería injusto pensar que estas condiciones eran el resultado de voluntades bien encaminadas o, al menos, solamente resultado de ellas. Eran condiciones desplegadas en un escenario donde el avatar adolescente se desplegaba más como drama que como tragedia, porque las condiciones

2. Es obvia la referencia al texto de Augé (1996).

3. Nuevamente tiente la mirada nostálgica, pero más interesante que llorar sobre el pasado es pensar cómo y en qué otros espacios y por qué hacen lazo social los adolescentes actuales.

4. Esta idea la encontramos en Arendt (1993).

locales y globales eran lo suficientemente diferentes como para incluir en la temporalidad de aquellos adolescentes la dimensión del futuro como algo posible e incluso deseable.

Para decirlo de otra manera, no se trata de una mirada idílica de un tiempo que fue, sino más bien de la descripción de una escuela que funcionó en otro contexto, del cual, y en relación a ella, se podrían señalar dos condiciones: era una escuela menos masiva, más homogénea y sobre todo era una escuela que desplegaba su tarea en un escenario de previsibilidad que contribuía a su sentido, aun a su sentido imaginario, que no es poco.

Tampoco era una escuela que incluyera a todos, lejos de eso, tenía ese carácter de selectividad que está en el origen mismo de la escuela media, sólo que, podríamos decir, esa selectividad era menos salvaje, y los elegidos podían en su recorrido apropiarse, de una manera muchas veces más que aceptable, de lo que aquella les proponía.

¡Oh tempora, oh mores!

La frase ciceroniana corresponde a otro momento, qué duda cabe, en el que quien la profería veía que algo pasaba con las instituciones de su tiempo. Hoy y entre nosotros también algo pasa con las instituciones; ya sea que como Dubet (2002b) hablemos de su declinación, o de su estallido o fragmentación, como lo hacen sus críticos, percibimos que algo pasa con las instituciones y ese algo parecería que tiene que ver con su eficacia normativa y simbólica.

¿Habrá dejado de ser eficaz la escuela media o lo sigue siendo, pero de otra manera?

La pregunta no es intrascendente porque nos puede conducir a una operatoria reitutiva de sentidos perdidos o a una mirada distinta de lo institucional, en tanto lo institucional se puede pensar como aquello en lo que circula, se desplaza el pensamiento, la vida cotidiana y el deseo de los sujetos, y que se recrea internamente y de manera singular en cada uno.

De ser así, podríamos pensar en las instituciones como modos autónomos que se redefinen, repiensen y reformulan, que coexisten con el modo en que lo institucional encarna en cada sujeto.

Como sea, no son los actuales los tiempos de la *escuela vieja*, han cambiado los tiempos, han cambiado las costumbres, han cambiado los sujetos y las representaciones sobre los sujetos, han cambiado las promesas que la educación implicaba, o simplemente han desaparecido para algunos sectores numérica y cualitativamente significativos.

Tienta hacer una recapitulación causal, pero habría que ver la eficacia de un abordaje que ya se ha hecho reiteradamente y que recorre casi inevitablemente caminos que desembocan en las transposiciones didácticas o la tecnología, muy a tono con los tiempos y las costumbres actuales. Si de eso se tratara, podríamos respirar aliviados, la solución es tan obvia que excluye cualquier otra pregunta, sobre todo cualquier pregunta sobre los sujetos de una transmisión pedagógica que se juega entre datos actuales de consistencia vaga: entre la familia y el mundo del trabajo, entre la infancia y la juventud.

Cambiaron los tiempos y las costumbres: cambiaron los sujetos, y la filiación en una historia colectiva y la inclusión en un linaje que las instituciones posibilitaron ya no se producen, al menos como antaño.

En la línea de la transmisión intergeneracional algo dejó de operar como operaba para funcionar de otra forma y en esa ¿transformación?, ¿quiebre? entre las generaciones parecería que podríamos ubicar una renuncia de los adultos.

Usos posibles del prefijo «re-»

«Renunciar», dice María Moliner, es ‘desprenderse voluntariamente, en especial con sacrificio’. En ese sentido, podríamos identificar muchísimos episodios y circunstancias donde esta renuncia de los adultos es visible, renuncia al cuidado, al direccionamiento, a proveer un mundo medianamente habitable a los que vienen detrás. Renuncia incluso a transmitir la herencia que los que estuvieron antes nos dejaron como heredad, lo que no es más que una forma de renegación de lo irrenegable: la propia historia y la ley a la que estamos sometidos.

«Renunciar» también es un verbo que incluye el prefijo «re-», que es repetitivo y aumentativo, de forma tal que el acto de renunciar puede

transformarse en el de re-enunciar, en el de volver a enunciar la ley, lo que no significa una mera repetición, porque sabemos que toda repetición incluye la diferencia en lo igual.

Ahora bien, esta nueva enunciación, que no es una buena nueva, no puede hacerse sin pensar en sus destinatarios, lo cual implica otra operación con el mismo accidente gramatical: reconocimiento, que para el caso puede, pero sería mejor que no fuera así, reducirse a operación simplemente imaginaria en la cual se adorna al otro de atributos que justifican que se lo tolere. Se trataría de un vago y gastado gesto que resulta de una especie de perdón dirigido al otro, por ser como es: joven, niño, pobre, diverso, raro, etc. Pero también podemos pensar el reconocimiento como una exigencia violenta que demanda dar cuenta del otro como igual y diferente al mismo tiempo, conocer al otro como otro, no como mera reflexión especular nostálgica, otro como una historia, como una narración producida en otro tiempo y lugar diferente al mío.

En este sentido, reconocer puede entenderse como un re-conocer, un volver a conocer lo que, por conocido, casi tiene más el atributo de lo siniestro⁵ que de lo nuevo. Volver a conocer a ese otro obvio, a ese otro evidente, cuya evidencia y obviedad son obstáculo para que podamos pensarlo por fuera de lo que ya conocemos de él, de manera tal que reconocer es desconocer y volver a construir conocimiento incierto del otro.

En este sentido, y retomando libremente la idea de atestación de que se ocupa Ricoeur (1996), podríamos pasar de un sujeto atestado, colmado de significaciones que constituyen un verdadero obstáculo epistemológico, a un sujeto respecto al cual esta atestación remite al crédito y la fianza. No hace falta recordar la raíz común de «crédito» y «creer» y el sentido de la fianza como el acto por el cual se garantiza algo por anticipado.

¿De qué creencia se trata? ¿Qué garantía es la que está en juego? En principio, la creencia en el otro como un igual y, por lo tanto, fiable, lo cual no es sin consecuencia, porque si es uno igual a mí puede ir tan lejos o tan cerca como lo puedo hacer yo sin que esto permita afirmar a priori el recorrido y su meta. En todo caso, si la fianza ha de operar es porque

5. Tomo acá la idea de lo siniestro como Freud la formuló al hacer referencia a aquello que siendo familiar, conocido, se convierte en lo contrario, en algo extraño, ajeno, destructivo y, por consiguiente, perturbador y angustiante.

es fianza de algo que no podemos anticipar, lo que la enrarece; anticipamos el cumplimiento de algo que no podemos precisar. A diferencia de la tragedia que conduce fatalmente a un destino, acá somos fiadores de algo que ha de ocurrir, relacionado a lo esperable, pero no forzosamente repetición de ello, distinto a lo que podríamos desear, que pone en juego la revelación de ese otro conocido y por conocer.

El tema sigue siendo la escuela media

Sí, aunque en principio no sea claro el cómo, estamos hablando de la escuela media, de nuestra escuela media que hoy navega, y con frecuencia naufraga, en aguas procelosas.

Atravesada por una realidad compleja, parecería que no puede hacer suyo lo que la *escuela vieja* sí pudo con los adolescentes y jóvenes que a pesar de todo persisten con su presencia en ella. Ellos, los destinatarios naturales de la vida de la escuela, suelen ser percibidos más como un obstáculo que como aquellos sin los cuales la escuela no tiene sentido. Mirados como problemáticos, indolentes, por qué no como incapaces, la escuela les hace una propuesta que, salvo excepciones, se funda en un conocimiento del alumno/adolescente/joven plagado de prejuicios y de incompreensión. ¿Debe ser necesariamente así?

En un sentido, sí. Los que enseñan a esos aprendices del siglo XXI son profesores del siglo XX, y lo hacen en el marco de una institución cuyo espíritu se acuña en el siglo XIX. ¿No es comprensible que de semejantes cruces seculares resulte una situación que por lo menos genera perplejidad?

Los que enseñan hoy, en buena medida, han sufrido y presenciado transformaciones en todos los campos de la vida colectiva e individual, pero no siempre han podido pensar en la naturaleza y efecto de esos cambios, y conservan en su cabeza representaciones del otro, del conocimiento, de la relación pedagógica que, no podría ser de otra forma, no dan cuenta de las formas actuales de producción de ese conocimiento, ni de los sujetos que asisten hoy a las escuelas medias, ni naturalmente de la transformación en la relación pedagógica por efecto de los cambios operadas en sus componentes estructurales.

De lugares y experiencias

Al entrar al aula de tercer año, les pido a los chicos que se sienten y que hagan silencio, pues la jefa de departamento observará la clase, les explico que la observación era para mí; entonces uno de ellos, con espíritu colaborador, dijo: —Che, hagan silencio y hagamos como que nos interesa.

Narrado por una profesora de escuela media

El epígrafe simpático y también alarmante nos dice algo, nos dice varias cosas; entre otras, que la escuela media no constituye un lugar para muchos de los adolescentes y jóvenes que concurren a ella diariamente y, salvo excepciones, lógicamente, tampoco constituye una experiencia. Si esto es así, lo es entre otras razones porque esta escuela no hace propios, como si lo pudo hacer la escuela en otros tiempos, aun cuando no fuera para todos, los intereses, necesidades y expectativas de los sujetos que alberga.

También es justo precisar que, cuando hablamos de escuela media, incurrimos en una imprecisión, ya que sabemos que no hay una, sino muchas escuelas medias, como no hay un adolescente, sino adolescentes y más aún, adolescencias.

Es, por otra parte, cierto que estas escuelas medias despliegan su actividad en escenarios de incertidumbre donde ya no operan, como en los tiempos de la *escuela vieja*, conceptos y prácticas que hacían a la eficacia de aquella.

Pero también es un dato de la cotidianeidad, que cualquiera que se disponga a escuchar la palabra de los jóvenes registra, que algo pasa con el territorio de esta escuela, que sus límites son difusos hacia adentro y hacia afuera, cuando no inexistentes. Sería interesante repensar hoy qué es lo externo a la escuela, dónde comienza y dónde termina el territorio de la escuela media de hoy, para poder pensar por qué ella ha quedado encapsulada masivamente en formatos, prácticas y representaciones que han terminado por despojarla de sentido.

Del mismo modo, deberíamos volver a pensar, cuando no deberíamos simplemente empezar a pensar, en los límites de la escuela media, que es pensar el lugar de la norma que instituye algún tipo de legalidad organizadora.

La legalidad de la escuela actual muestra fisuras por muchos flancos, fisuras visibles en el hecho de que no opera como tal, y en esa ineficacia de la norma podemos ver la réplica especular de la ineficacia de la ley fuera de la escuela, pero también la existencia de una legalidad rechazada en tanto en su racionalidad burocrática no incluye la racionalidad de esos jóvenes que la resisten. También podemos ver allí un hecho demasiado generalizado como para que lo sea sin consecuencias: la renuncia de los adultos a sostener una asimetría que sin ser absoluta es necesaria y paradójica, ya que es una asimetría que incluye la simetría: igualdad y diferencia al mismo tiempo.

Confianza perdida y pérdida de la confianza

Podríamos decir que dos dimensiones fundamentales en la constitución subjetiva y, por lo tanto, estructurantes en la relación pedagógica están erosionadas: la del reconocimiento y la confianza.

No es inusual en el discurso de los actores adultos de muchas escuelas encontrar una mirada cargada de una especie de escepticismo basal respecto al interés, las expectativas o las capacidades de los sujetos de su práctica.

Estos sujetos se resisten a aprender, rechazan la explicación fragmentada y parcial que cada uno de sus numerosos profesores les proponen, no se interesan en lo que se les enseña, por lo tanto, el esfuerzo no tiene sentido.

Y volvemos a la cuestión del sentido, pero démosle una vuelta; lo que no tiene sentido es intentar una transmisión cuya herramienta privilegiada es la explicación, no lo tiene en cualquier caso, pero mucho más si el *explicante* parte de la base de que al otro le es ajeno lo que él generosamente le da.

Así las cosas, el alumno se aburre, pero no se aburre de manera espontánea, lo hace porque el otro, su interlocutor privilegiado, el o la *profe de*, se aburren antes que él, y este aburrimiento se transmuta en aborreci-

miento y muchas veces en un odio sordo y recíproco que en lugar de constituir una oportunidad de encuentro y de apertura deviene instancia de atrincheramiento mutuo.

Estamos lejos de que tal situación devenga una experiencia, porque muy probablemente, con el paso del tiempo, ese pasaje no será evocado ni siquiera con rencor, sino con indiferencia: no habrá dejado marcas.

Dice Jacquard (2004) que, en la escuela, «lo esencial consiste en esa fascinación por lo que sucede en un cerebro humano cuando se pone en contacto con el cerebro de otros». Más allá de la referencia biologizante, lo que está en juego en esa cita es el encuentro con el otro, pero no un encuentro cualquiera, sino uno del cual resulta algo nuevo y, los que enseñamos lo sabemos bien, como dice Jacquard, fascinante.

Rápidamente surgen las voces recalcitrantes: «Entonces volvemos al comienzo, se trata de eso, de que alguien tiene que enseñar y alguien tiene que aprender; pero ¿cómo hacerlo si el otro se resiste?».

Cómo enseñar sin preguntarnos a qué se resiste el otro, sin detenernos a pensar que la posición del que aprende es correlativa a la del que enseña y, por lo tanto, no cristalizada. Cómo hacerlo si no confío en que el otro puede hacer lugar a lo que tengo para dar y, sobre todo, si cuando lo hace lo descalifico porque no lo hace en tiempo y forma, y además hace de ello un uso o desuso absolutamente singular.

Es obvio que el tema no es matemática o literatura, aunque se trate además de ello; no es un problema de contenidos. En todo caso, los contenidos vendrán después, ¿después de qué? De la construcción de nuevas formas de pensar al otro y de relacionarse con él, ya que es poco lo que se puede construir sobre la base de la desconfianza o de una confianza en la imposibilidad de ese otro.

En este aspecto, podemos decir que de lo que se trata es, como lo señala Dubet (2002a), de «describir la puesta en su lugar de una nueva forma de trabajar sobre el otro»⁶, nueva forma que no es tanto un problema pedagógico como un problema de mirada del otro, que es registrado por su profesor como lo que es —un adolescente o joven con una estructura psíquica y física en formación en un contexto incierto—, pero al mismo tiempo

6. En francés en el original.

como lo que puede llegar a ser, un sujeto capaz de aprender, si las condiciones para ello le son dadas, e incluso capaz de enseñar a *los nuevos*.

¿Da capo?

Sí y no; ni arrasar con la escuela media ni dejar de pensar radicalmente sus fundamentos. Es obvio que no todo lo que la escuela media produce merece ser dejado de lado, como también lo es que tenemos que salir de las trampas del *qué* y del *cómo* que nos conducen inevitablemente a cuestiones de contenido y didácticas, que seguramente merecen ser repensadas y discutidas, pero que nos sacan del camino del *quiénes*, que nos conduce inevitablemente a los sujetos, y sujetos hay muchos en cualquier escuela media.

Efectivamente, aun en el marco del oscuro panorama de nuestras escuelas medias, como no podía ser de otra forma, hay escuelas que conservan, mantienen o recrean ese carácter preformativo⁷ que la escuela supo producir. Todos sabemos que hay escuelas que gozan de buena reputación tanto en el ámbito público como privado. Todos sabemos que hay escuelas medias estatales a las que los padres quieren mandar a sus hijos y a las que estos adolescentes asisten con resultados satisfactorios. Se trataría en principio de escuelas en las que *pasan cosas* que remiten a lo que sería esperable de la escuela media y que no implican condiciones inaccesibles o absolutas, al menos, permiten que tomemos como tal la posibilidad de pensar de una manera distinta a la escuela media y a los sujetos que la habitan.

El entusiasmo mayor o menor de los alumnos, o su ausencia, respecto a las propuestas escolares en la escuela es correlativo al entusiasmo de los adultos. En este sentido, cada vez que los adultos lamentamos la indiferencia o el escaso esfuerzo de los alumnos, deberíamos preguntarnos por el interés y la calidad del esfuerzo de nosotros mismos, por la convicción con que sostenemos las prácticas.

Es cierto que las condiciones objetivas de trabajo son un atentado para una educación de calidad y con sentido y que la escuela en general

7. Véase Duschatzky y Corea (2002).

está bastante sola, no ya para los fines que históricamente tuvo, sino además para todo lo que se demanda y espera de ella hoy.

También es cierto que muchos adultos dirigen y enseñan en escuelas en contextos muy variados con resultados más que interesantes. He tenido oportunidad de dirigir una indagación en este sentido procurando entender por qué en un contexto de insatisfacción generalizada por la eficacia de la escuela media, en algunas de ellas, se producen efectos diferentes.

Podríamos decir que, por diferentes razones, los adultos de estas escuelas han podido hacer algunas operaciones –que en principio parecen haber sido sobre sí mismos– con consecuencias en el otro, el alumno.

Lo que estos adultos han hecho, no sin esfuerzo, movidos por la convicción o por la propia insatisfacción que les genera, es una gran operación de restitución: han vuelto a poner al alumno y al aprendizaje en el centro de la escena, en lo que moviliza y da sentido a la escuela. Lo interesante, en todo caso, es que esta restitución no es un enunciado teórico, sino que se materializa en modos de hacer y pensar a la escuela, a los alumnos, a las prácticas y restituirles sentido, luego de una operación quizá más compleja: la restitución del sentido de la escuela media para los que en ella enseñan y la dirigen.

De distintas maneras, estas escuelas, en las que se detecta un grado importante de autonomía respecto a circulares y normativas, han podido reinventar vínculos, estrategias didácticas, formatos; han podido re-construir la autoridad legitimada por actos visibles que los adolescentes y jóvenes que las habitan identifican y valoran.

Escuchada la palabra de todos los actores, en estas escuelas no pueden menos que reconocerse, en los diferentes discursos, expresados obviamente de distinta manera, algunas recurrencias: una cierta mirada del otro, sobre todo del adolescente y el joven, que conlleva una apuesta a priori a su capacidad de hacer algo con lo que la escuela le propone; una confianza de éstos en los adultos –al menos con aquellos con los que en sus escuelas se produce un encuentro cotidiano–; la alta valoración que los adultos tienen del papel de los aspectos vinculares como soporte de la relación pedagógica; la suspensión de juicios sobre lo que a los alumnos les interesa, reemplazado por una interpelación operativa a éstos sobre sus núcleos de interés; una disposición a crear canales de despliegue de sus

inquietudes que con frecuencia implica algún tipo de compromiso por parte de ellos; la afirmación de *la tarea de la escuela* como la razón fundamental de su existencia en un marco de relaciones inusualmente democráticas, sin que ello suponga la renuncia de los adultos a su función de dirigir a esos adolescentes, sin que ese direccionamiento implique domesticación, etc.

Siento levantarse las voces que objetan lo que parecería presentarse como un panorama de idílica convivencia de lo, por múltiples razones, diverso y asimétrico. Lejos de ello, no se trata de ningún escenario idealizado, en todo caso de lugares de conflicto y tensión, de crisis y de certezas, de mucho trabajo sobre sí mismos de parte de los adultos, sobre quienes –como debe ser– recae el peso de lo bueno o malo que resulte de esa cotidianeidad. En todo caso, estas escuelas no se diferencian de las otras, la gran mayoría, lamentablemente, más que en un cierto modo de hacer con lo que inevitablemente ha de producirse toda vez que se reúnen tantos sujetos en situaciones tan asimétricas, con expectativas tan disímiles, atravesados por tantos condicionamientos que, a pesar de ser tales, no son pensados ni vividos como insalvables.

Otras voces se levantarán para recordarnos que sin políticas públicas sobre educación la tarea es ciclópea, cuando no imposible, o que si la sociedad no es transformada –vaya a saber por quién– la escuela no puede hacer gran cosa. Desde ya que hay algo de verdad en esto, las políticas educativas son un factor capital, las mutaciones sociales no son sin efecto en la escuela que, en todo caso, las reproduce en versión corregida y aumentada, pero también es cierto el hecho de que mientras tanto los alumnos, estudiantes, adolescente, jóvenes o como queramos llamarlos, insisten en ir a esas escuelas, en instalarse en ellas esperando que algo distinto a lo ya conocido se produzca, y que hay un deber ineludible, si no de lograrlo, por lo menos de intentarlo.

Bibliografía

- ARENDRT, Hannah (1993), *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- AUGÉ, Marc (1996), *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, François (2002a), «Education: pour sortir de l'idée de crise», en *Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au lycée*, 28-30 octubre de 2002, Niza, IFUM.
- (2002b), *Le declin de l'institution*, París, Seuil.
- DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea (2002), *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós.
- JACQUARD, Albert, Pierre Manent y Alain Renaut (2004), *¿Una educación sin autoridad ni sanción?*, Barcelona, Paidós.
- RICOEUR, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.

Eduardo Corbo Zabatel

Lic. en Psicología, Profesor de Historia y Magíster en Cs. Sociales. Docente en la Carrera de Cs. de la Educación (UBA) y Profesor Regular del Instituto Universitario Nacional del Arte. Director del Programa de Intervención en Instituciones Educativas, del Proyecto Arte y Parte: la educación artística como organizador social e individual en contextos sociales de pobreza y del Proyecto Padres + Maestros.

**Ampliar
lo pensable**

Inventarios.

Argumentos para ampliar lo pensable

Graciela Frigerio

Antes mi manera de trabajar era otra, tenía la costumbre de esperar que una idea me venga: ahora salgo a su encuentro.

SIGMUND FREUD¹

Necesitamos lo imposible, porque lo posible sólo se interesa por lo idéntico.

GENEVIÈVE FRAISSE (2006)

Salir al encuentro

Las teorías, las representaciones, los imaginarios siempre producen efectos en las políticas concretas, en las prácticas específicas y en los sujetos reales.

Prisioneros de un formato escolar, desconociendo las virtudes y las felicidades de las filiaciones múltiples, encerrados en una conciencia que no da margen, olvidados de los sueños, faltos de imaginación y atrapados en un imaginario fullero², aferrados a lo que se nos ofrece como natural,

1. La cita forma parte de una carta que Freud escribe un 11 de septiembre de 1914 a Karl Abraham.
2. El lector podrá encontrar más referencias a las nociones de imaginario fullero e imaginario motor en el clásico texto de Kaës (1999).

se ha ido abandonando la práctica de preguntarnos. Cuando en materia educativa las sociedades se contentan con un *más de lo mismo* renombrado, se acrecientan las posibilidades de que la experiencia escolar deje caer sus sentidos sociales y deje de ofrecer, a los sujetos, la posibilidad de una significación subjetiva³ estructurante.

Salir al encuentro, ponerse a buscar, huir de la inercia, es una posición no siempre confortable, pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado⁴. Para empezar la búsqueda, sugerimos algunos puntos de partida:

- La educación como promesa, responsabilidad y trabajo político requiere trámite institucional y trabajo pedagógico.
- Otras formas para lo educativo escolar serían pensable si nos atreviésemos a formularlas.
- Relaciones pedagógicas inéditas serían construibles si nos animáramos a explorarlas.
- Un mundo otro no sería imposible si tuviéramos el coraje de instalarlo, de luchar por él.
- Está en juego volver posible lo imposible, pensable lo impensable, imaginable lo inimaginable; y esto, según nos ha enseñado Jean-Luc Nancy, no es otra cosa que tomar una decisión acerca de lo que posible puede querer decir y la apertura a un imposible en el campo de los posibles.
- Crear otros posibles necesita de un imaginario motor, de un trabajo político, colectivo.
- Pensar no basta; pensar no es suficiente para crear otras condiciones e inaugurar otras historias, pero es seguro que otras condiciones no podrán instalarse si no se piensa. Por ello, estamos convencidos de que si no pensamos juntos el *hacer un posible*, dentro de lo que parece clausurado, se demora. Y toda demora conlleva lo que ya Walter Benjamin denominaba las «vidas dañadas».

3. Estas afirmaciones han sido desarrolladas en trabajos anteriores.

4. Como sabemos, en educación se trata menos de responder a una demanda que de sostener un ofrecimiento, es él el que crea una demanda, que eventualmente no coincide con lo ofrecido.

- El territorio educativo está erosionado por las críticas que buscan desprestigiarlo, por las teorías que descreen de las instituciones, confundíendolas con las organizaciones; pero también está amenazado por la *deslibidinización de las prácticas*. La *rutinización* amenaza siempre el pensar, y la *naturalización* conlleva *cercos cognitivos* que vuelven impensable aquello de lo que urge ocuparse.

Proposiciones

Este artículo⁵ lleva la marca de lo no resuelto, el signo de las tensiones propias del tema, el trabajo de algunos conceptos, el carácter tentativo de un manejo de hipótesis y la convicción de que se ha vuelto urgente *ampliar lo pensable*.

Sostener e insistir en la necesidad de ampliar lo pensable constituye lo propositivo alrededor de lo cual elaboramos algunas ideas acerca de ciertas cuestiones que nos importa destacar. El orden de éstas no indica prioridad alguna y, por cierto, el listado⁶ tentativo en el que conviven distintas categorías de argumentos no los agota.

- En términos mucho más amplios de los que nos ocupan a propósito de lo escolar y sus formas, *la problemática de las formas (y de lo informe)* se halla inscrita en un marco que admite dos riesgos: el riesgo de quedar *atrapado en lo informe* y el riesgo de *volverse rehén de una forma* no sometida a reconsideración (crítica) alguna. Ambos acechan por igual al sujeto y a las sociedades.
- Al pensar en el presente, en una actualidad huidiza, la educación (es decir, aquello que debe pensarse más allá del presente) y los formatos escolares requieren *sustraerse a lo naturalizado*. Esto exige salir a la bús-

5. Retomamos desarrollos de trabajos anteriores del equipo del Centro de Estudios Multidisciplinarios (*cem*) y propios, muchos de los cuales han sido publicados por del estante editorial.
6. Nos contentaremos con un breve listado. El lector encontrará material para completarlo, discutirlo, incluso destituir alguna afirmación, en sus propias experiencias y recorridos, en numerosas investigaciones y producciones teóricas, en trabajos anteriores del equipo del *cem* y, obviamente, en otros artículos de este mismo libro.

queda de una reflexión que, sin renegar de los fundamentos (es decir, renunciando a un pensamiento que se pretendiera libre de marcas), se anime a no permanecer resignadamente en las mismas viejas huellas.

- No hay sociedad (ni sujeto) sin transmisión. Sostenemos la idea de la *imprescindible perseverancia del trabajo de la transmisión* (Frigerio y Diker, 2004b). Por ello, queremos instalar una querrela en el *formato escolar*. Formato que podría considerarse, metafóricamente, la *escena primitiva* de los sistemas educativos modernos.
- Participar de la instalación de la querrela y del debate que deseamos se concrete *no supone la idea de destituir lo escolar*⁷; hemos defendido la idea de escuela, el principio de la escuela pública; hemos argumentado a su favor y sostenemos estas posiciones. Es preciso insistir: poner en debate las *formas actuales de lo escolar* no implica poner en la pendiente, de un supuesto declive, toda idea acerca de la necesidad de *unas formas de lo escolar*.
- La *forma escolar* es siempre una forma política (Frigerio y Diker, 2005) que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye (mediante o sin distribución de conocimientos y reconocimientos)⁸.
- Si se decidiera que importa sublevarse a la tiranía de *una* forma, que se pretendiera única, importa insistir en *ampliar lo pensable*.
- Ampliar lo pensable implica, a la vez: a) admitir que estamos prisioneros de un orden *imaginario, engañoso y fullero* que no se deja conmovir por ningún *imaginario motor* y b) indagar acerca de *las razones que impiden pensar*⁹.

7. Vale la pena dejar consignado que no es la opción *escuela* o *home-school* lo que está en juego, sino la pregunta acerca de qué escuela somos capaces de imaginar en el espacio público.

8. Conviene aclarar que no consideramos que la ya derogada Ley Federal de Educación haya afectado la forma escolar (aun habiendo modificado la estructura). El renombramiento de la estructura, recurriendo a viejos y apreciados nombres, tampoco supone, desde nuestra perspectiva, ninguna modificación de la forma escolar.

9. Silvia Duluc, en su Tesis de Doctorado en Filosofía (defendida y aprobada en 2006 en la Universidad de París 8), ofrece esta sugestiva y pertinente expresión. Duluc aborda la cuestión poniendo en el foco de análisis a la universidad, pero entendemos que concierne al sistema educativo. Puede consultarse la versión en castellano en la Biblioteca de la Facultad de Educación de la UNER (Paraná, Entre Ríos, Argentina).

- Tratar la cuestión de los formatos escolares necesitaría dos renunciaciones: la *renuncia a todo poder* y la *renuncia a la impotencia*. Ambas son requisitos para crear otra realidad, es decir, para pensar el tiempo por venir, despojándolo de toda profecía y de todo condicionamiento que lo volviera simple destino.
- Se podría prescindir de infraestructura escolar, hasta de una arquitectura escolar concreta, aun sin muros, con otras formas, sería posible educar y «hacer escuela», si se entiende por escuela no *cualquier lugar*, sino un posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de *dar trámite cultural al enigma subjetivo*.
- Si la educación es una necesidad de las sociedades, lo que hace humanos a los sujetos, un *derecho de los sujetos*, y los sistemas educativos que proponen los Estados tienden a hacer obligatorios cada vez más años de escolaridad, queda claro que esta *obligación de lo escolar* conlleva el deber de los Estados a proponer, para ese «pasaje exigido para todos», algo que no sea una insignificancia. De serlo, la educación perdería el carácter de derecho y se pondría en riesgo la legitimidad de la obligación de escolaridad, porque nadie puede estar obligado¹⁰ a pasar tiempo de su vida en situación de malestar, frustración, pérdida o superficialidad¹¹.
- La igualdad es el punto de partida del trabajo de educar. Al mismo tiempo principio, condición y producción. Se trata ésta de una lección que tiene distintos maestros¹² (Joseph Jacotot, Jacques Rancière, Alain Badiou), quienes a su modo dirían que, a condición de declarar la igualdad, la ignorancia es el punto donde puede nacer un saber nuevo, o bien podría afirmarse que, bajo la autoridad de un maestro ignorante, el saber puede ser el lugar para la igualdad.

10. A menos que se piense en términos de castigo y punición.

11. Al respecto, aun cuando se trata de una biografía novelada o porque la novela admite lo que no es de otro modo confesable, vale la pena la lectura de *El origen*, de Thomas Bernhard (1984).

12. Estas expresiones corresponden a la lectura del trabajo de Alain Badiou en el *Coloquio de Cerisy* que se organizó a propósito de Jacques Rancière, cuyas actas han sido publicadas (p. 143).

- Posiciones anarquistas¹³ que ponen en juego una responsabilidad compartida por parte de un colectivo de adultos, que se vuelve colectivo, disponible para el colectivo de niños¹⁴ evidencian que es posible modificar la asignación habitualmente parcelada de funciones y responsabilidades propias del formato escolar hegemónico. Estas posiciones dan lugar a gestos pedagógicos que encuentran despliegues en infraestructuras llamadas escuelas, dependientes del Estado. A pesar de que anarquismo y Estado podrían considerarse conceptos antagónicos, la presencia de gestos anarquistas en estructuras estatales parece ser posible y ofrecer alternativas de efectos deseables acerca de las cuales vale la pena profundizar la reflexión¹⁵.

Instalando ciertas condiciones (tal como lo despliega Diker¹⁶) y atendiendo a la enseñanza como problema político¹⁷ parece posible sostener que es posible *que algo se vuelva otra cosa* (una vida mejor para todos, más justa para todos¹⁸).

13. Recordamos que, para el anarquismo, los chicos de la comunidad son considerados responsabilidad colectiva. Esta posición contrasta con la idea de una *metafórica propiedad privada* acerca de los chicos que encuentra expresiones concretas en los formatos escolares: mi grado, mis chicos, mi maestro, mi materia.
14. Consigna de la escuela no graduada acerca de cuya experiencia puede encontrarse en este libro una presentación («Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas»).
15. No se trata aquí de hacer la propuesta de generalizar la escuela no graduada, sino de poner de manifiesto que con lo que hay, con lo que está, algunas iniciativas de colectivos docentes logran variaciones interesantes del formato escolar en el interior mismo de la estructura de los sistemas educativos actuales.
16. Véase en este mismo libro el artículo de Gabriela Diker («¿Es posible promover otra relación con el saber?»), en el que se evidencia que: a) unas presencias, b) hacer un tiempo en el tiempo, c) construir un espacio en el espacio y d) apostar a una *relación de saber* (noción trabajada en Beillerot y otros, 1989) mediante una oferta *catectizada* abre posibilidades de aprender. Al respecto, sugerimos también Charlot (1997) y Frigerio y Diker (2004a).
17. Flavia Terigi, en distintos artículos, algunos de ellos publicados en la serie SEMINARIOS DEL CEM de Del estante editorial, sostiene la preocupación por definir a la enseñanza como problema político.
18. Sabemos que los tiempos no sólo son complejos, son crueles; tenemos conciencia de que se sigue depositando en la educación una ilusión, que ella emite una promesa, promesa de otro tiempo, de otro futuro, de oportunidad. Promesa de un lazo social que inhiba >

Para que algo se vuelva otra cosa, el trabajo de ampliar lo pensable debería incluir algunos *principios, saberes o lecciones aprendidas* (Frigerio y Diker, 2003a, 2003b, 2004c y 2006). Sugerimos, a la hora de ponerse a pensar con otros, algunas de ellas:

- La identidad nunca es definitiva, siempre es construcción.
- El pasado no está antes ni atrás, siempre es *après coup*. El sentido de la experiencia escolar es siempre extraterritorial y extemporáneo.
- Espacios y tiempos se habilitan mutuamente.
- La presencia puede prescindir de un cuerpo, pero no puede prescindir de *otro*.
- Una institución, como *constructo*, no requiere muros, pero necesita sentidos renovados.
- La arquitectura no es sinónimo de infraestructura ni de *hechos construidos*.
- Trabajo¹⁹ y *arbeit*²⁰ no son opuestos ni contradictorios, sino que se implican y necesitan mutuamente.

En torno a estas proposiciones, saberes y lecciones ya aprendidas, avanzamos.

Puntuaciones acerca de la perseverancia

Sabemos que nuevos *pequeños del hombre* modifican cotidianamente el número de habitantes del mundo²¹ en una ecuación en la cual la *no inmortalidad* reconfigura las relaciones intergeneracionales.

< toda ley de la selva. Promesa de conocimiento y re-conocimiento, en consecuencia, promesa política. Promesa que no depende ni puede concretarse sólo por una ley «prometedora». Toda política que se denomine *del conocimiento* que no se sustente en una política del re-conocimiento (lo contrario a las *políticas desubjetivantes* que se nos han vuelto tan naturales) es hipócrita (o cínica) y conlleva los límites de la ausencia de ese principio ético.

19. Trabajo: en el sentido marxista de la palabra.

20. *Arbeit*: utilizamos esta noción para indicar *el trabajo psíquico*.

21. Si bien una reciente producción cinematográfica escenifica la posibilidad de una interrupción en esto que se nos ha dado por pensar como lo propio del hombre (*Niños del hombre* (*Children of men*), Alfonso Cuarón, GB/EEUU, 2006).

Los algoritmos cambiantes dan a pensar que *lo nuevo* no reside sólo en la (a)parición de cachorros humanos frente a los cuales recomienza el trabajo de la hospitalidad, la filiación, la inscripción y el reparto de partes; sino también en el hecho de la permanente, a la vez ostensible y sutil, reconfiguración de los escenarios en los cuales la co-producción de lo humano se guioniza epocalmente.

¿Por qué decimos «a la vez *ostensible* y *sutil* reconfiguración de los escenarios y de los guiones»? Entendemos que cada época, de duración variable en un *cronos* objetivable, no termina de pasar o modificarse sin permanecer como huella, sin reinventarse, sin ofrecerse como fuerza de permisión para la reescritura y la relectura o como obstáculo contundente a los cambios de gramáticas y tipografías.

La reconfiguración de los escenarios es siempre permanente, pero no siempre se visualiza, y cuando se la observa puede ofrecer sólo pequeñas y ligeras transformaciones o presentar cambios radicales.

Lo viejo y lo nuevo conviven, dialogan, disputan, se alían, se proponen como brecha, como continuidad, se ignoran y se reconocen como acontecimientos que se afectan.

¿Podría, con sujetos siempre renovados, en escenarios cambiantes desde el origen de los tiempos, conservarse una inalterada continuidad en ciertas formas?

Estamos ocasionalmente aferrados a regímenes de pensar, encariñados con las viejas formas de un ser/estar en el mundo, tentados por incorporar una novedad, por buscadores de lo nuevo en los viejos fundamentos, por exploradores de supuestas novedades absolutas²². Nos encontramos sujetos a un repertorio de «defensas», algunos de cuyos nombres serían: la nostalgia, la melancolización del pensamiento, la fuga hacia adelante.

Podemos afirmar que: a) desde *la nostalgia* se cristalizan imaginarios, se empobrecen los órdenes simbólicos y se produce un deslizamiento que va de repetición en repetición; b) *la melancolización del pensamiento* afecta la posibilidad de ampliar lo pensable. Se instala, entonces, *la esca-*

22. Laplanche (1987) desarrolla el conjunto de tensiones entre estos términos, sospecha de los desenfundados buscadores de novedad que ignoran fundamentos y denuncia el efecto de los fundamentos que, a falta de ser revisitados, dejan de sostener.

lada de la insignificancia (Castoriadis, 1999) o el declive²³ de la potencialidad del *arbeit* y del trabajo, que conlleva la renuncia a toda elaboración; c) lo nuevo, (mal) entendido como *una fuga hacia delante*, se expresa como la imposibilidad de pensar la actualidad, en una suerte de desatención del presente tanto como del porvenir.

Nostalgia, melancolía y fuga, al omitir la temporalidad, generan casi irremediablemente el descuido del trayecto necesario *entre dos* tiempos, espacios o sujetos, entre lo desconocido y lo conocido, entre lo informe y la forma.

Por supuesto, pensar la educación implica considerar algo que no se sintetiza ni se resume en lo escolar (una de sus tantas formas), ni se deja capturar en lo curricular, excediendo siempre los alcances de los sistemas educativos.

Sin embargo, no debe ignorarse que la modernidad ofreció y puso en pie una arquitectura simbólica y material. Ésta, bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el *gran número*²⁴ (aun dejando fuera de dicha forma a no pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes²⁵, a las que damos el nombre de *forma o formato escolar*.

Discutiendo la tiranía del uno

El formato escolar *oficia de continente y deviene contenido*. Constituye y expresa un modo de comprender la especificidad de lo educativo en las propuestas organizacionales destinadas a hacerse cargo de la confusa zona en la que coinciden tanto el llamado *derecho a la educación*²⁶ como

23. En esta formulación desmentimos el *declive de las instituciones*, expresión que sólo se explica si se confunde institución con organización y se desestima el sentido más amplio de la noción (lo que hace a la sociedad y define al sujeto instituido por la palabra).

24. Acerca del *gran número*, véase Douailler (2003).

25. Otros artículos de este mismo libro testimonian acerca de dichas invariantes.

26. No queremos dejar de mencionar la responsabilidad que concierne a todo Estado que defina la educación como derecho e instituya la escolaridad como obligación.

la *obligación de escolaridad* establecida para el conjunto de la población (ambas, formas jurídicas que afectan a los sujetos).

Frente a la repetición de lo insatisfactorio, la reproducción de problemas que se instalan como estructurales, el formato que se ha naturalizado está a la espera de nuevas preguntas que indaguen acerca de sus efectos y se inquieten por la pertinencia de su continuidad en una actualidad que quiere escapar a la coyuntura, pero que no puede desconocerla.

Es en esta instancia cuando repensar los formatos no es evocado, cuando revisarlos parece volverse un impensable. Es entonces donde y cuando nos preguntamos si no estaremos confrontados a lo que podríamos considerar una *restricción de lo pensable*, una *ausencia de imaginación* o los *límites de nuestra conciencia posible*.

Cabe una pregunta: ¿pesa una inhibición de pensar sobre los formatos escolares? Esta pregunta conlleva la hipótesis de que estamos confrontados a las fronteras de lo pensable, a nuestro propio límite, a la trampa de ese *imaginario fullero* del que hablábamos anteriormente, que nos priva de todo *imaginario motor*. Cuestiones todas que, lejos de suponer exclusivamente una problemática de sujetos singulares, expresan dramáticamente un pensamiento político instalado confortablemente en el sostenimiento de la repetición.

Encerradas en un margen estrecho entre conciencia real y conciencia posible, las sociedades parecen constreñidas y atrapadas en un oscilar entre las críticas a las formas escolares de la modernidad y soluciones que no afectan sus puntos nodales ni se atreven a formular esbozos de otras formas posibles. ¿Podría hacerse otra hipótesis cuando constatamos que, frente a problemas que han devenido estructurales, las respuestas pueden observarse como *más de lo mismo*?

Como señalábamos al comenzar el escrito, esta problemática no es ajena a una oscilación entre *quedar atrapados en lo informe* y *volverse rehenes de una forma* que hiciera de su mantenimiento la razón de sí misma.

Acerca de *lo informe*²⁷, la noción se inscribe en una cadena asociativa que no desconoce matices y alternativas interpretativas. Próximo a lo inde-

27. Recomendamos como referencia Gribinski (2003), que ofrece todos sus artículos para tratar *l'informe*.

cible, a lo incognoscible, a lo enigmático e indescifrable, puede registrarse como amenaza o tentación.

Es en contraste con *lo informe* que cobra sentido la frase freudiana «*Who Es war soll Ich weeden*» (donde está el ello debe advenir el yo), que expresa la idea de que el sujeto debe tomar forma²⁸, cobrar formas desde el territorio inasible del *ello*. Advenimiento que reconoce que es el *trabajo de la cultura* (*Kulturarbeit*) el que oficia lo necesario para que el sujeto advenga²⁹.

Lo informe queda, así, relacionado con un posible *caos* (el caos de una instancia inconsciente en lo citado, pero también el caos de una realidad exterior al mundo interno, expresada como aquello que tomando cuerpo de «masa» desdibuje al sujeto). De este modo, *lo informe* puede dar cuenta de un trabajo pendiente (el trabajo de la cultura) sin el cual el sujeto no adviene.

Corresponde señalar que otras posiciones, como la que, por ejemplo, ofrece Bataille³⁰, ofrecen un interesante matiz interpretativo cuando le otorgan a la noción una connotación contestataria, dispuesta a ejercer resistencia ante toda imposición de *un* orden que quiera tomarnos como prisioneros.

Es contra (es decir, *en oposición a y*, a la vez, *apoyándose en*) el despotismo de la pulsión que la forma aparece como lo propio a la sociedad, modalidad del trabajo de sublimación y de la producción de la cultura. Sin embargo, entendemos que esto no debería comprenderse como el sometimiento a la tiranía de *una* única forma.

28. Jean-Paul Mereigne es uno de los psicoanalistas que explora (en Gribinski, 2003) el pasaje de lo informe a la forma, *de lo informe del «ello» a la forma del «yo»*. Quizá convenga aclarar (y complejizar) que, desde la perspectiva de numerosos autores, lo informe *es y no es* exactamente lo que no tiene forma. Para Mereigne, es aquello que es indecible pero puede ser representado, es decir, aquello que sólo puede ser aprehendido por la representación que se halla en constante devenir y podría llegar, como la angustia, a «colarse» en cualquier continente.

29. Cabe consignar que, en ciertas circunstancias en las que se condensan diferentes problemáticas, el trabajo de la cultura no alcanza para que advenga el *yo*; lo informe puede constituirse o expresarse como un núcleo duro, un desorden constitutivo o bien crear una suerte de *acuerdo entre el caos del inconsciente y el caos de la realidad exterior* (nota de los editores, Gribinski, 2003:17).

30. Los trabajos de Bataille han sido retomados en los argumentos de la exposición que sobre estos temas se llevara a cabo en Francia: *L'informe: mode d'emploi* (París, Centre G. Pompidou, 1996).

Así como el sujeto singular necesita del representante psíquico de la piel para poder pensar (Anzieu, 1985 y 1987), el sujeto plural requiere la inscripción simbólica de un referente que simbólicamente oficie de continente del cuerpo social. Las arquitecturas simbólicas, reales e imaginarias de las instituciones resultan así las formas que facilitan el vivir-con-otros, el vivir-entre-otros. Esas formas emblemáticas alejan la amenaza de la confusión, de lo indiscriminado, y ofrecen el soporte para las construcciones concretas de las organizaciones encargadas de dar tramitación a necesidades reales e inventadas.

Tal vez podamos ahora esbozar un manejo de hipótesis tentativas. La primera es casi tan banal³¹ como simplificadora: ¿será el terror que produce la indefinición de lo informe lo que lleva a aferrarse a formas cristalizadas?

El lector podrá preguntarse acerca del porqué de mencionar una hipótesis desvalorizada en su misma presentación. Ofrecemos a esta pregunta un argumento: la resistencia al cambio es una hipótesis factible, cuyo defecto es que habitualmente termina siendo objeto de una lectura reduccionista. Un manera de abusar de una interpretación que ha sido y es propia de las políticas que desconocen la pertinencia de las resistencias políticas y subjetivas a ciertos cambios y que por comodidad (o por economía de pensamiento crítico) adjudican a un supuesto *aferramiento* a lo ya conocido toda manifestación de resistencias políticas y subjetivas a supuestos cambios o a cambios no deseables.

Otras hipótesis (que expresan mejor nuestra preocupación y la encrucijada en la que consideramos que nos hallamos) podrían expresarse en estos términos: ¿será que cuando los sujetos y las sociedades se constituyen simultáneamente en rehenes del miedo a lo informe y de las formas consolidadas se estrecha el margen de lo pensable?

¿No será el efecto de ese estrechamiento lo que nos impide aportar miradas que desnaturalicen lo naturalizado (las formas escolares) y abran

31. En efecto, ha sido un reiterado «caballito de batalla» de las políticas que ignoraron toda posición crítica o autocrítica, que encontraban en la simplicidad de adjudicar a una supuesta resistencia a los cambios (en general) las ocasionalmente pertinentes resistencia políticas a cambios injustos en los sistemas educativos.

la brecha de otras expresiones organizacionales de la institución educativa³² entendida en su sentido más amplio?

Si una posición resultase oportuna, ésta concerniría a una identificación con un pensamiento propio de Derrida cuando se define *encariñado* a las viejas formas, pero dispuesto a la novedad.

Se trataría, entonces, de indagar acerca de qué «novedad» podría introducirse en el pensamiento que insiste en un repertorio reiterativo, imposibilitado, inhabilitado o impotente que sólo puede, una y otra vez, imaginar la misma forma escolar, sin variaciones, como si no se supiera nada acerca de ella, como si no pudiéramos aprender de sus alcances (posibilidades) y, sobre todo, no pudiésemos admitir sus límites y fracasos a propósito de los cuales ya se sabe lo suficiente.

O, dicho de otro modo, cabría preguntarse, al modo en que Silvia Duluc³³ lo hace, sobre *los obstáculos que impiden pensar* acerca de la dificultad instalada en nuestras conciencias (por políticas contemporáneas), dificultad por la cual no podríamos obtener (o sacar) una lección.

Argumentos para decidirse al trabajo de ampliar lo pensable³⁴

Ampliar lo pensable no es crear todo de nuevo ignorando lo dado, sino albergando la extranjería sin la cual no hay conocimiento posible. Podemos entender a la educación como la hospitalidad que se ofrece a la alteridad del otro extranjero, el otro radical, el pensamiento de todo otro (hospitalidad que se expresa renunciando tanto a toda censura como al totalitarismo de una memoria llena, inapelable, cristalizada y, por ello mismo, fullera).

32. Resulta fundamental, insistimos, no confundir el concepto de institución con el de organización. Ni confundir lo que algunos llaman el *ocaso de la escuela moderna* con lo que se nos quiere presentar como una inevitable tendencia desinstitucionalizadora.

33. Nos referimos a su Tesis de Doctorado, citada en la nota 9.

34. Lo que aquí se presenta tuvo una primera elaboración que fue objeto de una conferencia presentada en el marco de la Fundación Santillana en septiembre de 2006 bajo el título: «Educar: reflexiones para ampliar lo pensable».

Ampliar lo pensable es invitar al pensamiento a cobijar extranjería; no se trata de, una vez más, un gesto de importación ni de aplicar allí lo que está de moda allá, es hacerse preguntas, es más, es hacer del preguntar un rasgo del oficio (no se trata aquí de pasaportes y fronteras, sino del pensamiento del otro, de otro pensamiento).

Ampliar lo pensable no sólo es inventar ni exclusivamente darnos lo que no nos dan, es también hacernos cargo de lo que sabemos, *aprender la lengua extranjera de la conciencia* (Gribinski, 2006).

Ampliar lo pensable es admitir que las *reacomodaciones identitarias* nos incluyen, es decir que hay que pensarlas como propias (nuestros oficios en espera de nuevos bautismos o en espera de que el mismo nombre se amplíe para decir lo complejo de nuestras prácticas). Hablar de nuevas infancias, llamarlas nuevas adolescencias no debería omitir recordar que los *nuevos* no nacieron de un repollo y no los trajo la cigüeña, estamos involucrados en esas remodelaciones con nuestras propias dudosas adulteces frente a las cuales los nuevos están tan despistados como nosotros frente a ellos.

Ampliar lo pensable es dar lugar, darse permiso, para que un imaginario motor se sienta convocado, imaginario motor acerca del cual la filósofa Hélène Vedrine nos enseña que es lo que está *en el centro de todo dispositivo del saber* y que consiste nada más y nada menos que en *la inclusión de lo extranjero en lo familiar*. Es el imaginario motor lo que dando a pensar más transgrede el cerco cognitivo de una época, anunciando otra posible.

Ampliar lo pensable deviene urgente cuando, como actualmente, el mundo parece haberse salido una vez más de su gozne (*out of joint*, como se decía en el *Hamlet* de Shakespeare) y reedita las escenas más temidas de la horda primitiva. Son estos tiempos en los que la desigualdad parece no sólo no ceder terreno, sino volverse natural, endurecidas las miradas para volverse ciegas ante los niños y grandes a la intemperie.

Ampliar lo pensable consiste en resistirse al aparato etiquetador. Conviene recordar una vez más que las desigualdades no son naturales, sino construcciones políticas. Posiciones y posicionamientos de los hombres habituados a clasificar a otros, etiquetarlos, caratularlos, olvidando que en esa construcción hablan más de las miserabilidades del clasificador que de la miseria en la cual algunos parecen condenados a vivir.

Ha sido constatado que el repertorio de ofertas de los grandes se reduce a su más pequeña expresión cuando da lugar a un aparato etiquetador, lo que más fácilmente se tiene a mano cuando algo no se entiende, cuando los adultos consideran a algunos niños como *niños que no son como los niños* (entonces, son chicos en riesgo, chicos de la guerra, chicos de las calles, chicos marginales, chicos con dificultades, chicos adjetivados), olvidando que nadie es sin otro ni es por fuera de una trama de relaciones.

¿Seremos capaces de hacer otra cosa? ¿De imaginar otros posibles?

¿Nos atreveremos a abrir las consideraciones para *volver variantes* las que hasta ahora han sido *invariantes* de los sistemas educativos? ¿Podremos animarnos a pensar por fuera, contra el pensamiento hegemónico, pletórico de opciones empobrecidas?

¿Nos será posible intentar otros modos, otras formas, sin hacer de cada idea una improvisación cuyo costo sea pagado, sin beneficios, por aquellos que tienen derecho a la gratuidad?

¿Seremos lo suficientemente adultos para anticiparnos a considerar los efectos de las propuestas antes de ponerlas en marcha y para considerar propuestas que ya están en marcha en los, por ahora, intersticios del sistema educativo?

¿Querremos finalmente ampliar el repertorio de temas? ¿Disponernos a aceptar un debate del cual no deben resultar acuerdos, sino propuestas?

Poner a trabajar las disciplinas, el pensamiento indisciplinado y los conceptos que sólo nacen entre disciplinas³⁵ para desnaturalizar lo naturalizado podría ser un modo de avanzar.

Para ampliar lo pensable: un interesante recordatorio

Allione (2005), un especialista en instituciones, recuerda una antigua práctica, la que llevan a cabo los bodegueros cuando *crian* el vino. ¿Conocen el rito? Cuando el vino se pone en el tonel, una parte «se evapora»,

35. Entre otros, Wasily Kandinsky y Paul Klee pusieron en evidencia el trabajo con/entre disciplinas; recurriendo a imagen y texto, color y palabras instituyeron la posibilidad de dar a conocer nuevas formas y hacer escuela. Al respecto, véase Wick (1986).

cada tanto, en consecuencia, el que se ocupa de la crianza agrega líquido para compensar lo que se pierde. A este *agregado* se lo llama *la parte de los ángeles*. Es aquello que se repone... para que se pierda.

Allione sugiere que, en las instituciones, esta *parte de los ángeles* debería llamarse la *parte de los sueños*, ya que, si de manera sistemática no se agregan sueños, las instituciones se avinagran. *La parte de los sueños* es aquello a lo que no se puede renunciar cuando se educa. Los sueños no son conformistas, siempre recuerdan lo pendiente, lo que aún necesita elaborarse, lo que se desea. Los sueños no se tienen para concretarse al pie de la letra... sino para hacer presente aquello sin lo cual el deseo podría dormirse.

Yeats, el poeta (son los poetas los que inventaron a Irlanda, decía Kiberd, 2006:7) que escribía para el tiempo por venir, solía decir, no sin razón, reanudando con la propuesta de Walter Benjamin, que *los sueños inauguran la responsabilidad* o, dicho de otro modo, que *la responsabilidad nace en los sueños*.

Bibliografía

- ALLIONE, Claude (2005), *La part du rêve dans les institutions*, París, Encre marine.
- ANZIEU, Didier (1985), *Le moi-peau*, París, Dunod (en español: *El yo piel*, Buenos Aires, Biblioteca Nueva, 1994).
- (1987), *Les enveloppes psychiques*, París, Dunod (en español: *Las envolturas psíquicas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1990).
- BEILLEROT, Jacky y otros (1989), *Savoir et rapport au savoir*, París, Ed. Universitaires.
- BERNHARD, Thomas (1984), *El origen*, Barcelona, Anagrama.
- CASTORIADIS, Cornelius (1999), *Figures du pensable*, París, Seuil (en español: *Figuras de lo pensable*, Madrid, Cátedra, 1999).
- CHARLOT, Bernard (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, París, Anthropos.
- DEEM, George (1993), *Art School*, Londres, Thames and Hudson.
- DERRIDA, Jacques (1999), *Sur parole*, La Tour d'Aigues, L'aube (en español: *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*, Madrid, Trotta, 2001).
- DOUAILLER, Stephane (2003), «La filosofía y el pueblo», en *Revista Ciudadanos*, año 3, n° 6, Buenos Aires, FAI.
- FRAISSE, Geneviève (2006), «A l'impossible on est tenu», en Laurence Cornu y Patrice Vermeren (comps.), *La philosophie déplacée : Autour de Jacques Rancière. Colloque de Cerisy*, Bourg-en-Bresse, Horlieu.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (comps.), (2003a), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2003b), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2004a), «Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para el aprender», Proyecto de Investigación «Los adolescentes y jóvenes: su relación con el saber escolar y no escolar en el marco de la construcción de una educación para el desarrollo sostenible», Buenos Aires.
- (2004b), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2004c), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación a la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2005), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- (2006), *Educar: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del estante.
- (2007), *Educar: impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del estante.

- GRIBINSKI, Michel (ed.) (2003), *Penser/rêver*, n° 4 («L'informe»), París, Mercure de France/L'Olivier.
- (2006), *Las separaciones imperfectas*, Buenos Aires, Del estante.
- KAËS, René (1999), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- KIBERD, Declan (2006), *La invención de Irlanda*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- LAPLANCHE, Jean (1987), *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, París, PUF.
- STEINER, George (2001), *Sobre la dificultad y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2005), *Dix raisons (possibles) à la tristesse de pensée*, París, Albin Michel.
- VEDRINE, Hélène (1990), *Les grandes conceptions de l'imaginaire*, París, Le livre de poche.
- WICK, Rainer (1986), *La pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza.
- ZIZEK, Slavoj (2005), *La suspensión política de la ética*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Graciela Frigerio

Egresada de la UBA, Doctora en Educación (Sorbonne París V), con formación de postgrado en psicoanálisis y pedagogía (Université de Nanterre París X). Directora de la Maestría de la FCE de la UNER. Docente de postgrado de universidades nacionales (UNER, UNC, UBA) y extranjeras. Directora de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (*cem*). Autora de numerosos libros y artículos publicados en Francia y Latinoamérica.

Esta edición de 1.000 ejemplares se terminó
de imprimir en el mes de abril de 2007 en
TGS INDUSTRIA GRÁFICA, Echeverría 5036,
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.