

Inventar pedagogías:

Narrativas y experiencias en el camino de la inclusión.

Carina Rattero*

* **Carina Rattero**, Master en Educación., con mención en teoría y currículo (cohortes 1996- 98 – FCE. UNER). Profesora en Ciencias de la Educación. Prof. titular ordinaria en Problemáticas Educativas, y adjunta en “Didáctica III” en la Facultad de Ciencias de la Educación UNER. Dirección académica compartida en Especialización en políticas de infancias y juventudes UNER. Coordina propuestas de capacitación y formación docente en diferentes instituciones.



Inventar pedagogías:

Narrativas y experiencias en el camino de la inclusión.

Como sabemos hay encuentros que no dejan inalterada la percepción que tenemos de nuestra tarea, de la propia existencia, y de la propia vida. Cuando esto sucede, cuando nos dejamos tomar por aquello que una situación e un encuentro tiene para decirnos, podemos hacer de esto una ocasión para la experiencia. La inclusión es una palabra que se escucha de modo apabullante, pero sólo se concreta en gestos cotidianos: cierta atención, cierta paciencia y también un modo diferente de encontrarnos, de compartir las escuelas. Cuando un maestro con sus alumnos hace posible un encuentro en el aprendizaje, esto abre posibilidades insospechadas. En este espacio compartimos ideas, narrativas, experiencias y emociones en la estela de esas apuestas.

Objetivos

- Propiciar un espacio de encuentro para pensar la escuela, y tarea docente en las condiciones del presente
- Analizar los desafíos y responsabilidades para con la infancia, las “diferencias” y la “inclusión educativa”
- Participar de instancias de formación a través del cine y la lectura compartida
- Potenciar pensamientos, entusiasmos y acciones cooperativas entre los profesorados y las escuelas.

Invitación a pensar (nos)

*Estos textos invitan a reflexionar en torno de una serie de temas que nos convocan: **Nuestro vínculo con la infancia, las “diferencias” y la “inclusión educativa” La tarea de enseñar. Maestros, profesores y conocimientos. La escuela en las mutaciones del presente, la escuela como lugar de encuentros. ...***

Quizás la mayor dificultad es que algo de lo que hoy sucede en las escuelas habilite para alguien una posibilidad. Esto supone la necesaria inscripción en otro orden, diferente del familiar. De allí la necesidad de pensar en figuras de alteridad. .

Como sabemos, en las prácticas educativas se tensan homogeneidad y diferencias. Sin embargo, la insistencia no cede en su pretensión de nivelar, o de adecuarse (a la realidad, el saber previo, etcétera). Así, la escuela claudica en su función de ofrecer todo a todos y queda atrapada en lo familiar. Sin embargo, la escuela es el espacio intermediario entre lo privado y lo público. Ofrece, respecto del familiar, un marco de legalidad diferente

En este marco surgen algunas inquietudes a trabajar. Pensamos que preciso abrir interrogantes sobre cómo estamos pensando nuestro vínculo con la alteridad, lo desconocido, lo otro....La infancia, la diversidad, la inclusión /exclusión, la escuela y la apuesta por la igualdad en las condiciones de nuestro presente, son temas que nos demandan -más allá de los grandes enunciados- pensar una y otra vez, nuestras apuestas cotidianas

Sabemos que la escuela actual, la que sostiene la demanda de incluir a todos, es a la vez la misma que se ha caracterizado por reproducir las desigualdades y subsumir las diferencias. ¿Cómo construimos nuestro vínculo con las infancias en el escenario educativo actual? ¿Puede esta escuela de algún otro modo alojarlas en plural? ¿puede construirse como un lugar de encuentros?.

La lectura y el cine están convocados al encuentro con las preguntas...

Encontrarán en este dossier un ramillete de textos y algunas películas para compartir y pensar juntos:

“Lo que mas habla al niño, como al adulto no es necesariamente lo que esta habituado a escuchar. La cuestión es saber lo que se entiende por “hablar a”. Si uno se limita a la banal comunicación mediática, es a los niños como publico de masas a los que hablan las películas a medida; y les hablan a todos de la misma manera. Si uno piensa que el arte es ante todo un estremecimiento personal, hablar a es algo mucho más intimo, incómodo, enigmático. Es este encuentro el que hay que buscar, aunque sus efectos no sean inmediatamente visibles ni cuantificables. El verdadero encuentro con el arte es el que deja una huella visible.” (Bergala, 2007)



La aventura del conocimiento y el aprendizaje¹

Alejandro Dolina

La velocidad nos ayuda a apurar los tragos amargos. Pero esto no significa que siempre debamos ser veloces. En los buenos momentos de la vida, más bien conviene demorarse. Tal parece que para vivir sabiamente hay que tener más de una velocidad. Premura en lo que molesta, lentitud en lo que es placentero. Entre las cosas que parecen acelerarse figura -inexplicablemente- la adquisición de conocimientos.

En los últimos años han aparecido en nuestro medio numerosos institutos y establecimientos que enseñan cosas con toda rapidez: "...haga el bachillerato en 6 meses, vuélvase perito mercantil en 3 semanas, avívase de golpe en 5 días, alcance el doctorado en 10 minutos...."

Quizá se supriman algunos... detalles. ¿Qué detalles? Desconfío. Yo he pasado 7 años de mi vida en la escuela primaria, 5 en el colegio secundario y 4 en la universidad. Y a pesar de que he malgastado algunas horas tirando tinteros al aire, fumando en el baño o haciendo rimas chuscas.

Y no creo que ningún genio recorra en un ratito el camino que a mí me llevó decenios. ¿Por qué florecen estos apurones educativos? Quizá por el ansia de recompensa inmediata que tiene la gente. A nadie le gusta esperar. Todos quieren cosechar, aún sin haber sembrado. Es una lamentable característica que viene acompañando a los hombres desde hace milenios.

A causa de este sentimiento algunos se hacen chorros. Otros abandonan la ingeniería para levantar quiniela. Otros se resisten a leer las historietas que continúan en el próximo número. Por esta misma ansiedad es que tienen éxito las novelas cortas, los teleteatros unitarios, los copetines al paso, las "señoritas livianas", los concursos de cantores, los libros condensados, las máquinas de tejer, las licuadoras y en general, todo aquello que no ahorre la espera y nos permita recibir mucho entregando poco.

Todos nosotros habremos conocido un número prodigioso de sujetos que quisieran ser ingenieros, pero no soportan las funciones trigonométricas.. O que se mueren por tocar la guitarra, pero no están dispuestos a perder un segundo en el solfeo. O que le hubiera encantado leer a Dostoievsky, pero les parecen muy extensos sus libros. Lo que en realidad quieren estos sujetos es disfrutar de los beneficios de cada una de esas actividades, sin pagar nada a cambio.

Quieren el prestigio y la gaita que ganan los ingenieros, sin pasar por las fatigas del estudio. Quieren sorprender a sus amigos tocando "Desde el Alma" sin conocer la escala de si menor. Quieren darse aires de conocedores de literatura rusa sin haber abierto jamás un libro.

Tales actitudes no deben ser alentadas, me parece. Y sin embargo eso es precisamente lo que hacen los anuncios de los cursos acelerados de cualquier cosa. Emprenda una carrera corta. Triunfe rápidamente.

Gane mucho "vento" sin esfuerzo ninguno.

No me gusta. No me gusta que se fomente el deseo de obtener mucho entregando poco. Y menos me gusta que se deje caer la idea de que el conocimiento es algo

¹ Este texto no forma parte de la bibliografía obligatoria, pero vale la pena leerlo. (Nota de la autora del módulo).

tedioso y poco deseable.

¡No señores: aprender es hermoso y lleva la vida entera!

El que verdaderamente tiene vocación de guitarrista jamás preguntará en cuanto tiempo alcanzará a acompañar la zamba de Vargas. "Nunca termina uno de aprender" reza un viejo y amable lugar común. Y es cierto, caballeros, es cierto.

Los cursos que no se dictan: Aquí conviene puntualizar algunas excepciones. No todas las disciplinas son de aprendizaje grato, y en alguna de ellas valdría la pena una aceleración. Hay cosas que deberían aprenderse en un instante. El olvido, sin ir más lejos. He conocido señores que han penado durante largos años tratando de olvidar a damas de poca monta (es un decir).. Y he visto a muchos doctos varones darse a la bebida por culpa de señoritas que no valían ni el precio del primer Campari. Para esta gente sería bueno dictar cursos de olvido. "Olvide hoy, pague mañana". Así terminaríamos con tanta canalla inolvidable que anda dando vueltas por el alma de la buena gente.

Otro curso muy indicado sería el de humildad. Habitualmente se necesitan largas décadas de desengaños, frustraciones y fracasos para que un señor soberbio entienda que no es tan pícaro como él supone. Todos -el soberbio y sus víctimas- podrían ahorrarse centenares de episodios insoportables con un buen sistema de humillación instantánea.

Hay -además- cursos acelerados que tienen una efectividad probada a lo largo de los siglos. Tal es el caso de los "sistemas para enseñar lo que es bueno", "a respetar, quién es uno", etc. Todos estos cursos comienzan con la frase "Yo te voy a enseñar" y terminan con un castañazo. Son rápidos, efectivos y terminantes.

Elogio de la ignorancia: Las carreras cortas y los cursillos que hemos venido denostando a lo largo de este opúsculo tienen su utilidad, no lo niego. Todos sabemos que hay muchos que han perdido el tren de la ilustración y no por negligencia. Todos tienen derecho a recuperar el tiempo perdido. Y la ignorancia es demasiado castigo para quienes tenían que laburar mientras uno estudiaba.

Pero los otros, los buscadores de éxito fácil y rápido, no merecen la preocupación de nadie. Todo tiene su costo y el que no quiere afrontarlo es un garronero de la vida. De manera que aquel que no se sienta con ánimo de vivir la maravillosa aventura de aprender, es mejor que no aprenda.

Yo propongo a todos los amantes sinceros del conocimiento el establecimiento de cursos prolongadísimos, con anuncios en todos los periódicos y en las estaciones del subterráneo.

"Aprenda a tocar la flauta en 100 años".

"Aprenda a vivir durante toda la vida".

"Aprenda. No le prometemos nada, ni el éxito, ni la felicidad, ni el dinero. Ni siquiera la sabiduría. Tan solo los deliciosos sobresaltos del aprendizaje".

DEL CANSANCIO EDUCATIVO AL MAESTRO ANTIDESTINO ¹

Carina Rattero*

A los obstinados,
a los apasionados
A los MAESTROS con minúsculas que no se cansan de enseñar.

Tiempo, lugar, oportunidad...

En primer lugar quisiera decir que estamos aquí para darnos una oportunidad. Al hablar de oportunidad, el diccionario nos dice “pertinencia de tiempo y de lugar”; y quizás sea este un tiempo y también un lugar que convocan al encuentro, que desearía (fuera con algo que nos interrogue de otro modo).

Pero también oportunidad porque la educación tiene que ver con una cierta forma de dar, que es siempre una oportunidad, aunque esto hoy aparece constreñido por el “aquí y ahora” de un presente sin largo plazo y, ustedes saben, de urgencias y necesidades.

Hablamos de urgencia, y podemos demorarnos en esta idea, para pensar y situar un cierto modo de urgencia. Estamos pensando en lo que pasa, ¿nos pasa? en las escuelas... en la urgencia que imponen la deserción, el ausentismo, la repitencia, la sobre-edad o el llamado “fracaso escolar”; formatos técnicos, cifras alarmantes que encierran nombres y caras de cierto sufrimiento.

Nombres y caras que, sabemos, dicen de abandonos y de huidas: de aquello que se ausenta en las aulas, los que se escapan, los que no van, los que faltan siempre, los que entran sólo por el comedor, los que la miran de afuera, y los que quedándose allí sentados, no obstante se ausentan del aprender...Y de otras ausencias y huidas: de respuestas, de políticas, de enseñanza. También de Maestros, de esos que nos hacen tambalear.

Distintos verbos para una Tarea

Hablamos de tiempo y oportunidad, y al hacerlo hablamos de promesas, pero también de sufrimientos, de abandonos y de huidas. De pasado y de futuro, de los que estuvieron pero ya no están, de los que llegan, de los que han de venir, de transmisión y herencia, de un lugar de pasaje y respuestas que hay que dar. Y al pensar en esto, pienso también en las distintas formas que podemos conjugar verbos ligados a esta tarea que nos convoca y con estas preocupaciones que nos habitan.

Pero veamos, si podemos desenmarañar un poco todo esto.

Prometer, la educación se trata de Promesas “si estudias serás como yo”. Y también de palabras que instituyen. Un nombrar que designa, y al hacerlo también asigna; ofrece al otro un lugar que puede ser el de “a éste no le da la cabeza”, “con estos chicos no te preocupes mucho porque no van llegar a nada”, o “éste si que es un bocho”.

Pero ¿por qué antes dije que hablar de tiempo - este tiempo- es hablar de abandonos y de huidas? Es que se presenta como el tiempo en que la promesa aparece quebrada. La dificultad que plantea, dice Silvia Bleichmar² se presenta en el hecho de que los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos; ya no son aquellos que encontrarán en el futuro un modo de remediar los males que aquejan a la generación de sus padres.

Esta dificultad para sostener promesas³ y la ausencia de expectativas sociales movilizadoras tienen como efecto perverso la desafiliación. ¿No es acaso esta dificultad para enunciar y sostener promesas, esta vacilación en la que nos situamos como generación adulta frente a los recién llegados, parte del “mal estar” que nos atraviesa?

Tiempo de crisis, suelen llamarlo algunos. ¿Cuál no lo fue? Lugar al que se suele apelar para justificar la falta de respuestas, la falta de aprendizaje, la falta de enseñanza. “Lo que falta son contenidos, falta capacitar a los docentes, faltan libros, falta presupuesto, a los alumnos - dicen los docentes- les falta conocimientos previos, les falta comprensión lectora, falta apoyo de la familia”⁴. En otras palabras, es la educación la que falta a la cita, al encuentro con el tiempo que vendrá; “falta sin aviso” y “queda libre”, despojada de una apuesta hacia el tiempo futuro, un quedar libre de faltas que la deja sin ataduras ni posibilidad de hacer lazo.

Los docentes sabemos de faltas y de crisis: económica, del estado educador (de supervisores sin movilidad y directores apaga incendios, falta presupuesto, salarios bajos). Es mucho lo que falta... también falta no claudicar, enseñar... Somos parte de esta cultura, que ha dejado de apostar y nos deja a la deriva., sometidos a las reglas de la competitividad, al descrédito y la descalificación, sujetos del cansancio educativo⁵.

Pero, entonces ¿a quién reclamar?⁶ . Quizás ante tanta denuncia de falta, lo que falten sean respuestas o lo que falta sea asumir que en cada caso es preciso responder, aún a sabiendas que cada respuesta lleva en sí algo de la imposibilidad de la educación.

Verbos en infinitivo, palabras que hacen serie y requieren multiplicidad de tiempos y personas: Prometer, nombrar, sostener, apostar, enseñar, responder...

Profecías que trazan destinos...

Voy a traer algo que plantea un pedagogo rosarino, Estanislao Antelo, y que me parece central para pensar aquí. El dice que un maestro es por definición un obstinado, un tenaz que no se conforma fácilmente y siempre quiere otra cosa para su alumno.

Y ustedes saben que para ser educador en estos tiempos algo de eso hay que tener, hay que saber insistir, no cansarse, lidiar, llamar, apasionarse para apasionar, deslumbrar; convocar al otro a un movimiento, a un encuentro para que algo pueda acontecerle... No ser cómplices de abandonos y de huidas... esto, pienso, es un Maestro.

Podríamos decirlo así: Un maestro es un trabajador antidesestino⁷.

¿Por qué? quizás nos preguntemos ¿quién puede con tamaña tarea? ¿quién podría ir contra el destino? Porque la pedagogía, la didáctica y todas esas cosas que supuestamente estudiamos y “aplicamos” hacen que sepamos de planificaciones, de objetivos, de metas, de un perfil del alumno, de competencias y resultados definidos... Es decir, de efectos que supuestamente podemos predecir.

Pero la propiedad del discurso pedagógico, es la de hacer lazo. Se trata de un discurso cuyos efectos no podemos anticipar, y sin embargo puede mover los cuerpos para modificar destinos. Un filósofo francés, Jacques Rancière, dice que la política tiene la propiedad de cambiar el lugar que un cuerpo tenía asignado; y ésta sería la oportunidad política que nos da la educación: Desatar a alguien de la profecía de fracaso con que llega.

Recuerdo aquí algo que le sucedió a la actriz Norma Aleandro, una anécdota que traigo para ustedes de una nota de Clarín⁸. En esa nota, ella cuenta que empezó a estudiar teatro a los 13 años y que a mitad de ese año llegó una profesora francesa que centraba sus clases en el trabajo de la memoria emotiva y la improvisación... “a mí me parecía maravillosa”, dice la Aleandro.

Como era muy tímida, continúa, se sentaba en la última fila, para evitar subir al escenario, pero un día le tocó subir con otros 10 estudiantes; “teníamos que cruzar un puente”, cuenta, “veníamos de una aldea bombardeada y cada uno debía decidir qué hacía: si moría, quedaba herido, o se salvaba”. Cuando terminó la escena, la profesora fue cruel, sólo le preguntó: ¿Usted quiere ser actriz? Y dictaminó: No sirve. “Yo me quería suicidar - asegura - por suerte al tiempo salí del pozo y volví a intentarlo”. ¿Qué le devolvió la confianza? - pregunta el periodista - “otros profesores”, respondió la actriz.

Aquí hay dos cosas que me interesa destacar, cómo juegan la profecía de fracaso y el hacer confianza⁹. Profecía de fracaso y maestro antidesestino son, por supuesto opuestos.

Profecía de fracaso es lo que hay, lo vemos a diario, y es tan fuerte que nos duele en el cuerpo al transitar la escuela. Les repetía hace un rato palabras escuchadas, de esas que decimos sin pensar, como “a éste no le da” y recuerdo lo que hace unos días me contaba una maestra de música: Sus alumnos no querían cantar porque “nosotros no somos pa' eso, seño...”.

Ahora bien, el “ser” para algo o el “no ser”, pronunciados desde el lugar del maestro son significantes fundadores. Asignan al otro un significante que viene a representarlo y a partir del cual el lazo social queda anudado. “La palabra del maestro opera así como lo que Lacan llama significante amo, el significante en tanto pretende dar

consistencia al ser del otro...”¹⁰ .

Sabemos que para que algo del orden de la transmisión pueda acontecer, tiene que haber una apuesta, una herencia que se pasa, algo que se ofrece... y esto es también es una cierta confianza, un dar lugar y posibilidad para que el otro haga con esto otra cosa. Algo diferente...

Esto nos remite a la institución escolar, la escuela, la de cada uno de ustedes, como aquel lugar al que le es requerida la producción de diferencia. Lugar que viene a marcar una discontinuidad y hace posible un movimiento; un desplazamiento que desliga al sujeto de la profecía con que llega y lo resitúa. Porque pese a la descalificación que hoy sufre la escuela, sin embargo, sigue siendo para muchos “el lugar” que instala esta diferencia. Nos lo dicen nuestros alumnos, sólo es cuestión de abrir la escucha. Como nos dice Volnovich “dejar hablar a los niños hoy permite, pues reflejar... las esperanzas y las tragedias de la vida cotidiana de esta sociedad...”¹¹ .
¿Que nos están diciendo? Veamos:

Laura, con 17 años, alumna de una escuela nocturna, de Paraná nos cuenta:
“...voy porque no quiero ser una chica sin nada... no quiero estar de agregada...”
Jorge, relata:“...Para nosotros venir a la escuela no es igual que no venir, hasta tu familia te trata distinto. Por ejemplo, cuando vienen mis tíos, a mí me preguntan por el colegio y a mis hermanos que abandonaron no les preguntan nada”.¹²

En estos relatos la escuela, para ellos marca cierta diferencia, condición para poder hacer, poder ser y “no estar de más”, “ser alguien”, en fin , pertenecer.

El cansancio educativo que padecemos...

Ahora bien, me pregunto qué diferencia podemos convocar si en lugar de ofrecer una oportunidad, otra, nueva, diferente, la escuela aparece como lo mismo, lo ya sabido, esto es, si sólo trabajamos con lo que traen ¿qué de lo nuevo puede desencadenarse?; ¿qué puede ponerse en juego allí si lo que ofrecemos es sólo un lugar vaciado, cansado?.

Asistimos a lo que llamo cierto “cansancio educativo”. El desgano educativo es una de las formas de nuestro mal- estar: "A esta altura del año qué más puedo hacer... si ya no aprendió...". Cansados quizás, de tanto tratar de amar a esos niños, que “se matan a palos en los recreos y que encima no traen material para trabajar...”, “cansados de que nada les interese, de que se escapen y los padres no se ocupen” ... “cansados de pedir un psicopedagogo”, “cansados de llamar al SAIE y que no llegue a diagnosticar a todos”.

Me pregunto; y les pregunto acerca de esto que ofrecemos, acerca de lo que transmitimos, o dejamos de transmitir, las formas en que memoria y herencia cobran cuerpo en nosotros, educadores “cansados...”.

En un tiempo de competitividad y anomia que da lugar al todo vale, de explotación sin límites y precarización creciente; el discurso educativo, minado de psicologismo

legítima “ el cansancio educativo” y refuerza la “renegación de la apuesta” educativa ¹³ .

Hoy se dice, y cansada estoy de escucharlo, la educación tiene que brindar competencias, trabajar con el saber previo, la realidad del alumno, enseñar cosas útiles para la vida y la integración al mercado laboral. ¿Qué significa esto de enseñar sólo contenidos adecuados a la realidad? ¿A quién le es útil que enseñemos sólo lo “útil”? ¹⁴ .

Si bien nadie discutiría la necesidad de vincular la educación con el mundo del trabajo, lo nuevo de este planteo es la subordinación a las necesidades del mercado y los reduccionismos que de ella se desprenden, para orientar la acción de la escuela ¹⁵ . Supone pensar la educación para el puro presente, o lo que es lo mismo: Anular la idea misma de educación...

Y la escuela primaria obediente, ordena el currículum en competencias y espera encontrar en el saber previo, en el contenido adecuado o en el diagnóstico del alumno la clave para resolver el problema del fracaso de la educación ¹⁶ . Como he planteado varias veces, el sentido puramente instrumental asignado al conocimiento tiene efectos profundamente antidemocráticos ¹⁷ . “Esto no, porque no les sirve para la vida”, ¿pero de qué vida hablamos?

De tanto intentar adecuarnos a esa realidad que nos somete a la pobreza y al desencanto, el miedo y la desesperanza se han apoderado de nosotros. Pregunto: ¿No será que estamos cansados de tanto reforzar la idea de un destino inexorable, en lugar de apasionarnos enseñando con la esperanza de que algo, a alguien, pueda acontecerle?.

Desatando profecías...

¿Qué hubiese sido de Albert Camus (premio novel de literatura, 1957) un niño pobre, sin padre, educado en un miserable barrio de Argel por una abuela autoritaria y una madre sordomuda agotada por la pobreza y el trabajo en “casas ajenas” sin un maestro como el señor Germain?.

Compartamos algunos extractos de “El primer hombre” ¹⁸ , donde nos cuenta esto: “...Después venía la clase. Con el Sr Germainera siempre interesante por la sencilla razón que él amaba apasionadamente su trabajo...

...Los manuales eran siempre los que usaban en la metrópoli y aquellos niños que sólo conocían el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llamante bajo el sol, leían aplicadamente, marcando los puntos y comas, unos relatos para ellos míticos en que unos niños con gorro y bufanda de lana, calzados con zuecos, volvían a casa con frío glacial arrastrando haces de leña por caminos cubiertos de nieve... Para Jaques esos relatos eran el exotismo.... Soñaba con ellos, llenaba sus ejercicios de redacción con las descripciones de un mundo que no había visto nunca... Para él esos relatos formaban parte de la poderosa poesía de la escuela, alimentada también por el olor a barniz de las reglas...”.

Una invitación a seguir leyendo...y también a pensar, ¿no?.

Volvamos al relato:

“...Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías... y lo que con tanta pasión amaban de ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma...”.

Este relato nos lleva a algo que ya veníamos planteando: ¿Qué supone una educación centrada en lo meramente útil, adecuada a la realidad, al contexto, que sirva para la vida?. Dijimos que era la escuela el lugar al que le es requerida la producción de una diferencia, un corte, cierta extranjería... Una oportunidad de conocer otro mundo, otra cultura y otra lengua, marcados por otra ley...

Sino ¿para qué ir?. Si es para querernos y para hacer lo que ya sabemos, está la familia, los amigos. Y ustedes saben que tenemos muy fuerte y muy adentro de las aulas esto que llamo el “maternaje”¹⁹, esto del amor a los niños, el dar afecto, cariño y contención, la ilusión del amor que redime debajo de todo guardapolvo...

Podemos coincidir en que la escuela, también, necesita contener, y abrir aquí un juego de múltiples opciones a discutir: a la escuela se va a estudiar, a socializarse, a aprender a ser obediente y disciplinado, se va a aprender cosas útiles, se va a “perder el tiempo”...?

El maestro antideestino²⁰

Pensar lo no pensado es, hoy más que nunca, el desafío de la educación frente a tanta injusticia, tanto tecnicismo e intento clasificatorio; frente a tanto imperativo de adecuación “a la realidad”, al “nivel psicológico del chico” y tanta disquisición inútil como la de si un contenido es procedimental, conceptual o actitudinal, sino ¿qué nos queda?.

El maestro antideestino es aquel que en lugar de distraerse en esto, piensa, estudia, se apasiona, apuesta, hace confianza, obstinadamente ENSEÑA.

El maestro antideestino, puede entender la dimensión temporal como un anudamiento entre generaciones que requiere de su presencia activa para hacer existir el futuro y sitúa la enseñanza en términos de una distinción, ofrece una oportunidad y la apertura a otra temporalidad. Entender que el futuro se construye y se hace existir desatando profecías y reinventándolo nuevo, es una forma de asumir la educación como una forma particular de “antideestino”.

Vamos por partes: Primero, la enseñanza en términos de una distinción.

Esto es, no se trata de enseñar solo lo que el chico trae, su contexto de vida, su realidad, sino otra cosa. El conocer supone algo del orden de lo desconocido, un enigma, algo por descubrir, plantea por esto una cierta inquietud e incertidumbre y requiere de ciertas “certezas” en las que apoyarse.

Certezas que en este caso ponemos en la mano que sostiene, que alcanza y pone a disposición algo no-sabido: otros saberes, otros códigos y costumbres. Ofrece una posibilidad de vinculación con lo desconocido, pero además, habilita diferentes y

particulares maneras de tramitar esta relación.

Ahora, pensar la educación como apuesta que abre a otro tiempo y a una nueva oportunidad, supone otra temporalidad, no sin urgencias; pero si un cierto demorarse - “me tomo quince minutos con este chico” (Cornu, 2000)²¹ - . Una temporalidad que se despegas de la lógica del “compre ya”; la del aquí y ahora del eficientismo y de la adecuación al mercado, a las condiciones y la pura actualidad que nos deshereda, nos quita la posibilidad de incluirnos en una memoria común y también, la esperanza de otra cosa.

Y quizás, viene al caso volver aquí a la pregunta: ¿a la escuela a que se va? Y recordar que escuela es una palabra entre cuyos sentidos olvidados, está el que deriva de skole, como un tiempo y espacio liberado de las urgencias del mundo y sus presiones, (el trabajo, la productividad, la supervivencia...) sería un “tiempo libre”, para pensar este mundo y poder cambiarlo.

La pedagoga Adriana Puiggrós nos decía, ya hace unos años que la lógica del mercado, hoy hegemónica requiere la educación aplicada al puro presente, sin apuesta al mediano y largo plazo y le impide “seguir siendo la fabrica de los sueños...”²² .

La educación y la institución educativa se sostienen en la Promesa de que algo puede ser pasado, para dar lugar a lo nuevo e incluir a los nuevos. Promesa de futuro, que , aunque debilitada y envejecida escuchamos, todavía, a diario: “La única herencia que les dejo es la educación”, “tenés que estudiar si querés ser alguien ”, “ sin educación no se llega a ninguna parte”.

Educación conlleva una dimensión de apertura al por- venir, es un gesto y una acción que abre el tiempo, remite a otro tiempo²³ . Un tiempo que será de los nuevos si podemos separarnos del modelo gritón que se nos impone.

Educación requiere un tiempo diferente del tiempo mercantil colonizando la escuela y el conocimiento, del tiempo eficientista que marca el “reciclaje” (como si todo lo sabido fuera descartable), del de los créditos y la gestión; del de un futuro sólo pensable desde estos sentidos utilitarios, excluyentes y “para algunos”.

Fuera de esto, está la posibilidad de recrearnos como sociedad, recuperar la memoria y encontrarnos en un nosotros plural, pero esto nos convoca a la obstinación de enseñar y no dejar de enseñar

Maestros se solicitan. No obstinados, abstenerse

Ahora sí hablemos del tiempo de la urgencia: la de pensar que la educación también es un problema de pobreza, de marginados y excluidos.²⁴ ¿Qué vamos a hacer, con “estos” que la miran de afuera?.

Se dice: “Mirá el elemento con el que tengo que trabajar en esta escuela”. Ese “elemento” que se escapa y se junta en las plazas, los que no estudian, ni se portan bien, los que no son prolijitos, ni obedientes. Esos “vagos”, que se amontonan en la oscuridad y nos pueden robar, los que paran los autos en la calle, los que patean y

putean a sus maestras.

Esos, son los “nuestros” y vuelven urgente pensar qué infancias están en riesgo. ¿Por qué en lugar de estar adentro están en la calle...?. Ni “la infancia idealizada, ni la infancia temida “sino cómo convertir a ese niño en un alumno. Valdría aquí recordar que un niño nunca es un niño, sino la imagen que tenemos de él y que basta un diagnóstico para crear un paria del futuro”²⁵ .

¿Vamos a seguir diagnosticándolos, sólo para que queden allí?.

Arendt, una filósofa aguda en el pensar, viene a decirnos que el hecho de que haya un nacimiento, un recién llegado, niño, alumno, nos convoca a trabajar en lo que esto trae de nuevo.

La tarea de la educación es la de trabajar en esta dimensión de “antidestino”, apostando a que cada uno y todos en cada uno, tengan la posibilidad de abrirse caminos y “destinos” inéditos. Sin tolerar “restos.”

Y quizás por esto, educar nos convoca también, a un cierto modo de indagar no dando por naturales y obvias las cosas que vemos a diario. Preguntarnos acerca de lo que enseñamos o dejamos de enseñar, teniendo en cuenta que producimos herederos o desheredados. Pensar para construir nuevas respuestas, las propias. Pero también, un preguntar que nos interroge en la carne, mas allá del ¿cómo lo hago? y el ¿qué hay que hacer?. Pensar ¿qué estamos haciendo? ¿Qué estamos haciendo para que nuestra escuela pública pueda seguir siendo la fabrica de los sueños...?.

Y ¿mientras tanto?. No resignarnos, no ser cómplices, no bajar los brazos, insistir, prometer y apostar.

Ser trabajadores antidestino, construir un relato que anude generaciones, un puente entre pasado y por venir; transmitir un legado común, ofrecer un lugar de inscripción y una historia que, a la vez, abra a la posibilidad de construir otras historias. Enseñar. Seguir una inquietud y apasionarnos, sostener un enigma para uno y contagiar a otros... En otras palabras ofrecer una esperanza de futuro....

Paraná, invierno 2001.-

¹ Artículo publicado en la Rev. El Cardo. Entre Maestros y maestros Area didáctica. FCE. UNER Año 4.Nº /, 2001 - retoma de las ideas presentadas en el panel “Diversidad y pobreza, la escuela frente a la necesidad de dar respuestas”, noviembre 2000. CGE.Entre Ríos

Se mantiene aquí el registro coloquial

² Bleichmar, El malestar sobrante , http://wwwtopia.com.ar/articulos/21_maelest.htm.

³ La promesa “si vos niño aprendés, entonces mañana serás como yo”, sólo promete porque es solidaria de un deber, aquel del niño de renunciar a querer el lugar del adulto en el presente. El niño deseante de eso prohibido, espera por el mañana, y mientras tanto, obedece en el día de hoy. De Lajonquiere, (2000) Infancia e ilusión psicopedagógica .Nueva visión.

⁴ Estas expresiones, son recurrentes en las escuelas. Se han tomado de Maidana, Informe Diagnóstico para elaborar lineamientos de Capacitación. Area Ciencias Sociales, Dirección de EGB 1 y 2 -CGE. Entre Ríos. Agosto 2000.-

Un recorrido en torno de la falta y la educación que hace falta hacen Antelo y Abramowsky (2000) en “El renegar de la escuela” Señalan esta pretensión de la pedagogía de presentarse como aquello a lo que parece no faltarle nada. Homo Sapiens.

⁵ Cansancio educativo, estar cansado es una expresión común , habla del sufrimiento institucional y del “mal-estar “ que nos llena de desgano “me tienen cansada , no hay nada que los interese”, “a esta altura del año estamos cansadas de los papeles”; “yo antes me preocupaba, les traía las fotocopias , pero después te cansas” Escuelas visitadas, año 2000.

⁶ Senent (2000) la corrosión del carácter. Anagrama.

⁷ “Trabajador antidesestino” se enuncia en Antelo.2000 (inédito). Conferencia Pehuajó. Las ideas que aquí se desarrollan surgen de la inquietud de pensar en torno a esta idea del docente como trabajador “antidesestino”. Aromi nos recuerda que el psicoanálisis y la educación se dan la mano en este punto, pues ambos pueden tomar la forma de este “antidesestino”, porque cada uno, con sus medios propios apuestan a que el sujeto se abra caminos y destinos inéditos. Aromi, Cien 1998.

⁸ Clarín ,Buenos y Malos alumnos . 2 de julio 2000.

⁹ Por cuestiones de tiempo no nos detenernos en el tema de “hacer confianza,” aunque es un aspecto que merece ser tratado en vinculación con este tema, y su quite en las profecías de fracaso. Es interesante en tal sentido el planteo de Cornú: “La confianza en las relaciones pedagógicas”. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. CEM. Novedades Educativas.

¹⁰ Gerber, La pedagogía y el amor del maestro. (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)S/R.

¹¹ Volnovich (1999) Los cómplices del Silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales. Lumen.

¹² Duschatzky, (1999) La escuela como frontera . Paidós. La autora dice citando a Jorge, que participar de la cultura escolar se convierte en la oportunidad de reconocimiento.

¹³ Respecto de la “renegación educativa”, puede verse en De Lajonquiere. (2000) Infancia e Ilusión psico-pedagógica.; y .Antelo y Abramowsky (2000) El renegar de la escuela . Homo Sapiens. Rosario

¹⁴ Este es el titulo de un trabajo presentado en el Congreso Didáctica y Trabajo docente, CTERA, Rosario 2000.

¹⁵ Coraggio 1995, Torres 1993, Frigerio 1995, Alemán Paviglianitti 1991, Latapí 1993) citado por Espeleta (1997) “Reforma educativa y prácticas escolares...” En: Políticas, Instituciones y Actores en Educación. CEM- Novedades Educativas.

¹⁶ . Quizás esto suene reiterativo, pero la reiteración tiene que ver con la recurrencia de estas cuestiones en el imaginario pedagógico , como se puede advertir en distintos trabajos de investigación. Rattero, La legitimación de saberes en el imaginario docente. Tesis de maestría FCE. UNER.1998 ; Rattero, Informe final de investigación. Los significados y sentidos de las practicas didácticas. FCE .UNER.

¹⁷ Rattero, Formas de regulación de la infancia escolarizada. La producción del niño en las prácticas didácticas. En Rev. el Cardo FCE. UNER. año 1, n°1. 1998“...a un chico que va a ser pescador no le puedo enseñar radicación porque no le sirve...”.

¹⁸ El primer hombre es un libro autobiográfico, obra póstuma de Camús, fue publicado en 1994.

¹⁹ “Maternaje” es un neologismo que “dice” del sentido otorgado a la tarea docente. Rattero,(1999) informe final proyecto de investigación. Los significados y sentidos de las practicas didácticas de los docentes. FCE. UNER

²⁰ Aquí debería decir “Los maestros antidesestino”, en reconocimiento a la tarea cotidiana, silenciosa de los muchos MAESTROS con minúsculas que a diario trabajan en contra de las profecías de exclusión.

²¹ Cornu, (2000) Transmisión y Temporalidad . Seminario Internacional maestría en Educación. FCE. UNER , febrero 2000.

²² Puiggrós (1996) “ Refundación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI”. En Cuadernos de Pedagogía .Año “, N°2. Rosario 1997

²³ Respecto de futuro y porvenir , se toma el concepto derrideano de a-venir como aquello que abre a otro tiempo, no obstante en las condiciones de inestabilidad que marcan nuestro presente, la idea misma de futuro aparece desdibujada por lo que estas categorías merecen ser pensadas.

²⁴ Ser trabajadores antidesestino es un desafío y nos solicita un movimiento Correnos del cansancio educativo que nos agobia y asfixia, y de la invasión psico-pedagógica en la enseñanza, para empezar a plantearnos que los problemas educativos que hoy tenemos, no son sólo de medios para enseñar mejor, problemas técnicos o de especialistas que nunca llegan a la escuela o no alcanzan para las demandas que hay...

²⁵ Volnovich (1999) Los cómplices del silencio. Infancia subjetividad y prácticas institucionales .Lumen

Artistas de lo nimio

Carina Rattero

Lo grande y lo pequeño. Si es posible medirlos, quizás sea únicamente desde el registro en que nombramos la percepción de nuestra relación con las cosas y con el mundo ¿Como saber la medida de un amor? ¿Cómo calcular el tamaño una espera, cuando se trata de alguien que deseamos ver desde hace tiempo? La distancia entre un niño y un grande es algo más que la talla de los zapatos que calzan. Quizás entonces, sólo una vez aquietada la exaltación que nos produce lo monumental o lo grandioso, es posible que nos encontremos en la misteriosa sin medida de lo humano.

“En algún recóndito pero no inhallable lugar de provincia, una mujer borda con su cabello en un pañuelo un mensaje amoroso que a simple vista no se ve... Engaño, ilusión óptica, el pañuelo inscrito con una señal íntima, apenas susurrada, como dicen las palabras de amor, a media voz. El espacio en que ella trabaja es milimétrico y no podría verse a simple vista donde ella entra la aguja, ni sobre cual hilo de lino se enrosca el cabello de quien ama... Ni si tal vez, logrando un mayor portento, ha sido entrelazado con la hebra más larga de cabello del amado, uniéndose a ella en algún punto de esa pequeña pero efímera eternidad. Y de esa manera, con dos bastidores, el del bordado y el que encierra la lupa, se puede llevar a cabo la labor de decir los sentimientos”.

En este texto precioso, Tununa Mercado, escritora y ensayista argentina, nos cuenta de qué modo esta dimensión estética de lo pequeño, de lo nimio, se visualiza sobre el trasfondo de lo monumental. “Bordar con un cabello es desafiar lo imposible, inscribir nada menos que la ilusión”. Como en la compleja alquimia culinaria: bocaditos de leche, de nuez o de coco, con crema aterciopelada, con regalo de ángeles... “El tiempo de estas labores es típicamente femenino, la capacidad de velar también por lo pequeño, de buscar también la perfección del alfajor o el mazapán”.

En el entramado de clasificaciones que ordenan nuestro mundo, bordar, cocinar... como recibir, cuidar o criar, son labores menores. Un arte nimio, artesanía, labrado artesanal. ¿Qué tipo de saber requerirían? La pura destreza. Sin embargo no es la aplicación técnica lo que lleva a su punto justo un almíbar. En la esfera de la fabricación, hay un género de objetos al que la cadena mediosfines no es aplicable: la obra de arte. Quizás la más inútil y perdurable de las cosas que los humanos podemos producir. La belleza mejor lograda de una filigrana, o la tersura de un chocolate, requieren tiempo, cuidado, ejercitación, anticipación, espera... Simple enumeración que deja incluir, también, la entrega, esa devoción amorosa con que algo se hace.

Pero además supone una especial maestría, un modo de saber que al tiempo de su hacer, dibuja y recrea la experiencia. Un saber que no borra los trazos de su propio movimiento, se construye multiplicando la mirada desde el recorrido de sus búsquedas y exploraciones.

Esa maestría en las cosas de la vida, esa sensibilidad adquirida en el arte de la observación y la experimentación. La simplicidad y encanto de tareas sin espectacularidad: «mi tía abuela no hacía más que probar los platos para dar su opinión, con una dulzura que soportaba pero no admitía la contradicción. Si se trataba de una novela, o de versos o de cosas en las que era una entendida, siempre se ponía con esa humildad de mujer, en las manos más competentes. Pensaba que ese era el ámbito fluctuante del capricho en el que el gusto de uno solo no puede establecer la verdad. Pero acerca de las cosas cuyas reglas y principios le habían sido enseñados por su madre, sobre la manera de preparar algunos platos, de tocar las sonatas de Beethoven o recibir visitas con amabilidad, estaba segura de tener una idea acertada

sobre la perfección, y de distinguir si los demás se acercaban más o menos a esta perfección. Para las tres cosas, por otra parte la perfección era casi la misma: era una suerte de simplicidad en los medios, de sobriedad y de encanto».²

“Educar al ciudadano”, “formar un sujeto crítico” o domesticarlo, volviéndolo uno de la tribu, “hacer de él un hombre de bien”... son tareas que conllevan destellos de lo sublime, discursos, finalidades y enunciados totalizadores. No obstante, hacer de esas pretensiones una concreción, llevándolas al día a día escolar, pareciera también anotarse en el imaginario social del lado de labores menores como bordar, recibir y atender, cuidar o criar.

Pero educar ¿no es acaso velar también por lo pequeño?... ¿Enseñar no es también, como bordar, imaginar y dibujar otros futuros, desafiar lo imposible, inscribir la ilusión?... Cuidar al otro requiere una enorme tarea: el cuidado de sí. Maestro es quien se educa a sí mismo, hay una ética en la relación con uno mismo en el cuidado de sí, el hacer de la propia existencia una obra de arte... ¿no es acaso ésta una práctica social, una forma del amor que en el mismo gesto que se dona, enriquece lo que somos?

Artistas de lo efímero, devotos, artesanos de mutaciones impredecibles... Tejedoras de urdimbres en la extraordinaria fragilidad de los asuntos humanos... **Maestros y profesores** somos **artistas de lo nimio**. Pero lo mínimo no es lo menor, ni es lo menos valioso: es que la enormidad de una tarea, la misma eternidad, va construyéndose, trabajosamente, en la fugacidad de cada instante. “Cuántos caminos un hombre debe andar / Antes de que lo llamen hombre”.³

Curiosamente, “Nimio” (del latín *nimius*), según el diccionario es «excesivo, abundante. Sentido que se mantiene en español; pero fue también mal interpretada la palabra, y recibió acepciones de significado contrario»,³ y entonces se dice generalmente nimio de algo insignificante, sin importancia⁴. Donamos el tiempo enseñando, (‘insignificancia’ según se dice), pero esto es justamente una tarea excesiva, una apuesta que siempre nos excede, que va mas allá de nuestro poder, saber o voluntad.

Lo incalculable se abre desde acciones minúsculas, en las brechas de lo que este presente no alcanza a colmar. Si educamos es que intuimos que todavía - en un vasto escenario de determinaciones, entre relatos grandilocuentes en ruinas, o en los zócalos de un monumento vaciándose de sentidos, aún entre piedras inconmovibles o colosales- es posible el movimiento de la vida desencadenando lo nuevo.

Gestos nimios desafían la evidente continuidad de lo que hay. Como el monograma que va dibujando el bordado de una ilusión, como el susurro de un latido o como un sople de aire desatando la brisa... Ese movimiento de atracción que alguien puede convocar y que poco tiene que ver con el curriculum, con la planificación o los objetivos. Encendiendo chispas, motorizando una travesura intelectual, una aventura de pensamiento... Acompañando ese viaje que invita al tránsito de lo familiar a lo desconocido.

Es con pasos de paloma que se abre el porvenir, decía Nietzsche.

Pequeñas apuestas, comunes y cotidianas, en el plano de la acción, van contrariando los olvidos y la muerte... (“me tomo cinco minutos con este chico, le digo a su papá que está en condiciones de aprender, que no deje de traerlo aunque él ya no tenga

² Marcel Proust. *Sobre la lectura*. Edit Leviatán. 2000 (pág. 19)

³ Bob Dylan, “Blowing In The Wind”.

⁴ Diccionario de la Real Academia Española, Vigésima segunda edición.

que levantarse cada mañana para ir a trabajar”...).

Educar es desencadenar un movimiento desafiando el presente, un empuje vital más allá de la propia finitud, como un puente que se erige sobre la muerte. Tal vez para mantener la palabra “maestro” ligada a una pregunta acerca de la educación como posibilidad de continuidad de lo humano en este mundo. Tal vez porque educar sea simplemente un gesto, el que da inicio a algo nuevo.

Arendt lo dice así: «la acción es el recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque hemos de morir no nacimos para eso, sino para comenzar algo nuevo».⁵ Pero, ¿qué es lo que se inicia? Algo se inaugura... algo que tiene mucho de inédito, también de inesperado... Se abre sitio, contagia, desencadena... (empuja... puja...), porque la educación va relacionada al empuje, a encender un motor, (quizás en un acto pequeño, nimio, silencioso, de ese hacer que no necesita de la elocuencia abundante y elevada, pero que pone en marcha un motor). Lo que inicia es un encendido...

Ese gesto de generosidad, de donación artesanal de ese artista de nimiedades, que es un educador conlleva siempre consecuencias imprevisibles, dispersa las semillas de un incalculable porvenir. Apenas se esboza la tenue insinuación de una mirada que reconoce, y esto hace sitio; una mano sostiene y a la vez que ata a un mundo de números, cuentos y poesías, dona así la posibilidad de cruzar fronteras, ampliando el horizonte de la vida.

Me gusta pensar al maestro como quien puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable (el milagro de la transmisión). Porque «enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano».⁶ Entonces esos gestos nimios, minúsculos, un silencio, una escucha, una marca, una pregunta... esa mirada o esa voz, pueden desencadenar un incalculable porvenir.

El arte de lo nimio introduce algo de un orden diferente al de la progresión y la linealidad: la temporalidad de la ocasión, de lo que es justo decir o hacer en un momento oportuno, en un instante de decisión, en el encuentro con otro en una clase. Un artista de nimiedades, un maestro es un intérprete... un lector del acontecer. El espacio en que trabaja es milimétrico, a veces invisible, requiere interpretar, una y otra vez versiones de una melodía nunca igual.

⁵ De la historia a la acción: 107. Si cada nacimiento introduce novedad en el mundo, es por este poder de iniciativa que queda designado en la natalidad...Un nuevo comienzo se deja sentir en el mundo porque el recién llegado ejerce su capacidad de empezar algo nuevo, es decir de **actuar** . Lo propio de la acción humana es que esta siempre ligada a un *quien* que le da significado, no es muda, esta ligada a la palabra. Comenzar en tal sentido, es tomar una iniciativa, poner algo en movimiento.

⁶ Steiner, G. (2004) *La lección de los maestros*. Siruela, Barcelona: 26.

Lo grande y lo pequeño, o mejor lo grande en lo pequeño. Una tarea monumental en un gesto nimio. Un maestro apuesta y un tiempo nuevo amanece. El aire huele entonces a pasto verde húmedo, a retoños... y una vez más, cada vez, nos retorna a los inicios: las mañanas, la infancia, la primavera.⁷

⁷ Paraná, 15 de julio de 2006.

Los deberes.

Extracto del libro "Relatos de escuela" de Pablo Pineau.(Paidos, 2004)

Los deberes

por Herminia BRUMANA (1932).

Me mandan un alumno a la dirección y entra con un hosco gesto partiéndole en dos la frente ensombrecida.

No es necesario preguntarle nada para saber que la vida no lo acogió en el sendero de los felices. Tiene el cuerpo flaco, las rodillas ásperas, las zapatillas gastadas, el guardapolvo con remiendos, las manos nudosas y los ojos –los ojos, el espejo del alma- preñados de angustia.

No sé si la maestra ha podido ver todo eso, porque generalmente la maestra, a fuerza de ver los programas, el horario, el método, el procedimiento, el inspector y la técnica, concluye por no ver al niño.

Me lo han mandado "porque no hace los deberes ni estudia la lectura y no sirve para nada".

Para captarme su confianza le hablo de cualquier cosa, lo primero que se me ocurre:

-Qué lástima, cómo se ha ensuciado el patio con esta humedad. ¿Viste?

.A "nosotro" nos embroma este tiempo para lustrar.

Ya está todo, ya no hace falta averiguar nada más para explicarse por qué es mal alumno. Trabaja, lustra.

-Y cuando la lustrada está floja -me dice después de otras cosas-. Los lunes y los viernes vendo pastillas...

-¿Y tu papá, qué hace?

-A mi papá lo llevaron al hospicio; estaba loco de tanta bebida...

¡No me atrevo a preguntar más, ni cuántos hermanitos son, ni que hace la madre, ni nada!

Me quedo doblada en dos, enmudecida, porque ya no es la primera vez que me contestan así, porque estoy cansada de comprobar que estos llamados malos alumnos no lo son por propia voluntad, sino porque la vida los maltrató primero. Ya me está dando miedo investigar nada, ya me está dando miedo acariciar un chico porque en seguida me abre su corazoncito, y ese corazón está siempre lleno de tragedia. ¡Y lo peor es que el mío no se endurece a fuerza de sufrir con la pena de estas criaturas. Sino que se sensibiliza más y más, a tal punto que a veces me basta sólo la fugaz mirada de un niño para comprenderlo todo!

¡No, no me atrevo a preguntar nada más! Pero tengo que justificar mi autoridad en la escuela, tengo que intentar siquiera algo para decirle a la maestra que este alumno me ha prometido cumplir con sus deberes, repasar la lectura, atender en clase.

Y después de hablar un rato, termino pidiéndole:

.Me traes a mí una copia nada más. Cortita, lo que puedas, con lápiz, como sea. Una vez por semana... y si puedes dos. Así yo le diré a la maestra que me traes a mí los deberes, ¿entendido?

Si, me lo promete. Me lo promete y cumplirá. ¡Y yo tendré en mis manos unas hojitas borroneadas sucias, escritas con estas manos nudosas y ásperas que lustran zapatos de los otros para poder comprarse zapatillas!

¡Primero será una copia, después el problema, luego más, más! Yo soy maestra y tengo el deber de pedirles trabajo para la escuela.

Porque si no fuera así, y me dejara llevar por el impulso de mi corazón, es probable que, cruzada de brazos delante de estos alumnos que no tienen padre, que comen mal y duermen peor, que cuentan diez años y ya saben lo amargo que es ganarse la vida dijera:

-¿Deberes? Ustedes no tienen que hacer deberes. Jueguen en la calle si les queda tiempo, aprendan lo malo, háganse miserables. Nada de deberes. Ustedes no tienen ni el deber de ser buenos, porque les han negado el derecho a la felicidad.

Herminia BRUMANA (1932), *Tizas de Colores*,
en (1958) *Obras Completas*, Bs. As, Claridad. (p. 230)

Herminia Brumana (1901-1954) Maestra y escritora vinculada al feminismo y a las posiciones políticas de izquierda. En "Tizas de colores" presenta sus experiencias como docente primaria.

La escuela y la igualdad: renovar la apuesta ⁸

Inés Dussel - Myriam Southwell

La igualdad es un concepto querido por los educadores. La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir conocimientos a todos, y de producir una cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada. Por ejemplo, las instituciones educativas que diseñó la Revolución Francesa (una de las primeras experiencias históricas modernas que se plantea la formación de una sociedad igualitaria) se llamaban casas de igualdad, y en ellas los niños debían acceder al mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción y el mismo cuidado. La idea de "escuela pública" como un espacio común que proponía una igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, colocaba al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía y de la vida republicana.

La noción de igualdad moderna se planteó superar un sistema de castas y jerarquías que establecía distintos derechos y posibilidades para los distintos rangos sociales. El establecimiento de la igualdad ante la ley, si bien todavía hoy dista de ser una realidad efectiva, fue un paso importante para instituir una sociedad basada en principios igualitarios: todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos. Que eso no era así ni siquiera entre los sectores más privilegiados de la sociedad, lo muestra la historia de Mariquita Sánchez de Thompson. Esta mujer valiente tuvo que pedirle al Virrey Sobremonte, en 1804, que intercediera ante su madre para poder casarse con su primo Martín Thompson, en una apelación a la autoridad masculina - exterior a la familia- frente a lo que consideraba una vulneración de sus "justos y honestos deseos" por parte de su madre.(1) Las mujeres, en ese entonces, no eran consideradas iguales a los hombres; sus destinos eran decididos por sus padres o maridos, o por los adultos a cargo de la familia. Tampoco eran iguales los mulatos, los indígenas o las "castas raciales", como se las llamaba entonces. La afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad es uno de los principios de las repúblicas modernas, un principio que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas, y como un sentido de lo que es una "vida buena" para todos.

Aunque esta noción de igualdad se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; dicho en términos más precisos, se trata de un concepto con gran densidad semántica. Podemos encontrar dentro de él las implicancias de la igualdad ante la ley, la prohibición en pos de la igualdad, la igualdad como derecho, la igualdad como imposición, la igualdad como punto de llegada o de partida, las experiencias históricas concretas de construir la igualdad, entre otros. ¿Cuál fue nuestra experiencia con la igualdad en la escuela? ¿Cómo podemos pensar hoy en formas más complejas de la igualdad? Quisiéramos, a continuación, empezar a responder estas preguntas, convencidas de que la igualdad sigue siendo un valor fundamental para una sociedad más justa y más plena.

La escuela sarmientina: igualar es lo mismo que homogeneizar

⁸ En revista El monitor de la educación. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier.htm>, consultado julio 2012.

Recordar que la igualdad no es un concepto unívoco resulta útil para pensar la forma en que procesamos esta voluntad de igualar desde el sistema educativo. En la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó algo similar: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación, fue motivo de orgullo para muchas generaciones. En el caso de la generación del ochenta, la propuesta fue más suavizar las desigualdades que construir una igualdad: "El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez, haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo" (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV). Pero más allá de las proclamas, la escuela fue un medio importantísimo para conformar una ciudadanía letrada que se sintió parte de una comunidad inclusiva.

Sin lugar a dudas, la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación. Porque la igualación - a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos.

En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este "en común" no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones.

El desplazamiento de la igualdad a la diversidad

Este consenso sobre la necesidad de pedagogías homogeneizantes como la vía hacia la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, cuando se hicieron más visibles las marcas autoritarias de esta forma escolar. A partir de 1983, surgieron propuestas democratizadoras y participativas que plantearon con fuerza la necesidad de regímenes de convivencia más tolerantes en las escuelas. Con el apoyo de las psicologías constructivistas, también se empezó a valorar al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza.

La década de los '90 evidencia una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez unificando proclamas participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal. Desde mediados de los '90, muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada. El problema no es, a nuestro entender, que se hayan focalizado las prestaciones, una medida muchas veces necesaria en un contexto de pocos recursos y de necesidades diferenciadas; lo que aparece como preocupante es que, en esta situación, la igualdad quede postergada a un futuro lejano, que será el efecto de políticas y acciones bastante imprevisibles. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo "Nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ese es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos." (2) Quizás uno de los legados más pesados que ha dejado esa década en nuestro país es la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador.

La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador permite interrogarnos sobre cómo se procesó la igualdad en nuestro país y cómo se está pensando hoy. Por ejemplo, en otros países, las propuestas del multiculturalismo y el reconocimiento de la pluralidad cultural emergieron en situaciones de auge de movimientos de derechos civiles, que pugnaban por superar experiencias de marginación a minorías étnicas, nacionales o religiosas. La diversidad tuvo en esos casos el inmenso valor de afirmar política y culturalmente los derechos de las minorías. En el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, en cambio, la diversidad fue vinculándose a nuevos sentidos. La "diversidad" es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. "Yo sí que trabajo con alumnos diversos", se escucha a muchos docentes cuando se plantea el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

En realidad, lo sabemos todos, la escuela siempre trabajó con la diversidad. Históricamente, la escuela incluyó a una población cuyos integrantes eran -por supuesto- diferentes; pero su condición de diferente no se anteponía a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla. Hoy pocos estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad. Pero si ella viene a ser un sinónimo de desigualdad y de pobreza extrema, ¿quién no estaría de acuerdo en borrarla de una vez y para siempre? Y si borramos a "los diversos" así entendidos, ¿qué nos diferencia de las propuestas tan autoritarias de la generación del ochenta? ¿Qué impide que designemos como "prescindibles", "desechables" o "imposibles de educar" a buena parte de los chicos y chicas que hoy recibimos en las escuelas?

El problema puede empezar a aclararse si cuestionamos esa equivalencia entre igualdad y homogeneidad, y desigualdad y heterogeneidad. La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Solo la pobreza es una "diversidad injusta"? ¿Qué pasa con la

discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son preguntas centrales de las sociedades democráticas, que no se resuelven nunca del todo, sino que retornan como interrogaciones sobre la justicia de nuestras acciones y la calidad de nuestra vida en común. Un ejemplo alejado de nuestros dolores cotidianos puede ayudar a dimensionar esta tensión. Hace pocos meses, en las escuelas francesas se pusieron algunas de estas cuestiones en discusión cuando se prohibió a las niñas musulmanas usar el velo islámico en las escuelas. Las comunidades reclamaron mayor pluralismo religioso y las autoridades invocaron la cualidad secular de la escuela pública francesa. ¿En qué medida el velo atenta contra la escuela laica? ¿Puede haber un sentido de la inclusión que garantice mayor tolerancia a las creencias y posturas de cada uno? Es cierto que, si algo es totalmente diverso, ello significaría que no es posible establecer con otros esa zona del "en común". Por otro lado, si la sociedad no hace lugar a las diferencias, y supone que todos tenemos que ser idénticos y pensar lo mismo, se convierte en la pesadilla de Georges Orwell en 1984. ¿Cómo se combinan lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad de derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente? Pensando estas preguntas desde la Argentina del 2004, ¿cómo combinamos lo común y lo diverso en situaciones cotidianas que parecen echar por tierra cualquier perspectiva de igualdad?

Igualdad, diversidad y fracaso escolar

Uno de los ámbitos en que se manifiestan estas tensiones es en la cuestión del fracaso escolar. El mirar lo que aprenden los chicos, desde una u otra óptica determina pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y por lo tanto en el futuro que se les augura. Entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites de nuestra acción educativa, así como acerca del impacto en el fracaso escolar. Esta pregunta se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes; las situaciones críticas y desgarradoras que encontramos dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficits. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que "incapacita". Frases como "qué querés que hagamos, con la familia de donde viene" o "de esta gente no se puede esperar mucho" señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad. Parecen decir que aquellos nunca llegarán a ser tan iguales como estos: la diversidad es sinónimo de desigualdad.

Frente a eso, hay otros que se inclinan por una visión más idealizada de la pobreza que a veces se mimetiza con "lo que hay" y que, sin quererlo, recae en una propuesta voluntarista de ir a reparar injusticias más allá del límite de lo posible; porque, digámoslo, en la Argentina de hoy, con tanto desamparo, a cualquiera esa tarea le queda grande. En algunos partidos del conurbano bonaerense ya se habla de los "docentes quemados": son quienes apostaron durante años a trabajar en escuelas en sectores urbano-marginales y terminaron agotados, frustrados y desalentados. ¿Cómo

protegerlos, y proteger las experiencias interesantes y productivas que se hacen en miles de escuelas que incluyen, educan y asisten a miles de chicos en condiciones durísimas? Quizás una manera es recuperar la especificidad de la escuela, algunos límites sobre lo que puede hacer; y discutir más y mejor el cómo lo hace, y cómo organiza y reparte las otras tareas vinculadas al bienestar de los alumnos.

La igualdad como punto de partida: condiciones para la escuela

Para no caer en la culpabilización de los niños y/o de las familias, ni en el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la diversidad, en tensión con la igualdad. Entendemos que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto de aprendizaje; es decir, esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica, que posee una historicidad y decisiones que la estructuran. Así, los desempeños subjetivos, aun cuando se expresen en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo que es cultural y singular, propio de cada uno. Esto es, el despliegue de las condiciones para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen. Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Lo cual no quiere decir abolir la asimetría de la relación pedagógica: tiene que haber un docente con una voluntad y un deseo y un saber que transmitir. Pero esa transmisión debe pensarse como un acto de institución de la igualdad, actual, efectiva, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual.

Pensar a los niños y adolescentes desde un lugar de iguales no significa considerarlos iguales porque están inmersos en la misma intemperie que a veces sentimos nos horizontaliza en el desamparo y la desprotección, sino porque tienen un lugar de pares en esa sociedad más justa que queremos. Es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común, que es propia de cada generación, como alguna vez lo definió la filósofa Hannah Arendt; es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar; es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden pero que solos - sin nuestra enseñanza y nuestro deseo de que "sean alguien en la vida"- no pueden. Es volver a creer que hay lugar para ellos en este mundo, no por un acto caritativo o piadoso sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas y para la sociedad toda.

(1) Véase Sánchez de Thompson, Mariquita (2003), *Intimidad y política*. Diario , cartas y recuerdos, edición a cargo de M. Gabriela Mizraje, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editores, pág. 325-326.

(2) Sarlo, Beatriz, Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Ed.Siglo XXI. Editores Argentina S.A., Buenos Aires, 2001.

Genealogía del guardapolvo escolar.

Museo de las Escuelas. 2004

BLANCAS PALOMITAS

“El hábito no hace al monje”, se dice. O también: “Las apariencias engañan”. Tal vez esto sea cierto, pero su contrario también lo es. El vestuario dice mucho sobre quien lo usa: sus disposiciones estéticas, sus recursos, sus funciones sociales. DUSSEL, Inés (2000)

Podemos pensar la ropa como un medio poderoso para la regulación de las poblaciones y los cuerpos. Desde este punto de vista la vestimenta convierte a los cuerpos en “signos legibles”, permitiendo que el observador reconozca patrones de aceptación o transgresión a ciertas convenciones.

Los códigos de vestimenta han sido importantes en la formación de la escuela pública. El usar algún tipo de uniforme conlleva una serie de conductas del sujeto que lo porta. Este signo de “legibilidad” social tiene una larga historia en la historia educativa occidental. En la superficie de los **guardapolvos** hay inscriptos sentidos diferentes de la promesa de inclusión social, sentidos que involucran saberes sobre la organización social, las identidades propias y ajenas, la autoridad, la sexualidad. Por ejemplo: a través del aprendizaje sobre la vestimenta apropiada, los alumnos y maestros incorporan nociones sobre el poder, los límites del disenso, lo permitido y lo prohibido, el pudor y la transgresión. También aprenden que hay algunos cuerpos más pasibles de regulación que otros, y que hay jerarquías y normas sociales no escritas pero ejercidas.

Desde la Edad Media, los estudiantes universitarios vestían togas para su graduación. En la escuela el emental, la adopción del guardapolvo tuvo que ver, con las prácticas de las escuelas religiosas entre los siglos XVI y XVIII. En las escuelas de caridad que surgieron en ese período, destinadas al principio a niños indigentes, se empezó a usar uniforme para mantenerlos limpios y distinguirlos de otros niños. Usaban el color azul, asociado tradicionalmente a las clases serviles. El modelo era el hábito religioso. Estos uniformes debían tener ciertas características: ser expresión de humildad y aparentar modestia.

Paralelamente a la influencia religiosa, con los ejércitos de la Revolución

Francesa surgió la tendencia de los **hábitos cívicos** que después, se extendieron a otras profesiones civiles como las bandas de música municipales y los empleados públicos. Las ideas de mérito, cumplimiento, obediencia a una autoridad civil, introdujeron algunas rupturas aunque también reconocen parentescos con el sistema ético religioso. Así las escuelas “seculares” del siglo XIX adoptaron esta noción de “hábito” y la redefinieron según otros discursos en boga.

En el caso de la Argentina, el guardapolvo se introdujo en las primeras décadas del siglo XX, modificando el paisaje de las escuelas. Su adopción fue paulatina. Inicialmente el Estado prohibía el uso de uniformes por considerarlos símbolos distintivos de las escuelas privadas. Son los docentes, directivos e inspectores quienes comenzaron a instituir su uso en las escuelas públicas (muchos son los docentes que se adjudican la autoría). En los fundamentos que aparecen sosteniendo el uso del guardapolvo se distinguen tres componentes: como elemento **democratizador**, como elemento **higiénico** y como resguardo de la "**decencia** y el **decoro**".

A diferencia de lo que ocurrió con otras prácticas escolares, no fue el Estado quien lo instauró como obligatorio. Recién en el año 1915, apareció una circular para las escuelas de Capital Federal que autorizaba y promovía (pero no obligaba) el uso del guardapolvo para los maestros como medio de "inculcar a los niños la tendencia de vestir con sencillez". La recomendación para su uso por parte de los niños surge en el año 1919. Cada provincia lo fue adoptando en forma obligatoria en diferentes momentos. Por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires el Consejo General de Educación en 1926 estableció en su artículo 1º: “El uso del uniforme (delantal o guardapolvo blanco) será obligatorio [...]. Art3º El uniforme deberá ponerse al ingresar a la escuela y no sacarse hasta la salida. Podrá retirarse de la escuela únicamente para el lavado y el planchado a cuyo efecto se deberá tener otro de repuesto” (Revista de Instrucción Primaria, Buenos Aires, 1926:15420).

Por uso, costumbre y por "recomendación" del Estado las cooperadoras fueron las encargadas de dotar a los niños de guardapolvos en el caso de que las familias no podían hacerlo.

El guardapolvo confirió un sentido de pertenencia que ayudó a la expansión del sistema educativo. El orgullo de vestirlo, como símbolo, se asoció a la movilidad social ascendente. También, tuvo la ventaja de instaurar parámetros sobre la obediencia a la autoridad dando, además, señales claras sobre quién

transgredía las reglas. Por otro lado, la difusión del guardapolvo blanco como prenda higiénica encontró fundamento en el discurso médico y la “guerra contra los microbios” característicos de la concepción pedagógica de esa época.

Bibliografía

DUSSEL, Inés (2000), “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”, en Gvirtz, S. (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, pp.105-132.

LINARES, M.C. (2003) *Notas para el Museo de las Escuelas* (mimeo)

“Hay que evitar las miradas que manchan”

Entrevista a Carlos Skliar:

El experto en enseñanza especial para personas con discapacidad habla del abismo entre la realidad y el discurso pedagógico. El especialista e investigador del Conicet y Flacso analiza la capacitación y el rol del Estado.

Habla pausado y, aunque lleva años trabajando en el área, recuerda que no es especialista en educación sino doctor en fonología, especialista en Problemas de la Comunicación Humana e investigador, tanto del Conicet (en forma independiente) como de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Fruto de esa tarea son sus numerosos libros, entre los que destacan *La educación de los sordos* (Editorial Universidad de Cuyo), *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (Miño y Dávila), *Entre pedagogía y literatura* (Miño y Dávila, con Jorge Larrosa) y el último, publicado este año, *El elogio de la diferencia. El menoscabo de la educación*. Carlos Skliar, reconocido a nivel internacional por su trayectoria en educación especial, tiene una mirada filosófica sobre el largo camino a recorrer para alcanzar la inclusión en nuestro país. Consultado por la ONU acerca del derecho a la educación de personas con discapacidad, Skliar –quien fue profesor de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y profesor visitante en las universidades de Barcelona, de Siegen (Alemania), Metropolitana de Chile, Pedagógica de Bogotá y Pedagógica de Caracas– pone la lupa sobre el abismo existente entre el discurso pedagógico y la vida real en las escuelas, en la necesidad de reemplazar el peso de las leyes por el lenguaje de la ética, y sostiene que la capacitación no lo es todo.

“Los modos de solucionar ese abismo entre el discurso pedagógico y el de la vida escolar hasta ahora son irreales y hay que pensarlos de otra manera –reflexiona–. Primero es necesario entender cómo están construidas las leyes, a propósito de la necesidad de inclusión y reafirmación de derechos, porque parecen impecables pero en realidad ya no dicen casi nada. Luego preguntarse qué recursos hay para hacer efectiva esa ley. Hubo muchísimo dinero en las últimas tres décadas pero puesto al servicio de una idea de capacitación que hay que revisar de punta a punta. Es indispensable salir del lenguaje jurídico y reemplazarlo por el lenguaje de la ética. Y está claro que con la capacitación sola no basta. La población con discapacidad incluida en las escuelas es sólo el cinco por ciento en América latina, en la Argentina

quizás un diez. Casi no hay proyectos de seguimiento de la población con discapacidad en las instituciones escolares, salvo en Costa Rica, y alguno en Cuba. Entonces: hay una legislación fantástica, la financiación equivocada, poquísimos sujetos incluidos, y nada de acompañamiento. En este aspecto, Latinoamérica está al nivel de África.”

El dato impacta porque la idea general es que la Argentina se ubica entre los países progresistas en este aspecto. Para el especialista es una cuestión de falta de información, lo cual no permite dimensionar el tema: “Son poblaciones inútiles desde el punto de vista de la productividad y se vuelven invisibles para la sociedad, no tienen voz propia. Hay datos del porcentaje de incluidos pero no de la deserción, como si la responsabilidad de la escuela terminara con la incorporación del alumno”. Y señala que la discusión debería centrarse en la “estructura de las instituciones y en cómo encontrar un equilibrio entre educar a ‘cualquiera’ pensándolo como ‘cada uno’. En todos nosotros hay un ‘cualquiera’ y un ‘cada uno’. Encontrar ese equilibrio es el difícil arte de educar”.

El rol de los docentes adquiere, entonces, mayor importancia en un cuadro que, según Skliar, se ve como contradictorio porque a la idea de lo común se opone la de lo específico y mientras eso no cambie será improbable que los maestros –“formados para enseñarles a todos lo mismo y ahora deben enseñar a cada uno cosas diferentes”– modifiquen el escenario educativo. En cuanto a la capacitación, el investigador considera que “hubo un exceso de preparación, en el sentido de crear discursos racionales sobre ciertas poblaciones, lo cual generó mayor alejamiento entre pedagogos y comunidad. El problema es que primero se inventa un discurso sobre la locura o la discapacidad, y luego se intenta que los sujetos coincidan con ese discurso”.

Quizás uno de los problemas más graves sea que, como asegura Skliar, “no resistimos la diferencia y nos queremos preparar para domesticarla, para disminuir los efectos del extrañamiento inicial. Mi pregunta central es: ¿el pedagogo es el que sabe hablar sobre la violencia o el que debe saber conversar con los violentos? Creo que estamos equivocando caminos al decir que un pedagogo debe especializarse en un tema, cuando en realidad debe habilitarse a conversar con otro. Pero suele pasar al revés: el docente se asusta de la presencia de otros y exige preparación previa”. Algunos tienen facilidad para el diálogo y lo encauzan sin demasiados problemas, pero hay quienes no poseen esa cualidad y argumentan, a modo de justificación, diversas

razones. “En muchos casos decir ‘no estoy preparado’ significa que no se tuvo oportunidad de relacionarse con ese sujeto diferente, y entonces no se sabe cómo reaccionar frente a su presencia. Otros dicen, entre líneas, ‘no estoy disponible’. Y otros, ‘me siento responsable, no tuve oportunidad pero tampoco estoy disponible’, o ‘no es mi rol’ –detalla Skliar–. Hay una gran diferencia entre esas frases, pero también hay que ver la situación laboral de los docentes: los salarios, la infraestructura, los tiempos.”

Adentrándose en el tema que le ganó el reconocimiento internacional, el investigador señala que es hora de preguntarse “qué queda de la educación especial, porque es un tipo institucional que, dada la intención de una práctica de la diversidad, se ha desarticulado aunque algunas saberes siguen vigentes. Hay una fuerte heterogeneidad: no es lo mismo la escuela para ciegos, para sordos o para discapacitados mentales. El sistema educativo debería contemplar tipos institucionales diferentes”.

También se podría consultar a los chicos al respecto, una posibilidad que el coordinador del área educativa de Flacso tiene siempre presente, ya que es un viejo defensor del derecho de los niños a opinar, incluso en la educación especial. “No me cabe la idea de que alguien no puede opinar, sí creo que hay una enorme dificultad para escuchar. No es sólo recibir el mensaje sino pensar qué hacer con él. En una escuela brasileña donde iban chicos con autismo severo, se hacían asambleas con los alumnos para ver qué hacían con la escuela. Es crucial que los niños se defiendan de nuestro excesivo cuidado y que puedan pensar sobre su educación”, señala.

En cuanto a la situación de la Argentina, Skliar ve “un movimiento ambiguo”, ya que a pesar de la ley federal y su propuesta de inclusión, “los proyectos parecen estar en manos de la gente de educación especial. Y hasta que no se conmueva al sistema de enseñanza común, no ocurrirá ningún avance interesante”.

- ¿Cómo se hace para conmovir al sistema?

- Realmente no lo sé. Creo que hay algo previo, un cierto funcionamiento social preinstitucional, cuánto importa este tema a la sociedad... En los países donde se movilizó esta cuestión fue a través de las campañas, de los medios como responsables de ciertas imágenes... Por ejemplo: lo que hizo (Marcelo) Tinelli con los enanos, exponiéndolos y ridiculizándolos, destruye cien años de intenciones de

encuentro. En Italia y España los medios se vuelcan a dar naturalidad a esta cuestión en lugar de establecer grupos “inferiorizados” , ligados siempre a lo exótico o bizarro. Es una línea de acción que debe ir junto a una política de fraternidad social, porque el cambio supone un movimiento demasiado amplio como para querer hacerlo sólo dentro de la escuela. Creo que una política de medios es el mejor eje transformador.

En este punto podría suponerse que el riesgo es entrar en una espiral sin salida: ¿debería cambiar primero la sociedad para que los medios cumplieran un rol transformador? Skliar encuentra la punta del ovillo: “Debe ser una política de medios que plantee otra forma de educar la mirada, de romper esas fijaciones terribles que se dan cuando los enanos sólo están en el circo o los sordos sólo pueden ver los noticieros con lenguaje de señas. Hay que desacomodar la mirada. En España un periodista con síndrome de Down conduce un programa con una chica con deficiencia mental, y cuando el tema deja de ser la discapacidad para ser cualquier noticia del mundo, tiene un efecto mucho más fuerte que cualquier campaña o ley”. De todas formas, el investigador entiende que sólo una buena política de medios no puede ser exitosa y acota que “distorsionar la imagen tradicional de lo normal es también un rol de la educación. Hubo intentos desde la literatura, pero va más por el lado de lo políticamente correcto que por crear una nueva fraternidad. Creo que hay miradas que manchan y miradas que matan. La educación se trata de evitar que haya miradas que manchan”. Por supuesto, también hay un rol estatal que Skliar no descuida: “La responsabilidad del Estado es crear un marco en el cual sea posible la conversación; tiene que invertir las condiciones de desigualdad, interviniendo en el tono en que las cosas deben ser discutidas; y debe dar un gesto ético y no contentarse con su razón jurídica. Esa es la parte más difícil”.

Esta nota ha sido publicada en la Revista Veintitres
Lunes 29 de diciembre de 2008. Buenos Aires, Argentina.

La *poquedad* que nos constriñe⁹

CARINA RATTERO*

“Poco, fácil, pobrecito”. Toda una política de la verdad se consolida en un modo de nombrar que no deja de producir series: pobres maestros, pobres chicos. De aquí la necesidad de explorar lo que viene diciéndose, demorar en aquello que nosotros mismos decimos. ¿Cómo se traducen estas preocupaciones y que hacemos con ellas? ¿Qué significados entretienen? ¿Qué idea de educación se configura en esa trama?

Poco, menguado, apocado, de a poquito. Una enseñanza a demanda o a medida. Algunas *porfías* nos desafían desde el cerco que dibuja **la poquedad pedagógica**. Algo así como un decálogo de la escasez que nos regula ...

“Lo que no se piensa insiste” (Badiou, 2005) se trata entonces de rodear una inquietud por la enseñanza hurgando esos sentidos compartidos, sus redes y complicidades, buscando en nuestras propias insistencias, aquello por pensar

“Poco pero bueno”

Hace unos días tuve oportunidad de compartir un seminario de especialización con profesores de Formación Docente (IFD). De las ricas discusiones que allí se generaron, surgieron preocupaciones en torno de la formación y de los conocimientos requeridos para ser maestro hoy.

Javier, un profesor del norte de la provincia de Santa Fe, señaló que en primer lugar era preciso entender que el alumno que elige magisterio *“es ya un resignado”*. Y lo decía con preocupada implicación, porque él es un profesor muy reflexivo, comprometido en su tarea y con sus alumnos, allí, en ese rincón cercano y a la vez tan distante de posibilidades:

“El estudiante de magisterio es alguien que, por la dificultad que supone estudiar en estos pueblos del interior, donde muchas veces no tienen acceso ni medios económicos para otras carreras, se inscribe en el magisterio porque otra cosa no puede hacer”. Un *“pobrecito”*, que además, proviene de una familia y un medio sociocultural empobrecido. *“Por lo tanto -agregaba este colega- llega a la formación desganado, desmotivado, desanimado”*. Condiciones que van produciendo en las instituciones formadoras un argumento con fuerza de legitimidad al definir qué enseñar: *“Poco pero bueno”*. Entonces la pregunta surge inmediatamente: ¿qué es “lo bueno” y por qué debe ser poco?

⁹ Publicado en Revista El Cardo N°. 10, año 2010. FCE. UNER

* **Carina Rattero**, Master en Educación., con mención en teoría y currículo (cohorte 1996- 98 – FCE. UNER). Profesora en Ciencias de la Educación. Docente adjunta en “Didáctica IIP” en la Facultad de Ciencias de la Educación UNER. Coordina propuestas de capacitación y formación en la provincia de Entre Ríos.

¿Qué es “lo bueno”? ¿Por qué habría de ser poco?

Se suele insistir atropelladamente en diferentes modos de restricción en la enseñanza. Escuchamos hablar de *adecuación, selección, priorización, lecturas “útiles”*. Entonces nos preguntamos: ¿qué es lo bueno? Lo bueno podría resultar de una clasificación de los saberes desde una lógica moralizante, a veces excluyente- bueno o malo-; de la lucha de unos saberes con otros por su comprobada actualidad, utilidad, cientificidad; o simplemente de la validación de lo naturalizado en el imaginario escolar... Lo bueno muchas veces se ofrece como argumento que invita a convalidar lo que ya se viene haciendo.

Poco pero bueno podría significar una formación delineada en torno de un saber informativo, iluminador para el hacer “un saber práctico”, un saber *para la práctica*; también un *saber útil*. Estos principios ordenan las demandas a la capacitación y muchas decisiones al interior de las escuelas.

“Bueno” es *significativo, útil, gustoso, agradable, divertido*. El tema es que viene enlazado a “poco”. Y “poco” siempre es *escaso, limitado, corto en cantidad o calidad, reducido en cantidad, menos de lo regular, ordinario*. Sería interesante si eso “poco” fuera lo mejor, aquello que potencia pensamientos, permite la transferencia de conocimientos, la imaginación, la participación cultural activa... Porque también hay cierto valor en lo minimalista, la exquisitez de una buena selección de autores, textos, películas. Pero sucede que muchas veces, lo que vemos tanto en las escuelas como en instituciones de formación docente, es que lo que se enseña además de poco, suele ser irrelevante y banal. La repetición inerte de lo ya sabido.

Entonces tendríamos varias cuestiones por pensar ¿Cuál es nuestro vínculo al saber, o cómo estamos pensando esta relación vital entre el saber y experiencia? Se escucha mucho de aprendizajes significativos, saberes para la vida y saberes útiles en un mismo plano. ¿Qué es significativo para quién? ¿Qué sería *lo útil y qué sería lo valioso*?

Analicemos la propuesta cultural y formativa que ofrece la escuela. Porque educar no es sólo desarrollar competencias o saberes prácticos, es también potenciar un sentido ético, estético e histórico que permita reconocernos en las herencias culturales de las cuales somos parte. Philippe Meirieu lo dice mejor, con palabras más bonitas: *“Educar es introducir a un universo cultural en el que los hombres han conseguido amasar, hasta cierto punto, la pasión y la muerte, la angustia hacia el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos”* (Meirieu, 1998).

Todos sabemos el lugar de las palabras y las imágenes para ir abriendo mundos, compartir con otros... para inventarnos otras vidas. Michèle Petit, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, señala con maestría el rol de la lectura en las trayectorias vitales de jóvenes de sectores relegados; cómo este contacto con la biblioteca permite modificar sus vidas; de qué manera ese encuentro con las palabras, y con las imágenes que traen esas palabras, contribuye a volverse un poco más los actores de sus propias vidas, permitiéndoles encontrar así, un poco de juego en el tablero social.

A partir de sus investigaciones, la antropóloga francesa, nos muestra cómo las divisiones escolares entre lecturas útiles y lecturas de distracción han dejado de tener validez. Esos jóvenes de sectores relegados podían divertirse tanto con el movimiento de las estrellas, como pensar que es infinitamente útil, infinitamente valioso descubrir palabras que den voz a sus temores ocultos, que le den sentido a sus vidas.

Es que las palabras nos trabajan como lectores muy lejos de las divisiones escolares

entre saber útil o de distracción. La lectura nos permite elaborar un espacio interior, en algunas situaciones nos ofrecen un refugio, un lugar donde alojar los sueños. Es que la lectura permite ese espacio de interioridad, de encuentro con el secreto, con los fantasmas, con el misterio, nos da la posibilidad también de fuga... *“estar en otra parte, allí donde no están”* (De Certeau, 1996).

Sin embargo en el día a día escolar, cobra privilegio un uso del lenguaje instrumental, escaso. La escasez en los modos de nombrar, y en la relación que los docentes establecemos con las palabras, con la lectura y el conocimiento; va opacando la posibilidad de abrir otros mundos, de idear otras propuestas.

Sabemos que en muchas ocasiones las mismas condiciones de trabajo van limitando los términos del intercambio. Es que la práctica -“esa carrera por la vida”- conlleva la presión de la “urgencia temporal”, la premura y la demanda de eficacia. Esto que nos impide detenernos en los “problemas interesantes” va reduciendo a mera instrumentalidad nuestra relación con las palabras, dejando excluido todo aquello que pareciera suntuario.

Entonces es mucho lo que está en juego: es la responsabilidad por la democratización del conocimiento; es el acceso a los signos, la posibilidad de constituirse; de imaginar y pensar, y es también el distanciamiento necesario que da la teoría. Y aquí es preciso recuperar el lugar de la teoría como aquello que nos permite tomar distancia, pensar de otro modo.

Saberes menguados

Vamos por otro lado. Lo que narraré a continuación es resultado de un estudio exploratorio realizado con maestros primarios de Entre Ríos en mayo 2008. Consultados ciento sesenta maestros, respecto de los “saberes necesarios para enseñar hoy”, todas las voces podrían escucharse en una: “saberes con respecto a lo pedagógico, saberes con respecto al niño, saberes con respecto a la realidad (contexto sociocultural, saberes como orientar, acompañar, contener a los niños.”

De diferente modo, los docentes remiten a cinco o seis cuestiones insistentes. En primer lugar las *mayores porfías*. Una y otra vez, el *cómo*: “cómo evaluar”, “saber cómo respetar el nivel de aprendizaje”, “saber cómo hacer un diagnóstico”, “saber despertar el interés”, “saber qué hacer para enseñar”, “saber cómo detectar potencialidades”. Algunos maestros nombran estas cuestiones como saber “pedagógico”.

Cobra relevancia además el “conocimiento de aquel al que se le va a enseñar”, “saber las vías de acceso que tiene el otro para aprender”, el “conocimiento de la problemática del niño y su entrono”, e incluyen el “saber amar a los niños”, y “saber solucionar problemas no solo educativos”. Pero en mayor número y de modo más insistente, los maestros consultados incluyen una lista de actitudes: “tolerancia”, “paciencia”, “amor” y “respeto”. También “compromiso”, “saber comprender”, “saber adaptarse al nivel del niño”, “estar dispuesto”, “saber contener”.

¿Y los conocimientos a enseñar? Nadie dice que el maestro debe tener un conocimiento del campo de problemas de las disciplinas que enseña, las disputas que legitiman unos contenidos y excluyen otros. ¿Dónde quedan algoritmos, esdrújulas, ritmo libre y medido, las cotiledóneas y dicotiledóneas?

Parece interesante entonces, demorar en lo que se enuncia para pensar también allí lo que queda excluido. **Lo relegado por los propios maestros estaría dando cuenta también de los procesos de exclusión y relegación en los que ellos mismos se inscriben respecto del conocimiento y su relación al saber.**

Ya en el año 1965, Adorno intenta poner de relieve algunas dimensiones de la aversión hacia la docencia que desempeñan un papel no tan manifiesto pero, precisamente, por esto considerable. Motivos racionales, muchos de los cuáles se sostienen en condiciones materiales- la docencia como profesión de hambre- , pero también motivaciones subjetivas e inconscientes. Denomina “*tabúes*” a estas representaciones de los candidatos a la docencia, como también de los demás - sobre todo de los propios alumnos- que condenan a esta profesión y la exponen a dificultades de las que muy raras veces se tiene idea clara. Estos prejuicios, como sedimentación colectiva de representaciones se conservan tenazmente y operan sobre la realidad, transformándose en fuerzas reales. (Adorno, 1973).ⁱⁱⁱ

De modo que es posible pensar cómo, con las manos blancas de tiza, estos tabúes que sitúan a nuestros docentes como trabajadores devaluados, resignados, están funcionando como principios rectores de su tarea. Una tarea, que los mismos maestros definen en torno de una serie de acciones-*tolerar, contener, cuidar, amar, animar, detectar, adaptarse...*- dentro de **una configuración que descuida tanto el reparto de los signos, como los saberes para que este reparto tenga lugar.**

La pedagogía no es ajena a estos modos de comprensión. En los niveles iniciales del sistema educativo- inicial y primaria- los procesos de jerarquización y disciplinarización de los saberes tienden a ordenarse de acuerdo a los *códigos psicopedagógicos* y de acuerdo con una *didactización* que reclama para sí y para quien debe enseñar el conocimiento del “niño” (Varela, 1995) dejando de tal modo relegada la preocupación por la transmisión educativa, como los conocimientos que son objeto de esa transmisión. Un modo de enunciación donde el conocimiento y lo que éste trae de inquietud al pensamiento - leer, escribir, estudiar, comparar, narrar, contar y tantos más- son los grandes ausentes. Se configuran, así, *saberes menguados para enseñanzas dosificadas.*

Apocados ... un mundo de gestores y ejecutivos

Pareciera que el conocimiento fue quedando relegado de la escuela^{iv}, y me atrevo a decirlo, también fue quedando relegado de esa relación vital con la experiencia, con la propia tarea. Sumado a esto, la primacía de la gestión y las perspectivas ejecutivas (que cíclicamente cobran renovados bríos) hacen estragos. Gestores curriculares, gestores de aprendizajes, gestores de la inclusión educativa, administradores de programas socioeducativos, ejecutores de propuestas ‘innovadoras’ definidas por ‘expertos’...:¿*todos somos gestores...*? Si esto es así, nos quedamos sin maestros: repartidores de signos, inventores de mundos.^v

Algunos autores dedican capítulos enteros, a describir la complejidad de la tarea de enseñar en los términos siguientes: la cuidadosa elaboración de un plan; la ejecución; la evaluación de esfuerzos; la revisión del plan para volver a actuar; el manejo de personas y recursos; la eficacia en las decisiones sobre esas personas; los tiempos y los rendimientos. En definitiva, tareas de ejecutivo. (Fenstermacher/Soltis, 1998). Si un maestro cumple eficazmente todas estas tareas, se presume, el aprendizaje estaría garantizado.

Sin embargo, en las escuelas a más énfasis *aplicador*, menos inventiva, menos entusiasmo en enseñar; a mayor presión por la *eficacia* y control evaluador, menos probabilidades de que algún aprendizaje acontezca. Lo vemos a diario.

Lo interesante entonces, es advertir los límites de ese modo de ver. Estos enfoques ejecutivos no dedican una palabra al contenido, ni a la cultura, ni al contexto. Uno podría exclamar que al fin se olvida el contexto, ya que la proclamada adecuación al

entorno es otro modo de la *poquedad* pedagógica. Se trata pues de la restricción de la enseñanza a un mundo cercado en sí mismo, a la pura continuidad entre familia y escuela. Hay tantos contextos como chicos, escuelas, familias, paisajes, momentos. En muchas circunstancias se sustancializa también el contexto. Se lo identifica y describe como parámetro de “adecuación curricular”. Sin embargo, contexto es parte del mismo texto que dibuja la cotidianeidad. Está dentro del aula, entrometido en cada clase.

Pero los enfoques ejecutivo- gerenciales también dejan fuera lo que Derrida y Roudinesco definen como *lo incalculable*, la venida imprevisible del otro; lo que escapando a todo cálculo, signa todo encuentro con ese otro (Derrida y Roudinesco, 2001).^{vi} Para decirlo en términos escolares: “tené cuidado, porque los chicos te pueden salir con cualquier cosa”(¡nos pueden sorprender!). Lo que implica olvidar que la infancia no puede ser capturada, que escapa a todo cálculo. Sin sorpresas; sin incalculables; sin por venir: ¿qué sería educar?

Sin mística ni misterio, queda la mera gestión (como administración de lo que estaba ya en la anticipación), la pura ejecución en la concreción de lo pre-visto: (lo viable, lo que hay, la consecución de una profecía: “este es hijo de tal, los hermanos son todos repetidores”.) Sin apuestas, ni sueños ¿qué margen queda para la invención del por venir?: Aplastado el entusiasmo, el estudio, el reparto, prevalece lo escaso, lo medido, lo mezquino, lo menguado. Lo poco apocado. Sin lugar de maniobra, también los educadores quedamos **apocados**.

Enseñanzas dosificadas

La poquedad atenta al corazón de la tarea de educar. Dosificando la enseñanza; apoca el ofrecimiento, renuncia a la apuesta, a la enseñanza como política. Así, es posible localizar *porfias*, que al modo de obstinaciones recurrentes, ya forman parte del decálogo profesoral básico:

La `adaptación curricular´ como un imperativo `didáctico´ de este tiempo, demarca el campo de lo posible. Un entramado de presupuestos múltiples y sutiles van construyendo sentidos, delineando las reglas de un juego que se arma sin jugadores:

Saberes simplificados, se dosifican para ser comunicados *a medida o a demanda*. Metodologías facilitatorias de corte instrumental, circulan en torno de una idea poderosa por sus efectos prácticos, y también políticos: la de una enseñanza administrada a pequeñas dosis. De lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. La adecuación a la cultura del barrio, el puro entorno renunciando al espesor del mundo. Poco, familiar, lo mismo, lo de siempre. ¿Qué es tan simple? ¿Qué es lo cercano en un mundo globalizado? En ese bellissimo libro que es *El elogio de la transmisión*, Steiner y Ladjali: se proclaman contra la poquedad, propiciando el desplazamiento de lo familiar. “*El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no hubiera llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizás toda formación no sea más que una deformación*”. (Steiner y Ladjali, 2005)

Es que de tanto definir a los estudiantes en términos de déficit y escasez se les niega el derecho a lo distinto, lo distante, a aquello que puede abrir otro espacio de juego en el diagrama social en el que se los inscribe. Dibujando un mundo de datos sin sorpresas, lo por venir queda amarrado a los marcos de lo posible.

Las psicologías del desarrollo se han ocupado de capturar al niño, describirlo y explicarlo. Muchos piensan que están allí las claves para enseñar. Conocer al otro, transparentarlo, daría las pistas para adecuar los contenidos, recuperar sus intereses,

determinar su destino, formarlo a mi modo.²

Pretendiendo capturar sus sentidos, reducir el misterio, maniatar ese resto de clandestinidad que desafía las consistencias del poder y la verdad; lo que se busca es encuadrar y controlar el encuentro pedagógico. Sin embargo, siempre hay una relación paradójica, íntima, entre quien enseña y quien aprende. “*Cuan enmarañada y azarosa se revela la relación maestro- alumno, erótica de pensamiento y de la transmisión*” (Steiner y Ladjali, 2005)

² El requerimiento conocer al otro, -al niño o joven- intenta localizarlo, individualizarlo rápidamente, como si hubiese posibilidad de atraparlo en una fórmula sin variación. He señalado en otro texto cómo esta pretensión de “conocer al otro” produce como efecto la “objetivación del sujeto”, sustancializándolo (como carente, especial, pobre, violento) y va dibujando un así, un diagrama en el que los lugares quedan asignados, de modo tal, que hace difícil ver otras posibilidades en las que podría aventurarse, no incluidas o anticipadas en las líneas que esa topología predetermina. (Rattero, 2007) “*Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política*” ...www.me.gov.ar/fopie/docs/confmatterochaco.pdf

Es que ese saber sabor que tiene gusto compartido, se entreteje a la vez, cada vez de modo singular. Lo humano está sujeto a la sorpresa, entonces los enigmas de la transmisión requieren mantener algunos velos, sostener para otro una ilusión, abrigando para él la posibilidad de sorprendernos. Por esto entonces, quizás solo se pueda enseñar a alguien olvidándolo un poco, o de otro modo, sólo enseñamos des - conociendo esa pretensión de conocerlo.”^{vii}

Las metáforas que impregnan la tarea escolar sitúan a los educadores, como administradores de planes y programas, gestores, analistas de mercado, contenedores, asistentes, cuidadores, animadores, promotores de entretenimientos para la infancia, dosificadores y adaptadores curriculares. Si pasamos lista a los verbos que conjugan la tarea de enseñar (*sembrar; construir; abonar; acompañar; adecuar; contener; respetar; amar a los niños.*) encontramos significaciones que pasan del maestro ejecutivo a la maestra tía.^{viii}

Tanto enfoque ejecutivo y de gestión, tanta propulsión por calcular lo incalculable, tanta didáctica de la simplificación y adecuación -al medio, al entorno, al niño, a su interés

o capacidad, a lo viable, limitado, a *lo que hay...* terminan socavando la enseñanza. La escasez ocupa la escena que dimite del ofrecimiento educativo para *adecuarse* a la demanda. De este modo, ideas, pensamientos, signos, mundos... van quedando arrinconados; adaptados *a medida*, en pequeñas dosis.. son administrados *a demanda*. Enseñanzas dosificadas para saberes menguados, retaceados, escasos La *poquedad* pedagógica se configura de así, en este cerco de significaciones que reproducen sus propias condiciones de *poquedad*.- pobreza.

Lo que hay, lo que falta y lo que sobra

El campo educativo parece afanado en la lógica de la *acumulación y el cálculo*: lo que hay, lo que falta, lo que sobra; lo necesario y lo superfluo. *Lo que hay* que saber, *lo que hay* que evaluar, *lo hay* que estudiar. (“Profe, ¿hasta donde estudiamos para la prueba?”). Siempre midiendo costos y resultados. La educación a demanda atiende a la necesidad, el interés, la diversión del (niño) cliente. Entonces lo que vemos: la pura escasez, cortedad, mezquindad. Pobreza o falta de lo necesario. .^{ix}

La disputa por lo necesario es una disputa política. La escasez se arrincona con abundancia. No se trata de reemplazar un tecnicismo por otro, porque el ropaje de la técnica solo muestra la vacuidad de las políticas. Desarticular el círculo de la escasez requiere ir abriendo, también, una *distancia entre saber y pensar*, esa distancia necesaria que se abre cuando lo que ya sabemos se nos da como aquello que pensar. Entonces se trata de ir interrumpiendo lo que hace serie: *pobrecitos chicos, pobres maestrillos, poco, fácil, secuenciado, adaptado, de a poquito*. Esto que el incesante parloteo deja oír...

No se trata aquí de culpabilizar sino de mostrar marcas de aquello que, por evidente, ha dejado de asombrarnos. Es la propia visibilidad cercenada también por las condiciones de producción, de enunciación, por el horizonte en el que se inscribe la solicitud de propuestas. Significaciones que, en situaciones de mucha desigualdad, contribuyen a reforzarla. Propuestas que en muchos casos, se convierten en una sumatoria de actividades sueltas y de talleres *para no aprender nada*.

Entretenido, interesante, divertido...

Se suelen plantear de modo ligero algunas equivalencias: bueno/ necesario; bueno/ útil; bueno/ entretenido o asociar lo banal a disfrute y lo difícil a tedio. Una vez más el pensamiento binario: divertido versus esfuerzo; interesante versus obligatorio. Al pensar una propuesta formativa para la escuela, los sentidos circulantes parecen centralmente preocupados por *lo divertido, atractivo, entretenido, interesante*.^x

¿Qué se entiende por “interesante”? Los intereses infantiles están regulados también por su entono, la cultura mediática, la oferta del mercado. ¿Cuál es nuestro papel como adultos, como educadores frente a esto? Beatriz Sarlo, escritora, crítica, y ensayista argentina, denuncia este costado mercantil progre de llenar la escuela de contenidos que a los chicos resulten “interesantes”. *“Nuestra escuela corteja el mundo de los chicos en lugar de ofrecerles una alternativa de conocer otros mundos”* Si bien los chicos saben muchas cosas, señala, ese saber tiene un límite estrecho. Toda la cultura es una construcción contra la espontaneidad. La cultura es siempre un corte, un desvío o una suspensión de los instintos y la escuela es el lugar donde ese corte debe realizarse de modo menos autoritario. En tal sentido la escuela puede entrar en conflicto con los intereses infantiles, pero no puede resignar su participación en ese conflicto (Sarlo, 2003).

Veamos. La hora de música: *“No puedo hacer nada, mis alumnos sólo escuchan cumbia”* se queja una maestra. *“El maestro de música nos deja hacer lo que queremos porque pretende darnos cosas aburridas y no lo dejamos”*, cuentan los chicos. En tanto el maestro sea *discjockey* de cumbias y canciones patrias, algunas musicalmente pobres, los chicos pierden posibilidad de encontrarse con obras maravillosas. Nuevamente, pedagogía de la escasez.

Di- Versiones.

Marta, una docente, acerca otra voz: *“Yo pensaba que nunca me iba a poder comunicar con mis alumnos. Tienen pelo largo, piercings y escuchan Intoxicados. Una vez intenté hacerles escuchar música de Bach: uno se puso los auriculares de su mp3, otro se fue a hacer fotocopias y nunca volvió; varios pidieron permiso para ir al baño. El resto se puso a charlar. Fue frustrante. Entonces pensé, algo tengo que hacer. Armé una actividad en la que cada grupo debía elaborar y representar un relato a partir de una música dada: una danza Tchaikovsky, una música ritual de Hermeto Pascoal, un rock de Frank Zappa, una milonga de Otro Puerto, un tema instrumental*

de Rubén Blades con el grupo Tiempo. Le pedí a la directora algunos espacios y se pusieron a trabajar. Al rato viene la directora y me pregunta: ‘¿Qué les hiciste a los chicos que hay un grupo que escucha y vuelve a escuchar una música de iglesia?’ Más tarde pudieron hablar de la música que habían escuchado, de sus características y los contenidos musicales que habían tenido en cuenta. ¡Lo mejor fue que les había gustado! El grupo más rebelde trabajó con música sacra de Bach. Ahora puedo hablar de música con mis alumnos. Nunca pensé que eso me iba a pasar.”^{xi}

¿Puede la propuesta de la escuela quedar sujeta sólo al imperativo de lo interesante o divertido? La escuela es una institución cuya función no es divertir sino proponer itinerarios de aprendizaje, desafíos intelectuales, aventuras de pensamiento e imaginación.^{xii} Lecturas, hábitos y prácticas de estudio demandan esfuerzo, suponen cierta exigencia. Pueden no ser “entretenidas” pero no por esto dejan de ser disfrutables. Todos experimentamos alguna vez el vértigo que produce aprender, la emoción y la gozosa dificultad que procura el saber.

Podríamos pensar lo divertido como *di-versión*, diversas versiones. Se trata, entonces *idear y poner a prueba*. Sucede que muchas veces ni se pone a prueba (no se apuesta por la invención, por las ideas), solo se implementa o aplica y ante el primer fracaso se abandona. Ensayar es probar, imaginar, idear, inscribir la ilusión. Es apostar mas allá de la continuidad de lo que hay.

Enseñar, una y otra vez; reparto en abundancia. *Dar es dar*, como en esa hermosa canción de Fito Páez: “*Cuando el mundo te pregunta/ del por qué, por qué, por qué, / por qué das vueltas la rueda. / Por qué no te detenés / yo te digo que dar es dar / dar es dar.*”

Dar es dar. Pero no es dar cualquier cosa, ni de cualquier manera. No se trata de llenar la escuela de actividades sin contenido. Vale entonces -aunque sabemos que son definiciones históricas y cambiantes- retomar aquí el criterio de “lo bueno”. “*La escuela tiene que administrar el canon, separar buena literatura de mala literatura sin remordimientos*”, dice Martín Kohan, escritor argentino, quien nos recuerda además que en un ámbito escolar no puede haber malas lecturas porque también el lector se deforma. No se trata sólo de formar lectores, sino de formar buenos lectores (Kohan,^{xiii} 2008).

Simplemente recorrimos algunos sentidos para ir recuperando aquello que, por no pensado, no deja de insistir. Los chicos son parte de una cultura. Inscribirlos en una historia común es defender su derecho a ser parte de la tribu. Enseñar es estar atento a lo desconocido que vibra y promete en cada uno de ellos, ofreciéndoles los signos y los mundos , insistiendo contra toda poquedad. Porque una política de la transmisión implicada en la creación de lo común no tiene que ver solo con el transporte de lo mismo, sino con la posibilidad de lo otro, el despliegue de la diferencia. ¿Qué es preciso aprender en la escuela? Lo otro, lo distinto, lo desconocido. La pluralidad de los signos. Quizás la lectura del mundo en un puñado de obras. Quizás el mundo en tan sólo una.

Paraná, febrero de 2009.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor, "Tabues relativos a la profesión de enseñar" (pág. 64), en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973.
- BADIOU, Alain, *El siglo*, Buenos Aires, Manantiales, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt, *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós, 2005.
- DE CERTEAU, Michel, "Leer: una cacería furtiva" (pp. 177-189), en *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, 1996.
- DERRIDA, Jaques y ROUDINESCO, Elisabeth, *Y mañana, qué...*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- KOHAN, Martín, "La escuela tiene que separar la buena de la mala literatura, sin remordimientos", en Revista EL MONITOR N° 16, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2008.
- MEIRIEU, Philippe, *Frankestein Educador*. Barcelona, Leartes, 1998.
- PETIT, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RATTERO, Carina, *La pedagogía por inventar*. En Larrosa - Skliar (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens, FLACSO 2009.
- RATTERO Carina *Artífices de una posibilidad. La enseñanza. como política*". www.me.gov.ar/fopiiie/docs/confratterochaco.pdf. La gestión de políticas educativas inclusivas. Foppie, OIT, MECT argentino (2007)
- SARLO, Beatriz, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio en la cultura* (pág. 106), Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- STEINER, George y LADJALI, Cécile, *Elogio de la Transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.
- VARELA, Julia, "El estatuto del saber pedagógico", en *Volver a Pensar la Educación. Practicas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Morata, 1995.

Notas

i

Se trata de una Especialización en "Nuevas infancias y Adolescencias que dictamos por convocatoria del Ministerio a las universidades nacionales, desde la Universidad de Entre Ríos en conjunto con las Universidades del Litoral y de Rosario. El comentario recupera notas de trabajo sedes Santa Fe- Rosario junio / julio 2008, en el módulo *Enseñanza, escuela y subjetividad*.

ii

Hace unos años, en febrero del 2004, tuve oportunidad de trabajar como profesora en la Primera Escuela Itinerante de Capacitación docente en la provincia de Corrientes. Después de una intensa semana de trabajo compartido, pregunté a los maestros correntinos qué cuestiones o inquietudes les quedaban después de esos días, alguien expreso: "lo vivido me deja pensando que alejados estamos los maestros de los textos".

iii

*“El concepto tabú en un sentido mas bien estricto, como sedimentación colectiva de representaciones que, (...) han perdido su base real, pero que como prejuicios psicológicos y sociales que son, se conservan tenazmente y reaccionan a su vez sobre la realidad, transformándose en fuerzas reales.”*Adorno, Theodor: *“Tabues relativos a la profesión de enseñar”*, en *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973 (pág. 64)

^{iv} Aun en *la aparente plenitud de contenidos* que implicó el optimismo reformista de los noventa técnicamente prescriptos y dificultosamente implementados.

^v Puede leerse en otro de mis trabajos, Rattero (2007) *Artífices de una posibilidad. La enseñanza. como política*. www.me.gov.ar/fopiie/docs/confratterochaco.pdf. La gestión de políticas educativas inclusivas. Foppie, OIT, MECT argentino (Chaco octubre 2007), consultado 30 julio 2008.

^{vi}

Derridá señala que *“el otro responde siempre por definición, en el nombre y la figura de lo incalculable”* (...) *La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible. Saber, tener en cuenta lo que desafía las cuentas (...) es no negar esa venida imprevisible e incalculable del otro”*.

^{vii}

Olvidar y desconocer refiere aquí a la pretensión de transparencia y control. No implica, entonces que el maestro no observe, escuche, atienda, *nombre* a cada uno de los chicos ^{viii} En un encuentro que coordine en la Escuela Normal de Paraná, en la mística espectral de ese recinto, surgió una conversación entre docentes: ¿Es lo mismo “maestra” que “seño”? –“Y no, maestro tiene una carga fuerte, el maestro es ejemplo, modelo, autoridad, en nuestra tradición pesa el normalismo y el guardapolvo blanco. Pero a nosotros nos dicen seño, seño es una abreviatura que indica el vínculo porque nos ven como una tía.” No se trata de *entretener, contener, divertir* o tan sólo *amar* a los niños. La escuela es el lugar para hacer una diferencia respecto del punto de partida. ¡La escuela no es cosa de tías!

^{ix}

Lo necesario en educación también son las ideas Son numerosos los ejemplos que ponen en evidencia *la poquedad* de ideas, la escasez de miras en las prácticas educativas. En proyectos presentados por las escuelas de E. Ríos para la extensión de jornada, vemos en la mayoría, que no se enuncia como problema *Para qué y por qué* se proponen determinados talleres, lo que aparece son actividades, muchas inconexas, y justificadas a partir de problemas y carencias de lectura, oralidad, falta apoyo de los padres. Algunos, pocos, proponen utilizar medios audiovisuales, videos, computadoras, TV, revistas: “Es la misma escuela en chiquito, pero menos, más corto y que suene más divertido”.

^x

Estos sentidos se analizan en las respuestas de 80 directivos en la provincia de Entre Ríos a la solicitud de formular criterios que orienten la extensión de jornada. Los criterios señalados por los directivos refieren a: *“lo divertido”, “lo que interesa a los chicos”: “atractivo”, “entretenido” “significativo”, “innovador para que respondan al interés del chico”, “que despierte curiosidad”*... Otros refieren a *“la adecuación al entorno”, “que atienda a necesidades del medio”, “viable”, “coherente al contexto* De hecho exceden la propuesta de extensión de jornada en tanto son significaciones que organizan la enseñanza.(Encuentro con maestros directivos y supervisores de jornada extendida y completa de la provincia de Entre Ríos, abril 2008.)

^{xi}

Este relato es deudor de una experiencia que me relatará M: Gabás..

^{xii}

Sarlo señala que la escuela tiene que presentarse como es espacio universal, como nuestros abuelos, encontraron en la escuela no un teatro mas interesante que el de la radionovela de la tarde, *pero si diferente*. Por eso quizás medianamente interesante y medianamente útil (Sarlo, 2003).

^{xiii}

Kohan afirma:"Yo creo que en un ámbito escolar no puede haber malas lecturas. No estoy de acuerdo con esa idea que dice "No importa qué, pero que lean". Porque también se deforma un lector. (...) Y no creo que el camino que empieza con un mal libro algún día culmine en Borges. (...)Yo creo que la escuela tiene que formar un lector que rechace un libro cuando está mal escrito; como pasa con la música, cuando uno "pone cara" si algo suena desafinado. Y hay libros que desafinan de punta a punta, y no me parece que la escuela deba avalar que alguien lea eso como bueno.

MAL DE ESCUELA

Daniel Pennac

Selección de Pennac, Daniel (2008) *Mal de escuela*, Ed. Mondadori, Barcelona.

¿Otro libro sobre la escuela, pues? ¿No parece que ya hay bastantes?

¡No sobre la escuela! Todo el mundo se ocupa de la escuela, eterna querrela entre antiguos y modernos: sus programas, su papel social, sus fines, la escuela de ayer, la de mañana....No, ¡un libro sobre el zoquete! Sobre el dolor de no comprender y sus daños colaterales.

Daniel Pennac

7

La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato.

Esta presencia la sentí de nuevo, hace poco, en Blanc Mesnil, adonde me invitó una joven colega que había sumergido a sus alumnos en una de mis novelas. ¡Qué mañana pasé allí! Bombardeado a preguntas por unos lectores que parecían dominar mejor que yo la materia de mi libro, la intimidad de mis personajes, que se exaltaban ante ciertos parajes y se divertían poniendo de relieve mis tics de escritura... Yo esperaba responder unas preguntas prudentemente redactadas, ante la mirada de una profesora algo retirada preocupada solo por *el orden de* la clase, como suele sucederme a menudo, y he aquí que me sentí atrapado por el torbellino de una controversia literaria donde los alumnos me hacían muy pocas preguntas convencionales. Cuando entusiasmo levantaba sus voces por encima del nivel de decibelios soportable, su profesora me hacía una pregunta, do octavas más baja, y la clase entera adoptaba aquella línea melódica.

Más tarde, en *el* café donde almorzábamos, le pregunté *cómo* lo hacía para dominar tanta energía vital.

Primero lo eludió:

- No hablar nunca más fuerte que ellos, ese es el truco.

Pero yo quería saber más sobre el dominio que tenía de aquellos alumnos, su manifiesto gozo por estar allí, la pertinencia de sus preguntas, la seriedad de su atención, el control de su entusiasmo, su autodominio cuando no estaban de acuerdo entre sí, la energía y la alegría del conjunto, en resumen, de todo aquello que tan distinto era de la horrenda representación que los medios de comunicación propagan de esas aulas moronegratas.

Sumó mis preguntas, reflexionó un poco y respondió:

- Cuando estoy con ellos o con sus exámenes, no estoy en otra parte.

Añadió:

- Pero, cuando estoy en otra parte, no estoy ni una pizca con ellos.

Su otra parte, en ese caso, era un cuarteto de cuerda que exigía de su violoncelo el absoluto que la música reclama. Por lo demás, le parecía que la naturaleza de una clase y la de una orquesta estaban relacionadas.

Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando *el* paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía. Y si has heredado el pequeño triángulo que solo sabe hacer ting ring, o el birimbao que solo hace bloing bloing, todo estriba en que lo hagan en el momento adecuado, lo mejor posible, que se conviertan en un triángulo excelente, un birimbao irreprochable, y que estén orgullosos de la calidad que su contribución confiere al conjunto. Puesto que *el* gusto por la armonía les hace progresar a todos, el del triángulo acabará también sabiendo música, tal vez no con tanta brillantez como el primer violín, pero conocerá la misma música.

Hizo una mueca fatalista:

- El problema es que queremos hacerles creer en un mundo donde solo cuentan los primeros violines.

Una pausa:

- Y que algunos colegas se creen unos Karajan que no so portan dirigir el orfeón municipal. Todos sueñan con la Filarmónica de Berlín, lo que es comprensible...

Luego, al separarnos, cuando yo le repetí mi admiración, respondió:

- Lo cierto es que ha venido usted a las diez. Estaban despiertos.

8

Pasar lista por la mañana. Oír tu nombre pronunciado por la voz *del* profesor es como un segundo despertar. El sonido que tu nombre hace a las ocho de la mañana tiene vibraciones de diapasón.

- No puedo prescindir de pasar lista, sobre todo por la mañana - me explica otra profesora, de mates esta vez- , aunque tenga prisa. Recitar una lista de nombres como si contaras ovejas, no es posible. Llamo a mis bribones mirándoles, les recibo, les *nombro* uno a uno, y escucho su respuesta. A fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro. Por mi parte, procuro captar tanto como puedo su humor del momento por el sonido que su «presente» hace. Si su voz suena quebrada, eventualmente habrá que tenerlo en cuenta.

La importancia de pasar lista...

Mis alumnos y yo jugábamos a un juegucito. Yo les llamaba, ellos respondían y yo repetía su «Presente» a media voz pero en *el* mismo tono, como en un eco lejano:

- ¿Manuel?

- ¡Presente!

- «Presente.» ¿Laetitia?
- ¡Presente!
- »Presente.» ¿Victor?
- ¡Presente!
- «Presente.» ¿Carole?
- ¡Presente!
- «Presente.» ¿Rémi?

Imitaba yo el «Presente» contenido de Manuel, el «Presente» claro de Laetitia, el «Presente» vigoroso de Victor, el «Presente» cristalino de Carole... Yo era su eco matinal. Algunos procuraban hacer su voz lo más opaca posible, otros se divertían cambiando de entonación para sorprenderme, o respondían «Sí», o «Aquí estoy», o «Soy yo». Yo lo repetía todo en voz baja, fuera lo que fuese, sin manifestar sorpresa. Era nuestro momento de convivencia, el buenos días matutino de un equipo que iba a ponerse manos a la obra.

Mi amigo Pierre, en cambio, profesor en Ivry, nunca pasa lista.

- Bueno, dos o tres veces a principios de curso, el tiempo de conocer sus nombres y sus rostros. Mejor pasar enseguida a las cosas serias.

Sus alumnos esperan en fila, en el pasillo, ante la puerta de clase. En el colegio se corre, se grita, se empujan sillas y mesas, se invade el espacio, se satura el volumen sonoro por todas partes; Pierre, por su lado, aguarda a que se formen las filas, luego abre la puerta, mira a los chicos y chicas que entran uno a uno, intercambia aquí o allá un «Buenos días» que cae por su propio peso, cierra la puerta, se dirige a mesuradas zancadas hacia su mesa, mientras los alumnos aguardan de pie detrás de las sillas. Les ruega que se sienten y comienza: «Bueno, Karim, ¿dónde estábamos?». Su curso es una conversación que se reanuda donde quedó interrumpida.

Por la gravedad que pone en su tarea, por la afectuosa confianza que en él depositan sus alumnos, por su fidelidad una vez que se han hecho adultos, siempre he visto a mi amigo Pierre como una reencarnación del tío Jules.

- En el fondo, tú eres el tío Jules de Val-de-Marne. Él suelta su risa formidable:

- ¡Tienes razón, mis colegas me toman por un profe del siglo diecinueve! Creen que colecciono las muestras de respeto exterior, que formar filas, los muchachos de pie detrás de la silla, ese tipo de cosas, se deben a una nostalgia de los tiempos antiguos. Fíjate que un poco de cortesía nunca ha hecho daño a nadie, pero en este caso se trata de otra cosa: instalando a mis alumnos en el silencio, les doy tiempo para aterrizar en mi curso, para comenzar con calma. Por mi parte, examino sus rostros, advierto los ausentes, observo los grupos que se hacen y deshacen; en resumen, tomo la temperatura matutina de la clase.

A última hora de la tarde, cuando nuestros alumnos se caían de cansancio, Pierre y yo practicábamos sin saberlo el mismo ritual. Les pedíamos que escucharan la ciudad (él, Ivry; yo, París). Seguían dos minutos de inmovilidad y de silencio en los que el jaleo exterior confirmaba la paz interior. A aquellas horas dábamos nuestras clases en voz más baja; a menudo las terminábamos con una lectura.

VI

LO QUE QUIERE DECIR AMAR

En este mundo hay que ser demasiado bueno para serlo bastante.

MARIVAUX

El juego del amor y del azar

1

En cuanto las madres desesperadas cuelgan el teléfono, yo descuelgo el mío para intentar colocar a su prole. Doy una vuelta por los colegas: amigos de hace mucho tiempo, especialistas en casos que se consideran desesperados, y yo desem-peñando a mi vez el papel de mamá desconsolada. Al otro extremo del hilo, se divierten:

- ¡Ah, eres tú! ¡Cada año sueles dar señales de vida por estas fechas!

- ¿Cuántas ausencias en el año, dices? ¡Treinta y siete! ¿Ha hecho treinta y siete veces novillos y quieres que lo aceptemos? ¿Lo entregas con las esposas puestas?

Didier, Philippe, Stella, Fanchon, Pierre, Françoise, Isabelle, Ali y los demás... ¡Todos ellos han salvado a más de uno! Nicole H., por sí sola, con su instituto abierto a todos los zánganos de paso...

A veces he soltado mi alegato incluso a mitad de curso.

- Vamos, Philippe...

- ¿Por qué razón le han expulsado? ¡Una pelea! ¿Dentro o fuera del cole? ¡Y con los seguratas del centro comercial, incluso! ¿Y no es la primera vez? ¡Caramba, un bonito regalo de Navidad! Envíamelo de todos modos, veré qué puedo hacer.

O ese diálogo con la señorita G., directora de colegio. La encuentro vigilando un examen escrito. Dos clases se desloman ante sus narices. Silencio. Concentración. Bolígrafos mordisqueados o girando a toda velocidad entre el pulgar y el índice (¿cómo consiguen hacerlo?, yo nunca lo he logrado), hojas de borrador verdes para unos, amarillas para otros... La calma del estudio. Se oiría volar una duda. Siempre me ha gustado el silencio de la siesta y la calma del estudio. En mi infancia, incluso los asociaba. Sentía afición por el descanso inmerecido. Conozco todo el arte de fingir que se escribe ante una hoja en blanco. Pero es difícil jugar a este jueguecito ante la vigilancia de la señorita G.

Me ha visto entrar por el rabillo del ojo. Ni se inmuta. Sabe que nunca la molesto por una nadería y que, si me lo permito, pocas veces es para anunciarle una buena noticia. Me dirijo sin hacer ruido hacia su mesa, me inclino a su oído y susurro mis argumentos de venta:

- Quince años y ocho meses, repite curso, perdió el hábito de trabajar hace unos diez años, expulsado por innumerables motivos, detenido el mes pasado en el metro por tráfico de chocolate, madre desaparecida, padre irresponsable, ¿te interesa?

- ...

La señorita G. sigue sin mirarme, contempla sus ovejas, se limita a asentir con la cabeza:

- Con una condición - murmura sin ni siquiera mover los labios.

- ¿Cuál?

- Que no me pidas que te dé las gracias.

¡Oh, mi tan británica señorita G., ese silencioso asentimiento es uno de mis

mejores recuerdos de profesor! Fue en Marivaux, en Marivaux, ¿me oyen?, no en uno de sus libros piosos, ¡en Marivaux!, donde encontré la frase que, secretamente, debería servirle de divisa: «En este mundo hay que ser demasiado bueno para serlo bastante».

Si añado que lograste llevar a aquel muchacho hasta el examen de bachillerato, habré dicho algo, poco, sobre los efectos de semejante bondad.

2

Basta un profesor - ¡uno solo!- para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás.

Es, al menos, el recuerdo que conservo del señor Bal.

Era nuestro profesor de matemáticas en bachillerato. Desde el punto de vista de la gestualidad, lo contrario de Keating; un profesor muy poco cinematográfico: oval, diría yo, con una voz aguda y nada especial que atraiga la mirada. Nos esperaba sentado a su mesa, nos saludaba amablemente y, desde sus primeras palabras, nos adentrábamos en las matemáticas. ¿Con qué estaba hecha aquella hora que tanto nos retenía? Esencialmente con la materia que el señor Bal enseñaba y que parecía habitarle, lo que le convertía en un ser curiosamente vivo, tranquilo y bueno. Extraña bondad, nacida del propio conocimiento, deseo natural de compartir con nosotros la «materia» que arrobaba su espíritu y de la que no podía concebir que nos resultara repulsiva, o sencillamente ajena. Bal estaba amasado con su materia y sus alumnos. Tenía algo del ánimo cándido de las matemáticas, una pasmosa inocencia. La idea de que pudieran montarle un buen follón jamás debió de ocurrírsele, y las ganas de burlarnos de él nunca nos pasaron por la cabeza, tan convincente era su gozo al enseñar.

Sin embargo, no éramos un público dócil. Ni demasiado cordiales, como si todos hubiéramos salido del basurero de Djibuti. Recuerdo alguna pelea nocturna, en la ciudad, y ajustes de cuentas internos, todo menos tiernos. Pero, en cuanto cruzábamos la puerta del señor Bal, parecíamos como santificados por nuestra inmersión en las matemáticas y, pasada la hora, cada cual regresaba a la superficie *mathematikos*.

El día de nuestro encuentro, cuando los peores de nosotros habían alardeado de sus ceros, él había respondido sonriendo que no creía en los *conjuntos vacíos*. A continuación, hizo unas cuantas preguntas muy sencillas y había considerado nuestras respuestas elementales inestimables pepitas de oro, algo que nos había divertido mucho. Luego escribió en la pizarra el número 12, preguntándonos qué estaba escribiendo.

Los más despiertos habían buscado una salida.

- ¡Los doce dedos de la mano!

- ¡Los doce mandamientos!

Pero la inocencia, en su sonrisa, realmente desalentaba:

- Es la nota mínima que tendréis en el examen de bachillerato.

Añadió:

- Si dejáis de tener miedo.

Y más aún:

- Por lo demás, no lo repetiré. Aquí no vamos a ocuparnos del examen de bachillerato, sino de las matemáticas.

De hecho, no nos habló ni una sola vez del examen. Metro a metro, dedicó aquel año a sacarnos del abismo de nuestra ignorancia, divirtiéndose en hacerlo pasar por el pozo mismo de la ciencia; se maravillaba siempre de lo que sabíamos a pesar de todo.

- Creéis que no sabéis nada, pero os equivocáis, os equivocáis, ¡sabéis muchísimas cosas! Mira, Pennacchioni, ¿sabías que lo sabías?

Está claro que esta mayéutica no bastó para convertirnos en genios de las matemáticas, pero por muy profundo que fuera nuestro pozo, el señor Bal nos llevó hasta el nivel de la barandilla: la media en el examen de bachillerato.

Sin la menor alusión, nunca, al calamitoso porvenir que, según nos decían tantos profesores desde hacía tanto tiempo, nos aguardaba.

3

¿Era él un gran matemático? Y el curso siguiente, ¿era la señorita Gi una gigantesca historiadora? Y durante la repetición de mi último curso, ¿era el señor S. un filósofo sin par? Lo supongo, pero a decir verdad lo ignoro; solo sé que los tres estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida. No es que se interesaran por mí más que por los otros, no, tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos, y sabían reanimar en los segundos el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo. Por lo demás, no es posible imaginar profesores más distintos: el señor Bal, tan tranquilo y sonriente, un buda matemático; la señorita Gi, por el contrario, un verdadero torbellino, un tornado que nos arrancaba de nuestra ganga de pereza para arrastrarnos con ella por los tumultuosos cursos de la Historia; por lo que se refiere al señor S., filósofo escéptico y puntiagudo (nariz puntiaguda, sombrero puntiagudo, panza puntiaguda), inmóvil y perspicaz, me dejaba, al final del día, zumbando de preguntas a las que ardía en deseos de responder. Le entregué disertaciones pletóricas, que él calificaba de exhaustivas, sugiriendo con ello que su comodidad de corrector hubiera preferido deberes más concisos.

Pensándolo bien, aquellos tres profesores solo tenían un punto en común: jamás soltaban la presa. No les tomábamos el pelo con el reconocimiento de nuestra ignorancia. (¿Cuántas redacciones me hizo repetir la señorita Gi a causa de la mala ortografía? ¿Cuántas clases de más me dio el señor Bal porque me encontraba con aspecto distraído en un pasillo o soñando en un aula de estudio? «¿Y si dedicáramos un cuartito de hora a las matemáticas, Pennacchioni, ya puestos a ello? Vamos, solo

un cuarto de hora...») La imagen del gesto que salva al ahogado, el puño que tira de ti hacia arriba a pesar de tu gesticulación suicida, esa ruda imagen de vida de una mano agarrando firmemente el cuello de una chaqueta es la primera que me viene a la cabeza cuando pienso en ello. En su presencia –en su materia– nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, *me* olvidaba un poco, *me* ponía entre paréntesis, *me* libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí.

Y otra cosa, me parece que tenían cierto estilo. Eran artistas en la transmisión de su materia. Sus clases eran actos de comunicación, claro está, pero de un saber dominado hasta el punto de pasar casi por creación espontánea. Su facilidad convertía cada hora en un acontecimiento que podíamos recordar como tal. Podía pensarse que la señorita Gi resucitaba la historia, que el señor Bal redescubría las matemáticas, que Sócrates hablaba por boca del señor S. Nos daban clases tan memorables como *el* teorema, el tratado de paz o la idea fundamental, que aquel día eran el tema. Enseñándolo, creaban el acontecimiento.

Su influencia sobre nosotros se detenía ahí. Al menos su influencia aparente. Al margen de la materia que encarnaban, no intentaban impresionarnos. No eran de esos profesores que se vanaglorian de su ascendiente sobre una tropa de adolescentes faltos de imagen paterna. ¿Tenían, al menos, conciencia de ser maestros libertadores? Por lo que a nosotros se refiere, éramos sus alumnos de matemáticas, de historia o de filosofía, y nada más. Es cierto que nos producía un orgullo algo esnob, como si fuéramos miembros de un club muy selecto, pero habrían sido los primeros sorprendidos al saber que, cuarenta y cinco años más tarde, uno de sus alumnos, convertido en profesor gracias a ellos, les habría levantado una estatua solo por haber sido su discípulo. Tanto más cuanto, como mi violoncelista del Blanc-Mesnil, una vez en casa ya, al margen de la corrección de nuestros exámenes o la preparación de sus clases, no debían de pensar mucho en nosotros. Sin duda tenían otros intereses, una gran curiosidad, que debían de alimentar su fuerza, lo que explicaba entre otras cosas la densidad de su presencia en clase. (La señorita Gi, sobre todo, me parecía con apetito bastante para devorar el mundo y sus bibliotecas.) Esos profesores no compartían con nosotros solo su saber, sino el propio deseo de saber. Y me comunicaron el gusto por su transmisión. Así pues, acudíamos a sus clases con el hambre en las tripas. No diré que nos sentíamos amados por ellos, pero sí considerados, sin duda (respetados, diría la juventud de hoy), consideración que se manifestaba hasta en la corrección de nuestros exámenes, donde sus anotaciones solo se dirigían a cada uno de nosotros en particular. El modelo del género eran las correcciones del señor Beaum, nuestro profesor de historia en el curso preparatorio para entrar en la Escuela Normal. Exigía que dejáramos virgen la última parte de nuestros deberes para que pudiera escribir a máquina –en rojo y a un solo espacio– la detallada corrección de cada trabajo.

Esos profesores que conocí en los últimos años de mi escolaridad *me* resultaron muy distintos de todos aquellos que reducían sus alumnos a una masa común y sin consistencia, «esta clase», de la que solo hablaban en el superlativo de inferioridad. Para estos, éramos siempre la peor clase, de cualquier curso, de toda su carrera, nunca habían tenido una clase menos... tan...

Parecía como si, año tras año, se dirigieran a un público cada vez menos digno de sus enseñanzas. Se quejaban de ello a la dirección, en los claustros, en las reuniones de padres. Sus jeremiadas despertaban en nosotros una especial ferocidad, algo parecido a la rabia que el naufrago pondría en arrastrar consigo, ahogándose, al cobarde capitán que ha permitido que el barco encallara en el arrecife. (Sí, bueno, es

una imagen... Digamos que eran sobre todo nuestros culpables ideales, como nosotros éramos los suyos; su rutinaria depresión alimentaba en nosotros una cómoda maldad.)

El más temible de todos ellos fue el señor Broncas (Broncas es un seudónimo), triste verdugo de mis nueve años, que hizo caer sobre mi cabeza tantos puntos malos que todavía hoy, atrapado en la cola de una administración, contemplo a veces el número de mi turno como un veredicto de Broncas: «N.º 175, ¡Pennacchioni, siempre tan lejos del excelente!».

O aquel profesor de ciencias naturales de último curso a quien debo mi expulsión del instituto. Quejándose de que la media general de «esta clase» no superaba los 3,5/20, cometió la imprudencia de preguntarnos la razón. Alta la frente, adelantado el mentón, caídas las comisuras:

- Bueno, ¿alguien puede explicarme esa... proeza?

Yo había levantado un cortés dedo y sugerido dos explicaciones posibles: o nuestra clase constituía una monstruosidad estadística (32 alumnos que no podían superar una media de 3,5 en ciencias naturales), o aquel famélico resultado sancionaba la calidad de la enseñanza impartida.

Satisfecho de mí mismo, supongo.

Y de patitas en la calle.

- Heroico pero inútil - me hizo observar un compañero- : ¿sabes la diferencia entre un profesor y una herramienta? ¿No? Pues que al mal profe no lo puedes reparar.

A la calle, pues.

Furor de mi padre, claro está.

¡Qué tristes recuerdos aquellos años de rencor ordinario!

4

En vez de recoger y publicar las perlas de los zoquetes, que alegran tantas salas de profesores, debería escribirse una antología de los buenos maestros. La literatura no carece de tales testimonios: Voltaire rindiendo homenaje a los jesuitas Tournemine y Porée; Rimbaud mostrando sus poemas al profesor Izambard; Camus escribiendo cartas filiales al señor Germain, su amado maestro; Julien Green haciendo brotar en su afectuosa memoria la imagen llena de colorido del señor Lesellier, su profesor de historia; Simone Weil cantando las alabanzas de su maestro Alain, que nunca olvidará a Jules Lagneau, que le inició en la filosofía; J.-B. Pontalis celebrando a Sartre, que «destacaba» tanto entre todos los demás profesores...

Si, además del de los maestros célebres, esa antología ofreciera el retrato del profesor inolvidable que casi todos nosotros hemos conocido una vez al menos en nuestra escolaridad, tal vez obtuviéramos ciertas luces sobre las cualidades necesarias para la práctica de ese extraño oficio.

5

Hasta donde puedo recordar, cuando los profesores jóvenes se sienten desalentados por una clase, se quejan de no haber sido formados para ello. El «ello» de hoy, perfectamente real, abarca campos tan variados como la mala educación de los niños por la agonizante familia, los daños culturales vinculados al paro y a la exclusión, la subsiguiente pérdida de los valores cívicos, la violencia en algunos centros, las disparidades lingüísticas, el regreso de lo religioso, y también la televisión, los juegos electrónicos, en resumen, todo lo que alimenta, más o menos, el diagnóstico social que nos sirven cada mañana los primeros boletines informativos.

Del «No nos han formado para ello» al «No estamos aquí para eso», hay un solo paso que puede expresarse así: «Nosotros, los profesores, no estamos aquí para resolver dentro de la escuela los problemas sociales que impiden la transmisión del saber; no es nuestro oficio. Que nos adjudiquen un número suficiente de vigilantes, de educadores, de asistentes sociales, de psicólogos, en resumen, de especialistas de todo género y podremos enseñar seriamente las materias que tantos años hemos pasado estudiando». Reivindicaciones por completo justificadas, a las que los sucesivos ministerios oponen las limitaciones del presupuesto.

Henos aquí pues llegados a una nueva fase de la formación de enseñantes, que se centrará cada vez más en el dominio de la comunicación con los alumnos. Esta ayuda es indispensable, pero si los jóvenes profesores esperan de ella un discurso normativo que les permita resolver todos los problemas que se plantean en una clase, estarán corriendo hacia nuevas desilusiones; el «ello» para el que no han sido formados resistirá. Por decirlo todo, terno que «ello» no se deje definir nunca por completo, que «ello» sea de naturaleza distinta a la suma de los elementos que lo constituyen objetivamente.

6

La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como al alumno más normal: el que justifica plenamente la función de profesor puesto que debemos enseñárselo *todo*, comenzando por la necesidad misma de aprender. Ahora bien, no es así. Desde la noche de los tiempos escolares, el alumno considerado normal es el alumno que menos resistencia opone a la enseñanza, el que nunca dudaría de nuestro saber y no pondría a prueba nuestra competencia, un alumno conquistado de antemano, dotado de una comprensión inmediata, que nos ahorraría la búsqueda de vías de acceso a su comprensión, un alumno naturalmente habitado por la necesidad de aprender, que dejar de ser un chiquillo turbulento o un adolescente problemático durante nuestra hora de clase, un alumno convencido desde la cuna de que es preciso contener los propios apetitos y las propias emociones con el ejercicio de la razón si no se quiere vivir en una jungla de depredadores, un alumno seguro de que la vida intelectual es una fuente de placeres que pueden variar hasta el infinito, refinarse extremadamente, cuando la mayoría de nuestros restantes placeres están con-denados a la monotonía de la repetición o al desgaste del cuerpo, en resumen, un alumno que habría comprendido que *el* saber es la única solución: solución para la esclavitud en la que nos mantendría la ignorancia y único consuelo para nuestra

ontológica soledad.

La imagen de este alumno ideal se dibuja en el éter cuando oigo pronunciar la frase: «¡Todo se lo debo a la escuela *de* la República!». No pongo en cuestión la gratitud de quien la pronuncia. «Mi padre era obrero y todo se lo debo a la escuela *de* la República.» No minimizo tampoco los méritos de la escuela. «Soy hijo de inmigrante y todo se lo debo a la escuela de la República.»

Pero, y es más fuerte que yo, en cuanto escucho esta manifestación pública de gratitud, veo proyectar una película - un largometraje- a la gloria de la escuela, es cierto, pero sobre todo a la *de* ese niño que habría comprendido, desde su primera hora en el parvulario, que la escuela de la República estaba dispuesta a garantizarle el porvenir siempre que fuese el alumno que ella esperaba. ¡Y pobres de aquellos que no respondan a esas expectativas! Entonces, una vocecilla comienza a comentar la película en mi cabeza:

- Sí, muchacho, es verdad que le debes mucho a la escuela de la República, una enormidad incluso, pero no todo, no todo, en ese punto te equivocas. Olvidas los caprichos del azar. Tal vez eras un niño más dotado que la media, por ejemplo. O un joven inmigrante educado por unos padres amorosos, voluntariosos y perspicaces, como los padres de mi amiga Kahina, que quisieron que sus tres hijas fueran independientes y tuvieran un título para que ningún hombre las tratase algún día como trataban a las mujeres de su generación. Podrías ser, por el contrario, como mi viejo Pierre, el producto de una tragedia familiar, y haber encontrado tu salvación solo en los estudios, haberte zambullido a fondo en ellos para olvidar, mientras duraba la clase, lo que te esperaba al volver a casa. O haber sido también, como Minne, una niña prisionera en su jaula de asmática y que sintió deseos de aprenderlo todo enseguida para abandonar su lecho de enferma: «Aprender para respirar - me dijo Minne- , como se abren las ventanas, aprender para dejar de ahogarme, aprender, leer, escribir, respirar, abrir cada vez más ventanas, aire, aire, te lo juro, el trabajo escolar era el único modo de emprender el vuelo y abandonar mi asma, y me importaba un pimiento la calidad de los profesores, salir de mi cama, ir a la escuela, contar, multiplicar, dividir, aprender la regla de tres, hacer calceta con las leyes de Mendel, saber cada día un poco más, eso era todo lo que quería, respirar, ¡aire, aire!». A menos que estuvieses provisto de la megalomanía burlona de Jérôme: «¡En cuanto aprendí a leer y a contar, supe que el mundo era mío! A los diez años pasaba los fines de semana en el hotel-restaurant de mi abuela y, con el pretexto de echar una mano en la sala, les tocaba las narices a los clientes haciéndoles toda clase de preguntas: ¿A qué edad murió Luis XIV? ¿Qué es un adjetivo atributivo? ¿Ciento veintitrés multiplicado por setenta y dos? La respuesta que yo prefería era: No lo sé, pero vas a decírmelo tú. Era muy divertido saber más a los diez años que el farmacéutico o el cura del lugar. Me palmeaban la mejilla con ganas de arrancarme la cabeza, y eso me divertía mucho.

»Excelentes alumnos, Kahina, Minne, Pierre, Jérôme y tú, y mi amiga Françoise, que lo aprendió todo jugando en su más tierna infancia, sin la menor inhibición - ¡ah, aquella pasmosa facultad para divertirse seriamente!-, hasta obtener el doctorado en clásicas como si hubiera sido un concurso de la tele. Hijos o hijas de inmigrantes, obreros, empleados, técnicos, maestros o grandes burgueses, muy distintos los unos de los otros, esos amigos, pero excelentes alumnos todos ellos. Que la escuela de la República os descubriera, a ellos y a ti, era lo mínimo. ¡Y que te ayudara a convertirte en lo que eres! ¡Solo faltaría que te hubiera fallado! ¿No te parece que ya deja a bastantes en la cuneta, la escuela de la República?

»Honrando en exceso a la escuela, te halagas a ti mismo, como quien no quiere la

cosa, te presentas más o menos conscientemente como el alumno ideal. Y al hacerlo disimulas los innumerables parámetros que tan desiguales nos hacen en la adquisición del saber: circunstancias, entorno, patologías, temperamento... ¡Ah, el enigma del temperamento!

»"¡Se lo debo todo a la escuela de la República!"

»¿No será que quieres hacer pasar por virtudes tus aptitudes? (Unas y otras no son, por lo demás, incompatibles...) Reducir tu éxito a una cuestión de voluntad, de tenacidad, de sacrificio, ¿eso es lo que quieres? Cierto es que fuiste un alumno trabajador y perseverante, y que el mérito te corresponde; pero también lo es que gozaste muy pronto de tu aptitud para comprender, que sentiste en tus primeras confrontaciones con el trabajo escolar el inmenso gozo de haber comprendido, y que el esfuerzo llevaba en sí mismo la promesa de ese gozo. Cuando yo me sentaba ante mi mesa, abrumado por la convicción de mi idiotez, tú te instalabas en la tuya vibrando de impaciencia, impaciencia por pasar a otra cosa también, pues aquel problema de mates ante el que yo me adormecía tú lo resolvías en un abrir y cerrar de

ojos. Nuestros deberes, que eran los trampolines de tu espíritu, eran las arenas movedizas donde el mío se hundía. Te dejaban libre como el aire, con la satisfacción del deber cumplido. Y a mí atónito de ignorancia, disfrazando un impreciso borrador como si fuera la versión definitiva con la ayuda de grandes líneas cuidadosamente trazadas y que no engañaban a nadie. En clase, tú eras el trabajador, yo era el perezoso. ¿Pero eso era la pereza? ¿Ese empantanamiento en uno mismo? ¿Y qué era, entonces, el trabajo? ¿Cómo lo hacían los que trabajaban bien? ¿De dónde sacaban aquella fuerza? Fue el enigma de mi infancia. El esfuerzo que a mí me aniquilaba, para ti siempre fue una promesa de éxito. Ambos ignorábamos que "hay que conseguirlo para comprender", de acuerdo con la tan clara frase de Piaget, y que tanto tú como yo éramos la viva ilustración de ese axioma.

»Durante toda la vida han alimentado con determinación esta pasión por comprender, y has hecho estupendamente. ¡Sigue brillando hoy en tus ojos! Quien te la reprochase sería un envidioso imbécil... Pero, te lo ruego, deja de hacer pasar por virtudes tus aptitudes, eso embrolla el juego, complica la cuestión, ya muy compleja de por sí, de la instrucción (y es un defecto del carácter bastante extendido).

»¿Sabes qué eras, en realidad?

»Eras un alumno golosina.

Así llamaba yo, profesor ya (y para mí), a mis alumnos excelentes, esas perlas raras, cuando encontraba alguno en mi clase. ¡Quise mucho a mis alumnos golosina! Me ayudaban a descansar de los demás. ¡Y me estimulaban! El que capta más pronto, responde más acertadamente, y a menudo con humor; esos ojos que brillan y esa discreción en la soltura que es la gracia suprema de la inteligencia... La pequeña Noémie, por ejemplo (perdón, la gran Noémie, ¡está ahora a un paso de terminar el bachillerato!), a quien el año pasado su profesor de francés daba las gracias en su boletín de notas: "Gracias", sencillamente. Cualquier otro elogio se quedaba corto: "Noémie E; francés 19/20. Gracias." Es de justicia: la escuela de la República debe mucho a Noémie, como se lo debe a mi joven primo Pierre, que acaba de anunciarme su nota de excelente en el examen de bachillerato, antes de volver a embarcarse en un velero para enfrentarse al océano especialmente colérico de los primeros días de julio de 2007: "Sensaciones algo más fuertes que los exámenes...", parece decirnos con su hermosa risa.

Sí, siempre me han gustado los buenos alumnos.

Y también los compadezco. Pues tienen sus propios tormentos: no defraudar las expectativas de los adultos, molestarse por ser solo segundo cuando el cretino de

Fulano monopoliza el primer lugar, adivinar las limitaciones del profesor con solo pisar su aula y, por lo tanto, aburrirse un poco en clase, sufrir la burla o la envidia de los nulos, ser acusado de pactar con la autoridad, a lo que se añaden, como para todos los demás, las molestias normales del crecimiento.

Retrato de un alumno golosina: Philippe, en el año setenta y cinco, un filiforme Philippe de once años, con las orejas de soplillo, provisto de un enorme aparato dental que le hace cecear como una abeja. Le pregunto si ha asimilado bien la noción de lenguaje propio y lenguaje figurado, de la que hablamos la víspera.

- ¿Lenguaje propio y lenguaje figurado? ¡Claro que zí, zeñor! ¡Tengo incluzo muchoz ejemploz que darle!

- Por favor, Philippe, te escuchamos.

- Bueno, ahí va, ayer por la noche había invitadoz en caza. Mi mamá me prezentó en lenguaje figurado. Dijo: «Ez Philippe, el máz pequeño». Zoy Philippe, ez cierto, pero no zoy en abzoluto pequeño, zoy máz bien grande para mi edad, de momento al meno. «Come como un pajarillo.» Ez idiota, loz pájaroz comen zu pezo en un zolo día, al parecer, y yo cazi no como nada. Y dijo también que yo ziempre eztaba en la luna, ¡pero eztaba allí, en la meza, con elloz, todo *el* mundo podía ateztigarlo! Y conmigo zolo habla en lenguaje propio: «Cállate, límpiarte la boca, no pongaz loz codoz en la meza, di buenaz nochez y ve a acoztarte...».

Philippe llegó a la conclusión de que el lenguaje figurado era el de las amas de casa y el lenguaje propio el de las madres de familia.

- Y el de loz profezorez, zeñor - añadió- , ¡el de loz profezorez con zuz alumnoz!

Ignoro qué ha sido de mi ceceante Philippe, arquetipo del alumno golosina. ¿A qué dedica su vida? ¿Profesor? Me gustaría. O mejor, encargado, en la Normal Superior o en un instituto universitario de formación de maestros, de formar a los profesores en la realidad de los alumnos tal cual son. Pero tal vez haya perdido sus dotes pedagógicas. Tal vez le hayan considerado demasiado inventivo para enseñar, tal vez se durmió en los laureles, tal vez haya emprendido el vuelo...

13

Es verdad, entre nosotros está mal visto hablar de amor en materia de enseñanza. Intentadlo y veréis, es como mencionar la soga en casa del ahorcado.

Más vale recurrir a la metáfora para describir el tipo de amor que anima a la señorita G., a Nicole H., a los profesores de los que he hablado a lo largo de todas estas páginas, a la mayoría de los que me invitan a sus clases y a todos los infatigables a quienes no conozco.

Metáfora, pues.

Una metáfora alada en este caso.

Vercors, una vez más.

Una mañana del pasado septiembre.

Los primeros días de septiembre.

Me dormí tarde sobre una página cualquiera de este libro. Despierto con prisas para proseguir. Me dispongo a saltar de la cama pero un sutil estruendo me detiene. Pían alrededor de la casa. Un piar innumerable, intenso y, a la vez, de lo más tenue. ¡Ah, sí, la partida de las golondrinas! Cada año, hacia la misma fecha, se dan cita en el tendido eléctrico. Campos y bordes de carretera se cubren de partituras, como en un

cromo barato. Se disponen a emigrar. Es el estruendo del encuentro. Las que todavía revolotean por *el* cielo piden autorización para alinearse con las que se han posado ya en su hilo, muy estremecidas por el deseo de horizontes. ¡Espabilad, vamos allá! ¡Enseguida, enseguida! Vuelan a toda velocidad. Llegan del norte en batallones hitchcockianos, rumbo al sur. Precisamente, la orientación de nuestro dormitorio: norte, sur. Un tragaluz al norte, una doble ventana al sur. Y cada año el mismo drama: engañadas por la transparencia de esas ventanas alineadas, un buen número *de* golondrinas van a estrellarse contra el tragaluz. Nada de escritura esta mañana, pues. Abro el tragaluz del norte y la doble ventana del sur, me meto de nuevo en la cama y nos pasamos toda la mañana mirando las escuadrillas de golondrinas que atraviesan nuestra choza, silenciosas de pronto, intimidadas tal vez por esas dos personas acostadas que les pasan revista. Solo que, a un lado y otro de la doble ventana, dos estrechos postigos verticales permanecen cerrados. Es grande el espacio entre ambos postigos, bastante para dar paso a todos los pájaros del cielo. Y sin embargo nunca falla, ¡tres o cuatro de aquellos idiotas se la pegan siempre contra los postigos! Es nuestra proporción de zoquetes. Nuestras nulidades. No están en la línea, no siguen el camino recto, retozan al margen. Resultado: postigo. ¡Ploc! Caída en la alfombra. Entonces uno de los dos se levanta, toma la golondrina atontada en la palma de su mano - no pesan nada, esos huesos llenos de viento- , aguarda a que despierte y la manda a reunirse con sus compañeras. La resucitada emprende el vuelo, un poco sonada aún, zigzagueando por el espacio recuperado, luego se dirige directamente hacia el sur y desaparece camino de su porvenir.

Ya está, mi metáfora tendrá el valor que tenga, pero a eso se parece el amor en materia de enseñanza, cuando nuestros alumnos vuelan como pájaros enloquecidos. A eso consagran su existencia la señorita G. o Nicole H.: a sacar del coma escolar a una sarta de golondrinas estrelladas. No lo consiguen siempre, a veces se fracasa al trazar un camino, algunos no despiertan, se quedan en la alfombra o se rompen la cabeza contra el siguiente cristal; estos permanecen en nuestra conciencia como esos agujeros de remordimiento, donde descansan las golondrinas muertas al fondo de nuestro jardín; pero lo probamos siempre, al menos lo habremos probado. Son *nuestros* alumnos. Las cuestiones de simpatía o antipatía hacia uno u otro (¡cuestiones del todo reales, sin embargo!) no se toman en cuenta. Habría que ser muy listo para poder decir cuál era *el* grado *de* nuestros sentimientos hacia ellos. No se trata de ese amor. Una golondrina aturdida es una golondrina que hay que reanimar; y punto final.



Cinemateca:

Los coristas

Los coristas Francia, 2004, dir.: Christophe Barratier

Título original: Les Choristes

Guión: Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval.

País y Año de Producción: Francia, Suiza, Alemania / 2004.

Dirección: Christophe Barratier.

Duración: 97 minutos.

Género: Drama/Romance.

Música: Bruno Coulais

Intérpretes: Gerard Jugnot, Francois Berleand, Jean-Baptiste Maunier, Jacques Perrin, Kad Merad.

Sinopsis

En 1949 Clément Mathieu es contratado como preceptor de un reformatorio. Frente al método represivo del director del lugar, el docente comienza a planear un cambio para "rescatar" a los niños, y descubre que la música atrae poderosamente el interés de los alumnos, por lo cual se entrega a la tarea de familiarizarlos con el canto. Logra formar con ellos un coro y, gracias al poder y la magia de la música, el maestro consigue que sus vidas cambien para siempre. La trama se desarrolla en Francia, en un "orfanato - reformatorio" de la posguerra y sus alumnos tienen entre 8 y 13 años.

Referencias

- Los Coristas está basada en un hecho real ocurrido inmediatamente después de la II Guerra Mundial.
- Jean Baptiste Maunier, estuvo a cargo del papel de Phillippe Morhange.
- El coro de San Marcos fue el encargado de vocalizar todas las canciones que acompañan de la banda de la película.
- Nominada al Oscar como Mejor Película Extranjera (premio que finalmente se llevó Mar Adentro) y por Mejor Canción Original, por Look to your path (Vois sour Ton Chemin).

Digno de Ser

(2005) dirigida por Radu Mihaileanu

FICHA TÉCNICA

Ser digno de ser

- Drama – Título original: "Va, vis et deviens" (Francia/Israel/Italia/Brasil, 2005) 142 minutos. SAM 13.
- DIRECCIÓN: Radu Mihaileanu.
- GUIÓN: Radu Mihaileanu.
- INTÉRPRETES: Yaël Abecassis, Roschdy Zem, Moshe Agazai, Moshe Abebe, Sirak M. Sabahat, Roni Hadar, Yitzhak Edgar, Rami Danon, Meskie Shibru Sivan, Mimi Abonesh Kebede, Raymonde Abecassis. SALAS: Village Recoleta, Abasto, Cinemark, Lorca.

Resumen:

Transcurre 1984 y miles de africanos han escapado de sus países de origen debido a la pobreza y la violencia. Todos ellos se encuentran hacinados en campamentos en Sudán, y el proyecto "Operación Moisés" impulsado por Israel y Estados Unidos pretende llevarse a los judíos provenientes de Etiopía a Israel. Una madre no judía ve en ese proyecto la única esperanza de una mejor vida para su pequeño hijo y lo obliga a declararse judío para que se lo lleven y así pueda sobrevivir. El niño logra llegar a Israel donde es adoptado por una familia francesa residente en Tel-Aviv. Pasan los años y el niño crece ocultando sus secretos mientras se va convirtiendo en un judío, israelí, francés y tunecino, pero en su interior guarda el recuerdo de su madre verdadera y el sueño de volver a encontrarla alguna vez

El director: El film esta dirigido y guionado por Radu Mihaileanu, un judío franco-rumaní que emigró a París huyendo de la dictadura comunista de su país. Director de varios largometrajes, tuvo sus días de gloria en 1998 cuando "Train de Vie", recibió el Premio de la Crítica en el festival de Venecia, el Premio del Público en el Festival de Sundance, Miami, Hampton y San Pablo y dos nominaciones al César, entre otros. "Ser digno de ser" recibió el Premio de Mejor Film Internacional en Berlín.



Un gran chico

Un gran chico. (USA-Inglaterra 2002)

Ficha técnica:

Director Paul Weitz

Título: “Un gran chico”, o “About a boy”

Coproducción USA-Inglaterra del año 2002

Reperto: Chris Weitz, con Hugh Grant, Nicholas Hoult, Toni Collette, Rachel Weisz, Victoria Smurfit, Sharon Small, Augustus Prew.

Resumen:

Will, un soltero empedernido que tiene relaciones efímeras. En cuanto se deshace de una mujer, encara a otra y así sucesivamente. Es un tipo egoísta y autosuficiente y sin ninguna clase de responsabilidad. Orgullosa de su existencia sin sobresaltos. Hasta que descubre una supuesta mina de oro: las madres solteras, vulnerables pero experimentadas y sin riesgos a la vista. La casualidad lo llevará a conocer a Marcus, un pibe de doce años en el peor momento de su vida. Su madre (Toni Colette) se encuentra siempre al borde del colapso y tiene peligrosas tendencias suicidas; el aspecto general del chico –inducido por su madre– no lo favorece en lo más mínimo. En busca de un novio que salve a su madre primero, y de un refugio contra la situación que vive después, Marcus comenzará a ir repetidas veces a la casa de Will, entrometiéndose en su vida, provocando un caos en su mundo cerrado. Y nacerá entre ellos un vínculo que desencadenará numerosos acontecimientos

Machuca.

Machuca. Andrés Wood. (Chile 2004)



Ficha Técnica

Título: Machuca.

Dirección: Andrés Wood.

Países: Chile.

Guión: Roberto Brodsky, Mamoun Hassan, Andrés Wood.

Fotografía: Miguel J. Littín.

Música: José Miguel Miranda, José Miguel Tobar.

Año de Estreno: 2004.

Intérpretes: Matías Quer (Gonzalo Infante) Ariel Mateluna (Pedro Machuca) Manuela Martelli (Silvana) Aline Küppenheim (María Luisa) Federico Luppi (Roberto Ochagavía) Ernesto Malbrán (Padre McEnroe) Tamara Acosta (Juana) Francisco Reyes (Patricio Infante) Alejandro Trejo (Willi) María Olga Matte (Miss Gilda).

Filmografía de Andrés Wood, el director.

Romance (1992), cortometraje

Reunión de Familia (1994), cortometraje

Historias de Fútbol (1997)

El Desquite (1998)

La Fiebre del Loco (2000)

Machuca (2004)



Selección bibliográfica. Profesora Carina Rattero

Contra el desamparo*

Perla Zelmanovich**

En la Argentina, más de la mitad de los chicos viven bajo la línea de pobreza. Los medios de comunicación revelan cifras que alarman, inquietan, asustan. Muestran a jóvenes de trece, catorce, quince años que roban, se roban y a los que les roban sus jóvenes vidas.

En un aula de capacitación, un docente increpa a su profesora: “primero resolveme el hambre y después hablamos. [...] Es que ahora no se trata de que trabajemos con chicos pobres, ahora nos tocó a nosotros también, también nosotros somos pobres”.

Escenas de hambre de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos “igualmente” vulnerables. Si el desamparo, como reza el diccionario, es la “falta de recursos para subsistir”, a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible.

Pero la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible si hay un Otro¹ que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama lo que irrumpe de la realidad. Ese “Otro” es por ejemplo, el personaje del padre en la película de Roberto Benigni, “*La vida es bella*” quien sostiene para su hijo una escena lúdica que pone un velo de significaciones a esa realidad inexplicable de los campos de concentración, a los que él también se halla sometido². Velo que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos. Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de éstas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se

*Artículo publicado en “*Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*”. Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires, 2003.

** Perla Zelmanovich es licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y egresada del postgrado en Capacitación Docente de la Facultad de Psicología (UBA). Desarrollo tarea de gestión y diseño de proyectos y materiales de capacitación docente a nivel nacional y de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ El uso de la mayúscula para nombrar al Otro intenta dar cuenta del peso significativo que tiene para el niño la palabra del adulto de quien depende.

² La película italiana *La vida es bella* muestra desde una historia de ficción cómo en una situación de extrema vulnerabilidad – como es la experiencia de los campos de concentración- una padre elige, en medio de su propio desconcierto, privilegiar el cuidado del niño. Este cuidado se expresa en el esfuerzo que realiza para ponerse en el lugar del pequeño, luego de que los soldados nazis los llevan de su casa a un campo. En adelante, el padre construye para el niño una escena imaginaria, con un significado soportable y explicable de esa realidad que irrumpe en sus vidas con toda la furia. Construye para su hijo una escena lúdica y tramita su propia incertidumbre con otros adultos. La película plantea un caso extremo y nos permite sostener la idea de que el adulto tiene la responsabilidad de preservar al niño.

presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas, de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

A falta de respuestas acabadas, quisiera retomar algunas cuestiones que pueden constituirse en hilos que aporten al armado de la trama. Me refiero a esas cuestiones que hacen la diferencia entre lo que es ser un niño de cinco, siete o diez años, un joven de catorce o diecisiete años y un señor o señora de treinta y pico en adelante. Me refiero a aquello que hace diferencia entre unos y otros en cuanto a su forma de participar, al valor de la experiencia que para cada uno tienes las mismas escenas, al modo en que se hallan concernidos por los mismos hechos, los unos y los otros. Es en esa diferencia en la que quisiera detenerme, en esa diferencia que hace a las posibilidades de implicación en los acontecimientos, a las posibilidades de responder, de asumir los actos y sus consecuencias, es decir, de asumir la propia responsabilidad. Me refiero también a la diferencia en cuanto a las posibilidades que tienen unos y otros, de tejer ese velo protector que se construye sobre la base de significaciones.

Detenernos en estas diferencias entre niños y jóvenes por un lado, y adultos por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya con evitar que los adultos, en las escuelas incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no son otra cosa que diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido.

Niños que crecen al amparo de los adultos

Si afirmamos que son los chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en las bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al *hockey*, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que participan en olimpiadas, es porque existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia con los adultos. Podemos seguir el rastro de esa diferencia en el desamparo originario, en la completa dependencia del “Otro” que inaugura la vida del cachorro humano. Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un “Otro” que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente.

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social, en tiempos en que los adultos, de quienes dependen esos niños, se encuentran ellos mismos vulnerados. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no

haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas se vienen produciendo en las relaciones entre generaciones han abierto el debate acerca del fin de la infancia (Postman, 1984, citado en Narodowski, 1994). Chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas, chicos que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información por medio de imágenes y lecturas que los adultos, que trabajan junto a sus padres, que ponen en cuestión su propia condición de niños y, en ese mismo movimiento la condición del adulto como tal hacen vislumbrar una suerte de borramiento de las fronteras. Chicos que despliegan una violencia que irrumpe muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica, que insultan, gritan, se pelean, que agreden y desafían a sus maestros; chicos que se tornan “ineducables”.

Pero leer en esas fronteras desdibujadas la desaparición de estas mismas, es al menos riesgoso, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. Resulta preferible, en todo caso, leer estos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras entre niños y adultos. Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Significa no llamarnos a engaño, no desconocer esa otra vulnerabilidad, a veces disfrazada, que le es propia al niño por ser tal. Disfrazada bajo las ropas de una prepotencia que esconde esa otra prepotencia de la desprotección (Arendt, 1996)³.

Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del niño, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. Pensar esta condición particular de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. Condiciones que le permitan poner distancia para ordenarla, para otorgarle sentido. Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, que conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura.

En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo, ejercitando nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora. Ejemplos elocuentes de esa mediación son la respuesta al pedido del cuento que hace el niño antes de dormir, o el padre de *La vida es bella*, cuando inventa un juego que media entre su hijo y la realidad de los campos de concentración, o la señorita Alicia quien, cuando llegan Marian de muy mal talante al aula de tercer grado y les pega e insulta a sus compañeros, media poniéndole un límite al desborde, sin desentenderse del padecimiento que sufre en su hogar con un padre desocupado y una madre que trabaja de la mañana a la noche, pero ofreciendo “ocasiones” de encontrarse con buena literatura, aunque al comienzo siempre la rechace.

³ En “La crisis de la educación”, Hanna Arendt establece una estrecha ligazón entre la crisis de la educación en EEUU, en la década de 1950, y la lucha por igualar o borrar las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores.

Para cualquier chico, el juego, los diferentes mundos de ficción en películas, relatos, textos, en los que se pueden vislumbrar las vicisitudes de otros niños, las letras, los números, las maravillas de la ciencia, mas aun si vienen de la mano de un adulto, son un alimento indispensable. Tan indispensable como el plato de comida que muchos vienen a buscar, y que merecen que les demos, aunque no hayamos sido llamados, en principio, para cumplir esa función. Y en esa mediación armada con platos de comida, con una oreja disponible, con historias de dioses, príncipes, princesas, números, trazos o melodías va la asimetría que permite construir significados y pone distancia con una realidad que irrumpe anárquica y descarnada. Distancia que posibilita construir narrativas singulares en el marco protegido del juego sostenido por un adulto, en la institución llamada escuela. Si ellos no pueden transcurrir por estos espacios de protección, es difícil que puedan aprehender la cultura, que es mucho más que el conocimiento programático o el que se despliega en los contenidos curriculares. Tal vez nos frustramos si no aprenden cuanto es $2 + 2$. Pero si logramos llegar a ellos con un buen relato, si logramos encender la chispa de su curiosidad, si logramos avizorar que hay otros mundos posibles, sabremos que esos chicos tendrán más chances de “crecer en la cultura” y, tal vez así, conquistar el $2 + 2$.

Los adultos que habitamos las escuelas – “último bastión donde es posible demandar y encontrar que ésta es la ventanilla donde se puede recibir una respuesta”, al decir de un directora - jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.

Esto nos lleva a pensar que lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra. Y en ello va la asimetría, la protección y el reconocimiento de la vulnerabilidad del niño. De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que tenemos hoy los adultos para sostener una asimetría frente a los chicos, que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege.

Jóvenes que ensayan al amparo de los adultos

La actualidad de la violencia compromete de manera particular a los adolescentes, a los jóvenes. En sus explosivas expresiones se deja ver y escuchar la ausencia de un por-venir, dimensión constitutiva de la subjetividad de esa etapa de la vida. Su ausencia se hace evidente en el exabrupto, en esos pasajes anticipados por realizar “actos”, por actuar intempestivamente. Actos que hablan de esa falta de dimensión del provenir como guardián del presente. Actos que nombran los efectos subjetivos desestructurantes de esa falta de porvenir e irrumpen por fuera de una trama de saber acerca de un futuro posible.

La transgresión de normas elementales en la sociedad y las manifestaciones de abuso y corrupción dan cuenta de la conmoción del contrato social que impacta espectacularmente en los más jóvenes, desprotegidos de propósitos y expuestos a la deriva de una violencia, de la que se apropian, extraviada en el sentido.

Frente a este panorama, a los adultos que habitamos las escuelas y que experimentamos en carne propia el rigor del desamparo social nos cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la

emergencia de un deseo singular. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del por-venir.

Asistimos diariamente al espectáculo variopinto de esas “bandas de jóvenes”, fanáticos del rock o del fútbol, pibes chorros, bailaneros, *hackers*, fanáticos de las computadoras, militantes del boleto estudiantil, drogadictos, anoréxicas, lolitas, estudiantes con uniforme, estudiantes con guardapolvo, estudiantes. Seguramente, no nos alcanzan las categorías para nombrarlos y nombrarlas. Nombres que dan cuenta de que todos y cada uno de ellos se encuentra atravesando un “drama subjetivo”.

Si trocamos todos esos nombres por “personajes de un drama subjetivo”, podemos pararnos de un modo diferente frente a ellos. En tanto los nombres sugieren que se trata de sujetos cuyo destino ya está jugado, es decir, “son” aquello que los nombra, la palabra drama da cuenta de vicisitudes por las que está atravesando un sujeto que está en vías de constitución, que está “ensayando” cómo procurarse un lugar desde donde pararse para afrontar el mundo de los adultos. Ensayos que refieren al drama subjetivo que se está jugando, ensayos que le permiten al sujeto entrar y salir de ese mundo hasta que se pueda instalar “de verdad”, esto es, hasta poder sostener en términos propios la escena del mundo, asumiendo y afrontando las consecuencias de sus actos.

En estos momentos cuando la sociedad discute la necesidad de bajar la edad de imputabilidad de los jóvenes, resulta elocuente el relato de un fiscal de menores, quien señala la necesidad de saber en qué medida los jóvenes a quienes interroga son concientes, reconocen y comprenden la transgresión que han cometido. Asumir la transgresión que conlleva el hecho cometido implica sostener en términos propios la escena del mundo, situación que en esta edad de la vida se encuentra en vías de ser conquistada, y que el fiscal admite reconocer en sus interrogatorios.⁴

Ahora bien, sostener en términos propios la escena del mundo requiere de un deseo propio que, a su vez, la sostenga. Este deseo también constituye algo por conquistar, para lo cual los ensayos –que implican transitar por los deseos diversos de otros, adultos y pares- son una condición necesaria. Detrás de la joven deportista o modelos afamada, de la joven actriz, del pibe chorro, de los cuerpos tatuados, de los rostros cubiertos de aros en lugares que despiertan asombro, miedo, risas o rechazo es necesario vislumbrar un deseo por conquistar para, a partir de él, afrontar la escena del mundo. Vislumbrar la posibilidad de un deseo es abrir una dimensión en la que algo por venir es posible.

Estas reflexiones nos convocan a considerar con toda la seriedad del caso los así llamados ensayos, más aún cuando la situación se presenta, muchas veces, bordeando ciertos límites tolerables para la mirada del adulto y hasta para la convivencia social. Se trata de leer allí al personaje que asumen, más que a un adulto que ya es aunque ellos mismos así lo crean. Leer allí un personaje es aceptar que hay un sujeto que está constituyéndose, personaje que, cuando se presenta como una suerte de Frankenstein, no debe hacernos olvidar que tiene un creador, que siempre es la sociedad de los adultos.

Una vez más, y en consonancia con el planteo realizado respecto del lugar que nos cabe con relación a los chicos, esta edad de la vida vuelve a plantearnos la necesidad de tener en cuenta

⁴ El 17 de junio de 2002, el diario La Nación publicó una nota de opinión de Roberto A. Durán, fiscal nacional de menores, respecto de la comprensión del delito de parte de los menores. La nota está disponible en Internet: http://www.lanacion.com.ar/02/06/17/dg_406003.asp.

al joven en su situación particular y en sus condiciones de vulnerabilidad, para facilitar su entrada en la cultura. También aquí se trata de no incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición adolescente lo exponen.

La aptitud adquirida por el organismo para la reproducción marca una diferencia sustancial con la niñez, pues el organismo denuncia que ya no todo es juego, que el sujeto está habilitado para cumplir funciones que les caben a los adultos, por ejemplo, la procreación. Pero esto no debe confundirnos. Que esté habilitado y aunque lo ponga en acto, como la adolescente embarazada o la que se ha convertido en madre, no significa que ya es adulto. Está transitando por los avatares de la adolescencia, que implica subjetivar lo que el cuerpo denuncia y habilita, implica sostener en términos propios a ese hijo, ubicándolo en relación con un deseo propio, lo cual puede significar que, en este caso, la “madre adolescente” sea el ensayo de un personaje, aunque tenga consecuencias en la realidad, como es la presencia del hijo. Convertirse en madre, y convertir al bebe en hijo, será algo por conquistar, si entendemos que esa niña, esta adolescente, se salteo los pasos del ensayo y se precipito al acto.

En términos subjetivos, convertirse en madre implica que aquello que en la infancia significaba ubicarse en la estructura, con una escena propia, con una novela familiar propia, en el marco protegido del juego sostenido por el adulto, ahora es poner en acto la estructura, es decir, salir del juego para entrar en la realidad de los adultos. Pero esto requiere de una gradualidad y de un proceso que acontece en ese drama subjetivo en el que transcurren los sucesivos ensayos; gradualidad que la realidad muchas veces atropella y que le cabe a la escuela sostener. Cómo entender, si no, que ese mismo sujeto que por la tarde borda, por la mañana va a la escuela a “buscar algo diferente”; allí puede aprender o rebelarse, allí puede ser escuchado o castigado, allí puede habilitarse un lugar más protegido donde ensayar sea leído como tal.

No abandonar la asimetría en la escuela, en el caso de los jóvenes, implica entender que estamos cada vez más frente a un sujeto que anticipadamente pone en acto su estructura, es decir, su personaje en una escena real. La asimetría implica en este caso, no olvidar que allí está jugando un personaje, no creer que el destino esta jugado, lo cual no significa quitarle crédito a sus actos. Es transito y presente al mismo tiempo, y en ese presente se abre la posibilidad de desalinearse de un posible personaje. Es en lo imaginario de esta identificación donde es posible operar, intervenir, poniendo al personaje en esa clave, participando de la puesta en escena.

Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la realidad de ese “personaje”, con aquel en que el chico se encuentra alienado, no logrará gran cosa, esto es, no conseguirá más que reforzar la alienación. Se trata de no ponerlo en evidencia y de “entrar en el juego”. Es una manera de mantener la asimetría para protegerlo, reconociéndolo vulnerable.

Estos tiempos encuentran a muchos jóvenes produciendo respuestas fallidas por fuera o en los márgenes, configurando fugas como respuestas a la pregunta: “¿quién soy?”. Estas fugaz encubren una posición expulsiva del adulto, quien le dificulta al adolescente una salida transicional. Así, las fugaz representan cierres anticipados de una identidad frágil, en los que se expresa que no pudo ser soportado el tiempo de construcción de un nombre propio, ensayo mediante. Así, Martín es reemplazado por drogadicto, Mariana por madre adolescente, Julieta por anoréxica. Así, en lugar de ser significantes abiertos, se cristalizan en un signo cerrado, en un “yo soy”.

Se trata de que los adultos que habitamos las escuelas no olvidemos que son ensayos y que allí sigue habiendo un adolescente o una adolescente inmersos en un proceso vinculado con las

identificaciones, que hace que transcurran por un estado “pasajero” de vulnerabilidad, tanto por la labilidad y hasta la fractura de los lazos sociales y familiares, como por la puesta en suspenso, cada vez mas prolongada, de su ingreso al circuito productivo. Una grave consecuencia que suele sobrevenir es que lo que podía ser una fuga hacia una identidad anticipada se convierte por efecto de la sanción del discurso social, del discurso de los adultos, en una supuesta identidad definitiva, en un destino acabado.

Resulta necesario darnos la oportunidad, en la escuela, de señalarle al adolescente que aún no eligió su destino. Se trata de no creer que éste ya está jugado, esto es, de darle margen para que pueda seguir ensayando. Tanto las modalidades discursivas desafiantes y silenciosas como las salidas anticipadas pueden ser pensadas como un llamado, una apelación al adulto para que no aumente el desamparo.

Si tenemos en cuenta la necesidad de darle al adolescente lugar a ensayos en los que diferentes personajes puedan aparecer en escena, también podremos pensar en una escuela que le dé oportunidades de ensayar, con adultos que puedan acompañar este proceso, que hagan diferencia con lo que acontece afuera. Se trata de ofrecer al joven múltiples oportunidades, que podrían tener su expresión, también, en el ofrecimiento de espacios optativos en el campo curricular. Opciones que abren la posibilidad de que un deseo personal se ponga en juego.

La institución escolar puede sostener algún ideal que trascienda los marcos familiares de los que el joven necesita sustraerse. Puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas de la cultura. Pero para ello la escuela debe modificar sus estrategias. La escuela puede funcionar como un adulto alternativo, esto es, como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, de la identidad, vía identificaciones, como un espacio de apoyo que puede operar como apuntalamiento del psiquismo, dando lugar a los ensayos necesarios.

Se pueden ofrecer a los alumnos espacios donde se agrupen para descubrir juntos, expresarse e inventar alrededor de la música, la representación teatral, la cocina, la literatura, el cine o la ciencia. La organización de la escuela como “lugar de vida” puede ayudar a los jóvenes a transitar personajes. En este sentido, la escuela puede ofrecerse como resguardo por que tiene la posibilidad de mediar con los saberes, con los pinceles, con la puesta en escena de una obra de teatro, con la cultura.

Adultos al amparo de una apuesta

Pensar en una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, merece finalizar con tres consideraciones, al menos.

La primera consideración es que los adultos, en estos tiempos, al estar mas vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante.

La segunda consideración es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportarla, así como acceder a

pautas y normas de la cultura. Suele ocurrir que este proceso culmine con la culpabilización del niño o del joven “que no se deja educar”. El riesgo que se corre en estos tiempos es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis, con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización (Gramsie, 2000).

La tercera consideración es que, a raíz de los riesgos mencionados, estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de niños y jóvenes en las escuelas. La pregunta que cabe formularse es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven?. Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacio de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.

El sociólogo Richard Senté subraya que el vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua y que, por el contrario, todos los dogmas del capitalismo neoliberal tratan la dependencia como una condición vergonzosa. Una de las consecuencias de estos repudios a la dependencia es que no se promueven vínculos fuertes que ayuden a compartir. El ataque al Estado de bienestar se realiza a partir de la sospecha de que los que dependen del Estado son parásitos sociales, más que personas verdaderamente indefensas (Senté, 2000).

Por su parte el filósofo Paul Ricoeur plantea que “por que alguien depende de mí, soy responsable de mi acción frente al otro”. Señala, también, que es posible mantener esa responsabilidad imaginando constantemente que hay un testigo para todo lo que decidimos y hacemos, y que ese testigo es alguien que confía en nosotros. Para ser felices, tenemos que sentirnos necesitados. Tiene que haber otro en situación de carencia. La pregunta “¿quién me necesita?”, sufre un cambio radical en el capitalismo moderno. El sistema irradia indiferencia en tanto no hay razón para ser necesitado. Lo hace a través de la reestructuración de las instituciones en las que la gente es tratada como imprescindible. Esto hace que disminuya brutalmente la sensación de importar como persona, de ser necesario para los demás. La falta de confianza y de compromiso mutuo amenaza el funcionamiento de cualquier empresa colectiva. Cuando la gente desconfía de ser necesitada, puede ser decididamente más desconfiada con los demás (Ricoeur, 1992).

Jhon Bolwby señala que una persona adulta auténticamente independiente, sanamente independiente, puede depender de otros cuando la ocasión lo requiere y también puede discernir en quién le conviene confiar, a diferencia de lo que indican los estereotipos culturales respecto de qué es ser un adulto independiente, autosuficiente (Bolwby, 1993).

Es interesante pensar estas cuestiones en el mundo de las relaciones que acontecen entre docentes en una escuela y con los adultos que comportan con los docentes el cuidado de los niños y de los jóvenes, en sus familias. Estas relaciones se producen en un marco en que las incertidumbres generadas por la flexibilidad, la ausencia de confianza y de compromiso, la superficialidad del trabajo en equipo, el fantasma de no conseguir hacer nada en el mundo, de hacerse una vida mediante el trabajo, todas ideas generadas por el capitalismo moderno, suelen despertar un deseo de comunidad. Pero cabe alertar aquí sobre un posible malentendido. Tal como lo señala Senté (2000), ese deseo de comunidad es defensivo y a menudo se manifiesta como rechazo, por ejemplo, a los inmigrantes y a otras “personas de afuera”. “Nosotros” puede ser una falsa palabra cuando se convierte en un punto de referencia contra el mundo exterior.

Esta realidad nos toca también en las escuelas, cuando un “nosotros” se presenta como un modo de autoprotección frente a la irrupción de las familias que buscan ese espacio –último bastión del estado benefactor- un lugar donde construir un sentido que no encuentran en el mundo del trabajo. Es interesante preguntarnos, en este punto, qué sucedería si trocáramos ese “nosotros” por otro “nosotros” en el que una dependencia pueda ser pensada como una oportunidad para construir una nueva narrativa colectiva, entre los docentes de la escuela y entre las familias y las escuelas. Algo así como “adultos con adultos”, al amparo de los niños y de los jóvenes.

La vergüenza de reconocer la necesidad mutua, redundante en la vulnerabilidad de la confianza entre colegas y con las familias, lo que acrecienta la vulnerabilidad de los docentes para afrontar las duras condiciones en que se desarrolla la tarea.

Hasta aquí algunas ideas que no pretenden ser respuesta a la pregunta con la que inicié este apartado acerca de “cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven”, pero pueden ser orientadoras para encontrar canales que nos permitan pensar colectivamente, para encontrar espacios que nos convoquen como adultos, y desde algún entusiasmo, poder transmitir el deseo de saber, ofrecernos como mediadores de la cultura. No se trata de asumir toda la responsabilidad social, se trata de encontrarnos los adultos en una misma apuesta, la de encarnar para nuestros alumnos a otro disponible, que pueda ejercer funciones subjetivantes. Una apuesta a ofrecer un espacio abierto capaz de suscitar el deseo del sujeto que, en el caso del niño es el juego, la narrativa, la ficción, y en el caso del adolescente son los ensayos y la posibilidad de construir una ilusión, un proyecto. Una apuesta a construir una asimetría siempre necesaria aunque difícil, por tratarse de estos tiempos en que los lazos sociales y legales que sostienen las filiaciones se hallan debilitados, de padres desocupados o hiperocupados, de información masiva y simultánea para adultos y niños, de docentes desautorizados o desprestigiados, de escuelas que merecen pensarse en tiempos de profundo desamparo.

Bibliografía citada

- ARENDETT, H. (1996) “La crisis de la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- BOLWBY, N. (1993), *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós.
- GAMSIE, S. (2000), “Revictimización de la víctima”, en: *Psicoanálisis y el Hospital*, núm. 17, Clínica del desamparo, Buenos Aires, Ediciones del Seminario.
- POSTMAN, N. (1984), *The disappearance of childhood*, New York, Dell; citado en M. Narodowski (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- RICOEUR, P. (1992), *Oneself as Another*, Chicago, University of Chicago Press. [Trad. Esp.: *Si mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996].
- SENNETT, R. (2000), “El pronombre peligroso. La comunidad como remedio para los males del trabajo”, en: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.



Selección bibliográfica. Profesora Carina Rattero

Experiencia y alteridad en educación

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como pre-determinado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de «experiencia» y de «alteridad» nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber.

Experiencia y alteridad en educación

PENSAR LA EDUCACIÓN

Experiencia y alteridad en educación

Carlos Skliar
Jorge Larrosa
(comp.)

Laura Duschatzky
Ricardo Forster
Jorge Larrosa
Joan-Carles Melich
Nuria Pérez de Lara
Carina Rattero
Carlos Skliar

PENSAR LA EDUCACIÓN



FLACSO



FLACSO



Experiencia y alteridad en educación / compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2009. 214 p. ; 22x15 cm. - (Pensar la Educación)

ISBN 978-950-808-586-3

I. Educación. I. Skliar, Carlos, comp. II. Larrosa, Jorge, comp. CDD 370

© 2009 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-586-3

Diseño editorial: María Victoria Pérez

Diseño de tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en abril de 2009

en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505

E-mail; fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

ÍNDICE

PRÓLOGO

José Contreras Domingo 7

CAPÍTULO 1

Experiencia y alteridad en educación, *Jorge Larrosa* 13

CAPÍTULO 2

Escuchar al Otro dentro de sí, *Nuria Pérez de Lara* 45

CAPÍTULO 3

Antropología de la situación, *Joan-Carles Mèlich* 79

CAPÍTULO 4

Los rostros de la alteridad, *Ricardo Forster* 97

CAPÍTULO 5

Los tejidos de la experiencia, *Ricardo Forster* 121

CAPÍTULO 6

Fragmentos de experiencia y alteridad, *Carlos Skliar* 143

CAPÍTULO 7

La pedagogía por inventar, *Carina Rattero* 161

CAPÍTULO 8

Palabras para una educación otra, *Jorge Larrosa* 189

EPÍLOGO

En busca del murmullo perdido, *Laura Duschatzky* 205

Capítulo 1

Experiencia y alteridad en educación

Jorge Larrosa

Presentación

Este capítulo les parecerá, quizá, demasiado largo, demasiado abstracto y demasiado reiterativo. Demasiado largo porque contendrá varias citas de algunos textos míos en los que ya había trabajado explícitamente la cuestión de la experiencia. Unos textos, además, que se pueden leer también completos siguiendo algunas lecturas complementarias. Demasiado abstracto puesto que en él he tratado, fundamentalmente, de hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular y relativamente complejo, pero sin aplicarla concretamente a algún aspecto específico del campo educativo. Demasiado reiterativo porque, a veces, puede dar la impresión de que se dicen las mismas cosas con distintas palabras. Pero eso forma parte también de esa estrategia general dedicada a hacer sonar la palabra experiencia, a mostrar algunas de sus dimensiones, a señalar algunas de sus posibilidades, aunque a veces la lógica de la exposición parezca un tanto circular.

De lo que se trata, en este texto, es de darle cierta densidad a eso de la experiencia y de mostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, de un modo

completamente banal y banalizado, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Lo que vamos a hacer, a continuación, no es nada más que pensar la experiencia y desde la experiencia, y apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia.

1. Experiencia: eso que me pasa

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es «eso que me pasa». No eso que pasa, sino «eso que me pasa».

En esta primera sección, vamos a tratar de desarrollar un poco esa idea. Primero, de una forma un tanto abstracta. Tratando de sacarle punta a qué significa «eso que me pasa». Tratando de formular algunos de los principios de la experiencia. Después, en la segunda sección, trabajaremos la cuestión de la experiencia de una forma más concreta. Tratando de pensar qué sería la lectura entendida como experiencia. La tercera y la cuarta sección introducirán dos lecturas complementarias y, a partir de ellas, continuaremos dándole vueltas a las distintas dimensiones de la experiencia, a sus distintos principios. La quinta y última sección consistirá en una reivindicación general de la experiencia casi como categoría existencial, como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo. Por último, en la sección que he titulado «aperturas», les propondré algunas líneas de pensamiento y algunas cuestiones problemáticas para que ustedes puedan continuar el trabajo.

1.1. Exterioridad, alteridad, alienación

La experiencia es «eso que me pasa». Vamos primero con ese *eso*. La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. «Que no soy yo» significa

que es «otra cosa que yo», otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

Llamaremos a eso el «principio de alteridad». O, también, el «principio de exterioridad». O, incluso, el «principio de alienación».

Si le llamo «principio de exterioridad» es porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra *ex*/perencia. Ese *ex* que es el mismo de *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.

Si le llamo «principio de alteridad» es porque *eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.

Si le llamo «principio de alienación» es porque *eso* que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, que no puede ser de mi propiedad, que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etc.

Y les diré ya, desde ahora, que, en la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad.

1.2. Reflexividad, subjetividad, transformación

La experiencia es «eso que me pasa». Vamos ahora con ese *me*. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar,

que algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Llamaremos a eso el «principio de subjetividad». O, también, el «principio de reflexividad». O, incluso, el «principio de transformación».

Si le llamo «principio de reflexividad» es porque ese *me* de «lo que *me* pasa» es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena.

Si le llamo «principio de subjetividad» es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el «principio de subjetividad» supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.

Si le llamo «principio de transformación» es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho,

en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.

1.3. Pasaje, pasión

La experiencia es «eso que me *pasa*». Vamos ahora con ese *pasar*. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso* de «eso que me *pasa*». Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho el verbo «experienciar» o «experimentar», lo que sería «hacer una experiencia de algo» o «padecer una experiencia con algo», se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra «peligro». Ese sería el primer sentido de ese *pasar*. El que podríamos llamar el «principio de pasaje». Pero hay otro sentido más.

Si la experiencia es «eso que me *pasa*», el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que «eso que me *pasa*», al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un

agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del pasar de «eso que me pasa» lo podríamos llamar el «principio de pasión».

Tenemos, entonces, hasta aquí, varias dimensiones de la experiencia.

—Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de «eso que me pasa».

—Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de «eso que me pasa».

—Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de «eso que me pasa».

2. Un ejemplo: la experiencia de la lectura

Pondré algún ejemplo tomado de la lectura, algún ejemplo que nos permita captar cuál es la dimensión experiencial de esa práctica cotidiana y fundamental desde el punto de vista educativo que llamamos lectura.

⇒ Hay un libro muy hermoso de George Steiner, un libro que se titula *Lenguaje y silencio*, un libro que trata, entre otras cosas, de la cultura después de Auschwitz, en el que hay una nota a pie de página que dice lo siguiente:

Quien haya leído La Metamorfosis de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, ese es capaz técnicamente de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta (Steiner, 1994:26).

Hasta aquí la cita. Naturalmente, podemos sustituir el libro de Kafka por cualquier otro libro. Puesto que la experiencia es una relación, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto. Aunque un libro que se ajustase demasiado bien a lo que ya sabemos

(leer), a lo que ya podemos (leer) o a lo que ya (queremos) leer, sería un libro inservible desde este punto de vista. Sería un libro demasiado comprensible, demasiado *legible*. El texto, que aquí funciona como el acontecimiento, como el *eso* de «eso que me pasa», tiene que tener alguna dimensión de exterioridad, de alteridad, de alineación. El texto tiene que ser otra cosa que lo que ya sé, lo que ya pienso, lo que ya siento, etc. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mí, algo de *ilegible*. De todos modos, lo decisivo, desde el punto de vista la experiencia, no es cuál sea el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura. Y ahí es donde Steiner es certero.

⇒ Un lector que, tras leer el libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia. Ha comprendido el texto, eso sí. Domina todas las estrategias de comprensión que los lectores tienen que dominar. Seguramente es capaz de responder bien a todas las preguntas que se le hagan sobre el texto. Puede que hasta sacase las mejores calificaciones en un examen sobre Kafka y sobre ese libro de Kafka. Pero hay un sentido, el único sentido que cuenta según Steiner, en que ese lector es analfabeto. Tal vez ese sentido, el único que cuenta, sea precisamente el de la experiencia. Ese lector analfabeto es un lector que no se pone en juego a sí mismo en lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad. Es también un lector que sale al encuentro del texto, eso sí, pero que son caminos solo de ida, caminos sin reflexión, es un lector que no se deja decir nada. Por último, es un lector que no se transforma. En su lectura no hay subjetividad, ni reflexividad, ni transformación. Aunque comprenda perfectamente lo que lee. O, tal vez, precisamente porque comprende perfectamente lo que lee. Porque es incapaz de otra lectura que no sea la de la comprensión.

Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo.

Que la experiencia es «eso que me pasa» significa, entonces, aquí, tres cosas:

—Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo. En este caso, el libro de Kafka: su condición de alteridad, de exterioridad, de amenidad.

—Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo.

—Y tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados.

Para expresar todo eso me serviré de otra cita, esta vez del mismo Kafka, de cuando tenía veinte años, aunque tomada también del libro de Steiner (1994:101):

Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro.

2.1. Experiencia de lenguaje, de pensamiento, de sensibilidad

Además de una práctica que concierne, básicamente, a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que estén en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos «sentimientos». Podríamos decirlo así:

Cuando yo leo a Kafka (o a Platón, o a Paulo Freire, o a Foucault, o a cualquier otro autor de esos que son o que han sido fundamentales en la propia formación o en la propia transformación), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquiera puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquiera), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo como en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas.

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquiera), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka siente, ni lo que yo pueda sentir leyendo a Kafka, sino el modo el modo en

- KÉRTESZ, I. (2000) *Yo, otro*. El Acantilado. Barcelona.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Todos los Aforismos*. Leviatán. Buenos Aires.
- OZ, A. (2005) «La presencia globalizada del mal». *Revista Ñ*, 112 (III). Buenos Aires.
- PARÉ, A. (1987) *Monstruos y prodigios*. Ediciones Siruela. Madrid. (1ª edición 1573)
- SARTRE, J. (1962) *El ser y la nada*. Losada. Buenos Aires.
- ZAMBRANO, M. (2000) *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza. Madrid.

Capítulo 7

La pedagogía por inventar

Carina Rattero

Epistemologías constipadas

Si todo proceso de transmisión, toda narración, implica un modo de apropiación de la lengua, un movimiento que hace respirar algo del pasado y lo reinventa, observamos que las comprensiones educativas disponibles, inmovilizan sin embargo, un modo de saber, un modo de hacer. Como si el lenguaje y la historia estuvieran cancelados, el conocimiento, la propia subjetividad, se pretenden despojados de las marcas de la experiencia.

Al revelar su anterior encarnación en la vida, la experiencia se expone en el espesor del lenguaje recreando ese saber intransferible, sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del *deber ser*, sin pretensiones de aplacarlo en el registro de *lo dado*⁴⁵. Sin embargo, al nombrar la educación en términos de transmisiones fallidas o logradas, así en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas.

45. Hay siempre algo del no sé lo que me pasa, no sé qué decir, que no puede elaborarse en el lenguaje disponible. Algo del no sé qué puedo hacer que no puede resolverse en imperativos, ni en reglas para la práctica. Véase Jorge Larrosa en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2006:36).

En la misma lógica, modelo-ejecución; enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica se ordenan linealmente, como si la segunda se definiera en continuidad con la primera, resultando por esto siempre fallida, desviada. Tan diferente, como imprevisible, azarosa, humana... es la trama en que se ofrece y recibe una enseñanza. De este modo, aquello que se revela como afirmación plural y múltiple, la singularidad, aparece como *no adecuación*, se mide como *falla, deficiencia, carencia, fracaso*.

Algunas palabras resuenan en los sentidos habituales de nuestro gastado vocabulario pedagógico: «gestión», «consenso», «inclusión», «diversidad», «respeto», «adaptación»... Sabemos que las palabras no nombran simplemente el mundo, sino que el modo mismo de nombrar va construyendo el mundo, nuestras posibilidades de ver y construir otros mundos.

Toda una imaginaria pedagógica vinculada al mundo administrado va diagramando los límites de lo visible, lo programable como posible-viable, la gestión y administración de lo dado. Ideas tan devastadoras como entrañables a la pretensión pedagógica «*la adecuación*» y «*la realidad*» (en el sentido común: «*lo que hay*»/ «*lo que las cosas son*») construyen un campo semántico que ordena la sujeción del hacer a la lógica proyectual, el ensayo al experimento, reducen la esfera de la política al despliegue de la administración y gestión.

El privilegio de un modo técnico sobre la educación con preeminencia del planeamiento, donde el *proyecto* regula y ordena esa fabricación. Un horizonte discursivo en el que el modelo se impone al acontecimiento, las preguntas son precedidas por sus respuestas y hasta el misterio se considera pasible de decodificación. Gestión de aprendizajes, gestión curricular, *gestión inclusiva*...⁴⁶

Gestión es una palabra urticante. Tal vez, como a tantas, sea preciso inventarle otras historias... «La única profesión que ha quedado en pie es la del gestor de políticas... La política se ha condensado, mimetizado y refugiado en la gestión. Ha adquirido al fin su lenguaje, su filosofía, su noción de realidad, su codificación en

46. Se retoman aquí algunas ideas abordadas en otros textos míos. Ver Carina Rattero (2008).

verdades (...) La gestión de la que hablamos es principalmente un hecho lingüístico. Escuchemos con ese vocablo, que sustituye a la vieja razón, ese adminículo decaído (...) la globalización es un hecho de gestión. ¿Qué significa esa gestión en el terreno de la llamada globalización? Nada que no fuera un intento sobreentendido de proclamar que se abandone la idea de la política como pensamiento y decisión en le seno de una sociedad colectiva e histórica. Despojen a la política de sus afanes criticistas, sus espuelas rechinantes y solo restará la gestión» (*El ojo mocho*, Editorial, 1999).

Los conceptos, las categorías pueden limitar la esfera de lo posible. Si todos somos gestores nos quedamos sin maestros, repartidores de signos, inventores de mundos... Cuando la educación es separada de la esfera de discusión política pública, queda sujeta a la manipulación tecnocrática. Cuando la presencia insoslayable de una subjetividad pretende ser neutralizada, pierde el alma.

Aunque «la acción casi nunca logra su propósito» (Arendt, 1995), desconociendo este principio, al que diario nos enfrentan las contingencias, las pedagogías gerenciales intentan —fracasando siempre— describir y predecir, planificar y fabricar, formatear el imponderable acontecer. Gestionar ¿es timonear? En los sentidos habituales podríamos leer *gestionar* en esta serie, como administración de lo viable ya contenido en la anticipación que programa qué y cómo se administra el despliegue, la concreción de lo previsto. El acontecimiento queda así, en la disposición preexistente del lenguaje.

En las mismas redes de la administración de lo dado, el orden del discurso pedagógico va configurando en torno del *consenso*, un conjunto de acciones planificadas que lo sitúan como idealización de un orden transparentable o como estado final alcanzable. Cercando las voces disonantes, anulando el carácter antagónico y plural de lo social; la situacionalidad y las diferencias van quedando aisladas, o subsumidas en *representaciones totalizadoras*.

Así, se generalizan y abstraen de sus condiciones particulares estrategias y formatos, se codifican etapas, se pautan contenidos básicos, se sueldan de modo atemporal determinados modos de saber y de hacer; dejando fuera de reconocimiento toda otra densidad en la experiencia y el conocimiento.

Pensemos los significados a través de los cuales «la realidad» adquiere sentido y puede ser nombrada: práctica, diagnóstico, evaluación, cifras, datos; ilusión de transparencia⁴⁷. De este modo, en la secuencia de cierto determinismo, bajo control técnico, se pretende mostrar unitaria, estable, cognoscible, pura exterioridad objetivable. Pero el lenguaje no discurre solo *acerca de* sino que *forma parte de* esa práctica que nombra. Es el carácter abierto de todo orden social o discursivo lo que nos permite pensar la posibilidad de desarticularlo. El campo pedagógico es un potente productor de realidad. Por lo que es preciso ir analizando aquello que el mismo dispositivo construye como «realidad», lo naturalizado como «verdad» del aprendizaje, del sujeto, de lo que ha sido «probado»...

La pedagogía es también una *invención*. Leguaje hilado que nos invita a otros relatos. La tarea de educar abriga un saber que no borra los trazos de su propio movimiento, se construye multiplicando la mirada desde el recorrido de sus búsquedas y exploraciones. De modo que podemos ir *ensayando* otros modos de nombrar y contarnos lo que somos...

Es que el lenguaje de la experiencia se dice en sus variaciones e intensidades, se afirma en las marcas de afección que el propio transitar va produciendo. Tal vez por esto, la palabra escuchada en estas experiencias, la que se inscribe en los discursos y en los cuerpos, muestra cierta incomodidad. Solicita modos de pensar que no constriñan —a lo dado, el continuismo entre procesos y productos, lo que se nos da como conocido...—; formatos que no que nos resulten limitadores de la pluralidad, que no cerquen las posibilidades de una experiencia.

Es necesario restituírle a la educación, a las palabras con que la nombramos, también su opacidad, sus sin sentidos, sus sombras. Restituir potencialidad política al pensamiento sobre la educación es reconquistar ese lugar en el cual reconocernos, dejar nuestra marca, hacernos partícipes y constructores de lo común. Propongo entonces ir explorando otros modos de hilar nuestro relato pedagógico, también otras palabras: singularidad, lectura, acontecer, imaginación, gestación... Gestionar es también posibilitar... ¿podría ser *gestar*? Una *gesta*, hacer un gesto Un movimiento que

47. Un análisis de los sentidos que adquiere la realidad en el campo didáctico fue abordado en Carina Rattero (1999).

inicie algo nuevo, una *acción* que siendo, podría ir desencadenando un porvenir incalculable. Lo incalculable por venir...

Pertenencias y exclusiones

Inclusión es un vocablo que suena reiterado, sin por esto dejar de producir encantamiento, cierta ilusión de plenitud. Lo repetimos sin demoras, sin prestar demasiado oído, ni a sus usos abusivos, ni a los efectos de sentido que va produciendo en la escena escolar. ¿Cómo pensamos la *inclusión* en clave educativa? ¿De qué modalidades de inclusión/exclusión es partícipe un educador? Hurgar tras su pretendida univocidad y transparencia, implica recuperar sus rastros recientes, los sentidos que trae, las opciones no contenidas; también lo que ese modo de nombrar constriñe.

La escuela moderna, se dibujaba sobre en un horizonte y una *promesa de igualdad y de inclusión* (aunque esta fuera formal, sostenía la universalidad de esa promesa). En un marco en el que todo parecía más sólido⁴⁸, proponía un discurso de *inclusión por homogeneización*. La construcción de una identidad común sobre la base de saberes socialmente legitimados, pautas disciplinarias claras, aceptación de ciertos valores compartidos, disciplinamiento ético y estético.

Signada por esa pretensión homogeneizadora, la Escuela argentina fue esa maquinaria estatal encargada de construir lo común, nivelar las diferencias; socializar, transmitir saberes, pautas y normas, a los «recién llegados». Recordemos que acceder a la Escuela argentina no solo era aprender a leer y escribir, sino también aprender a «ser argentinos» (aprender la lengua y los valores de la Nación, en un país abierto a la inmigración). El disciplinamiento escolar fijaba los marcos de una identidad colectiva; y la sumisión al molde cultural único y común que la escuela ofrecía, permitía a cambio, la promesa de inclusión

48. Las narrativas y las identidades delineadas desde perfiles estables: el maestro, su autoridad refrendada por el Estado, autorizado por el saber que le confería su título, avalado en la alianza escuela-familia, por nombrar algunas.

social: ser parte del futuro, del progreso, del acceso al consumo en términos materiales y simbólicos⁴⁹.

Entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, todo parece bastante más confuso en la escena escolar del presente. Lo que estaba pautado y por todos aceptado es hoy objeto de discusiones y perplejidades: «Hoy la escuela y las familias deben sentarse a discutir qué se entiende por faltar el respeto, tuve que llamar a los padres a una reunión y después de tres horas de discusión no llegamos a ponernos de acuerdo», relataba una docente. Los chicos cuestionan y renegocian límites y derechos. Los padres ponen en cuestión el saber y la autoridad del maestro. La validez del saber, como la pretensión y la promesa del «para todos escolar», parecen tambalear... ¿Qué es hoy lo común? ¿Podemos seguir pensando lo común como lo homogéneo?

Vivimos tiempos de fluidez. Sin embargo, nuestra subjetividad está asentada en otras representaciones. Construimos la cotidianidad desde imaginерías de solidez, contornos e identidades macizas y estables. Pensemos las postales de la vida cotidiana en las que nos educamos: el largo plazo, la familia basada en la elección de una pareja para siempre, la retórica del amor romántico, el trabajo permanente, el ahorro... ¡y tantas más! Estas estampas anidan en nosotros conservando vivacidad y encanto, como intentando reunir una temporalidad desmembrada.

En un encuentro con docentes en Tucumán, propuse que pensáramos en imágenes, la experiencia escolar. Entonces una maestra dijo: «para mí la escuela es como la Vía Láctea, siempre dando vueltas en el mismo lugar. Un ciclo, y otro... se repiten, uno y otro más, pero siempre lo mismo y en el mismo lugar...»

El mundo gira vertiginosamente y en las escuelas como en nuestra vida cotidiana, «*se nos queman los papeles*». Tal vez, por un exceso del irse, de lo que fue o ha sido; o por un exceso del advenir, de lo *que viene*, siempre como acontecimiento: incalculable, imprevisible, *el otro*... que nos expone al límite de nuestro saber,

49. Pablo Pineau lo explica con maestría. La escuela común ofrecía un molde cultural único y común. Aceptar las pautas que la escuela ofrecía, incluso en contraposición a las propias era condición necesaria e indiscutida para ser parte del futuro. El siglo XXI, en cambio piensa la educación y la escuela de forma distinta, ya no en función de una oferta, de un consumidor común, sino de culturas diferenciadas donde cada grupo social reciba una educación para producirse en un nicho de mercado. Véase Pablo Pineau (2007a).

fuera del dominio de todo poder o voluntad. Lyotard nos advierte que señalar la diferencia entre *lo que tuvo lugar* —lo anterior— y *lo que adviene* —lo ulterior— no debe impedirnos situar el flujo de los acontecimientos en relación con un *ahora*. Pero al mismo tiempo, nos recuerda la imposibilidad de apropiarnos de ese ahora, que arrastrado por le fluir de las cosas, el curso de la vida, los acontecimientos, *no deja de desvanecerse* (Lyotard, 1998).

Nos encontramos con una serie de situaciones que desbaratan nuestros planes en la contingencia permanentemente. Y llegan como un eco las palabras «desgaste», «choque de emociones», «incertidumbre», «miedo y vulnerabilidad de los adultos», «nos sentimos desprovistos»...⁵⁰ Es que lo específico del sufrimiento contemporáneo es la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección. Lo propio de nuestra actualidad es la inexistencia de instituciones que puedan hacer algo con eso, porque las instituciones que nos ofrecían protección sufren un paulatino debilitamiento provocándonos esta sensación de indefensión, como dice Bauman (2005).

Nos sentimos desprovistos, porque no hay prescripción posible. Nos vemos así, asomados al propio vértigo de pensar desde fragmentos. Sin embargo, seguimos construyendo los problemas desde una imaginерía de la solidez, estabilidad, identidades cristalizadas e instituciones disciplinarias *¿inclusivas por reclusión?*

Lo cierto es que *no hay una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia*, no puede haberla en el sentido técnico. Más bien podríamos pensar en una *pedagogía de la imaginación narrativa* (Melich, 2005). Una pedagogía abierta a leer lo que acontece, *una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad*... Necesitamos complejizar la mirada al límite las propias visibilidades, hacer una lectura del acontecer para ir enunciando los problemas de modo nuevo, para así pensar las tensiones que vivimos en las instituciones escolares. Sin aires nostálgicos.

Porque esa escuela que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades, excluyendo polifonías, normalizando y descalificando todo aquello que, no encuadrando en sus parámetros, al afirmar su diferencia, pudiera interpretarse como *peligroso*. La

50. Palabras que recuperé en conversaciones con maestros y profesores.

Escuela argentina, dice Pineau (2007b), tiene esa «condición paradójica de origen» esa combinación de posiciones democratizadoras —mediante la inclusión— y autoritarias —mediante la homogenización— la ha marcado históricamente, dándole a la vez, movilidad y productividad. Aquella inclusión se concretaba sin dejar de producir restos.

En blanco y negro

¿Se puede pensar inclusión sin exclusión? Las prácticas pedagógicas están plagadas de lógicas binarias que colocan de un lado lo deseable y del otro lo negativo: normal/anormal, adentro/afuera, civilización/barbarie, inclusora/expulsora. Incluir/excluir.

En blanco/negro. Estas oposiciones pueden hacernos olvidar que el segundo término no existe fuera del primero, no es su opuesto negativo sino la imagen velada del primero. Carlos Skliar, quien ha pensado esta cuestión desde la perspectiva de las representaciones del otro y la mismidad, nos advierte respecto de la exclusión: «No existe —dice— una noción que se deslice tan perversa y tan utilitariamente, para cambiar de una vez y a cada momento la posición de la mirada y de las representaciones: no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *dentro* de la exclusión, así como no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *fuera* de la exclusión» (Skliar, 2003:66).

¿Cómo se tensan adentro y afuera —incluido/excluido— homogeneidad/diferencias? ¿Diferencia es lo mismo que desigualdad? ¿Qué hacemos con las diferencias? ¿Cómo se construye un *nosotros* que al nombrarnos, no subyugue la pluralidad? ¿Qué lugar damos a la alteridad en la escena educativa? ¿La pretendida «inclusión» en términos educativos evita o produce nuevos *diferencialismos* («los chicos de la calle, los pobres, los especiales, los integrados»)?

¿Qué sería educar en la diversidad? ¿Qué significados y efectos está produciendo en las escuelas? Una práctica tendiente a la inclusión, ¿presupone la desigualdad? ¿Toda práctica inclusiva tiende a la igualdad? ¿Qué tratamiento da la escuela a la igualdad/desigualdad? Son algunas de tantas preguntas que circulan entre educadores...

Veamos si podemos hacer un rodeo, de modo de ir pensando juntos. El sociólogo francés Robert Castel (1997), nos enseña tres formas cualitativamente distintas de exclusión. Por un lado, la supresión completa de una comunidad mediante prácticas de *expulsión o exterminio* (la colonización española en América, el Holocausto, las luchas interétnicas, las desapariciones impuestas por las dictaduras) que acaban con la vida de millares de personas. Por otro, la exclusión como mecanismo de *confinamiento o reclusión* (el destino asignado a los *leprosos*, delincuentes, indigentes y los locos, los «deficientes» escondidos en instituciones «especiales» o reclusos —las prisiones son también un ejemplo de este tipo de dispositivo de exclusión—).

Finalmente, la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en *segregar incluyendo*, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales (es el caso de los niños de la calle, los inmigrantes clandestinos, los sin-techo, entre otros). Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, *solo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada*. Participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad (Castel, 1997).

Así como las dos primeras formas de exclusión no han desaparecido, la tercera adquiere en este tiempo fuerza temeraria (Castel, 1997). En nuestras sociedades fragmentadas, injustas, esta es la forma «normal» de excluir. Si decimos es normal, es que se ha naturalizado. Nos acostumbramos a su presencia. Es la forma transparente, invisible de excluir. *La exclusión desaparece así como «problema» para volverse solo «dato»* (Gentili, 1997). Un dato que arroja cifras y que a la vez aloja nombres, rostros sin rostro, indocumentados sufrimientos.

Hace unos días, una docente me decía algo así: «Es mejor tenerlos dentro de la escuela a que anden callejeando y robando» Conviene preguntarnos ¿Cómo estas ideas producen al interior de las prácticas escolares? Podríamos acordar que la escuela es, sin dudas un mejor lugar para la infancia que la calle. Pero ¿*tenerlos*

dentro de la escuela para qué? A veces, pareciera que es solo mantenerlos contenidos (tenidos), controlados dentro del sistema. La apuesta educativa, aparece demasiado escurridiza, escasa.

Voy a contarles algo para ir aportando otras imágenes e intuiciones ¿Conocen Uds. al maestro Luís Iglesias? Es reconocido por su producción y experiencia en la escuela N° 11 de Tristán Suárez provincia de Buenos Aires; escribió varios libros, *Diario de ruta*, *Didáctica de la libre expresión*, entre otros. En una entrevista, Iglesias es interrogado acerca de alguna idea que pudiera sintetizar su labor, durante veinte años como maestro rural ¿Saben que respondió? «Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro calor estaba en permanente movimiento, era inconcebible el silencio»⁵¹.

Este maestro esta diciendo algo simple y a la vez muy profundo: la escasez se arrincona con reparto en cantidad, abundante, copiosamente: leer mucho, escribir mucho, pensar mucho. En contraposición a la pobreza, riqueza. En contraposición a escasez abundancia, poesías, ecuaciones, ciencias, artes, signos, mundos. No hay apuesta educativa sin *abundancia en el ofrecimiento*.

Sigamos por otro lado. Para Michel Foucault, la inclusión resulta una figura sustitutiva de la exclusión. No sería lo contrario, sino un mecanismo disciplinar que reemplaza a la exclusión. Veamos en líneas generales qué nos aporta para pensar esto.

En una de sus clases (del 15 de enero de 1975), Foucault (2001) desarrolla la genealogía de los procesos de exclusión/inclusión a través del análisis del tratamiento que se daba a los individuos afectados por la lepra y la peste en la edad media. Los leprosos eran alejados, expulsados de la ciudad, mediante un poder punitivo, marginalizador, y por esto los toma para ejemplificar la figura de la exclusión. Los apestados, en cambio eran por el contrario sujetos a la capilaridad del poder del examen y la estricta vigilancia, sometidos al poder del conocimiento, y el cuidado. De este modo, Foucault nos ofrece argumentos para pensar que exclusión e inclusión son ambas, figuras de un mecanismo de control.

51. Iglesias, Luis. *El innovador*. Entrevista por Gerardo Ciriani. En *Revista de Cultura y Humanidades*, Buenos Aires, 2000.

Lo que Foucault dice es que en lo que refiere al control de los individuos, occidente no tuvo en el fondo sino dos grandes modelos: uno es el de la exclusión del leproso y otro el de la inclusión del apestado. Es decir el de un poder negativo que expulsa, prohíbe recluye, margina, y el de poder positivo, un poder que fabrica, observa, sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos.

En el último tiempo, trabajando en diferentes paisajes vengo escuchando entre docentes, la insistente preocupación por «conocer al otro». Conocer al alumno. Se supone, esto daría las claves para interesarlo, entretenerlo... —¿(entre)tenerlo allí, quietecito en la escuela?—, saber sus intereses, su realidad, la historia de su vida, determinar su capacidad y su destino.

Nuestros alumnos *en riesgo* como *los apestados*, se convierten así en el objeto de análisis minuciosos: la evaluación de conductas, el relevamiento exhaustivo de datos, características familiares, intereses, fichas de seguimiento (¿per-seguimiento?), exámenes, informes psico, y otros tantos mecanismos de individualización. Contradictoriamente, y muchas veces, sin siquiera mirarlos, ni nombrarlos⁵². Una regulación y control que produce la mirada sobre el otro, definiendo qué y cómo son, no solo desde su denominación o representación, sino también a través de gestos sutiles, violencias imperceptibles, mecanismos de visibilidad-invisibilidad que se ponen en acto. Proporcionalmente en la misma medida en que esta preocupación entra en la escena, se renuncia a la imposable tarea de Enseñar.

No es preciso demorarnos en una lectura minuciosa, para advertir mediante qué mecanismos, la misma operación que incluye produce sus formas específicas de exclusión, de qué modo las prácticas escolares localizan, fijan, asignan sitio, van regulando y configurando topologías (por ejemplo, alumnos en riesgo educativo, integrados, con dificultades de aprendizaje, con capacidades especiales...). La productividad del poder presente en una mirada totalizadora, sustancializadora esconde la complejidad, la pluralidad, la posibilidad de variación.

52. Pensarlo en las características de la sociedad de control, implicaría ver aquí no un progreso hacia la individualización, sino la sustitución del cuerpo individual por la cifra de una materia *dividual* a ser controlada. Véase Gilles Deleuze, 1971.

«Todos» bajo sospecha

«Escuela para Todos». «Escuelas integradoras»... «Una escuela inclusiva». ¿Cómo deshacernos del hechizo de estas palabras? ¿Cómo entrever detrás del encanto que producen, la productividad problemática de estos relatos? Si de «integrar a todos» se trata, el parloteo actual remite a pensar la enseñanza, la escuela, el niño, el lenguaje de modo homogéneo, totalizante. «Inclusión escolar total», «inclusión escolar plena». ¿Escuelas inclusivas? Si no es inclusiva no es escuela. La escuela, vale recordarlo, se inventó para educar a las mayorías.

¿Cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión? Como efecto de ciertas comprensiones disponibles y en consonancia con indicadores que revelan deficiencia, déficit, carencia, fracaso; se produce una suerte de equivalencia entre *igualar y equiparar*.

El desarrollo de pruebas estandarizadas reinstala, en la agenda pedagógica de este tiempo, la preocupación la *calidad educativa* y la demanda de mayor *eficacia* en la acción docente. El problema de la «inclusión educativa» repone en este marco, sentidos tecnicistas que haciendo culto de la eficiencia articulan epistemologías gerenciales⁵³. La pretensión en torno de las más «eficaces» formas de consecución, retorna siempre dispuesta a conjurar: ¿Cómo mejorar la calidad educativa, cómo incluyo dentro de los parámetros aceptables a *todos* aquellos que no se inscriben en lo esperable? ¿Cómo logro mejores resultados?

Eterno enigma para la educación, que aprisiona en «regularidades» lo que es libre por naturaleza (Heller, 1991). Y va delineando así, como efecto de esa relación que se pretende *controlable* —con el conocimiento y con los otros—, *cosificadora* —por el modo de pensar esa relación de sujeto a objeto— un vasto conjunto de normas, parámetros y dispositivos escolares que ordenan aquello que puede ser visto, nombrado, efectivizado.

53. Significantes que podemos leer en lo que algunos autores, como Fenstermacher y Soltis (1999) denominan enfoque ejecutivo de la enseñanza, o en serie con algunas de las ideas presentadas aquí como «epistemologías constipadas».

Esquemáticamente: la «inclusión educativa» se define en indicadores de permanencia, promoción, repitencia y sobreedad, dentro de los carriles del sistema escolar imaginado como un todo, unificado a partir de ciertas nociones tácitas de normalidad. Sin interrogar lo no dicho, o lo que en el decir se desdice, aquello que silencian las propias clasificaciones escolares que localizan y distinguen, que nominan a ciertos chicos, y a ciertos grupos como diferenciales.

En el mismo sentido, las categorías de diferencia parecen neutras, inocuas y posibles de «superar», aun cuando muchas veces las habilidades de aprendizaje, los hábitos de estudio, o disposiciones simbólicas que impiden la inclusión, son aquellas relacionadas con narrativas vitales, las mismas que la escuela descalifica en función de normas y valores desde los que define *lo que un niño debería ser*.

La escolarización, como práctica tendiente a contribuir a una sociedad más justa e inclusiva, se sostiene en la esperanza y la promesa que la escuela puede producir una diferencia en la vida de los chicos. Pero esta esperanza se desdice en políticas cuya presunción es que *la función igualadora* se garantiza mejorando la *efectividad en la transmisión*, mediante una perspectiva curricular y de capacitación que restituye el *poder experto* en el control de la enseñanza.

Políticas *remediales* que abogan por mejores y más *efectivas* estrategias se traducen así, en una serie de *dispositivos de sesgo instrumental*: mediante la pauta exhaustiva de procedimientos estandarizados y la prescripción de actividades como rutinas de aplicación universal. Señalizaciones que intentan tutelar la experiencia escolar dentro de carriles pre-establecidos, como secuencias localizables de una temporalidad lineal pre-determinada (como un ordenamiento de la práctica y del conocimiento que se pretende a priori en una serie de pasos o reglas). De tal modo, haciendo como si no supiera... que no basta con mejorar las actividades de enseñanza; el *problema de la equidad educativa* se reduce así, muchas veces a una cuestión metodológica⁵⁴.

54. Pueden leerse en tal sentido los dispositivos de capacitación de UNICEF - Fundación Noble (Grupo Clarín), Educación para todos (Asociación Civil). Programa «Todos pueden aprender: propuestas para superar el fracaso escolar». De los documentos surgen cuestiones que son objeto de análisis en este apartado: El programa implica

Pareciera que pasamos del «para todos escolar» al «todos bajo sospecha». La evaluación como procedimiento necesario para identificar cambios o rendimientos que hagan visible el éxito de una propuesta se vuelve un imperativo, cobrando de este modo mayor relevancia práctica que la misma tarea de enseñar. De tal modo, los planes tendientes a incluir producen otros modos de regulación y de exclusión, dejando fuera de análisis la lógica propia de su política pedagógica, del modo de funcionamiento y de conocimiento implicados.

Aprendizajes básicos, básicos. Una enseñanza minimalista, técnicamente dosificada. Sin interpelar qué significa estar alfabetizado en el mundo de hoy, qué saberes son necesarios para moverse en sociedad, para participar y formar parte⁵⁵. La situacionalidad, las diferencias y singularidades son reconfiguradas así en formatos ahistóricos; y el conocimiento escolar adquiere también, una representación unificada. ¿Habilitan este tipo de propuestas un poco de juego —cierto movimiento del tablero social— para aquellos a quienes estas políticas de integración se dirigen? ¿O los sitúan, aunque de otro modo, en un lugar igualmente diferencial, subalterno y desjerarquizado?

La frecuente utilización del término *todos*, en expresiones tales como «*todos pueden aprender*», resultan ideas potentes como apuesta de confianza en *todos los chicos por igual*. Si bien generalizan compromisos democratizadores, en tanto tienden a reparar condiciones provocadas por la pobreza, la discriminación y el fra-

una guía de tareas pautadas para la enseñanza, secuenciadas y organizadas en el tiempo, especificaciones prescriptivas para cada día de la semana, modos de evaluación estandarizados. Intenta entre sus objetivos «fortalecer los aprendizajes básicos; garantizar logros de aprendizaje, difundir prácticas probadas en escuela». Una vez más prácticas «probadas» que se generalizan fuera de todo tiempo y lugar, desde sentidos instrumentales universalizables.

55. Estar alfabetizado en la Argentina a fines de siglo XIX, cuando se estructuró la propuesta del sistema educativo, señala Dussel, tenía que ver con una ciudadanía letrada. Para ser miembro de la sociedad era necesario tener ciertos conocimientos vinculados al mundo de lo escrito, al mundo alfabético, al de los libros, al mundo de lo letrado. Después eso ha ido cambiando. Los valores letrados siguen estando en vigencia; pero también hay muchos otros saberes que ya no tienen que ver sólo con esa cultura. Por lo cual, es preciso pensar hoy no solamente qué implica estar alfabetizado, sino también qué saberes son necesarios para moverse en sociedad y, en este sentido, qué saberes debería dar la escuela. Véase Inés Dussel (2008).

caso escolar; recuperan sin embargo, en el uso del vocabulario, una noción totalizadora que resulta perversamente reguladora al equiparar singularidades y diferencias. La pluralidad de vidas y de experiencias culturales no contempladas en esta narrativa de inclusión.

La cualidad comparativa expresada en «*todos pueden aprender*» encarna un *continuum* de valores que normalizan las cualidades y características del niño. Paradójicamente cuando se habla de *todos*, refiriendo al universal, se alude también al que no alcanza las expectativas de logro estandarizadas —niño en riesgo, excluido por no ser como el universalizado— y, por esto, objeto de esas políticas remediales, como dice Popkewitz (2006).

La estandarización actúa como si el sistema fuera equitativo. Una vez más, desde *sentidos universalistas y modos instrumentales* independientes de todo tiempo y lugar, desencajados de una historia singular, ajenos a las condiciones de producción, las peripecias y afecciones del camino. Una pretensión reguladora que la propia dinámica social y educativa siempre termina quebrando.

Pedagogías alteradas

Un par de cuestiones, de modo de ir viendo juntos la lógica de exclusión inscripta en nuestras vivencias escolares, en los modos de representación del propio hacer y también como efectos reguladores de la lectura de ciertos discursos «expertos» sobre el campo educativo.

Una primera idea a partir de lo que refieren los maestros con los que vengo trabajando en mi provincia, Entre Ríos, surgió en una clase en torno de Educación y pasión, veníamos explorando estas palabras, el componente de padecimiento que conlleva toda pasión, cuando una maestra cuenta que toda vez que como docente siente «no doy más», alguien le acerca estas palabras: «Seguí, vas a ver que vale la pena». De allí la inquietud de una pregunta ¿*Por qué vale la pena?*

Consultados de este modo, un puñado de maestros de primaria e inicial nos ofrecen sus representaciones en la tarea, distintos sentidos y modos de implicación. Uno podría a priori sostener que

lo común es que un maestro enseñe y esa su valía. Sin embargo, en lo que estos maestros ofrecen de sí, la centralidad aparece vinculada al «amor a los niños», los sentimientos de cariño, el abrazo, la ternura, el dibujito, el reconocimiento, el deseo de durar... Remiten a contención, entrega, vocación, deber, sacrificio..., pero no encontramos referencias que impliquen el vínculo maestro-conocimiento, la inquietud por conocer. Brillan por su ausencia (¿sin amor?) las búsquedas, la interrogación de lo sabido, los desafíos intelectuales que habilitan el trabajo entre un maestro y sus alumnos. Tampoco encontramos referencias al valor de la educación en la construcción de otras sensibilidades, o ficciones colectivas que permitan imaginar y luchar por un mundo distinto⁵⁶.

Entonces, primera cuestión: Si lo que la da sentido a la tarea de enseñar y a la escuela aparece como contener, cuidar, amar niños..., lo que pretende ser una práctica inclusiva se constituye en otro lugar de regulación social. Algunas palabras se hacen oír reiteradamente, muy cerca del hacer de un maestro: *sembrar, abonar, construir, adecuar, acompañar, contener, respetar, tolerar, amar a los niños...* ¡Estamos atrapados! Entre agricultores y albañiles, animadores y ejecutivos, el docente cuidador y la maestra *tía!* Ese lugar de contención y reparto de afectos, podría ser la familia o un club social. «Ya no es significativa la palabra maestro. Nos dicen Señor, Señor significa confianza, vínculo afectivo, seguridad», coincidían varias maestras en Paraná. *¿Qué hace un chico con mi amor y su realidad?*⁵⁷ ¿Por medio de qué operación se convierte un niño en alumno? ¿Qué inscripciones hacen de él un estudiante?

56. La consulta fue realizada a 150 maestros de nivel primario e inicial de la provincia de Entre Ríos, en noviembre del año 2006 e incluida en Carina Rattero: *¿Ser maestro vale la pena?* Conferencia dictada en febrero de 2007, Escuela Itinerante de Nivel Inicial, Formosa. Publicada a en web del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html>

57. Los sectores menos favorecidos en el reparto, cultural, simbólico, privados en el acceso a los signos, se ven desfavorecidos doblemente por el retaceo cultural que la escuela ofrece, si ese ofrecimiento se recorta en la *perspectiva adecuacionista. Oferta a demanda.* Un boletín electrónico ejemplifica los sentidos circulantes que intento problematizar: «Inclusión desde o con la escuela. Una meta que difícilmente la escuela podrá alcanzar sin el compromiso de los demás actores, integrar la diversidad e incluir al diferente. *Una escuela que se adapta al alumno y no a la inversa.*». En *Boletín de AE, un programa hecho para docentes*, Canal 4, Rosario.

Por otra parte y en consonancia con lo que venía relatando. Desde hace unos años (especialmente a partir de la crisis del 2001) la horizontalización del desamparo, la vulnerabilidad creciente de chicos y grandes generó preocupación y un cúmulo de producciones pedagógicas en torno del cuidado del otro. La necesidad de restituir el lugar adulto requiere reponer ese lugar también desde la centralidad de la transmisión cultural. Como efecto de algunas lecturas se viene planteando la necesidad de pensar la figura del docente como aquel que reconoce la destitución de la escuela e intenta buscar otros modos de producir relaciones, establecer vínculos. Si bien es interesante, también es importante leer allí su propio límite. En muchos de estos planteos, queda desdibujado el problema de la enseñanza, la apuesta específica de la escuela.

El parloteo pedagógico no deja de producir perplejidades: «tenemos que construir a partir de lo que hay». Venimos escuchando acerca de la necesidad de trabajar en el orden de lo *que puede la escuela hoy* más que *lo que debe*. Podríamos decir que la preeminencia del «deber ser» ha impedido leer la situación, pero también es cierto que es preciso mantener cierto horizonte de expectativas, por ejemplo no renunciar a la igualdad como línea que oriente nuestro trabajo, como un modo de tener presente siempre que es una cuestión a corroborar en la práctica, en cada clase y con cada chico.

En este sentido *lo que la escuela podría*, abre múltiples opciones porque seguramente podría bastante más. Pensar desde lo que hay no significa aceptar lo que hay, pero parece suceder que situarnos desde lo que hoy puede, es acomodarnos en el pensamiento constipado de lo viable, acotado a lo que la situación presente habilita. Lo que vemos lamentablemente —no en todas pero en no pocas escuelas— es que puede bastante poco, o en todo caso que esto resulta escaso. Es que el presente conlleva la semilla de su propia limitación, la urgencia, lo acotado de nuestra propia visibilidad en acción. Lo que desborda este presente se abre sitio desde sus grietas, desde lo que aún no alcanzamos a avizorar.

Si la enseñanza pierde centralidad, si la escuela renuncia a la abundancia en el ofrecimiento, a sostener para otro una exigencia, al convencimiento de es posible algo más, siempre más... Nada por hacer. ¿Qué sucede si la escuela se acomoda (y nosotros, nos

acomodamos cómodamente) a los principios de la despolitización educativa? Inventariemos las marcas de la despolitización: sometimiento a lo dado, determinación, gestión, tecnicismo, ajuste a los límites de situación. Renuncia a educar, a dar batallas por el reparto, por la abundancia y los sentidos de ese reparto. Privarse de la imaginación, del vértigo... las pasiones y disputas que conlleva educar. En definitiva, la imposibilidad de generar algo que desencadene otra cosa, que permita pensar y nombrar de otro modo. Principios que podrían articularse en dos ideas rectoras: adecuación y realidad.

La poquedad pedagógica. Algo así como el decálogo de la escasez que nos regula. «Poco, fácil, pobrecito». Se suele insistir atropelladamente en diferentes modos de restricción en la enseñanza: «Poco pero bueno, útil, adecuado, interesante, divertido...» La poquedad atenta al corazón mismo de lo que significa educar. Tanto enfoque ejecutivo y gerencial, tanta propulsión por programar persiguiendo la ilusión de calcular lo incalculable, reducir el misterio, dosificar la enseñanza. Tanta didáctica de la simplificación y adecuación terminan por socavar la enseñanza.

Al apocar la desmesura⁵⁸ que supone toda intromisión educativa, dimite de la enseñanza como política. Saberes menguados y enseñanzas dosificadas («adecuación curricular, al entorno, el contexto, la realidad, los intereses infantiles...») Pura demagogia pedagógica. El problema sigue siendo pensar lo que hay solo desde lo que hay. No se trata de reducir la experiencia y el conocimiento a lo que se nos da como conocido, ni a lo que está accesible. Adecuación y realidad remiten a lo escaso, a lo que hay. Eso que los expertos definen como viable.

Esto estaría marcando continuidades en un modo de comprensión que empequeñece, que nomina a ciertos alumnos, a ciertos grupos como «diferentes» desde una connotación peyorativa, o inferiorizante, adecuando a esta supuesta condición la propuesta curricular, el ofrecimiento educativo. Una operación que debería

58. Estanislao Antelo ha destacado el carácter desmesurado, no correspondido de la intervención educativa. «La educación es un acto, una acción que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado. Que parte pero no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe nunca a la adquisición de un saber (...) Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo, y promesa de transformación del ser» (Antelo, 2005:177).

ser desterrada si es que el empeño de la escuela se ubica en el horizonte de mayor justicia e igualdad. Se trata de ofrecer. Porque si de educar se trata, el ofrecimiento siempre precede a la demanda.

En la escuela del siglo pasado, la pretensión igualadora del currículo ofrecía una versión de la cultura, y simultáneamente, la convicción que esa versión —común, única, impuesta— permitiría a los nuevos «triunfar en la vida», «ser alguien». Si esos nuevos eran pobres, inmigrantes o deficitarios poco afectaba esa condición a la operación pedagógica, que de igual modo les ofertaba los signos de la cultura común⁵⁹.

Hoy pareciera que nada valioso podemos ofrecer. En la fábrica del conocimiento el producto es separado de los residuos. Y la visión de potenciales clientes, de sus necesidades o deseos es la que decide cuál es cuál⁶⁰. Entonces solo queda dosificar una didáctica a demanda. ¿Y si la demanda no se produce, o nunca viene? «No se interesan» suele dejarnos en un lugar condescendiente. En la imposibilidad de visualizar que la demanda (el interés del alumno, o consumidor) es efecto de una producción cultural, simbólica, económica⁶¹.

La demanda es también efecto del acceso al reparto ¿Qué es lo que un chico privado, retaceado en el acceso a bienes culturales puede demandar? El interés no es posesión o carencia, no es previo al trabajo de ofrecimiento y de búsquedas. Se encuentra también en el mientras tanto, en el desasosiego que provoca el trato con lo desconocido, en el alboroto que producen las preguntas, en el juego que impone la dificultad o extrañeza de la materia de estudio.

59. En el mismo sentido, Silvia Serra dice que, históricamente si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se anteponía a la posibilidad de poder educarse, sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla (Serra, 2004).

60. El destino de los residuos es el basurero, el vertedero. También una vida puede volverse residual, en el horizonte de la superfluidad ya no somos necesarios. Véase a este respecto Zygmunt Bauman (2005).

61. Lo que vemos es una justificación de la dimisión del acto de enseñar, una renuncia al ofrecimiento en función de la falta de interés, adecuación, ajuste a lo que los padres solicitan, y otras. Una educación a la medida del consumidor y su demanda. También podemos pensarlo como efecto de un quiebre en las representaciones de lo común, aquello valioso que la escuela debe transmitir... ¿Qué es hoy lo común? y ¿cómo se construye desde un lugar que no inhabilita el despliegue de la multiplicidad, la pluralidad, las diferencias y singularidades...? Son algunas de las tantas preguntas pendientes.

La escuela, tiene que traer algo del orden de la novedad, ofrecer la posibilidad de ese encuentro con lo otro. La discontinuidad, lo extranjero al propio saber. Ladjali, dice en ese precioso texto que es *Elogio de la transmisión*: «Nadie es conciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad» (Ladjali, 2005).

Vamos por otras imágenes para aportar a la indeterminada tarea de pensar... Una conversación entre docentes en el aula de capacitación ofrece distintos modos de ver. Veníamos pensando en torno de maestros, alumnos, saberes y conocimientos, la enseñanza como apuesta y política de reparto. La lectura y el cine reponían metáforas, ofrecían también otras preguntas, otros mundos. Surge entonces la inquietud que provoca lo extraño.

Docente 1: El docente se ha acostumbrado mucho a esto de conformarse con lo que el chico trae... hay maestros que si los chicos escuchan cumbia villera, les ponen cumbia villera para engancharlos, pero creo que la escuela es para mostrar lo otro.

Docente 2: pero es que hay chicos con los que no podés.

Docente 1: ¿En serio lo decís?

Docente 2: Sí, en serio, ¡¡ hay grupos que son desastrosos!!

Docente 1: A veces somos nosotros, los docentes, lo de los pre-conceptos...

Docente 3: Mirá, yo discutí fuerte con una colega el otro día, que era de la idea de que el chico que está todo el día juntando cartón tiene que aprender lo que le sirva a su realidad ¿no tiene derecho a que le lean un poema de Borges?⁶².

La segunda llega desde el canal de Beagle. En un encuentro realizado en Ushuaia, un joven celador de escuela media tomó la palabra para expresar su posición en lo que entiende como «compulsión a la inclusión». «¿Por qué mantenerlos dentro de la escuela si ellos —los que no se interesan, los que no leen, los jóvenes—

62. Carina Rattero (2007). Registros de Capacitación. *Cinemaestro* Victoria. Entre Ríos. Conversación surgida en uno de los grupos de lectura, en el encuentro posterior a la proyección de la película *Machuca* (Andrés Wood, Chile, 2004).

no quieren ir? ¿Por qué tenemos que insistir en contenerlos en lugar de “respetar” que ellos no quieren estar ahí?»⁶³.

¿Podemos renunciar a hacer al otro sin por eso renunciar a educarlo?⁶⁴ En muchas situaciones escolares, las contradicciones que hoy tensan la tarea podrían conjugarse en cuatro verbos: *aguantar, amar, conocer y controlar*. Entre aguantar y amar a los chicos, conocerlos y controlarlos, nos despojamos de otros que dan sentido a nuestro hacer: Enseñar, ofrecer, dar, com-partir y repartir, soñar para otro algo mejor... ¿Cómo juegan en la escena escolar del presente estas representaciones del otro vinculadas a palabras como inclusión, tolerancia, respeto? ¿Qué es respetar cuando se traduce como sinónimo de adecuación a la demanda? ¿Qué regulaciones conlleva —esa frase, casi cliché— «respeto a la diversidad»?

Epistemologías constipadas y pensamientos de sobrevuelo organizan un mundo de datos sin sorpresas, suscriben lo por venir dentro de marcos que diagraman lo posible. Como si se tratara de identificar y administrar las diferencias, gobernar la llamada diversidad, localizarla... También desde la persistencia que adquiere esa pretensión de *conocer- transparentar* al otro.

La «objetivación del sujeto» como efecto de la psicologización del aprendizaje, su traducción didáctica, va produciendo una mirada sustancializadora del alumno —definido como carente, especial, peligroso, violento, pobre—. Este modo de situarse frente al otro produce un diagrama en el que los lugares quedan asignados, de modo tal que hace difícil ver otras posibilidades en las que podría devenir o aventurarse, no incluidas, o no anticipadas en las líneas que esa topología predetermina.

Esta marca sustancializadora, presente en nuestra relación con el lenguaje, media las posibilidades de encuentro y des-encuentro con los otros. La relación pedagógica es un modo particular de ese encuentro; por esto la sutileza de y en las palabras, también abre o

63. Ushuaia, Tierra del Fuego, Encuentro *Inclusión Educativa y Justicia Curricular, para democratizar el conocimiento*; noviembre 2008. Intervención de un participante en el marco del encuentro. Muchas veces el des-encuentro con los otros de la escena educativa se piensa en términos generacionales, subrayo en este caso que se trata de un joven celador de escuela secundaria.

64. En alusión a la pregunta de Merrieu (1998): «¿Se puede renunciar a hacer al otro sin por eso renunciar a educarlo?».

cercena márgenes en esa relación. Es que el modo de nombrar tiene efectos prácticos, y también políticos. Es preciso entonces, ir pensando los problemas educativos en otras claves de lectura, abandonando ese modo de ver totalizante, ese modo de nombrarlos —y de nombrarnos— en los términos del destino, desinterés, desidia, descalificación, negación, rechazo...

La apuesta política de la escuela es lo que permite a un cuerpo desplazarse del lugar asignado (desatando las profecías de fracaso con que muchos chicos llegan, haciendo sitio, ofreciendo mundos...) La actividad política, dice Rancière (1996), «cambia el destino de un lugar, hace ver lo que no tenía razón para ser visto, y escuchar lo que no era escuchado». Porque si algo sostiene la apuesta educativa es la suposición de un desplazamiento posible (de allí las metáforas del aprendizaje como viaje, tras-lado, o metamorfosis...) Aun cuando no podemos saber de antemano por qué caminos alguien se aventure ni hasta dónde podría llegar. Un misterio, que solo el tiempo podrá develar.

Inventores de mundos

La pregunta por la exclusión, es una pregunta incómoda, insistente, que solicita ser pensada en sus diferentes rostros, formas y modos de utilización. También las de la exclusión/inclusión educativa, sin descuidar su producción escolar, la administración de diferentes formas de exclusión en el vínculo pedagógico y cotidiano, nuestras violencias secretas... Los mecanismos que producen los modos de distribución del poder y el conocimiento, las subjetividades que produce nuestra mirada. Las contradicciones que sostenemos, las tensiones y los límites, la opacidad de nuestra percepción implicada en prácticas supuestamente inclusivas, cuando en nuestras sociedades pareciera no haber un sujeto de la no exclusión. Y tanto más.

Me parece que se ha ido perdiendo el horizonte de la igualdad, la persistencia en la idea de que es la condición humanidad lo que nos hace iguales y en esa condición de humanidad se basa la suposición que sostiene el acto educativo: que el otro es alguien capaz de leer, pensar por sí mismo, de entender lo que digo, que es

alguien a quien su origen no determina un destino. Si no le es retaceado (si no es excluido de) aquello a lo que tiene derecho.

El peor enemigo de la educación no es la pobreza sino el fantasma que se proyecta sobre el nominado pobre: la idea de determinación, la escasez de expectativas y de ofrecimientos, la creencia en lo inexorable. Lo que ante nuestros ojos se presenta imposible de cambiar⁶⁵.

¿Se puede ser educador sin valentía, sin el atrevimiento necesario para mirar con ojos de niños y pedir la luna?⁶⁶ ¿Cómo educar sin sorprenderse? ¿Sin añorar lo imposible e imaginar su posibilidad? ¿Cómo sin batallar por un futuro que no se perfile en la progresión lineal de lo que hay, sino en las grietas de lo que este presente no puede colmar? ¿Cómo? Enseñando. Apostando a potencialidades aún no visualizadas.

Una lectura del acontecer que no cristalice en el diagnóstico (de la realidad de lo que hay, el «elemento con el que tengo que trabajar», de la demanda, el saber previo, las carencias o incapacidades del alumno y siguen...) requiere la incomodidad de pensar una y otra vez, siempre en la provisoriedad, aquello que siendo como es, sabemos, está siendo... y por lo mismo podría devenir de otro modo.

«Somos cómplices de una posibilidad trascendente», en las palabras de ese pensador contemporáneo maravilloso, que es George Steiner (2005). Esto nos está diciendo de una apuesta, una autoexigencia, una política traspasando el tiempo; soñando para otros un devenir mejor de lo que es... Me gusta pensar al maestro como quien puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable.

Artistas de lo efímero, devotos artesanos de mutaciones impredecibles... Inventores de mundos, repartidores de signos, jugadores de *entretiempo* entre pasado y porvenir... Tejedores de urdimbres y de sueños, en la extraordinaria fragilidad de los asun-

65. El supuesto que afirma «la pobreza es inevitable», «son irre recuperables». Palabras que me refiriera una mamá, tras una reunión de padres en la escuela secundaria, donde a determinados alumnos se los nombra «los irre recuperables». Paraná, noviembre de 2008.

66. García Lorca, F. *Obras completas*. Editorial Aguilar, Madrid, 1972.

tos humanos... Una hermosa imagen para un educador es la de quien, no cediendo al goce de la fabricación, es capaz de desafiar lo imposible e inscribir la ilusión.

Inventar pedagogías... La pedagogía por inventar

La educación, la enseñanza, es experiencia, es pasión que solicita otro lenguaje. Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes y sus sombras, las decepciones, imposibilidades y alegrías. La propia subjetividad expuesta a la contingencia de su trabajo, reconstruyendo simultáneamente, el paisaje exterior de la acción y ese paisaje interior de pensamientos e intenciones. Una narración con la huella del narrador «adherida en el relato como una vasija a su barro»⁶⁷.

Voy a acercar entonces dos palabras para otro enredo, palabras que, me parece, aportan a pensar la educación en un desplazamiento posible de la gestión a la política, de las epistemologías constipadas a la pedagogía por inventar. Y que tal vez, por esto permitan, movilizandome imágenes e ideas, contarnos otros relatos, o escribir nuestro relato pedagógico reponiendo colores y matices.

La primera es una palabra de sonoridad musical, una palabra que trae frescura, baluceo, cierto temblor y me gustaría se ensayara con más frecuencia en nuestro ya gastado registro pedagógico. Es justamente, la palabra *quizás*. La tomo de Maria Zambrano, filósofa, poeta y ensayista española (exiliada en Puerto Rico durante la dictadura de Franco) de un texto precioso de Jorge Larrosa, donde acerca las palabras acontecimiento y por venir.

Maria Zambrano dice así: «El pensamiento del quizá, involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el por venir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el por venir y el quizá, para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya possibilitación debe triunfar sobre lo imposible» (Zambrano, en Larrosa y Skliar, 2001:420).

67. Véase Walter Benjamín (1999).

El quizá da a pensar lo *por-venir*, lo que no se sabe cómo será, lo que no se espera, lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni predecir... Cuando la educación se vincula a la fabricación se constituye en la figura de la continuidad en el tiempo, de la construcción del futuro del otro entendido desde una meta o finalidad programable. El quizá introduce la discontinuidad, el acontecimiento, lo imprevisible–incalculable. La posibilidad. Quizá, quién sabe, ¿quién lo sabe? Nadie (Larrosa, 2001). No lo sabemos, no podemos saber ni anticipar qué devendrá. *Quizás* tenga flores en su ombligo... dice Spinetta, en una hermosa canción.

En un libro titulado *¿Y mañana qué?* nos dice Jacques Derrida: «el otro responde siempre por definición, en el nombre y la figura de lo *incalculable*» (...) La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible. Saber, tener en cuenta lo que desafía las cuentas (...) es no negar esa venida imprevisible e incalculable del otro, también eso, es el saber y la responsabilidad (científica, dice Derrida, educativa, podríamos leer allí) (Derrida, en Derrida y Roudinesco, 2001:59-60).

La segunda palabra que quisiera compartir y dejar aquí, como posibilidad para nuevas lecturas es la palabra *Acción*. La acción nos recuerda que los hombres, aunque hemos de morir, no nacimos para eso, sino para comenzar algo nuevo⁶⁸. Y la traigo desde una filósofa que ha contribuido a un fecundo pensamiento en el campo de la educación, Hanna Arendt. En la Condición humana, ella dice: «El ser humano se diferencia del animal por el discurso y la acción. (...) La fusión entre acción y discurso, se funda en esta esfera que está conformada por la trama de relaciones humanas que existen en cualquier lugar donde los hombres convivan. Que el hombre sea capaz de acción significa que *cabe esperarse* de él lo *inesperado*, que es capaz de realizar lo que es *infinitamente improbable*» (Arendt, 1993:200-266).

Lo propio de la acción humana es que esta siempre ligada a un *quién* que le da significado, no es muda, esta ligada a la palabra. Por este poder de iniciativa que introduce novedad en el mundo, *tiene inicio pero no fin preestablecido*, desencadena lo infinitamente impredecible. Un nuevo comienzo se deja sentir porque ejercemos

68. Véase Hanna Arendt (1995:89-107).

nuestra capacidad de empezar algo nuevo. Es decir de *actuar*. Y podría utilizar aquí la palabra *gestar*, también la palabra *Política*.

Tal vez porque la educación no sea otra cosa que un modo de relación con la infancia, y ustedes saben, la infancia es lo que nace, siempre lo otro, lo incalculable, lo que abre al tiempo venidero. El aire huele entonces a pasto verde húmedo, a retoños... Y una vez más, cada vez, nos retorna a los inicios, las mañanas, la primavera.

Bibliografía

ANTELO, E. (2005) «Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar». En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.) (2005) *Educación ese acto político*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

ARENDE, H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

ARENDE, H. (1995) *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona.

BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas La modernidad y sus parias*. Paidós. Buenos Aires.

BENJAMÍN, W. (1999) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Madrid.

CASTEL, R., WANDERLEY, L. E. y M. BELFIORE-WANDERLEY (1997) *Desigualdade e a questão social*. EDUC. Sao Paulo.

DELEUZE, G. (1971) «Posdata sobre las sociedades de control». En FERRER, Ch. (comp.) (1971) *El lenguaje literario*. Nordan. Montevideo.

DERRIDA, J. y E. ROUDINESCO (2001) *Y mañana qué...* Fondo de Cultura Económica. México.

DUSSEL, I. (2008) *El problema hoy no es solo el de una brecha de acceso*. Entrevista publicada por Cemed-UNL.

El ojo mocho, primavera/verano, 1999. Editorial.

FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS (1999) *Enfoques en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

FOUCAULT, L. (2001) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. México.

GENTILI, P. (1997) «La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento». Mimeo.

HELLER, A. (1991) *Historia y futuro. ¿La muerte del sujeto?* Península. Madrid.

LARROSA, J. (2006) «Una lengua para la conversación». En LARROSA, J. y C. SKLIAR (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

LARROSA, J. y C. SKLIAR (comp.) (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Editorial Laertes. Barcelona.

LYOTARD, J. (1998) *Lo inhumano*. Editorial Manantial. Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankestein educador*. Editorial Laertes. Barcelona.

MELICH, J. (2005) *La imposible sutura: (ideas para una pedagogía literaria)* En LARROSA, J. y C. SKLIAR (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

RATTERO, C. (1999) «De los fundamentos a la realidad. Significaciones acerca de teoría y práctica». En *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*. F.C.E., U.N.E.R., Año 1/ N° 1.

RATTERO, C. (2007) «¿Ser maestro vale la pena?» Conferencia dictada en febrero de 2007, Escuela Itinerante de Nivel Inicial, Formosa. Publicada a en web del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html>

RATTERO, C. (2008) «Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política». Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. FOPPIE, Chaco. Publicación virtual www.me.gov.ar/foppiie/docs/confratterochaco.pdf (última consulta noviembre de 2008).

PINEAU, P. (2007a) Desgrabación de Conferencia. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. «La gestión de políticas educativas inclusivas». MECT. Foppie. La Pampa, 2007 Publicación virtual www.me.gov.ar/foppiie/docs/pineaulapampa.pdf (última consulta noviembre de 2008).

PINEAU, P. (2007b) Cuadros de una exposición. Comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comp) (2007) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Editorial del Estante. Buenos Aires.

POPKEWITZ, T. (2006) «La escolaridad y la exclusión social». En: *Anales de la educación común*. Año 2, N° 4. Agosto 2006.

RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo*. Nueva Visión. Buenos Aires.

SERRA, S. (2004) «El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad». En *El monitor de la educación*, N° 1, octubre 2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.

SKLIAR, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

STEINER, G. (2005) *Lecciones de los Maestros*. Editorial Siruela. Barcelona.

STEINER, G. y C. LADJALI (2005) *Elogio de la transmisión*. Editorial Siruela. Madrid.

Capítulo 8

Palabras para una educación otra

Jorge Larrosa

Este texto no será una conclusión. Puesto que son, en sí mismas, aperturas, ni la experiencia ni la alteridad permiten palabras de cierre, palabras concluyentes. Y sobre educación nadie puede tener la última palabra, ni siquiera la penúltima. Desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no puede tener final, ni finalidad, ni reposo. Este libro comenzó por el medio (por una inquietud, quizá, compartida, por un cierto desasosiego) y tiene que terminar también por el medio. No se trata de reducir la inquietud y el desasosiego, sino de ponerlos a trabajar, de compartirlos, de elaborar su sentido, de cuidarlos y de profundizar en ellos como lo más preciado que tenemos, como lo único que nos puede mantener en movimiento. Por eso hemos pensado ofrecerles, no un cierre, sino una continuación. Formulada, eso sí, al final. Pero en un final que viene de otra cosa y que va hacia otra cosa. En un final que, en el medio, quiere ser, también, comienzo.

La escritura de la experiencia

Este libro se planteó como una tentativa para explorar algunas de las maneras en que las palabras «experiencia» y «alteridad», por



Selección bibliográfica. Profesora Carina Rattero

LABERINTOS

Publicación de la Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires

Enseñanza y Ciencias Experimentales
I de Galapagos



The illustration depicts a group of stylized, sketch-like human figures holding up several large signs. At the top, a sign reads 'EDUCACION'. Below it, another sign says 'VALORES'. Further down, a sign on the left says 'PAZ', and a larger sign in the center-right says 'EXCLUSION'. At the bottom, a sign says 'IGNORANCIA'. The background features a map of South America, with 'AMERICA MERIDIONAL' labeled. The overall style is a mix of hand-drawn sketches and printed text on a textured, warm-toned background.

EDUCACION

VALORES

PAZ

EXCLUSION

IGNORANCIA

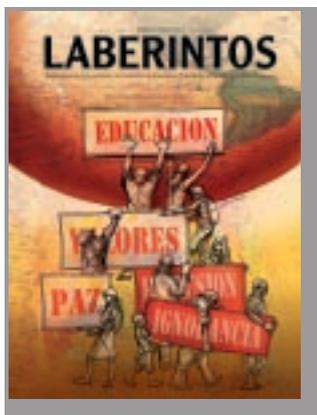


Ilustración de tapa: O'Kif

Revista

LABERINTOS

Año VII - Número 24 FEBRERO-MARZO 2013

*Premio Pregonero al Periodismo Gráfico,
Fundación El Libro, 2012.*

Propietario:

AIEPBA

*Asociación de Institutos de Enseñanza Privada
de la Provincia de Buenos Aires*

Av. Corrientes 1145, 2º Piso, Of. 36/37/38
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (011) 4382-5675 / 8331 / 4381-3234
info@aiepba.org.ar
www.aiepba.org

Directora general de Publicaciones AIEPBA:
Mónica Espinosa

Director:
Roberto Argüello

Redacción:
Papadópulos, Angélica Elena
Saítta Morena, Melina

Diseño y armado:
Leticia Kutianski
leticia.kutianski@gmail.com

Corrección:
Laura Junowicz

Traducción:
Karen Mikkelsen

Correo de lectores:
laberintos@revistalaberintos.com.ar

Impresión:
Mundial S.A.

www.revistalaberintos.com

 @AIEPBA

ISSN 2250-5806

**Dirección Nacional de Derecho de Autor
N° 5034294**

*La presente es una revista de distribución gratuita.
Pertenece y es órgano de difusión de AIEPBA
(Asociación de Institutos de Enseñanza Privada
de la Provincia de Buenos Aires), asociación sin
fines de lucro. La comisión directiva de AIEPBA no
asume responsabilidad sobre las notas publicadas
y firmadas por los autores.*

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

AIEPBA
ASOCIACIÓN DE INSTITUTOS DE ENSEÑANZA PRIVADA
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente

Espinosa, Mónica

Vicepresidente

Saítta Morena, Melina

Secretario

Argüello, Roberto

Prosecretario

Papadópulos, Angélica Elena

Tesorero

Pinto, Flavio

Protesorero

Encalada, Graciela

Vocales titulares

Castorina, Liliana
Pinelli, Mónica
Villalonga, María Elena
Nicolosi, Silvia
Bermúdez, Marina

Vocales suplentes

Gerentino, Omar
Cóceres, Elena
Rozas, Martín

Revisor de cuentas

Braile, Margarita
De Nápoli, Noemí

Secretario ejecutivo

Zurita, Martín

Atención en sede administrativa

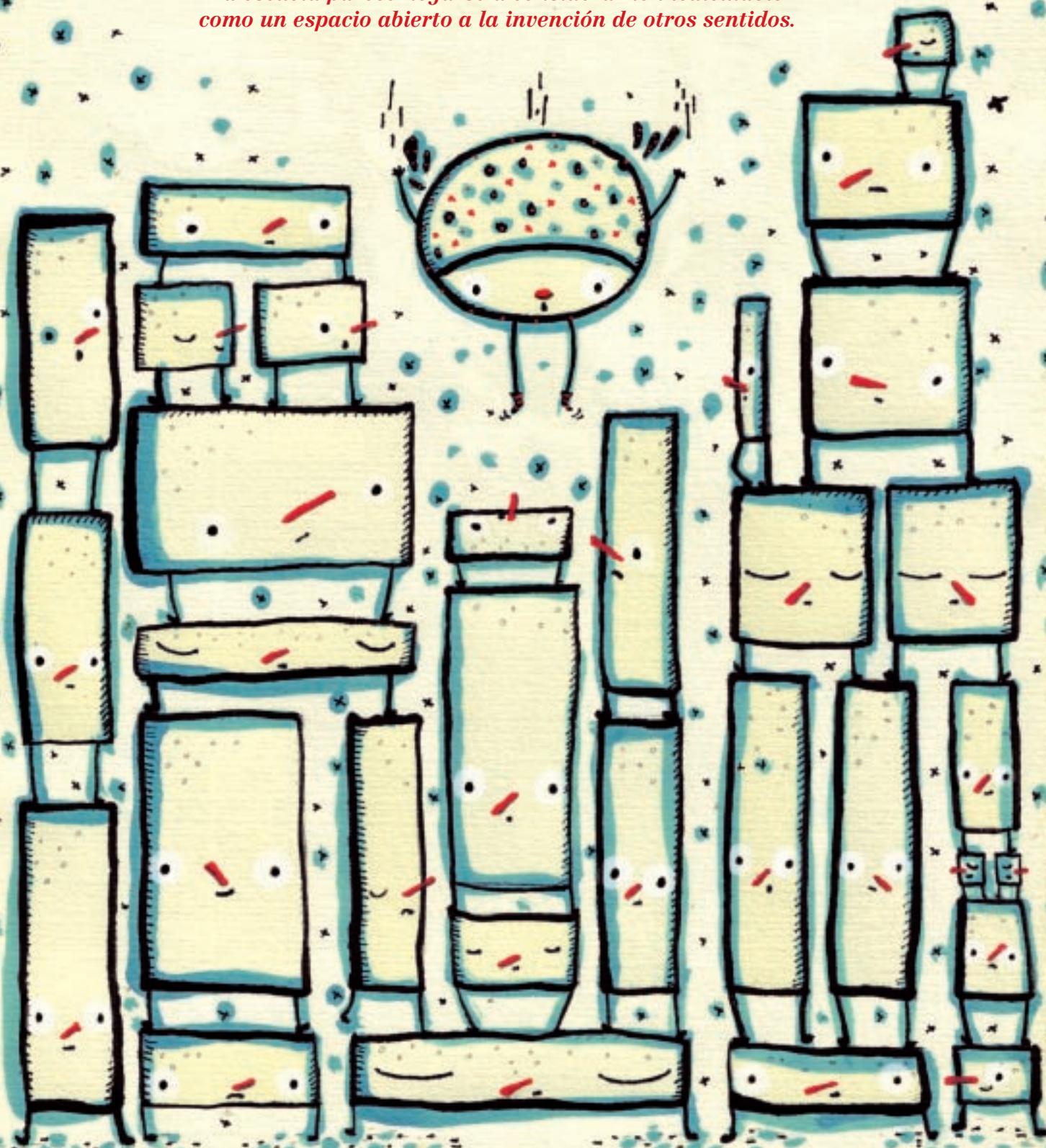
Laurita, Diego
Wolff, Julieta

Los descuajeringadores

¿Qué hace la escuela con la diferencia?

Carina Rattero

Como en todo ámbito, en el educativo, la presencia de la diferencia es ineludible, pero su abordaje e interpretación no siempre resultan certeros. La escuela parece negarse a considerar lo incalculable como un espacio abierto a la invención de otros sentidos.



NATALIA COLOMBO

Hoy una maestra de Jardín me dijo: “este vino a *descuajeringarme* el grupo”, vocablo que no me atreví a pedir que me traduzca, pero que, en el contexto de la conversación, interpreté como el que vino a desarmar lo que ya estaba encaminado, lo que estaba armado de alguna manera.

Adrián tiene cuatro años, asiste desde abril a la sala de cuatro del turno tarde. Es el penúltimo hermano de cinco varones, vive con su mamá, su papá y un tío, hermano del padre –para nosotros, y según los dichos de los otros niños, este tío puede hacer de papá, puede actuar como si fuera el padre en su ausencia–. El hermano mayor asiste a la escuela de Educación Integral de la Ciudad, y presenta severos problemas de conducta. El resto de los hermanos concurren a la nuestra, “la común”, y el más chico no va a la escuela.

Adrián presenta dificultades de lenguaje, pero se comunica a veces con gestos o sonidos con los que, al decir de su maestra, “no se entiende ni él, pobrecito”. La cuestión es que desde abril hasta ahora, por su llegada (por “su culpa”), el grupo se *descuajeringó*. ¿Qué hacemos?

Este relato, en la voz de una psicopedagoga que cuenta la preocupación de una maestra, pone en escena una larga historia de expulsión de la diferencia. Se despliega allí la fantasía de pensar que la clase sería un todo armónico y sin conflictos si no fuera por la irrupción del *descuajeringador*.

El componente disonante, aquello que viene a alterar –a *descuajeringar*– un orden precario, una aparente normalidad, es significado aquí como atributo de ese sujeto particular. Así, desde ciertas representaciones esencialistas, se monta una construcción de identidad, como si la pobreza fuera del pobre; la violencia, del violento y la dificultad de aprendizaje, del alumno “problema”. Ese que, como en aquel cuento de Kafka, “Comunidad”, “alejamos empujándolo con el codo pero por más que lo hagamos, vuelve siempre otra vez”.

En consecuencia, estas representaciones hacen suponer que, expulsado el violento, acabaríamos con la violencia. Expulsado el *descuajeringador*, se reordenaría la clase. Expulsado el alumno “problema”, quedaría el grupo “parejito”.

Es preferible no explicar nada y no aceptarlo. Es que muchas veces la mirada escolar se desplaza entre perspectivas psicologistas, individualistas o morales que ocultan o disfrazan los efectos devastadores de la fragmentación social y económica.

Distintos discursos y modalidades de intervención parecen arroparnos contra aquello que nuestros propios relatos dejan al desnudo. Palabras como *inclusión, diversidad, tolerancia, respeto*, ¿vienen a quebrar esa historia, o son apenas modos de acallar la inquietud que el encuentro con el otro nos produce?

Hacer sitio no es solo ofrecer un banco, una matrícula, es alojar desde las propias sensibilidades y representaciones en un horizonte de igualdad. Ofrecer un espacio que potencie el aprender desafiando cualquier determinación confiscatoria del futuro.

¿Qué hacemos con los *descuajeringados* y los *descuajeringadores*?

“Hay momentos en la vida en que la cuestión de saber si se puede pensar de modo diferente a como se piensa y percibir de otro modo a como se ve es indispensable. Se trata de no limitarse a legitimar lo que ya se sabe, sino de comenzar a saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otra manera”. Foucault (1984) afirma en esta frase la apuesta vital que conlleva ese gesto a veces violento de problematizar lo evidente.

La modernidad construyó diferentes dispositivos de regulación y control de la alteridad: la demonización del otro, el otro como fuente de todo mal (Skliar, 2001); visiones totalizadoras, lógicas binarias; localizaciones que delimitan dentro o fuera de la normalidad: buenos y malos, correcto o incorrecto; vigilar fronteras; fabricar identidades fijas, estables, centradas, homogéneas.

Recordemos que, desde el siglo XIX, se ha concebido a la escuela como una “tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las *máquinas tejedoras* que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en esta metáfora –industrial o tecnológica– para hablar de la escuela (...) todas compartieron el hecho de concebirla como artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 22).

En esa estela nos formamos. Los tiempos actuales albergan, sin embargo, discursos y prácticas confusas, clichés tranquilizadores de conciencia, palabras que nos permiten convivir sin mayores conflictos en un mar de supuestos contradictorios.

Hace un tiempo, propuse una actividad a 300 maestros con los que veníamos trabajando. Se trataba de recuperar el acervo circulante en las escuelas, aquellas expresiones que dan cuenta de un modo de ver, de pensar y de situarse frente a estas palabras tan pronunciadas: *homogeneidad, diferencias, atención a la diversidad*. De este modo, intentaba construir colectivamente un campo de cuestiones por pensar. Comparto algunos de los registros:

- “Hay que sacar a la manzana podrida”. (En referencia a un niño “inmanejable”).
- “¿Para qué vienen a la escuela si no quieren estar aquí? No les interesa aprender”.
- “Este no da para esta escuela”. (En referencia a un niño con dificultades en el aprendizaje).
- “Si le damos banco a este, se nos van a ir los pocos buenitos que tenemos”.
- “Te lo digo yo, que cuando veo a un chico, enseguida sé cuál puede y cuál no”.
- “Ya vas a ver, esta es la sucursal de Lucecitas”. (Palabras de una vice a una maestra llegada a esa institución).
- “Pero ¿por qué tiene que venir a nuestra escuela? ¿Por qué a mí? Este año tengo un grupo re parejito”.
- “Habría que crear un aula y meter ahí a todos los lentos”.



La manzana podrida

Muchas veces, los educadores tachamos, descalificamos o violentamos desde cierta *moralización*, desde el *deber ser*, o desde cierta representación de lo general que encuentra en lo singular su fracaso. Se trata de pensar cómo se construye esta modalidad universalizante y correctiva. Explorar las propias representaciones y sensibilidades en un gesto que tensiona de un modo nuevo *universalización* y *diferencias*. Es que nuestras representaciones afectan no solo la respuesta que damos a los chicos, sino también el modo de organización institucional y el modo en que se dispone y ordena la escena escolar. A toda costa, se intenta evitar la contaminación y la mezcla. Al prevenirse, la escuela se priva del diálogo, del intercambio, del movimiento... Justamente la escuela, esa institución que es espacio para la construcción de lo común.

En muchos casos, por los tradicionales mecanismos discriminantes, como el prejuicio o la voluntad correctiva y en otros, por la necesidad de encontrar soluciones a los problemas cotidianos, la cuestión es que se sigue separando en el interior de la escuela a determinados grupos o niños que no responden al parámetro ideal de alumno: "Sigue brillando la silueta promocionada del alumno ideal —hay que definirlo: blanco, disciplinado y piagetiano..." (De la Vega, 2010).

Así, todo aquel que muestre un signo de riesgo, dificultad, carencia o desviación, es alojado bajo el manto de la "atención a la diversidad"¹. Su inclusión se limita a los circuitos diferenciados de la escuela común. Todos sabemos de qué modo funcionan dentro de las instituciones las categorías que se les asignan a determinados niños (*los del turno tarde, los pobres, los lentos...*).

Esto nos permite advertir mediante qué mecanismos la misma operación que incluye produce sus formas específicas de exclusión, retaceo en el ofrecimiento² o simple contención. Los efectos devastadores de esta pedagogía se disimulan en aquellos discursos estigmatizadores de algunas infancias y adolescencias.

Las identidades y diferencias se delimitan como entidades cerradas, como si fueran un estado y no un modo de estar siendo en un tejido de lazos complejos, que se construyen y reconstruyen. Como consecuencia de una cultura escolar homogeneizante, la respuesta a la demanda de "atención a la diversidad" puede, a veces, reducirse a "tolerar" a aquellos que muestran algún signo diferencial, mediante la habilitación de un espacio que los reclute sin mayor conflictividad.

De tal modo, la escuela parece negarse a considerar lo incalculable como un espacio abierto a la invención de otros sentidos. Y la respuesta, en todo caso, acalla, en la continuidad de lo dado, cualquier soplo de posibilidad que anide entre sus grietas.

El arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo.

¿Cómo recibimos y hacemos sitio a "estos que llegan a nuestras escuelas"? ("estos" significa: otros sectores están llegando). Hacer sitio no es solo ofrecer un banco, una matrícula, es alojar desde las propias sensibilidades y representaciones en un horizonte de igualdad. Ofrecer un espacio que potencie el aprender desafiando cualquier determinación confiscatoria del futuro.

La escuela es un lugar de encuentros. Pero para que un encuentro acontezca, hay que ser capaz de acallar en uno mismo el propio tumulto (el blablablé, el prejuicio, la premura en localizar, diagnosticar, etiquetar), aplazarlo por un instante para hacer sitio al silencio que, lejos del vacío o la renuncia, es disponibilidad y acogida.³

Disponibilidad que recibe y ofrece, esto es Enseñar. "Organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio", como dice Merrieu (2006).

Quizás el arte de la educación no sea otro que el arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo, hasta su propia altura, hasta lo mejor de sus posibilidades. Algo desde luego que no puede hacerse al modo técnico, ni al modo masivo. (...) Algo para lo que no hay método que valga para todos porque el camino no existe. (Larrosa, 1996: 259)

No hay inclusión educativa sin reconocimiento simbólico. El desafío hoy es pensar cómo enriquecemos el ofrecimiento educativo.

En la tarea de quien enseña a vivir, hay modos de responder éticamente a la existencia del otro, lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, porque la educación consiste en encontrarse de frente con otro concreto, cara a cara (Skliar, 2011). No son ellos, los recién venidos, los que tienen que esforzarse por encajar, por no *descuajeringar* lo que estaba encaminado. Es nuestra responsabilidad albergarlos. Hacerles sitio es hacer posible el encuentro con el saber, con lo desconocido, con la alteridad presente en la construcción de lo común.

Ejercer como maestros nos ofrece esta posibilidad, la de habitar la pregunta por el futuro sosteniendo una ilusión. Esa misma ilusión que da consistencia al tiempo venidero, o al amor, esa que se dona sin pedir garantías. Un maestro ofrece signos, mundos, señas, sentidos. Si cede en el diagnóstico o la mera evaluación, cierra ese camino de tiempo y de habilitación.

Carina Rattero

Profesora en Ciencias de la Educación. Es profesora titular ordinaria en Problemática de la Educación y adjunta en Didáctica III de la Facultad Ciencias Educación, UNER. Comparte la dirección académica de la carrera de especialización en Políticas de Infancias en la misma facultad. Ha sido coordinadora, conferencista y asesora en capacitación docente en diferentes provincias argentinas y es autora de publicaciones de interés pedagógico.

Ilustración: Natalia Colombo

Ilustradora y diseñadora gráfica. Siempre le gustó dibujar y lo sigue haciendo con lápiz negro, marcadores, birome, papeles, acrílicos o digital. Ha ilustrado libros de texto y álbumes infantiles, que se publicaron en editoriales de Argentina, España y EE. UU.

¹ Como hemos señalado en distintas oportunidades, bajo la denominación *necesidades educativas especiales* se recluta en los "circuitos integradores" de la escuela a una gran cantidad de niños (pobres, diferentes, "deficientes", carentes etc.) que fracasan como consecuencia de una cultura escolar homogeneizante y selectiva.

² Toda una serie de artificios pedagógicos se ordenan en una batería de criterios *adecuacionistas*, delineando diferentes modos de restricción en la enseñanza: he llamado a esto *la poquedad* (Rattero, 2008).

³ Véase en: Rattero, C. (2011). "Habitar la pregunta: notas en el vínculo infancia y educación". Doval, D. y Rattero, C. (comps.) *Autoridad y transmisión niños y jóvenes en la mira* Noveduc.



Selección bibliográfica. Profesora Carina Rattero



La experiencia de un escritor en un aula del conurbano

Son boleta

Por Guillermo Saccomanno

No creo que muchos escritores se le animen a una clase de escuela media del conurbano. Pero que los hay, los hay. Es que no es sencillo encarar las aulas de la marginalidad, esos pibes que vienen de pobreza, violencia, droga, alcohol. A algunos les cuesta expresarse con algo más que un ininteligible fraseo primal. Estos son los pibes a quienes los docentes deben transmitirle el amor a la lectura. Pero, ¿cómo transmitir ese amor cuando no se lo siente? Más de una vez en los colegios planteo que los docentes no leen. “Los adolescentes, querrá decir”, me quiso enmendar una maestra. “No, le dije. Entendió bien: dije los docentes.” La mujer, como varias de sus colegas, me miró con odio. “A ver, cuéntenme qué leyeron anoche”, les pregunto. Silencio.

Por supuesto, hay causas, razones, determinaciones sociales que hacen que las maestras y maestros puedan preferir a la noche Tinelli, baile de caño, pizza y birra; y, excepcionalmente, los progres, el discurso facilongo de 6, 7, 8. No los culpo. Estoy convencido de que los docentes deben ganar más que un diputado, pero también de que ellos eligieron la trinchera en la que se encuentran. Y es una trinchera donde bajar la guardia es riesgoso. Las víctimas están ahí, en sus pupitres, frente al pizarrón, expectantes. Y por la expresión tienen todo el aspecto de estar en otra, en otra realidad que no es la del aula. Una más cruda.

El año pasado, junto con un grupo numeroso de escritores, participé en la movida del plan de lectura del Ministerio de Educación, iniciativa formidable: se imprimía un relato de cada escritor y luego se lo distribuía, en formato fascículo, en las aulas de los colegios. Más tarde, una vez que los alumnos habían leído el relato en la clase de literatura, el escritor iba al aula y conversaba el texto y sus aspectos con sus lectores. La actividad, en los colegios de clase media, se cumplía. Pero en más de una oportunidad, en colegios más golpeados —que son los más—, el resultado no era el esperado. La frustración no dependió del ministerio, ni de los autores. Fue responsabilidad de los mismos docentes.

Me acuerdo de un colegio del conurbano. Al llegar al cole, nadie sabía dónde estaba el paquete con los fascículos. Nadie los había visto. Hasta que una funcionaria del colegio pareció reaccionar de un ataque de amnesia y recordó dónde estaban guardados. Los fascículos del Plan de Lectura habían sido archivados en un depósito. Ni se los habían pasado a la profesora de Lengua. Tampoco la profesora de Literatura se había interesado por la cuestión. Además, ese día la profesora de Literatura no había llegado aún. Por lo tanto, la actividad la iba a coordinar otra profesora, la de Inglés. No era un día tranquilo en el colegio. Habían faltado celadores. Y profesores. Las pibas y los pibes, casi el colegio entero, hacían quilombo en el patio. Tarde, pero al fin, apareció la profesora de Lengua. Y fuimos al aula. Como habían faltado profesores, la directora tuvo la idea de juntar dos divisiones. Preferible meterlos en esta actividad, aunque no tuviera nada que ver, a que estuvieran alborotando en el patio. Me pregunté cómo manejar la situación. Sesenta alumnos me superaban. Además no se trataba sólo de que no hubieran cumplido con la actividad: leer un cuento. La profesora tampoco tenía demasiada idea de qué se trataba el plan. Se me ocurrió que si no habían leído antes el relato, bien podríamos leerlo entre todos en clase. Pero esas pibas y pibes apenas sabían deletrear una palabra. Con paciencia, les propuse que cada uno leyera una frase y le pasara luego el fascículo a un compañero, una compañera. De ese modo, pensé, el relato se hilvanaba, se construía una lectura colectiva. Y terminaríamos de leer el cuento. Quien leía una frase, con dificultad, balbuceando, pasaba el fascículo con alivio. Se tardaba en completar el sentido del relato, pero era algo.

Desde el fondo, unos pibes bardeaban. Dados vuelta, bardeaban. El bardo iba en aumento. Pronto fue imposible la

lectura. Le pedí a la profesora que dejara retirar del aula a los chabones (sí, les dije chabones) si no les interesaba la actividad. La profesora titubeó. Por fin, desconcertada, asintió. Los pibes se pararon. Ahí volví a hablarles: “Sé que tienen motivos para embolarse. Como sé que alguno de ustedes chuparon o se falopearon antes de venir al colegio. Sé también que algunos de ustedes hoy vieron al viejo fajar a la vieja. Y también que tal vez los que cobraron fueron ustedes. Sé que no la tienen fácil. Sin laburo, sin un mango. Encima, el colegio. De verdad, es mucho pedirles a ustedes, dados vuelta, que se queden tranquilos en el aula. No me careteen. Pueden salir”. Los pibes empezaron a caminar hacia la puerta del aula. “Pero antes –les dije–, sepan que si cruzan esa puerta son boleta.”

Los pibes se frenaron. Atónitos, me miraban. Ahora no volaba una mosca. “Porque si estoy acá es por ustedes. Si no saben leer, ustedes no saben sus derechos. Y si no saben sus derechos, cuando la Bonaerense los agarre con un fasito, los pueden fusilar. Vayan nomás. Los ratis los esperan.”

Callados, de pronto tímidos, de pronto chicos, volvieron a sus asientos.

Continué la clase como pude. Cero heroísmo. Taquicardia sentí. Me había sacado, me reproché. Traté de disimular que me temblaba el pulso. Mi sonrisa ante el aula era de plástico. No me gustaba esta situación. Pero la remé. ¿Acaso tenía otra alternativa? Sé que esta historia no me deja bien parado. Y que se me acusará de autoritario, patotero y políticamente incorrecto. Pero fue lo que pude hacer. Y no me avergüenza contarlo.

Hace tiempo que la realidad educativa se fue al carajo. Y que no son pocos los esfuerzos ministeriales como tampoco los docentes que, en esta realidad, se debaten peleando por mejorar el nivel de la educación. Pero no alcanza. Como tampoco alcanza que los escritores pongan el cuerpo en las aulas, lo que, a esta altura, me parece, es más que un deber una misión. Los debates en el Malba o en las librerías de Palermo pueden esperar. Los pibes y pibas de los colegios estatales, no. Y, que conste, estas reflexiones no deben inquietar sólo a los docentes. También a los escritores. Porque mañana terminarán escribiendo para clientes y no para lectores. Si es que ya no lo están –perdón, estamos– haciendo.

© 2000-2014 www.pagina12.com.ar | República Argentina | Todos los Derechos Reservados

Sitio desarrollado con software libre [GNU/Linux](http://www.gnu.org/).



Selección bibliográfica. Profesora Carina Rattero