

CATEDRA ABIERTA

APORTES PARA PENSAR
LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

APORTES PARA PENSAR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

CÁTEDRA ABIERTA



Subsecretaría de Equidad
y Calidad Educativa

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



INCLUSIÓN
DEMOCRÁTICA
EN LAS ESCUELAS



OBSERVATORIO ARGENTINO DE
VIOLENCIA
EN LAS ESCUELAS

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Cr. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Coordinador de Inclusión Democrática en las Escuelas

Lic. Gustavo Galli

Rector de la Universidad Nacional de San Martín

Dr. Carlos Rafael Ruta

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas**Coordinadora por el Ministerio de Educación:**

Lic. Gustavo Galli

Coordinador por la Universidad Nacional de San Martín:

Dr. José Garriga Zucal

Equipo Técnico

Marina Lerner

Luciana Pampuro

Julieta Albrieu

Agustina Lejarraga

Corrección

Beatriz Pescia

Diseño y diagramación

Bruno Ursomarzo

ÍNDICE

FLAVIA TERIGI DEL APRENDIZAJE Y SUS CONDICIONES: LA ENSEÑANZA COMO FUNCION ESTRATEGICA	7
SEBASTIÁN ABAD y MARIANA CANTARELLI HABITAR LA ESCUELA. PENSAMIENTO ESTATAL Y CONSTRUCCION POLÍTICO-INSTITUCIONAL	35
DANIEL LEMME PUERTAS ABIERTAS LA ESCUELA VA AL BARRIO, EL BARRIO VIENE A LA ESCUELA	53
SERGIO BALARDINI RELACIONES INTERGENERACIONALES Y NUEVAS PERCEPCIONES JUVENILES	62
PABLO GONZÁLEZ LA IDENTIDAD ESCOLAR ENTRE RECETARIOS ENLATADOS Y PROPUESTAS	85

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

Cátedra abierta 3 : aportes para pensar la violencia en la escuela . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

E-Book.

ISBN 978-950-00-1038-2

1. Violencia Escolar.
CDD 371.782

Fecha de catalogación: 25/07/2014

PRÓLOGO

Vivimos en un tiempo de grandes mutaciones sociales y culturales. Las transformaciones en el plano de los vínculos, en el orden político, en el consumo y en el desarrollo tecnológico forman parte del paisaje cotidiano de nuestra existencia. Es evidente que no es lo mismo ser joven hoy, en un país que se encuentra celebrando 30 años ininterrumpidos de democracia, que haberlo sido hace 40 o 50 años. Las relaciones entre los jóvenes y los adultos, y la vida en la escuela no han permanecido impermeables a las innovaciones sociales.

Somos conscientes de que son modificaciones que, en muchos casos, ocurren de manera acelerada dificultando su asimilación. Lo impensable se vuelve posible; los límites, antes claramente demarcados, se corren o se difuminan. Ante esa vorágine de acontecimientos, se hace indispensable realizar una pausa mediante una reflexión capaz de cartografiar un escenario cambiante.

Los textos que presentamos a continuación tienen como común denominador la preocupación por problemas de intensa actualidad en las escuelas. Son nuevas formas de pensar lo nuevo; formas que, sin abdicar del componente crítico, son capaces de evaluar los matices de un proceso que tiene luces y sombras. Los fenómenos ya no poseen un sentido diáfano provisto de antemano sino que hay que interpretarlos. Es una tarea laboriosa que a través de diversos prismas permite desentrañar el modo en que se relaciona la diferencia con la desigualdad. Desvinculación, desconexión, fragmentación e incertidumbre son nociones que aparecen en los tra-

bajos y expresan el entramado complejo y ambiguo en que está inserta la escuela hoy. Estas cuestiones implican la necesidad de repensar los vínculos entre adultos y jóvenes, entre los docentes y los alumnos y la escuela con la comunidad. En un contexto en que las referencias habituales parecen haberse disipado, estos artículos nos permiten volver a poner los matices que identifiquen las nuevas zonas problemáticas que involucran a las instituciones escolares. Los textos que hoy ponemos a disposición de los docentes abordan experiencias, problematizaciones y vías a explorar en el desafío de demostrar, en la práctica cotidiana de la escuela, que inclusión y calidad no son conceptos antitéticos.

Estamos convencidos que los procesos de inclusión impulsados con el conjunto de políticas públicas llevadas a cabo desde el Estado en la última década ponen en cuestión algunas “certezas” construidas históricamente y enraizadas en lo profundo de nuestra escuela secundaria. Desde este Ministerio sabemos del esfuerzo que se hace en las escuelas porque todos y todas los y las estudiantes ingresen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria aprendiendo cada vez más.

Estos materiales quieren ser un aporte más a la reflexión que nos ayude a seguir construyendo una escuela secundaria de la que todos y todas se sientan parte, en la que adolescentes y adultos aprendan a convivir con el otro y otra diferente a la vez que semejante, que podamos hacer de la escuela un lugar de encuentro donde se celebre la diferencia y se construya ciudadanía para construir una sociedad cada vez más democrática.

Lic. Gabriel Brener
Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

DEL APRENDIZAJE Y SUS CONDICIONES: LA ENSEÑANZA COMO FUNCIÓN ESTRATÉGICA

ERIKSON

Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación, Profesora regular de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de General Sarmiento, Coordinadora Académica del programa regional de UNICEF "La educación secundaria en los grandes centros urbanos", Directora del proyecto de investigación "Trayectorias educativas y estrategias de reingreso a la escuela en sectores vulnerables" en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

En esta oportunidad nos convoca la cuestión de la enseñanza, asunto que es de índole netamente pedagógica. Muchísimas cosas que no son usualmente tenidas como pedagógicas lo son, como por ejemplo la convivencia en las escuelas. Ahora bien, cuando nos adentramos en la cuestión de la enseñanza, hay coincidencia en que estamos frente al núcleo de la actividad pedagógica.

Estamos en un contexto político- pedagógico particular, que es un contexto que podemos llamar de ampliación de los derechos educativos. Ello surge de considerar la situación legal con respecto a la obligatoriedad escolar en una serie de países de Sudamérica. Hay una cantidad de países donde existen leyes que establecen algún tipo de obligatoriedad para la escuela secundaria, por ejemplo el caso de Colombia que tiene la ley vigente más antigua, del año 1994. Si en nuestro país aún rigiera la Ley Federal de Educación, sería anterior a ésta y estaría en el mismo sentido que la ley colombiana. En la ley colombiana se establece una obligatoriedad de 9 grados de escolaridad, equivalente a nuestro nivel de EGB de la Ley Federal. Viniendo hacia acá en el tiempo, vemos a una gran cantidad de países como Brasil, Paraguay, Venezuela, Chile y Argentina, que a partir del año 2006 han aprobado -en la mayoría de los casos- la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario; Uruguay lo ha hecho más recientemente.

Por un lado, si uno ordena las leyes desde la más temprana hacia la más reciente, queda claro que ha habido un primer esfuerzo por ampliar la obligatoriedad escolar un poco más allá de la vieja escuela primaria. Muchas leyes establecen la obligatoriedad de ciclos básicos, ciclos introductorios o ciclos generales de una mayor cantidad de años que la antigua

escuela primaria, y también más recientemente se ha producido un avance todavía mayor pretendiéndose que la obligatoriedad escolar alcance el conjunto del nivel secundario. Traigo esta información porque me parece que nos ubica en qué contexto tenemos que hablar de la enseñanza. Una cosa es hablar de la enseñanza en un contexto donde la función de la escuela secundaria es más bien una función selectiva, no porque se lo proponga sino porque está pensada para poca gente y para gente con un cierto recorrido escolar y con una cierta inscripción cultural. Y otra cosa es hablar de la enseñanza en el contexto presente de ampliación de derechos. Me agrada ver en las distintas leyes que el contexto de ampliación de derechos educativos sigue siendo la escuela. Las leyes podrían decir que la gente tiene derecho a la educación durante toda su vida y en ese sentido ampliar la perspectiva de una educación primaria o elemental hacia muchos más años de educación, soslayando la cuestión de la escuela. Sin embargo, la legislación de todos los países establece la escolaridad y debido a ello, a lo promisorio que esto es, por primera vez en la historia las poblaciones más vulnerables acceden o tienen derecho a acceder a la educación secundaria (aunque no siempre que las leyes los establecen, estos derechos se cumplen). Por supuesto que semejante cambio en la historia de la escolarización tiene como único parangón lo que fue en su momento, a finales del siglo XIX, el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela primaria, en el sentido del ingreso a la escuela de sectores que tradicionalmente no asistían a ella.

Quizás estamos en una situación parecida ya que por primera vez hay grupos sociales que históricamente no han participado de la escolaridad secundaria y que ahora tienen el derecho y por tanto el Estado tiene la obligación de asegurarles esa escola-

ridad. Esto no sucede por supuesto sin dificultades. Podríamos decir que la expansión de los derechos educativos acontece en un contexto -desde mi punto de vista- de fortalecimiento de las capacidades estatales, pero tras un largo proceso de profundización de las desigualdades sociales que no se ha detenido y que ha producido un considerable deterioro en el contexto de crianza. Hay que pensar que los chicos que tienen quince o dieciséis años aproximadamente, tenían cinco o seis años en el 2001, y pongo el 2001 por poner una fecha muy conocida por todos, ya que cualquiera recuerda la hecatombe que padeció nuestro país en esos años. Como ustedes bien saben esa no fue una crisis puntual, no fue una crisis de un momento. Esos chicos estaban entrando a la escuela primaria en el 2001 y hoy por hoy deberían estar, en un contexto de trayectorias escolares continuas y regulares, promediando su escuela media. Sabemos que muchas trayectorias no son ni continuas ni completas, en particular en los sectores más vulnerables, por lo cual, en verdad, muchos de ellos están ingresando a la secundaria o inclusive todavía finalizando la primaria.

Ciertas medidas de política educativa buscan generar mejores condiciones de oportunidad para asistir a la escuela. Piensen por ejemplo en el gran desarrollo de los programas de becas estudiantiles en la década del 90, no solamente en la República Argentina. Piensen también en los programas de renta mínima, en el caso de la Argentina, en la Asignación Universal por Hijo (que es discutible que sea de renta mínima pero que es distinta de una beca escolar). Hoy es generalmente aceptado, en un país como el nuestro, que las políticas que se requieren para garantizar los derechos educativos no sean solamente políticas educativas, y que hace falta lo que podríamos llamar una intersectorialidad muy

precisa. No una intersectorialidad genérica, de esas declamadas muchas veces en las declaraciones de política, sino una intersectorialidad que apunte muy concretamente a las situaciones que producen vulnerabilidad, justamente para dar respuesta a las situaciones no específicamente escolares que afectan la escolaridad. No puedo empezar una conferencia sobre la enseñanza sin mencionar las cuestiones no específicamente escolares que vulneran la escolaridad, porque de lo contrario estaría desmintiendo las dificultades que enfrentan escuelas y profesores cuando se trata de enseñar en el nuevo escenario generado por la ampliación de los derechos educativos.

Pero así como no debemos abonar a la desmentida respecto a las condiciones no específicamente escolares, tampoco se trata de ofrecer coartadas para soslayar las cuestiones específicamente escolares y entre ellas, por supuesto, todo lo que tiene que ver con la enseñanza. Esta conferencia se centra en la enseñanza, no porque se considere que sea la única función que debe intervenir en la ampliación de derechos educativos, sino porque sin la enseñanza la ampliación de derechos educativos termina realizándose bajo formas educativas empobrecidas en circuitos segmentados de escolarización, en los "fragmentos" de los que nos hablan algunos autores.

Quiero volver al tema de los fragmentos porque esta es una de las preocupaciones contemporáneas que tenemos, en la medida en que la ampliación de los derechos educativos se realiza en la escuela, pero para ello la escuela afronta una cantidad de dificultades. Hay investigadores muy importantes en nuestro país (por ejemplo Tiramonti, en Tiramonti y Montes, 2008) que advierten sobre el peligro de que

la ampliación de derechos se realice en circuitos de escolarización de baja calidad, donde no se asegure a los adolescentes y jóvenes la entrada en el universo cultural que sí se asegura con el circuito escolar tradicional. Quisiera situar esta conversación sobre la enseñanza en la perspectiva de una ampliación de los derechos educativos, yendo desde las trayectorias escolares en las que hoy en día resultan incumplidos los derechos educativos de muchos adolescentes y jóvenes, hacia trayectorias educativas continuas y completas. “Continuas” y “completas” son dos aspectos distintos de las trayectorias que, como veremos dentro de un rato, pueden incidir de diferente manera en cómo consideremos la función de la escuela. Además, el proyecto formativo debería preparar a estos adolescentes y jóvenes para vivir en sociedades más complejas y más plurales que las que hacían de escenario a la escuela secundaria cuando se generó -no solamente en nuestro país sino en todos los países, que tendieron a crear este nivel a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX-. La perspectiva que teníamos del mundo que vivía o iba a vivir la juventud era bastante diferente de la perspectiva que tenemos ahora, creo que ninguno de nosotros puede decir cómo va ser el mundo en el 2060 y los jóvenes y adolescentes que están hoy en nuestras escuelas posiblemente formen parte de este planeta en el año 2060. En el momento histórico de inicio de la escuela secundaria parecía haber un corpus de conocimiento que uno podía anticipar que iba a tener vigencia por muchas décadas; hoy estamos en una situación un poquito diferente, tenemos que discutir qué significa preparar para vivir en sociedades más complejas y más plurales.

Organicé la exposición pensando en que voy a trabajar las siguientes cuestiones: por un lado, quiero discutir el problema de las condiciones institucionales

para la enseñanza. La enseñanza suele ser vista o muchas veces es definida como una suerte de función individual que realizan maestros o profesores de la puerta del aula para adentro. Quiero trabajar sobre las condiciones institucionales que definen y que encuadran la tarea de enseñar, quiero avanzar hacia una definición de la enseñanza que también sea una definición institucional, que no convierta la enseñanza en un asunto doméstico que lo resuelve cada uno en el “cara a cara” con sus estudiantes. Luego voy a trabajar sobre tres consecuencias de esta definición institucional de la enseñanza. Por un lado, voy a tratar de avanzar sobre una definición institucional del aprendizaje, que puede ser visto como un proceso individual que realiza cada uno de los sujetos devenidos alumnos en las escuelas, pero que desde mi perspectiva tiene que ser visto también como un asunto institucional. Haré una pequeña referencia al asunto de la motivación para aprender y, finalmente, voy a tratar de plantear un objeto de enseñanza a compartir entre varios, que escapa un poco al objeto de enseñanza que se puede proponer cada uno en la escuela, y que es el régimen académico. Cuando finalice la exposición procuraré cerrar con algunas propuestas.

Lo primero que quiero plantear es la cuestión de **las condiciones institucionales para la enseñanza**. Me parece que en el caso de la escuela secundaria argentina no se puede plantear la enseñanza sin hacer una consideración a lo que podríamos llamar su “patrón organizacional”. Subyace al modo en que se construyó y se desarrolló históricamente la secundaria en nuestro país, una suerte de patrón o matriz organizacional que, en un trabajo que publiqué en el 2008 (Terigi, 2008), definí como un trípode. Hay tres patas sobre las cuales está apoyado el diseño de la escuela secundaria. Un trípode

de compuesto en primer lugar, por un curriculum fuertemente clasificado; en segundo lugar, por un principio de designación y por lo tanto de formación de los profesores por especialidad; y en tercer lugar, por un modo de organización del trabajo docente en el cual ha prevalecido a lo largo del tiempo lo que llamamos la hora de clase o la hora cátedra como unidad de designación. Es necesario hacer este análisis institucional porque si no algunas de las cosas que nos proponemos como novedades, a nivel de la escuela media en la Argentina en estos años, van a tropezar más temprano o más tarde con el peso que tiene este sustrato de la matriz organizativa de la escuela secundaria.

La clasificación del saber -concepto que retomo de Bernstein (1971), importante autor del marco del curriculum- es un principio organizador de todo el sistema educativo, no solamente de la escuela secundaria. Según este principio de clasificación, por el cual están fuertemente delimitados los campos de contenidos, están establecidos con mucha fuerza los límites entre contenidos que corresponden a campos diferentes. Lo que sucede es que este es un principio que tiende a fortalecerse a medida que se avanza hacia los niveles superiores en el sistema. En lo que se refiere a la escuela media o secundaria su curriculum es tradicionalmente un curriculum fuertemente clasificado. Esto significa que los límites entre contenidos están claramente establecidos y que la mayor parte de ellos se transmiten en unidades curriculares -asignaturas o materias- cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas.

Debe tenerse en cuenta además - y esto no es un problema menor -, que la división del conocimiento que representan las asignaturas del curriculum clásico de la escuela media o secundaria se corresponde con el modo de organización del saber propio

del siglo XIX, por lo cual el curriculum de la escuela secundaria afronta además una cierta condición de anacronismo. Ha habido mucha discusión en los últimos años acerca de cómo poner a la escuela media en sintonía con la contemporaneidad. Se nos ocurren algunas estrategias curriculares como el añadido de nuevas asignaturas, pero todos sabemos que eso tiene un límite; hay un límite desde la jornada escolar hasta la disponibilidad de profesores para llevar adelante la enseñanza de contenidos que no hayan tenido tradición de enseñanza y en ese sentido, subsiste todavía -y creo que va a subsistir durante mucho tiempo- un núcleo curricular básico que quedó establecido allí por fines del siglo XIX comienzo del siglo XX y que espeja en buena medida la división del saber propia de fines del siglo XIX. Autores importantes en el campo del curriculum señalan que muchos de los problemas relevantes de la contemporaneidad, aquellos problemas que sería bien interesante poder tratar con los estudiantes en la escuela secundaria, tienen el grave inconveniente de que desbordan de los saberes de los que disponen muchas veces los profesores. En ese sentido, uno puede añadirle al documento curricular la perspectiva de "problemas contemporáneos" pero se encuentra con la dificultad de la falta de tradición pedagógica, de una tradición de enseñanza que permita abordar esos contenidos con la misma seriedad con que podemos abordar la enseñanza de la matemática o la enseñanza de la historia.

En relación con el segundo componente, hay que decir que no es forzoso, no es que un curriculum fuertemente clasificado requiera docentes especializados. El caso del nivel primario muestra justamente que un curriculum en donde los límites también están claramente establecidos (Matemática es Matemática, Lengua es Lengua) ha sido confiado a do-

centes con formaciones generalistas. En un balance entre extensión y profundidad, podríamos decir que en el caso de los maestros prevalece la extensión en la formación; en el caso de los profesores en cambio, la tradición pedagógica y la tradición de formación se fundan sobre el principio de profundidad que lleva la especialidad. La correspondencia entre currículos fuertemente clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida justamente porque los profesores se reclutan -como dice la bibliografía contemporánea (OCDE, 2005)- y se designan según su especialidad. El sistema formador de profesores, que se estructuró según la misma lógica, produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas. Quienes trabajan en la escuela secundaria saben bien que ello trae una cantidad de dificultades a la hora de poder entrar en diálogo con profesores cuyas identidades profesionales han sido construidas con referencias en la profundización de los campos de conocimiento del área cultural en la que trabajan y sobre la cual desarrollan su enseñanza, cuando tienen que dialogar con otros colegas que responden a otros principios de formación, y cuando no está reconocido -por lo menos no suficientemente- como rasgo común, como rasgo que los une en tanto profesionales, el hecho de que son todos profesores de escuela secundaria, profesores de adolescentes y de jóvenes.

Al principio de la designación por especialidad y a la clasificación del saber se le sumó el tercer rasgo constitutivo que mencioné, que es la organización del trabajo docente por horas de clase. Mientras que el esquema propio de los niveles inicial y primario fue el del cargo docente, en la escuela secundaria la lógica del currículum mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo. Los docentes

fueron designados en su gran mayoría por horas de clase a dictar y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta, como sabemos, la concentración institucional, pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura, además de que se excluyen de la definición de trabajo otras tareas que no sean las de dar clases. Hay excepciones: por ejemplo, en las escuelas técnicas la figura del maestro de taller, en las escuelas que han tenido Proyecto 13 y que lo conservan la figura del cargo, en las escuelas que han tenido CBG, otras innovaciones que han tenido lugar en escala de las políticas de las provincias o jurisdicciones; inclusive lo que los actuales Planes de Mejora Institucional¹ hacen posible en términos de que algunos proyectos pueden enfocarse a tiempos rentados que no sean exclusivamente para el dictado de las clases previstas en el currículum. Pese a esto, todavía el régimen de trabajo de los profesores permanece sin demasiada afectación y es reportado en muchos trabajos como uno de los principales problemas de la escuela secundaria y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación del personal. Las instituciones de nivel medio disponen de condiciones que hacen algo difícil el trabajo de enseñar, salvo que uno defina la enseñanza como una acción individual a cargo de un profesor cuando cierra la puerta del aula y se encuentra con sus estudiantes. En ese sentido es que me interesa ahora avanzar sobre nuestro segundo punto que tiene que ver con una definición institucional de la enseñanza.

1 Los Planes de Mejora fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

ENUNCIADO BÁSICO SOBRE LA ENSEÑANZA:

$D\phi E\chi Y$

REFERENCIAS:

D= DOCENTE

ϕ = ENSEÑA

E = ESTUDIANTE

χ = CONTENIDO

Y = PROPÓSITO

LA FÓRMULA SE LEE DEL MODO SIGUIENTE:

“EL DOCENTE ENSEÑA AL ESTUDIANTE CIERTO CONTENIDO A FIN DE ALCANZAR CIERTO PROPÓSITO”.

Este enunciado lo encontré en un texto de Fenstermacher y Soltis (1999), es un intento de traducir en una fórmula una suerte de definición acerca de la enseñanza. La D es el docente, esa letra griega ϕ hace referencia a la acción de enseñar, la E es el estudiante, X es el contenido, Y es el propósito. Como ven en esta fórmula se elige para el contenido y para el propósito letras que tradicionalmente representan variables, como si lo demás fuera más o menos fijo. La fórmula según ellos se lee del siguiente modo: el docente enseña al estudiante cierto contenido a fin de alcanzar cierto propósito.

Esta definición tiene algún interés. Me resulta interesante en tanto plantea el contenido como un asunto que modula la relación didáctica de maneras específicas. Esto no es menor, hoy estamos en discusiones contemporáneas sobre la enseñanza en las cuales ya es más frecuente encontrar la referencia al contenido. Sin embargo durante mucho tiempo la investigación didáctica soslayó la especificidad del contenido y la manera en que éste modula la relación didáctica. Otro aspecto interesante de esta definición es la cuestión del propósito, no solamen-

te la cuestión de que alguien enseña un contenido a otro, sino de que lo hace en virtud de algún tipo de propósito. El propósito abre la cuestión de los motivos, los motivos por los cuales alguien enseña y los motivos por los cuales alguien querría aprender.

A pesar de estas dos cuestiones interesantes, me parece que estamos todavía frente a una definición muy incompleta. Hay muchos textos que cuando hacen investigación sobre la enseñanza o cuando intentan formalizar una definición acerca de la enseñanza, están centrados en esta perspectiva, que en el fondo deja a los profesores solos en el aula, cara a cara con los estudiantes. Todavía la definición es incompleta porque soslaya que el docente enseña en situaciones colectivas. Y si bien es cierto que en contextos colectivos como puede ser éste, estamos la mayor parte del tiempo promoviendo tareas y resultados individuales, a pesar de eso la situación es colectiva y en cuanto tal, evidentemente debería definirse la función que en ella se realiza, la función de enseñar, de una manera distinta.

Así como el contenido o los motivos modulan, también el carácter colectivo de la clase debería introducir especificidad en la definición acerca de la enseñanza. En ese sentido es que me propongo otra definición. Para eso retomo a Daniel Feldman, un didacta argentino, que en un trabajo que se titula “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica” (Feldman, 2002) sostiene que considera que en las actuales condiciones de desarrollo institucional de los sistemas escolares, debe reformularse la pregunta de la didáctica.

La didáctica es dentro de las Ciencias de la Educación aquella que se ha ocupado preferentemente de la cuestión de la enseñanza; no la única pero sí pre-

ferentemente. Señala que en la didáctica ha prevalecido un enfoque acerca de la enseñanza y él está intentando que cobre fuerza un segundo enfoque que empieza a plantearse. En el enfoque tradicional, la enseñanza está planteada como un proceso interactivo, proceso que se realiza cara a cara. Esta manera de enfocar la enseñanza lleva a un enfoque particular sobre el trabajo docente, según el cual se ve al maestro o al profesor como una suerte de artesano, como aquel que desarrolla la tarea de manera individual y que es responsable por el conjunto del resultado de su trabajo. En esta perspectiva individual el docente es responsable por el conjunto del resultado de su trabajo. A este enfoque de la enseñanza le corresponde según el trabajo de Feldman un modo de formular la pregunta didáctica que es: "¿cómo enseñar?" Si uno revisa la literatura acerca de la enseñanza se encuentra con que, cuando se ha tratado de la práctica de enseñar, la pregunta ha sido planteada siempre en esos términos.

Feldman sostiene que la definición debería modificarse, que habría que asumir una perspectiva de la enseñanza como un sistema institucional. En ese sentido, la enseñanza no es tanto el proceso interactivo de un docente con sus alumnos sino parte de un sistema institucional que Feldman dice "de escala industrial". En la escuela moderna la enseñanza es un trabajo de gran escala y por tanto el docente no es tanto ese artesano del enfoque tradicional sino una persona que trabaja en una gran organización, y es la organización la responsable del resultado. Esto en modo alguno desresponsabiliza la acción individual de los profesores, pero sí coloca la preocupación por el conjunto de los resultados en el sistema educacional y no en cada uno de nosotros considerados individualmente. Dicho de otro modo, lo que cada uno de nosotros sabe acerca de la ma-

temática no es el resultado de la acción particular de un profesor determinado sino el resultado de un largo recorrido en el sistema escolar, en el cual el sistema como sistema institucional nos ha puesto cara a cara con una gran cantidad de maestros y profesores que han sido colectivamente responsables de lo que hoy sabemos o dejamos de saber acerca de la matemática.

Desde este punto de vista, Feldman plantea que entonces hay que dar lugar a un cambio de pregunta: la pregunta ya no es tanto cómo enseñar sino más bien cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales. Y este cambio de pregunta no es un cambio menor sino que pone en tensión mucha de la investigación didáctica contemporánea, que se realiza asumiendo la posición del primer enfoque. Por ejemplo, se estudia una cierta secuencia didáctica, se propone que un profesor la lleve adelante en el contexto del aula, se aprende de ese trabajo que el profesor lleva adelante dentro del aula para mejorar la secuencia, con la idea de que luego la difusión de la secuencia o de la propuesta didáctica -cualquiera que éste sea, bajo la forma que la propuesta se presente- se hace por medio de libros de texto, documentos curriculares o cualquier otro formato que permita que eso que se hizo cara a cara en un lugar, luego se pueda hacer cara a cara en muchos otros lugares. Lo que Feldman plantea es que la investigación acerca de la enseñanza tiene que tomar en cuenta el contexto institucional u organizacional en que la enseñanza tiene lugar, porque este contexto también produce efectos en aquello que nosotros entendemos como enseñanza.

Entonces, podemos plantear que para entender la enseñanza como asunto institucional hace falta tra-

bajar para diferenciar dos conceptos: por un lado, lo que podemos llamar “modelo organizacional” y por otro lado lo que podemos llamar “modelo pedagógico”. Es una distinción puramente analítica a los fines de entender el planteamiento de un problema. Cuando hablamos de modelo organizacional me estoy refiriendo a la clase de restricciones sobre la enseñanza que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define. Por ejemplo, que esto sea una conferencia y que yo me pare aquí y hable y ustedes escuchen y que dentro de un rato ustedes hagan preguntas, es algo que pone el modelo organizacional, es el formato que se encontró para dar lugar a esta actividad de enseñanza. Otra cosa es el modelo pedagógico. El modelo pedagógico debería ser una producción específicamente didáctica que tome en cuenta las restricciones del modelo organizacional y que de esta manera, tomando en cuenta estas restricciones, pueda producir una respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente?

Voy a darles ejemplos de a qué llamamos modelo organizacional y a qué llamamos modelo pedagógico y después voy a trabajar sobre un ejemplo de modelo organizacional de la escuela primaria para avanzar luego a la escuela secundaria.

Ejemplos de modelo organizacional: el “aula estándar”, que es el aula donde un docente escolariza y por tanto enseña a un número de estudiantes agrupados porque están en el mismo punto de la escolaridad. Otro ejemplo es el “plurigrado” que, en el caso de la escuela primaria, es un formato bastante usual en el contexto de la escuela rural pequeña. Otro modelo que seguramente muchos profesores

de escuela secundaria conocen bien es el modelo de la llamada “clase particular”, la clase donde un profesor en su casa o en el domicilio de los estudiantes los asiste cara a cara para desarrollar una actividad que también es de enseñanza. Si volvemos a la definición de modelo organizacional, a la clase de restricciones que están determinadas por la organización y que la didáctica no define, esas restricciones son bien distintas en el aula estándar, en el plurigrado o en lo que llamamos la clase particular. Ejemplos de modelo pedagógico (que refiere a la producción didáctica): la “enseñanza simultánea”, es el caso de alguien enseñando las mismas cosas al mismo tiempo para todos los que en un momento determinado se ubican en la posición de quienes están aprendiendo. Otro ejemplo que podemos dar son las diversificaciones curriculares.

Tomando de un lado el modelo organizacional y el modelo pedagógico y del otro lado dos tipos de aula, aula urbana estándar y aula rural pequeña, uno puede ver, en el caso del aula urbana, que el modelo organizacional es de la “sección simple”: un maestro con chicos que están en el mismo grado para aprender el mismo segmento del curriculum a lo largo de un ciclo lectivo. A este modelo organizacional que es la sección simple, le corresponde un cierto modelo pedagógico: el modelo de la enseñanza graduada y simultánea con una cronología de aprendizajes unificada, un modelo en el cual los que están en esa sección simple trabajan todo el año con una cronología de aprendizaje que es la misma para todos. En condiciones de enseñanza simultánea, todos aprendiendo las mismas cosas al mismo tiempo y por supuesto en contexto de gradación, graduación o gradualidad escolar. Aunque la realidad de las aulas hace que muchas veces no se mueva con comodidad en este modelo pedagógico

gico, lo que sí es claro es que el desarrollo más que centenario de la didáctica -y no solamente la de la escuela primaria ahora sino también la de la escuela secundaria- ha respondido a este modelo: a la idea de que cuando uno está en el aula lo que desarrolla es -para el año o grado escolar que le ha tocado- enseñanza simultánea, que significa que tiene que llevar adelante una cronología unificada de aprendizajes con todos aquellos que están incluidos en la sección escolar en calidad de alumnos.

En el caso de la escuela rural pequeña el modelo organizacional no puede ser la sección simple, porque los chicos son pocos y esto se suma a que un maestro tiene varios grados escolares; el problema se abre cuando nos preguntamos cuál es el modelo pedagógico para un modelo organizacional tan diferente a la sección simple como es, en este caso, la sección múltiple o multigrado. Acá se abre la necesidad de una producción didáctica específica para un modelo organizacional completamente diferente al de la sección simple. Sin embargo, la historia más que centenaria de la escuela primaria argentina es una extensión de aquello que aprendimos a hacer para la sección simple a un contexto completamente diferente por sus condiciones como es la sección múltiple. ¿Y esto por qué sucede? Por ausencia en la producción pedagógica, en la investigación didáctica, en los currículos, de la consideración que requeriría la especificidad del modelo organizacional del plurigrado rural; entonces donde había una pregunta que debería ser respondida con la investigación didáctica, con la producción de materiales curriculares, con la formación de maestros y con cantidades de cuestiones que habría que pensar, donde había una pregunta la respuesta fue una extensión de un modelo pedagógico pensado para otro marco organizacional diferente.

En la escuela secundaria se puede plantear algo parecido. En general los profesores están preparados para el trabajo del aula estándar, en la "sección simple", esto significa para desarrollar enseñanza graduada y simultánea con una cronología de aprendizaje unificada. Pero cuando se abren otros formatos organizacionales, por ejemplo la clase de apoyo, que es algo muy demandado históricamente por las escuelas y que bajo ciertas condiciones de políticas educativas comienza a hacerse posible, debería abrirse otra vez la pregunta, ¿cuál es el modelo pedagógico o el conjunto de modelos pedagógicos más adecuados para trabajar en la clase de apoyo? Ahora bien, cuando se genera el nuevo formato organizacional pero no se genera el modelo pedagógico, lo que termina ocurriendo es lo que vimos que sucede en la escuela primaria: un traslado de un modelo generado para la escuela estándar a un contexto organizacional bien distinto como es la clase de apoyo. Entonces los profesores dicen cosas como "vienen a la clase muy pocos y no sé trabajar con tan pocos", y los estudiantes dicen cosas como "los profes hacen lo mismo que hacen en la clase regular". Este malestar que hay de un lado y del otro, muchas veces lleva al desaliento y a la conclusión -que yo creo que es equivocada- de que las clases de apoyo no sirven o no son "lo que finalmente necesitamos". Este malestar de ambos lados se puede entender mejor si abrimos la pregunta acerca de en qué medida los saberes pedagógicos y en particular los saberes didácticos con que cuentan los profesores en la escuela secundaria los habilitan para trabajar en un contexto organizacional tan diferente como es por ejemplo el de la clase de apoyo; y vale también para las tutorías y para los proyectos de extensión comunitaria que se pueden plantear en las escuelas. No estoy diciendo que no hay que hacerlos, lo que estoy diciendo es

que en la medida en que vayamos diversificando los motivos y los modos en que los estudiantes están en las escuelas, se hace importante instalar la pregunta. Donde hay un vacío y donde está ocurriendo en general la extensión de un modelo a un contexto que no es el original, donde hay extensión debería haber preguntas y donde hay preguntas debería haber producción de saber pedagógico y en particular de saber didáctico.

En muchas escuelas secundarias del país hay grupos de profesores, grupos de docentes preocupados por generar otras formas de organización escolar, por ejemplo por diversificar el currículo, por armar trayectos flexibles, por tener tutorías, clases de apoyo, proyectos de extensión, etc. Cada una de estas innovaciones abre desde el punto de vista del modelo organizacional una pregunta por el modelo pedagógico; eso no quiere decir que uno no tenga ni una sola herramienta para abordarlo, pero sí que no puede hacer una extensión directa de los saberes generados para un cierto formato a otro diferente. Hay dos problemas que suelen plantear las escuelas secundarias en relación con los llamados “nuevos públicos” y un conjunto de estrategias que la investigación muestra que las escuelas llevan adelante. Por ejemplo, para el reconocido problema del ausentismo o de los diferentes modos de ausentismo que plantean los estudiantes; también estrategias como la supresión de los mínimos de asistencia para quienes alcanzan las calificaciones escolares aunque no tengan todas las asistencias que se requieren, la flexibilización del cómputo de inasistencias, los acuerdos planificados sobre cuándo vas a faltar y para qué, qué vas a hacer en ese tiempo en el que no estás, dictado de clases en pareja pedagógica, es decir una cantidad de estrategias que se han generado y que se han difundido para dar respuesta

a problemas como el ausentismo o el llamado desfasaje etéreo.

Para cada una de estas estrategias hay que abrir una pregunta acerca de cuáles son los saberes pedagógicos en general y didácticos en particular que requiere un profesor para poder trabajar en el marco de estas o de otras definiciones que nosotros podríamos hacer, a propósito de la experiencia educativa que queremos promover en los estudiantes y de los problemas que pueden surgir, de modo de asegurarles esta experiencia educativa.

Hemos situado una definición de la enseñanza que es una definición institucional, lo que quiere decir que no se resuelve únicamente a través de cómo cada uno en su acción individual toma decisiones, sino que requiere en buena medida un abordaje institucional y político.

Tenemos que avanzar ahora **hacia una definición que sea también institucional acerca del aprendizaje**, una vez que situamos la enseñanza en el marco de sus condiciones, tenemos que hacer lo mismo con el aprendizaje.

Cuando me reúno con profesores de escuela secundaria y pregunto: “¿para qué no nos prepararon?”, empieza a aparecer que no nos prepararon para:

- adolescentes multirrepitentes con sobre-edad
- adolescentes embarazadas o madres
- adolescentes desatentos que no se concentran, inconstantes
- alumnos que trabajan
- alumnos migrantes
- alumnos migrantes con lengua materna distinta que el español
- adolescentes en situación de adicción
- adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley

- adolescentes que padecen abuso y violencia familiares
- adolescentes y jóvenes violentos en la escuela
- adolescentes que crecen sin apoyo familiar
- adolescentes y jóvenes con discapacidades específicas
- adolescentes con trastornos emocionales
- entre otros

Ricardo Baquero, un conocido especialista en psicología educacional en nuestro país, dice que cuando llegamos a definiciones como: “no nos prepararon para”, estamos cometiendo una suerte de falacia de “abstracción de la situación” (Baquero, 2000). Esta falacia lo que hace es colocar en los sujetos -en supuestos atributos que estos tendrían, cualesquiera de los anteriores y una lista infinita que también podríamos seguir pensando- las razones por las cuales la escuela experimenta dificultades para enseñar, olvidando que estamos hablando de enseñar bajo ciertas condiciones institucionales, bajo cierta lógica, bajo cierto formato, y que este formato en cuestión es en todo caso parte de la definición de la llamada “dificultad de aprendizaje”. Los estudiantes que plantean dificultades a la manera de enseñar suelen englobarse en situaciones muy diversas que tienen que ser diferenciadas. Nosotros debemos dar una buena respuesta institucional a la cuestión del aprendizaje que significa llegar a buenas definiciones acerca de la enseñanza. Es importante que podamos diferenciar situaciones que de otro modo, como pasa con esta lista, parece como todo un gran paquete de problemas.

La sobreedad, por ejemplo, la extra edad es una condición que presentan muchos estudiantes con multirrepetencia en el nivel primario o en el secundario, o porque ingresaron tarde. Esta condición es

diferente desde el punto de vista escolar de la que presentan por ejemplo las adolescentes que se ausentan para dar a luz o los jóvenes en situación de calle o internados en un instituto de menores. No se trata solamente de que sus condiciones sociales o de vida sean diferentes. Si hay una distinción que me interesa traer aquí, es la que se refiere al modo en que tales condiciones sociales o de vida afectarían las condiciones pedagógicas en las que puede tener lugar su escolarización.

Si se acepta esta hipótesis de que no es todo lo mismo y de que hay que mirar en las diferentes situaciones qué es aquello que está junto con lo escolar provocando lo que llamamos el “riesgo educativo”, entonces tenemos que caracterizar a las poblaciones que llamamos “en riesgo educativo” en términos de una interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización. Se trata entonces de pensar las posibilidades de los sujetos de escolarizarse, no en términos de propiedades subjetivas -que por otro lado son bien difíciles de cambiar-, sino de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Si se avanza en esta línea de análisis, el problema ya no es el problema y sus características, sino la relación entre las condiciones de vida de los sujetos y lo que hemos sido capaces de generar desde el punto de vista pedagógico para escolarizarlos. Ya no se trata -volviendo a los sujetos- de los adolescentes con sobreedad, como si la sobreedad fuera per se un factor de riesgo educativo. Reconozcamos que es raro sostener que a los dieciséis años se es menos capaz de aprender que a los doce, no hay nada que lo sostenga. La sobreedad se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen una cierta forma temporal de organizar la escolarización, que definen un ritmo “esperado” transformado en

“normal”, de despliegue de las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes. La población en riesgo no es entonces la de los adolescentes con sobriedad, sino la de los adolescentes con sobreedad en la escuela secundaria graduada, porque la definición de riesgo está en estricta relación con los límites que enfrenta la escuela para escolarizarlos. Estos límites no devienen de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar un cronosistema, un sistema ordenador del tiempo, que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas. Del mismo modo, ya no se trataría entonces de las adolescentes que se ausentan para dar a luz o las adolescentes que son madres, como si la condición de maternidad fuera por sí misma otro factor de riesgo educativo; la verdad es que no hay ninguna dificultad específica en ser madres y poder aprender, se trata en todo caso de las adolescentes que son madres en un sistema escolar donde esta condición vital se ha considerado históricamente incompatible con el proyecto de ser estudiante y de los límites que enfrenta la escuela para encontrar modos adecuados de atender estas condiciones vitales. El proyecto de ser estudiante bajo estas circunstancias se pone en riesgo por condiciones muy concretas de escolarización, por ejemplo la que supone la presencialidad de la alumna y el cursado en bloque de cada año escolar. La experiencia muestra que aun cuando la normativa remueve las dificultades para que estas chicas puedan volver a la escuela, aun cuando se flexibilizan los regímenes de asistencia, lo que no logra resolverse del todo es la cuestión de la menor disponibilidad de tiempo de instrucción para estas adolescentes que deben ausentarse de la escuela durante un período prolongado.

La población es entonces no la de las adolescentes que son madres, sino las adolescentes que son madres en escuelas con regímenes académicos presenciales, porque la definición de la enseñanza debe ponerse en relación con la dificultad que experimentamos para resolver la ecuación central: a menor tiempo de enseñanza, menor o menores oportunidades de aprendizaje. Lo que problematiza la enseñanza en este caso es el límite de la escuela para avanzar en replanteos didácticos y para generar recursos organizacionales que garanticen un aprovechamiento pedagógico intensivo de los tiempos efectivamente disponibles y una recuperación del tiempo que no se tuvo en la escuela. Lo que quiero es poner la definición del problema de aprendizaje o de aquello que crea dificultad a la hora de enseñar, no en los atributos de los sujetos concernidos por nuestras prácticas de enseñanza, sino justamente en la relación que se establece entre estos atributos -cualesquiera que sean- y el modo en que está armada la escolaridad. Digo esto no para decir que habría que dar vuelta la escolaridad como una media, porque esto no es fácil de hacer, pero sí para advertir que cuando identificamos una dificultad para enseñar, muchas veces esta dificultad tiene que ver con que nuestro modelo pedagógico está armado para ciertas condiciones propias del modelo organizacional (como la presencialidad, la simultaneidad, el cursado en bloque, etc.) que es lo que no podemos sostener bajo las condiciones de vida en que se presentan muchos de los estudiantes en la escuela secundaria de hoy.

Cuando uno caracteriza los llamados problemas de aprendizaje en términos de interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización, me parece que contribuye a desocultar la relación que existe entre los determinantes duros del dispositivo esco-

lar -lo que podríamos llamar en este caso el modelo organizacional- con la producción del riesgo educativo y de la exclusión.

En consecuencia, cualquier caracterización de riesgo educativo se hace transitoria y operacional en tanto es relativa a las condiciones de la escolarización, que deberíamos tender a reformular o a tensionar. El juego de las expectativas es muy importante en este sentido. Muchos de quienes hoy acceden a la secundaria no cumplen con las expectativas tradicionales del nivel secundario, son alumnos de una manera diferente de cómo se era alumno cuando sus profesores fueron alumnos de “aquella” escuela y esto trae una serie de inconvenientes.

Tratada la cuestión de la enseñanza como asunto institucional, tratado también el aprendizaje como un asunto relativo a condiciones pedagógicas de la escolarización y antes de entrar a la cuestión del régimen académico, quiero abordar **el problema de la motivación para aprender**. Si somos consistentes en el enfoque y consideramos a la enseñanza o el aprendizaje no como acciones individuales o privadas de sujetos que aprenden individualmente, de profesores que enseñan de manera artesanal, sino como asuntos institucionales, entonces tenemos que asumir una perspectiva que vincule el problema de la motivación para aprender con el aprendizaje escolar y sus condiciones. La motivación es también, como la dificultad de aprendizaje, como la propia enseñanza, un tema que puede ser riesgosamente reducido a variables personales sin atender a las particularidades de los escenarios donde se sitúan los aprendizajes. Los adolescentes tienen una enorme capacidad de aprender -como muestra la gran cantidad de cosas que aprenden en términos del mundo de fuera de la casa, de las

buenas y de las que querríamos que no aprendieran; en términos de la gran cantidad de información que son capaces de manejar y procesar cuando algo les interesa-, así que no estamos hablando de una dificultad específica o de una falta de motivación para el aprendizaje sino en todo caso, más bien, de algo que posiblemente tenga que ver con la particularidad de los escenarios donde se sitúan los aprendizajes escolares.

La percepción habitual que tenemos de los alumnos como apáticos, como desmotivados con el aprendizaje, termina leyendo el problema principalmente como falta de interés por parte de los alumnos. Digamos que otra vez hay dos abordajes posibles: por un lado, podemos ver la desmotivación como una condición subjetiva con la que hay que contar, una suerte de atributo subjetivo individual o generacional, los jóvenes como una generación desmotivada en la etapa de aprendizaje escolar. Creo que abre una vía interesante de análisis leer la desmotivación como una posición que puede ser personal, y que también es posible que sea generacional frente al aprendizaje escolar. Esto nos lleva a conversaciones que son valiosas sobre el carácter intrínseco o extrínseco de la motivación, sobre el tipo de orientación a metas que puedan tener los estudiantes, por ejemplo si están orientados realmente a aprender, a obtener recompensas o a evitar el fracaso.

Luego, hay un segundo abordaje que es el abordaje organizacional de la motivación. Este nos lleva a la relación de los sujetos con la lógica escolar o con la lógica académica, a las particularidades del vínculo que establecen con los profesores y a la identificación relativa con el proyecto escolar que puede ser o muy alta o casi inexistente. La escuela se hace transmisora de cultura, de prácticas sociales valo-

radas por nosotros, porque las consideramos válidas para ser transmitidas a los y las estudiantes. Queremos transmitir ciertos saberes, cierta selección cultural, ciertas prácticas acumuladas en la historia -digámoslo así- "oficial" escolar de la humanidad que responden a motivos que hemos compartido históricamente nosotros como alumnos, y luego en nuestra formación como docentes. Motivos que no necesariamente conocen y seguramente no comparten aquellos que se incorporan a las escuelas en calidad de alumnos. El problema de la motivación hacia el aprendizaje escolar puede ser parte de la crisis de los motivos que poseen algunas producciones y prácticas sociales que queremos transmitir. Frente a los motivos, se puede construir una posición estudiantil de apropiación de estos motivos o de resistencia a ellos y a partir de allí se puede desplegar o no el esfuerzo personal y también cognitivo que demanda el aprendizaje escolar. En este sentido quiero ser clara; aprender demanda esfuerzo personal y en particular, esfuerzo cognitivo, y no estoy pensando en la motivación como aquello que hace que la gente no note el esfuerzo; estoy pensando en la motivación como aquello que hace que el otro llegue a compartir los motivos que tenemos para querer transmitir algo que consideramos intrínsecamente valioso, para lo cual evidentemente necesitamos estar convencidos nosotros mismos del valor de aquello que queremos transmitir.

Fenstermacher y Soltis, en el capítulo uno del libro que ya hemos citado, presentan como casos a tres profesores, cada uno de los cuales corresponde con un estilo docente, que después son analizados respectivamente en tres capítulos del libro. Son profesores valiosos, promotores de los aprendizajes de los alumnos. Dicen los autores:

"¿Cómo caracterizaría usted el enfoque de cada uno de estos tres docentes? Jim procura transmitir los elementos básicos de su materia y la habilidad para manejarlos de la manera más eficiente posible. Nancy trata de fortalecer la personalidad de sus alumnos haciéndolos participar de experiencias significativas que se conectan con sus propias vidas. Roberto se propone hacer que sus estudiantes piensen como historiadores y lleguen a comprender las maneras en que tratamos de dar sentido al pasado" (Fenstermacher y Soltis, 1999: 19).

Son tres modos que podríamos suscribir, son interesantes: uno de ellos es transmitir los elementos básicos de su materia y la habilidad para manejarlos, el otro es hacer a los estudiantes partícipes significativos de experiencias que conecten con sus vidas, y el tercero busca que sus estudiantes lleguen a pensar como historiadores y así lleguen a comprender las maneras en que tratamos de dar sentido al pasado. Lo interesante es que siendo los enfoques sobre la enseñanza bien distintos en los tres profesores, y siendo las asignaturas que enseñan también distintas, sin embargo los tres son vistos como valiosos promotores de aprendizaje en sus alumnos. ¿Qué es lo que tendrían en común? Insisten Fenstermacher y Soltis en algo de la comunicación de los motivos, algo de la capacidad para comunicar los motivos por los cuales vale la pena una cierta experiencia educativa.

Parecería ser que la comunicación de motivos no depende tanto del estilo personal del profesor como de la posición de autoridad cultural que él es capaz de asumir ¿En dónde radica la autoridad del profesor? ¿Qué lo autoriza? ¿A qué se siente autorizado? Elvira Martorell, en uno de los textos que

ustedes pueden consultar en los documentos del Observatorio (Martorell, citada en Hollman, García Costoya y Lerner, 2007), propone: se abre una pregunta ética respecto de ¿qué esperamos nosotros de los estudiantes y que esperan ellos de nosotros? Y es en esa pregunta ética -qué esperamos unos de otros- que se abre la cuestión de los motivos. En general todos los que estamos aquí podríamos suscribir que queremos que los adolescentes y jóvenes puedan participar de una educación que les permita adquirir y vivenciar un conjunto de saberes y experiencias cuyo sentido pedagógico y político sea significativo para su participación ciudadana y para su integración a la vida cultural y productiva. Ahora el problema que se abre es cómo intervenir para producir un espacio en la escuela donde el profesor pueda existir como profesor y donde, por lo tanto, pueda abrirse la posibilidad de que exista un alumno. La construcción de sentido, la construcción de motivos, la comunicación de motivos, parecen constituir una vía importante de comunicación entre profesores y estudiantes, una vía de identificación, una vía de producción de motivación.

Históricamente la escuela secundaria -en general toda la escuela pero particularmente la secundaria- ha puesto el valor de los motivos en el futuro. Quizás haya que empezar a buscar motivos que sean válidos en el presente, no solamente en el futuro. No estoy diciendo en el futuro no, estoy diciendo que también en el presente. Con los cambios que están teniendo lugar en la vivencia generacional del tiempo, hay algo de los motivos que no puede ser puesto exclusivamente en el futuro, no puede ser pospuesto. En algún punto los motivos deben tener que ver con el presente.

Como último punto, quería **proponerles al con-**

junto de profesores que trabajan en la escuela secundaria un "objeto de enseñanza" desclasificado.

Si al principio yo les decía que el patrón organizacional de la escuela secundaria necesitaba un curriculum clasificado, donde están fuertemente reconocidos los límites entre contenidos y donde mucho de lo contemporáneo queda afuera justamente por la fuerza de esos límites, si todo esto sucede en virtud de la fuerte clasificación del curriculum y de cómo ésta encapsula la actividad de cada profesor en los límites de su propia asignatura o disciplina, quisiera proponerles, en cambio, un objeto de enseñanza a compartir entre varios -digo entre varios tomando un poco la idea que Zelmanovich retoma de Di Ciaccia (2003) de la "práctica entre varios", idea que ella toma para otros fines y que me parece que vale también para pensar esto. El objeto de enseñanza a compartir entre varios es **el régimen académico de la escuela secundaria**. Camilloni lo define como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos en las escuelas y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, 1991).

El régimen académico tiene una serie de dimensiones, con algunos contenidos más explícitos que otros. Por ejemplo, está muy explicitado el régimen de evaluación, calificación y promoción y están menos explicitadas las expectativas de los diferentes profesores con respecto a los que deberían hacer los alumnos en el aula. Quisiera centrarme en la dimensión que tiene que ver con el tratamiento del régimen académico por parte de la escuela como un objeto o un contenido a ser enseñado, versus la perspectiva tradicional que lo ha considerado como un asunto librado a la responsabilidad del alumno o a la transmisión familiar. Por tratarse de reglas propias de la escuela, reglas propias del nivel, los alum-

nos que ingresan a la escuela secundaria no tienen por qué conocer las reglas del régimen académico y aunque pueden haber sido informados de estas reglas, hay cosas que las tienen que aprender en su participación en la experiencia escolar. No importa cuánto les dijeron antes sobre cómo es la escuela secundaria, hay cosas que requieren la participación en la experiencia para que efectivamente sean aprendidas. La llegada a la escuela, en particular a la escuela secundaria, de nuevos sectores, contribuye a desestabilizar los acuerdos e intereses previos. El nivel secundario está acogiendo contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las motivaciones previstas; hay algo que los alumnos parece que no saben, que no se les ha transmitido y tampoco es evidente que pueden descubrirlo por sí solos.

En la tradición escolar secundaria el régimen académico ha funcionado o bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, o bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debía suceder a toda velocidad, pues el régimen académico de la escuela secundaria entraña zonas de riesgo, como por ejemplo los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia, o la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos profesores. Si estos asuntos no se dominan a tiempo, el estudiante se coloca rápidamente en una situación comprometida. Uno puede dejar que las cosas discurran como han discurrido históricamente (se lo enseña en las familias, lo aprenden con la experiencia, inclusive de manera traumática), o uno puede anoticiarse de que el régimen académico es un contenido más de la enseñanza, no el contenido del profesor tutor, no

el contenido del asesor pedagógico -si los hubiere-, no el contenido del profesor que buenamente los recibe el primer día de clases en la primera hora, sino contenido de trabajo del conjunto de profesores de la escuela secundaria.

Hicimos con Ricardo Baquero una investigación que consistió en asistir al primer día de clases a doce escuelas bien distintas tanto del conurbano bonaerense como de la Ciudad de Buenos Aires; estuvimos en las escuelas registrando lo que era el discurso de recepción de los estudiantes. Si hubiera que ponerle un título, lo que se repetía era: "ahora ya son grandes". Como "a partir de ahora hay cosas que ya no se pueden hacer", tienen que aprender, tienen que hacerlo solos, las tienen que descubrir, "ya te lo dije, lo tenés que saber"... Ese "ahora ya son grandes" es el modo en que muchas escuelas secundarias reciben a los nuevos, a los que ingresan a la escuela, con el agravante -en el tiempo presente- de que muchos de los que ingresan a la escuela sí son grandes efectivamente; en ese sentido son mucho más autónomos que el alumno de doce o trece años que pasaba históricamente a la escuela secundaria, pero no adoptan las disposiciones y las formas con que históricamente hemos esperado que se presentaran los estudiantes en la escuela. Una tarea que yo propongo para el conjunto de profesores de la escuela secundaria, es tomar como objeto de enseñanza a compartir entre varios el régimen académico de la escuela, de forma tal que esto que termina siendo de una fuerte incidencia en la experiencia escolar y sobre todo en la producción de fracaso, se pueda convertir en algo a ser aprendido, en algo en cuya formación colabore el trabajo conjunto de quienes se desempeñan en la escuela en calidad de profesores.

MARINA LERNER:

En la película "Entre los muros" (*La classe*, de Laurent Cantet) hay una escena donde hay algo como "un consejo asesor", donde se reúnen todos los docentes y también dos alumnas que representan a un curso y en esa reunión se habla sobre la situación de cada uno de los alumnos de ese mismo curso pero las alumnas están charlando entre ellas, contándose secretos. Esa escena me pareció un punto de inflexión, porque cuando las alumnas que participaron vuelven al aula comentan todo lo que supuestamente pasó en la reunión se desencadena todo un drama en el aula con el profesor. Justamente ahí lo que a mí me parecía en la película, es que daban por hecho que estas chicas sabían participar y me hizo pensar que si la institución se hubiera tomado el trabajo de trabajar con ellas qué implica participar, qué implica representar a sus compañeros dentro de un órgano de participación como era ese que se estaba poniendo en juego, me parece que la historia que plantea la película hubiese sido diferente.

FLAVIA TERIGI:

La escuela secundaria históricamente ha dado por hecho que los que vienen saben de qué va la cosa, que los que vienen entienden cómo funciona la escuela y que además están dispuestos a ajustarse a este modo de funcionamiento; la realidad indica que no es así. En una investigación que se hizo en la Ciudad de Buenos Aires hace muchos años, en el '98 o '99, en las entrevistas a los estudiantes que habían abandonado la escuela secundaria se planteaban preguntas como "¿Qué creés que pasó? ¿Por qué pensás que dejaste la escuela?" Y en los ex estudiantes aparecía todo el tiempo la respuesta "no me adapté". Ese "no me adapté", que está puesto en general en los relatos de los entrevistados

como una responsabilidad individual -o sea otra vez se comparte este relato según el cual el problema es del sujeto y no del sistema en cuanto tal-, habla de no entender las pautas, de no anoticiarse de aquello que los profesores tampoco explicitan, porque para ellos es evidente, porque es el marco en el que trabajan todo el tiempo. Se trataría de generar en el equipo de profesores cierta conciencia de que acá hay un contenido a aprender, de que ser alumno de la escuela secundaria requiere aprender formas de estar en la escuela y de participar de la experiencia escolar que son diferentes de las que caracterizaron hasta ese momento la experiencia de los niños de la escuela primaria, y de convertir a estas particularidades de la vida escolar en asunto de trabajo.

No funciona poner todas las reglas en un papel y pegarlo en el cuaderno de comunicaciones el primer día de clase. No funciona pensar que porque ya lo dije, ya lo aprendió; si no pasa con los géneros literarios, ¿por qué va a pasar con el régimen académico? No es que uno lo dijo una vez y porque queda dicho queda presente en la mente de cada uno. Distinta es esta experiencia de habernos sentado el primer día de clase acompañando a los chicos, tratando dentro de lo imposible -que es desde la perspectiva del adulto- de compartir del todo la posición de los chicos, por lo menos estando allí. Esta es una experiencia que deberían tener en sus propias escuelas secundarias. Era impresionante ver cómo cada profesor llegaba y decía sus cosas, que podían ser desde dónde los chicos van a conseguir las fotocopias hasta los tipos de trabajo que les van a pedir el primer día. Era un desfile de cuatro o cinco por día, cada uno diciendo sus cosas. Donde había acuerdos institucionales esto era claro, entonces había una variabilidad un poco menor de la cantidad de exigencias a las que los chicos tenían que

responder. Donde no había acuerdos institucionales, cada profesor venía con su propio discurso respecto de lo que había que hacer. Así que, si hay alguna recomendación para hacer, es que no hay que considerar que porque lo dijimos, ellos lo aprendieron. No pasa con los contenidos curriculares, no pasa tampoco con el régimen académico.

Hay que discutir a escala institucional cuáles son las reglas que tiene sentido sostener como reglas colectivas, y no solamente como reglas impuestas individualmente por cada profesor, y darles a los alumnos el tiempo de apropiarse del régimen académico. Esto significa probablemente ser más flexibles en los primeros tiempos de la escolaridad en que estaría ocurriendo el aprendizaje de algo que, por más que te lo hayan dicho, por más que te lo expliquen y te lo digan, insisto firmemente, se aprende en el curso de la experiencia.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

Quería preguntar si la idea de trabajar las condiciones institucionales también tiene presente el hecho de modificarlas, es decir, si eso implica una apertura a que los alumnos den su opinión y a ver cómo se transforman esas condiciones, las que como vimos en tu planteo, en algunos casos son absolutamente negativas para el rendimiento.

FLAVIA TERIGI:

Si la pregunta es a título individual, por supuesto que diría que sí, que lo más interesante sería discutir la modificación de algunas condiciones. Ahora, alguna de las condiciones a las que yo me referí son mucho más estructurales y hasta exceden la posibilidad de una institución en particular de modificarlas. Por ejemplo, al curriculum fuertemente clasificado, uno lo puede mover con algunos proyectos que transitoriamente interrumpen esa fuerte clasificación, pero tiene que tener en claro que hay una condición por detrás del curriculum clasificado que es la formación especializada de los profesores, y ellos con todo derecho te pueden decir: "yo entiendo lo que usted me propone pero no sé por qué se le ocurre que soy yo quien puede enseñar eso que usted piensa que yo debería enseñar". Una de las grandes problemáticas que afrontaremos en nuestro país en los próximos años -y por supuesto también lo hacemos en el presente- de cara a universalizar la escuela secundaria, tiene que ver con el riesgo de que desconozcamos que estas condiciones son condiciones estructurales; se puede caer en una suerte de voluntarismo, en depositar todo

en la acción individual o colectiva de maestros y profesores, en "que las escuelas hagan" o "que los profesores hagan" desconociendo las restricciones que el formato organizacional les pone.

En términos de ciertas políticas o de ciertas iniciativas, se ven condiciones como para empezar a hacer algunas modificaciones en estas variables que son tan duras o tan estructurales; por ahora son incipientes pero podemos pensar en los Planes de Mejora, podemos pensar en otras iniciativas que es deseable se hagan más estructurales y menos dependientes de una línea coyuntural de política educativa. Pero es fundamental no olvidar que estas variables son estructurales porque de lo contrario podemos incurrir en el error de pensar que podemos innovar el currículo introduciendo, supongamos, asignaturas nuevas o instancias curriculares donde se produzca cierta integración de conocimientos o lo que fuere, desconociendo que el principio de formación especializada de los profesores no les permite ocuparse con comodidad en la enseñanza bajo estas condiciones. En cuanto a la posibilidad de que los estudiantes participen y contribuyan ellos mismos a plantear sus inquietudes respecto de la organización y sus ideas sobre cambios posibles, me parece más que deseable; también hay que aprenderlo. Los profesores de secundaria no han sido históricamente formados para esto, la representación de la tarea del profesor de secundaria ha sido la de enseñar y enseñar ha sido reducido, como decía Feldman, a esta tarea individual que consiste en pararse frente a un grupo de alumnos y dar clase. En ese sentido, cantidad de actividades formativas que tienen que ocurrir en la escuela media y que tienen que tener por tanto un lugar en el trabajo de los profesores, encuentran a muchos profesores no muy provistos de saberes con los cuales abordarlas. En ese sentido creo que hay que abrir los espacios que se pueda

para la participación de los estudiantes, pero hay que ser conscientes de que muchos profesores no tienen con qué sostener esos espacios, en todo caso habrá que ayudar, habrá que formar, habrá que hacer algunas cosas para que puedan hacerlo.

SEDE TRENQUE LAUQUEN:

Tengo la sensación de que los docentes en secundaria van fragilizando la motivación, el deseo y a veces se me ocurre pensar que tiene que ver con un recurso defensivo, como esto que hoy nombrabas: el "yo no estudié para esto" o "esto no es para mí" o "a mí no me formaron para esto".

FLAVIA TERIGI:

Ahí hay un asunto sobre el cual hubo gente que ha trabajado mucho. Pongo un título que a mí me convoca para pensar a partir de la pregunta "qué hacés", que tiene que ver con la construcción de la identidad profesional de los profesores. A mí me parece que esta construcción mirada desde el punto de vista del trípede que yo planteaba al principio -lo que podemos llamar el "patrón organizacional de la escuela secundaria"- es una construcción que se ha realizado en referencia sobre todo a la disciplina y a una relación con la disciplina, que muchos analistas del tema coinciden en señalar que ha tenido más que ver con el amor al campo del saber en cuanto tal, que con el interés particular por la tarea de enseñar. Se trata de algo así como el gusto particular en el campo de la cultura, como puede ser la plástica o las matemáticas, eso te puede llevar a ser profesor de secundaria. Pero después vemos que ser profesor de secundaria no es lo mismo que estar trabajando en el mundo de la plástica o en el mundo de la matemática. Estar en una institución bajo unas condiciones que son muy complejas desde el punto de vista de la enseñanza, realizando una tarea que es vivida como subsidiaria de tu motivación

principal, se convierte en una tarea francamente insatisfactoria, muy difícil de sostener. Me parece que hay algo de la construcción de la identidad profesional en relación con las asignaturas o los campos de especialidad, que es muy legítimo. No creo que sea sólo en el presente que haya en las escuelas secundarias profesores que están más interesados en el campo cultural de que se trate que en la enseñanza de este campo; pero antes se encontraban con estudiantes que posiblemente compartían muchos de los acuerdos básicos que hacían falta para sentarse en el aula y aprender, y si no los compartían, estaba mucho más legitimado que dejaran la escuela más tarde o más temprano.

Hoy, en el marco de ampliación de derechos, sabemos que el subterfugio de la expulsión de la escuela, sea en forma abierta o encubierta, ya no debería tener lugar; y en ese sentido se hace muy importante revisar la cuestión de los motivos. Pienso que hay algo peligroso que es convertir la resolución del problema de la motivación o de los motivos, en un asunto que tengan que resolver otra vez de manera individual los profesores. La enseñanza no tiene que ser vista como un asunto individual; la enseñanza es un problema político, es un problema máximo para la política educativa. Deberíamos encontrar una formulación del tema de los motivos que haga dos cosas al mismo tiempo, que a lo mejor son un poquito contradictorias: por un lado, que no haga caer sobre los hombros de los profesores la responsabilidad por resolver un problema que en buena medida los excede, pero que, al mismo tiempo, no ofrezca la coartada para desresponsabilizarse por lo que a cada uno sí le cabe.

En el sistema educativo argentino se mueven y trabajan 850.000 docentes de los cuales más o menos unos 200.000 se deben mover en la escuela secundaria. Uno no puede esperar que 200.000 personas,

que es muchísima gente, compartan unívocamente los motivos por los cuales los adolescentes y jóvenes deben ser educados. Posiblemente en sus fueros íntimos muchas de estas personas no compartan ni que los chicos tengan que estar en la escuela, ni que la escuela secundaria sea para todos, ni todo aquello que las leyes tienden a reconocer como situación para el presente y para el futuro de los adolescentes y jóvenes. Me parece que de lo que se trata no es de esperar que cada uno de ellos haga una especie de conversión personal por la cual antes no creía y ahora crea, posiblemente eso nunca suceda, pero sí tratar de generar unas condiciones institucionales -lo que quiere decir políticas- tales que la definición del trabajo del profesor no permita que se desconozcan los derechos educativos. Al contrario, creo que mucha gente puede no tener interés personal en ciertas cosas, pero se trata de que el dispositivo empuje la acción individual hacia el sentido más colectivo, que es la ampliación y el cumplimiento de los derechos educativos de los chicos.

SEDE USHUAIA:

En una de las escuelas en las que trabajo, una escuela pública nivel EGB, hay una alumna que se encuentra repitiendo 9no. año para finalizar el ciclo y tiene una criatura en una situación familiar compleja porque vive con su hermana y entonces se turnan para cuidarla. En la escuela se ha adoptado esta medida de adaptar el horario en que ella se retira del establecimiento para cuidar a su criatura y pueda asistir a alguno de los espacios curriculares. A mitad del año tiene otro inconveniente familiar, debe ingresar más tarde porque no tiene quién le cuide a la criatura. Entonces tenemos una disyuntiva en la escuela, no sabemos qué hacer. Algunos piensan que ya la escuela no puede hacer más por su situación familiar para que finalice el ciclo. Otros pensamos que sí, que deberíamos contemplar su

situación porque estamos a pocos de días de finalización y tendría por lo menos la posibilidad de terminar un ciclo completo como el EGB3 y después, en un futuro, quizás ingresar a adultos y hacer el nivel secundario. Me lo pregunto ¿qué hacer con esta circunstancia?, por ahí tiene que ver con acuerdos que podemos hacer desde las escuelas. La escuela no tiene adaptaciones curriculares, no lo puede hacer porque es muy pequeña, creo que tampoco las quiere hacer o no lo sabemos hacer. ¿Qué hacemos ante estas circunstancias? ¿Cómo acordamos los adultos?

FLAVIA TERIGI:

Así como lo planteás yo diría dos cosas. En primer lugar, si el acuerdo se sostuvo hasta aquí y hay capacidad para modificarlo, estaría muy bien modificarlo a veinte días de que terminen las clases. Ahora lo que no aparece en tu presentación, no porque vos no lo tengas en cuenta pero es parte de lo que hay que discutir, es ¿qué pasó con los aprendizajes de esta joven? Porque la verdad es que no se trata tanto de cumplir o no cumplir el acuerdo sino de en qué medida los acuerdos que hayan hecho o los que puedan volver a pactar son acuerdos que aseguran los aprendizajes que la joven o adolescente en cuestión tiene que lograr. Lo digo porque hay muchas formas de exclusión educativa, hay una forma de exclusión educativa que es no estar en la escuela o dejar de asistir -lo que vos estás temiendo y en ese sentido entiendo tu preocupación-, pero hay otras formas de exclusión educativa, una de las cuales es la de dejar que estén pero a costa de aprendizajes de muy baja calidad, que después a la larga terminan siendo un obstáculo para poder seguir aprendiendo. Por eso yo decía al principio, ojo con la posibilidad de que la inclusión educativa se realice en circuitos escolares de baja calidad, que a veces significa que

les definimos un tránsito escolar en el cual, haciendo concesiones para dar respuesta al problema de la enseñanza bajo estas condiciones redefinidas, lo que termina ocurriendo es que es menos aprendizaje. Hay que poner en parte de la ecuación que se analiza lo que está pasando con los aprendizajes de esta adolescente, para no caer en el riesgo de formas de inclusión que terminan en el fondo vulnerando el derecho a aprender, porque el derecho no es a estar en la escuela, el derecho es a aprender. La escuela es el lugar que hemos definido para cumplir este derecho. Hay que asegurar esa posibilidad. Con esto trato de agregar un asunto que no apareció en el comentario, que seguramente ustedes tienen presente pero que es muy importante no olvidar: no es a cualquier costo, hay un costo que no hay que pagar que es el del aprendizaje.

SEDE MISIONES:

Me interesa esta relación entre el contrato pedagógico, lo que sería el modelo pedagógico y el modelo organizacional, y en función de cómo va a cambiar a partir del año que viene el modelo pedagógico con la inclusión de las Tics. Hay docentes que encuentran que estas herramientas no son sus herramientas cotidianas, y si nosotros partimos de la base de que la motivación de la transmisión tiene que ver justamente con un lugar de autoridad intelectual por parte del docente, ¿qué pasa en esos casos donde la autoridad intelectual está del lado de los alumnos?

FLAVIA TERIGI:

Es una pregunta bien importante porque, sea el año que viene con las netbooks, sea en el futuro, está claro que hay un problema que afrontará la escuela que es el siguiente: la escuela es una institución del tiempo donde la transmisión ocurría así como ahora; algunos medios técnicos como este de la

videoconferencia permiten que se reproduzca algo de esto mismo. Esto es, la co-presencia no se da exactamente en el mismo espacio pero se puede dar en el mismo tiempo debido a que ciertos artilugios técnicos permiten que ustedes -por ejemplo- en Misiones me escuchen a mí que estoy acá en Buenos Aires. Pero lo que cambia no es solamente la cuestión de la co-presencia, también cambia la velocidad en la producción y circulación de saberes. Se deslocaliza el saber, no hay lugares tan claros de emisión de saber convalidado, hay numerosos emisores de saber, numerosos productores de saber, discusiones acerca del estatuto de saber que tienen las cosas. Por ejemplo, en el mundo de la Web, la posición del profesor frente a la instalación en las escuelas de las llamadas nuevas tecnologías -que cabe decir que ya son bastante antiguas, en realidad los nuevos somos nosotros, las tecnologías vienen de hace rato- provoca algunas preocupaciones como la que vos planteás.

Creo que la autoridad cultural del profesor no debería residir en que sabe más que los estudiantes, porque si es así, la escuela está llamada a desaparecer en poco tiempo ya que, justamente por aquello del cambio en la velocidad de producción y de circulación del saber y por aquello de la deslocalización de la producción del saber, no hay muchas posibilidades de arrogarse mayor conocimiento a la clásica, cuando antes no cabía duda de que sobre matemática el profesor sabía y el estudiante tenía que aprender. Más aún, cuando discutimos la clasificación del curriculum escolar y la referencia del curriculum escolar al modo de producción y de clasificación del saber de fines del siglo XIX, señalábamos que muchos problemas relevantes de la contemporaneidad, muchos de aquellos problemas que podrían interesar a los estudiantes, son problemas que no se dejan atrapar por los límites de las disci-

plinas. En ese sentido me parece que hay que discutir qué significa la autoridad cultural. Yo no creo que deba descansar en saber más que el estudiante y se me ocurre una gran cantidad de asuntos que un profesor puede hacer en relación con la incorporación de las netbooks al aula, por ejemplo vinculadas con aprender a identificar las diferentes fuentes que emiten supuestos mensajes de conocimiento respecto al campo que uno enseña. Yo doy clases en el Normal 7, que es una escuela de la Ciudad de Buenos Aires donde como en otras escuelas de la ciudad hay puesto de manera permanente un cañón con una pantalla inteligente. Ocurre que la mayor parte de los profesores no sabemos usar la pantalla como inteligente, la sabemos usar como pantalla nada más, o sea que no sabemos muy bien qué hacer con ella, yo uso bastante el cañón y bastante Internet para buscar información y mostrar cosas, los estudiantes me muestran muchas veces cómo funcionan cosas que yo no sé cómo funcionan, y no pasa nada. Ahora, uno tiene que renunciar a la fantasía de que lo puede controlar todo. Lo que en todo caso se puede es crear un clima de trabajo y sobre todo un tipo de tarea que tenga sentido de ser resuelta, en la medida en que la hacemos juntos. Una de las pistas para entender el problema de la escuela pasa porque la escuela es una especie de máquina -no lo digo en un sentido peyorativo, lo digo en el sentido de un artefacto-, una especie de máquina que no saca provecho de alguna de sus condiciones. Por ejemplo, la escuela está definida como una situación colectiva, donde la gente se agrupa para aprender y sin embargo la mayor parte de las actividades de enseñanza desarrolla y promueve aprendizajes individuales. Siguiendo una metáfora que es la de saber "por defecto", ya que estamos hablando de las máquinas, ¿vieron cuando uno se compra una impresora? Pasa que cuando

uno quiere instalarle los programas te ponen la pregunta, si quiere la instalación clásica, la básica, la personalizada o la avanzada, y uno siempre le pone la clásica por las dudas, porque la básica parece que es poco, y para la avanzada se da cuenta de que tiene que saber mucho. Si se analiza a la escuela en relación con esta metáfora, se puede hacer la siguiente comparación: uno puede decir, cuando yo instalo un programa en una máquina, no siempre aprovecho las potencialidades de la máquina, porque la instalo para cualquier máquina y no para la máquina que yo tengo. Me parece que el saber pedagógico, producido históricamente en el sistema, es un saber que responde a una máquina que no está entendida en toda su potencialidad. Lejos de la fantasía de control, si uno quiere que los estudiantes participen en las clases -en el sentido de estar allí, de ser parte, de no escapar hacia otras cosas con el uso de las máquinas o con cualquier otro instrumento que pongamos por delante- tenemos que aprender a definir cada vez más situaciones de enseñanza y por tanto, de aprendizaje donde el hecho de estar juntos otorgue un plus que no se podría alcanzar si estamos aprendiendo cada uno por su lado. La didáctica ha desarrollado históricamente formas de enseñanza que promueven aprendizaje individual y creo que tenemos que empezar a trabajar sobre actividades de enseñanza, y por tanto de aprendizajes esperados, en los cuales no dé lo mismo estar solo que estar en la situación colectiva de la clase. Hay que discutir cómo se hace eso. Si logramos ir por ese lado, es bastante probable que el desfase de saberes que existe entre el profesor y los estudiantes -en particular con el dominio de la herramienta que en este caso es, supongamos, la netbook- sea un desfase que se pueda salvar más o menos rápidamente sin desmedro de una autoridad cultural que va por otro lado, que no va por

el lado del dominio máximo de todo lo que sucede, va por el lado del tipo de actividades que somos capaces de promover, de nuestro conocimiento del campo que enseñamos, de nuestra capacidad para orientar en ese campo un aprendizaje que de otro modo no podría tener lugar, si no fuera porque hay un profesor allí que es una autoridad en ese campo, no por la herramienta que utiliza. No quiero desconocer los miedos que puedan tener muchos colegas, lo que digo es que nunca vamos a saber lo mismo que saben todos los que están delante de nosotros cuando enseñamos, muchas de las personas que están acá sentadas y me miran saben mucho más de la escuela secundaria que yo, eso no quiere decir que yo no pueda hablar con cierta autoridad en la medida en que yo haga un recorte sectorizado de lo que voy a decir. Hay que dejarse enseñar en lo que uno no sabe y construir una posición autorizada, tratando de descubrir por dónde, que creo que sea por el lado del dominio mayor de la herramienta respecto a los estudiantes.

SEDE CATAMARCA:

Me desempeño como secretaria en un polimodal en la capital de Catamarca y lo que me quedó claro es que la parte conceptual, los contenidos no se discuten, hay que bajarlos tal cual como los recibimos, pero sí podemos consensuar las estrategias, las formas de dar los contenidos, me parece que eso es lo adecuado.

FLAVIA TERIGI:

En ningún momento quise decir que los contenidos no se discuten. Al contrario, lo que traté de plantear es que no podemos reducir nuestros deseos absolutamente defendibles de cambiar los contenidos, al modo que se ha hecho política curricular durante mucho tiempo en nuestro país, que reduce la política curricular a la escritura de nuevos documentos

curriculares. Yo puedo poner en un nuevo documento curricular una cosa fantástica acerca de: "la enseñanza de contenidos sobre la sustentabilidad del modo de producción respecto de la conservación del medio ambiente" y está buenísimo... ahora, me tengo que preguntar por las otras condiciones que hacen o no factible que ese contenido se enseñe. De ninguna manera diría que no hay que cuestionar los contenidos, que no hay que trabajar con ellos, porque los contenidos pueden ser seleccionados y presentados de una cierta manera; ahora, la forma concreta en la que una selección curricular redefine a su vez los contenidos no tiene límite desde ese punto de vista. En principio te diría: no te resignes a que si considerás que hay sectores de la experiencia cultural que te interesaría que los estudiantes de la escuela secundaria conocieran, eso lleve una revisión de los contenidos de enseñanza.

Y tampoco hablé particularmente de las estrategias para enseñar, más bien de lo que estuve hablando es de que cuando nosotros definimos nuevos formatos organizacionales, como puede ser la clase de apoyo o las tutorías o los proyectos o el aula en red -y puedo seguir sí con ejemplos que hablan de formatos que rompen con la estructura tradicional de aula estándar-, lo que no debemos olvidar, no es que no hay que discutir las estrategias sino que muchas veces hay que construir las estrategias. O sea que es un tipo de cambio organizacional que abre la pregunta acerca del saber pedagógico en general y didáctico en particular que podría sostener la enseñanza en esas condiciones. Vuelvo al ejemplo de la clase de apoyo, uno podría preguntarse: cuando uno piensa las clases de apoyo, ¿qué tiene que pasar en una clase de apoyo para que funcione?

Lo primero es que, si la clase estándar tiene una ratio -por ejemplo-, 1 a 30, 1 a 35, donde un profesor le da clase a 30 ó 35 estudiantes y en la clase de

apoyo tiene un formato 1 a 3, 1 a 4, 1 a 5, parece claro que las formas de comunicación y las formas de interacción tienen oportunidad de ser diferentes. Vuelvo a la imagen de la máquina mal aprovechada, es como tener una Ferrari y ponerle GNC, tener una condición que permitiría otras interacciones y sin embargo se repite el tipo de interacción más propia de la clase frontal, expositiva y el formato 1 a 30 ó 1 a 35.

En segundo lugar me parece que debería ocurrir algo distinto en la clase común para que la clase de apoyo funcione como clase de apoyo, por ejemplo tendría que haber una mejor lectura por parte del/la profesor/a de cómo está ocurriendo el aprendizaje de los estudiantes de forma tal de poder identificar en qué puntos del desarrollo de la clase se producen las dificultades para aprender. Hay un autor alemán que se llama Bromme, que escribió hace mucho tiempo un artículo que se llama "Conocimientos profesionales de los profesores" (Bromme, 1988), donde habla de los profesores de secundaria. Una de las cosas que hace es comparar lo que recuerdan de la clase los profesores novatos y los profesores expertos, y algo bien interesante que encuentra es que los profesores novatos, los que se están iniciando en la tarea de enseñar, recuerdan muchos detalles de las clases en una especie de plano uniforme. Recuerdan desde el chico que les hizo una pregunta interesante hasta el reto que tuvieron que dar, hasta el momento en que no sabían cómo seguir, pasando por la conversación que tuvieron los alumnos en la segunda fila. El profesor experto parece recordar menos detalles pero en cambio recuerda con precisión esos momentos estratégicos de la clase en que se daba cuenta o creía darse cuenta o bien de que los alumnos estaban entendiendo o bien de qué cosas algunos no estaban pudiendo entender. Esa capacidad para identificar lo que el alumno no está

pudiendo entender es una capacidad que tiene que estar presente en el aula estándar para que después la clase de apoyo tenga sentido. Si la clase de apoyo no considera lo que ha ocurrido en el aula estándar, seguramente la clase de apoyo va en alguna medida a reproducir lo mismo que pasó en la clase común, en el aula estándar, en ese sentido no va a haber demasiado aprovechamiento.

Y una tercera cuestión que tendría que pasar, también en el aula estándar, es que uno debería poner como contenido de aprendizaje algo sobre lo cual desplegar la estrategia de enseñanza, lo que algunos textos llaman “la metacognición”, esto es, la capacidad que tienen que tener los estudiantes para hacer un análisis de su propio aprendizaje, de forma tal de ser capaces de identificar cuándo están aprendiendo y cuándo no. Una de las razones por las cuales no funcionan las clases de apoyo o las clases de consulta es porque los estudiantes no saben qué preguntar, los profesores no saben dónde se produjeron los problemas y entonces lo único que se puede hacer es reproducir la misma escena de la clase de a 30. Si alguna de estas otras cosas no se aprende forma parte del conocimiento profesional que los profesores deben desarrollar para que esto sea posible: si no se aprende a leer el modo de aprendizaje de los estudiantes e identificar donde están ocurriendo los problemas, si los estudiantes no aprenden a leer su propio proceso para identificar lo que no están entendiendo, seguramente las clases de apoyo no van a poder progresar demasiado. Esto lo pongo como ejemplo de lo que me gustaría que se comprendiera en esta conferencia, que nuevos formatos organizacionales requieren producción de saber didáctico.

SEDE LOBOS:

¿Adhiere a un sistema de escuela no graduada donde de cada uno vaya acreditando las áreas, no importa la edad, sino según el resultado del aprendizaje?

FLAVIA TERIGI:

Sí, y esto abre un montón de reflexiones que quiero hacer. Yo creo que en la matriz pedagógica de la escuela moderna, el gran problema es esa particular articulación que se ha dado entre la graduación del aprendizaje -que puede ser algo muy sensato para que la gente pueda seguir un cierto ritmo o recorrido de aprendizaje-, la anualización de los aprendizajes -es otra cosa distinta- y la conformación del aula estándar con lo que se llama un grupo intacto -quiere decir que el mismo grupo debe empezar y terminar el ciclo lectivo-; en todo caso las únicas modificaciones que admite el grupo, es que hay chicos que se van. En ese esquema grupo intacto/gradualidad/anualización lo que se establece es un aprendizaje o una expectativa de aprendizaje monocrónico, esto es, que todos aquellos que están incluidos en un aula en carácter de alumnos aprendan las mismas cosas al mismo tiempo, y aunque sabemos que no todos están aprendiendo las mismas cosas al mismo tiempo tenemos por fuerza del sistema que traccionar hacia que el mayor número aprenda las mismas cosas al mismo tiempo. La única respuesta que ha sabido dar el sistema escolar argentino al hecho de que no todos aprenden las cosas al mismo tiempo es la repitencia, y es una respuesta tremendamente fallida, una respuesta que no se sostiene, hay ya mucha investigación que lo muestra. Se pueden dar otras respuestas, cualquiera de estas respuestas podría sostener la gradualidad, si la gradualidad quiere decir un ordenamiento secuenciado de los aprendizajes rompiendo la anualización, que es otra cosa y rompiendo los grupos intactos que es otra

cosa también. El problema es que está todo junto y hay un año o ciclo lectivo para aprender un grado escolar, en un grupo que tiene que ser intacto. Ciertos aprendizajes tranquilamente podrían inclusive no responder a la lógica de la gradualidad, pero aun si queremos mantener la gradualidad, si pensamos que muchos aprendizajes tienen que ser realizados en una cierta secuencia y que en ese sentido hace falta haber aprendido primero una cosa para después aprender otra y después otra, lo que estamos discutiendo aquí es la correspondencia entre ese principio de gradualidad -que es un principio de ordenamiento de los contenidos que, vuelvo a decir, no se aplica igualmente bien a todos los contenidos pero, insisto, es un principio de ordenamiento- y un principio de calendarización -hay que hacerlo en un año: los que están aprendiendo eso son los mismos desde principio a fin del ciclo lectivo. Esto es lo que hay que romper.

¿Tiene que haber algún ordenamiento de la secuencia de enseñanza?, yo entiendo que sí. ¿Ese ordenamiento tiene que corresponderse siempre con un ciclo lectivo?, entiendo que no. ¿Los grupos tienen que permanecer de manera intacta en una versión de aprendizaje monocrónico?, también entiendo que no. Ahora bien, y digo esto habiendo estado también en posición de responsabilidad de política educativa -ya que he sido Subsecretaria de Educación de esta ciudad en la que vivo-: tampoco saldría a decir: "bueno, a partir de ahora todo el mundo puede abrir la perspectiva de la escuela no graduada", porque la perspectiva de la escuela no graduada requiere saber pedagógico, entonces si uno quiere movilizar el formato escolar rompiendo la equivalencia que estaba planteando al principio de la respuesta -gradualidad/anualización/grupo intacto-, uno tiene que desde la política educativa asumir la responsabilidad por la producción del tipo

de saber pedagógico que permite dar respuesta a la enseñanza en esa condición tan distinta de aquella para la cual el saber pedagógico clásico ha sido construido y los profesores han sido formados. De lo contrario, como tantas otras veces, una medida que puede ser conceptualmente bien orientada, se convierte en una medida políticamente mal orientada porque convierte a los sujetos en responsables de encontrarle la vuelta a un problema que, si no se le ha encontrado la vuelta hasta ahora, debe ser porque no es muy sencillo de resolver y requiere un fuerte involucramiento de la política educativa en la cuestión de la producción de un saber específico. Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA EN LA CONFERENCIA:

Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño y N. Boggino (comps.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Bernstein, B. (1971). "On the classification and framing of educational knowledge". En Young, Michael (ed.) (1971): Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. Londres: Collier Macmillan.

Bromme, R. (1988). "Conocimientos profesionales de los profesores". En: Enseñanza de las Ciencias, 6 (19), pp. 19/ 29.

Camilloni, A. R. W. de (1991) "Alternativas para el régimen académico", en Revista Iglú N° 1. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. Resolución CFE 84/09.

Consejo Federal de Educación. Resolución CFE 88/09.

Di Ciaccia, A. (2003). "A propósito de la práctica entre varios". Intervención pronunciada bajo el tí-

tulo original: "A propos de la pratique á plusieurs", en Jornadas de estudio sobre el psicoanálisis aplicado. Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne, por el Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d'Orientation Lacanienne (PIPOL). París.

Feldman, D. (2002), "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica" en Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

Fenstermacher G., y J. Soltis (1999). Enfoques de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hollman, J.; García Costoya, M. y Lerner, M. (2007). El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la Comunidad Educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94812> [último acceso: 16/09/2013]

OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Final report. París: OECD.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: Propuesta educativa, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar", pp. 63-71. Junio de 2008.

Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2008). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial FLACSO.

HABITAR LA ESCUELA PENSAMIENTO ESTATAL Y CONSTRUCCIÓN POLÍTICO- INSTITUCIONAL

MARILYN GANZARINI

Profesora y Licenciada en Historia (UBA). Ejerció la docencia y la investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Actualmente forma parte del área de capacitación política de la Dirección Nacional de Gestión Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y coordina proyectos de capacitación en distintos ámbitos estatales sobre formación política e inter-sectorialidad. Es docente en el Ciclo Básico Común (C.B.C) en la Facultad de Psicología de la UBA. en el Instituto Universitario de Salud Mental y en la Especialización en Familias con Niños y Adolescentes del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Directora Académica de Hydra Capacitación - Pensamiento Contemporáneo. Actualmente su investigación está orientada a las transformaciones actuales en las subjetividades contemporáneas, con especial énfasis en las instituciones estatales y familiares.

SEBASTIÁN TABAD

Licenciado en Filosofía (UBA), realizó estudios de posgrado en la Universität zu Köln de Alemania. Ejerció la docencia y la investigación en diversas instituciones: UBA, UMSAM, UNLZ, etc. Forma parte del área de Capacitación Política de la Dirección Nacional de Gestión Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y coordina proyectos de capacitación en distintos ámbitos estatales sobre formación política e inter-sectorialidad. Es docente de Filosofía Política en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, asesor legislativo en asuntos provinciales y municipales y Director Académico de Hydra Editorial. Su investigación está orientada a la ocupación del Estado como problema ético y político.

Publicaron conjuntamente el libro *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. (Buenos Aires, Hydra Editorial, 2010).

Si tuviéramos que señalar cuál es el problema que organiza esta presentación podríamos formularlo de la siguiente manera: ¿qué implica ocupar el Estado y sus instituciones (por ejemplo, la escuela) en condiciones como las nuestras? ¿A partir de qué tipo de pensamiento se hace posible dicha tarea? Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de ocupación? Desde luego, no se trata de ocupar el Estado como un ejército domina un territorio ni como una sustancia se extiende en el recipiente que la contiene. La ocupación es la delimitación política de un territorio o, para decirlo de otro modo, el proceso de construcción político-institucional. Para nosotros, ocupar es lo mismo que habitar .

Así definido, pensar este problema implica pensarlo en un tiempo histórico determinado. En este sentido, no es lo mismo ocupar el Estado en la Argentina de 1880, 1916, 1946, 1955, 1976, 1983 ó 2001. Entre otras razones, porque los escenarios nos imponen, en cada época, condiciones y nos abren posibilidades radicalmente distintas. Asimismo, no hay dudas de que ocupar un espacio siempre nos enfrenta con unas condiciones específicas. Tratándose del Estado y sus instituciones, esas condiciones son especialmente relevantes porque en los últimos años se han alterado. Por otra parte y en relación con las posibilidades, pensar implica indagar qué es posible en esas condiciones cambiadas. Una posibilidad no es un hecho de la naturaleza; por lo tanto, se nos hace visible con el pensamiento. Por consiguiente, pensar en esta línea nos obliga a especificar qué pensamiento es capaz de abrir nuevas posibilidades respecto de la ocupación estatal.

En primer lugar, si partimos de las condiciones, tendremos que concentrarnos en tres alteraciones que tienen su historia y marcan el problema de la ocupa-

ción estatal en la Argentina actual. A saber:

- Pérdida de centralidad del Estado
- Desprestigio de la política y
- Debilitamiento de las identidades político-partidas

Respecto de estas condiciones, el objetivo no es describirlas desde distintas perspectivas sociológicas sino hacer eje en sus efectos y consecuencias para la ocupación del Estado. Muy especialmente, en relación con la variación en el poder y el prestigio de las instituciones estatales y su proceso de fragmentación.

En segundo lugar, nos interesa pensar las posibilidades a la luz de dos formas subjetivas de ocupación de las instituciones en general y de las estatales en particular. A saber, dos subjetividades :

- Subjetividad demandante¹
- Subjetividad responsable

1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de subjetividad? En principio, subjetividad no significa lo mismo que individuo, interioridad o particularidad, sino más bien lo contrario. En rigor, subjetividad designa modos de pensar, actuar y sentir colectivos y públicamente accesibles. Por ejemplo, en el campo de la política durante el siglo XX en la Argentina, ser peronista, radical o comunista implicaba distintas subjetividades en la medida en que cada una de esas formas expresaban diversas maneras de pensar, sentir y actuar la política. Por otro lado y si pensamos en instituciones deportivas, podría decirse que la subjetividad futbolística se distingue de la que proviene del mundo del rugby, justamente, por sus formas de pensar, sentir y actuar. Tratándose del Estado y sus instituciones, subjetividad estatal designa las formas de pensar, sentir y actuar que circulan entre los agentes estatales como insumo –conceptual, estético, ideológico- para ocupar las instituciones estatales.

Respecto de este asunto, tampoco se trata de ensayar una descripción sociológica exhaustiva sino de presentar una herramienta capaz de identificar posiciones más o menos activas en relación con la ocupación de las instituciones estatales en general y de la escuela en particular. Sin embargo, en nuestras condiciones, la subjetividad demandante funciona “por default”, mientras que la subjetividad responsable es un proceso permanente de construcción.

1. CONDICIONES HISTÓRICAS DE LA OCUPACIÓN DEL ESTADO.

Según una antigua tradición de pensamiento, la construcción en sus diversas formas requiere la lectura de las condiciones. Ahora bien, una condición no es una causa (ya que no produce automáticamente un comportamiento) ni una barrera (que obstaculiza el movimiento), sino una limitación productiva. Por un lado nos obliga a descartar cursos de acción imposibles para las condiciones del caso; por el otro, nos lleva a pensar formas de acción y organización que no se derivan o están contenidas en las condiciones. Cuando se trata de una construcción político-institucional, las condiciones relevantes son de naturaleza histórica e institucional.

1.1. LA CRISIS DE LA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA ACTUAL: ESTADO, POLÍTICA Y PARTIDOS

1.1.1. PÉRDIDA DE CENTRALIDAD DEL ESTADO

En los últimos 40 años, las transformaciones del Estado y sus instituciones han sido particularmente agudas y no son un fenómeno exclusivamente argentino sino global. El Estado está en proceso de transformación y esta transformación es, para diver-

sas perspectivas, sinónimo de crisis porque implica la desarticulación, a muy diversa escala y según cada situación, de la institución del Estado del Bienestar. A partir de ese proceso, se originan muchos discursos sobre la “muerte” del Estado² que intentan dar cuenta de la nueva situación.

La figura en torno de la cual pensamos la “muerte” del Estado es la pérdida de centralidad y ésta supone dos elementos: uno cuantitativo y uno cualitativo. Mientras el primero se refiere a una masa de capacidades y recursos (materiales, simbólicos, etc.), el segundo alude a una operación de articulación y composición de recursos que distingue a la operación estatal de otras formas de marcación de un territorio, de una subjetividad, del tiempo mismo. En síntesis, que hablemos de pérdida de centralidad no sólo indica que el Estado es ahora —a escala global— una fuerza entre otras, sino que además, lo

2 Para designar la naturaleza de este proceso, el pensamiento contemporáneo suele abusar de la figura de la muerte para dar cuenta de su propia novedad y creatividad. Si se dice que una forma de pensar o institución ha muerto, se indica que el enunciador está más allá de lo que entierra o vela. En nuestro contexto, donde la historización es un insumo y no una tarea, es preciso que hagamos una aclaración. Toda vez que se proclama la muerte de un ente histórico no sólo se introduce una inagotable e ineliminable ambigüedad, sino también un poderoso contenido político. Para nosotros es preciso entender metafóricamente, es decir: no-físicamente, la idea de muerte y, al mismo tiempo, recortar la multiplicidad interpretativa desde el horizonte de nuestro lugar. Así pues, cuando se habla de la muerte del Estado (o de la familia, o de Dios) no se alude necesariamente a su desaparición, sino también —por ejemplo— a la radical transformación de su función, lugar social, productividad, etc. Discernir estos matices y dejar que operen en nuestra tarea exige de nosotros, en cuanto agentes del Estado, pensamiento. No se trata de fantasear que vivimos en el Estado todopoderoso de los años 50 ni de suponer que han cesado los vínculos estatales. Por el contrario, pensar significa asumir la variación del estatuto del Estado —para inventar un lugar en él— sin entregarse a la desesperación o al cinismo.

es cualitativa y cuantitativamente. Dicho de otro modo, si exclusivamente reparáramos en la dimensión cuantitativa, sólo estaríamos ante una pérdida de potencia del Estado (se trataría de una fuerza que puede ahora menos que antes). Pero no es esto lo único que sucede. Existen hoy otras fuerzas –cualitativamente diversas– que le disputan el poder y que impugnan el carácter representativo que el Estado ostenta respecto de la sociedad pensada como unidad política. Al respecto, podemos señalar como ejemplos grandes corporaciones ligadas a los flujos veloces: corporaciones financieras y corporaciones de la comunicación, cuyo impacto puede hacer tambalear sin gran esfuerzo a los Estados nacionales.³ Por un lado, entonces, hay una pérdida en la cantidad y en el volumen de recursos del Estado, pero por otro lado persiste la necesidad de producir efectos de autoridad, legalidad y homogeneidad. En este sentido, hay una tensión entre la declinación de la cantidad y una creciente demanda social respecto de la cualidad de la fuerza estatal. Por eso mismo, en nuestra época es perfectamente posible quejarse en tonos mayores del Estado en foros no estatales y, al mismo tiempo, reclamar ante él la observancia de cualesquiera derechos. Para una subjetividad estatal como la nuestra, este fenómeno requiere ser pensado en cuanto constituye una condición de época.

3 Sobre las características de esta tendencia, el pensamiento sociológico contemporáneo produjo muchas metáforas. Tal vez una de las más conocidas sea la noción de liquidez contemporánea (en oposición a la solidez moderna) elaborada por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman para dar cuenta del estatuto frágil de los vínculos actuales en relación con muy diversas dimensiones: miedo líquido, amor líquido, tiempo líquido, etc.

1.1.2. DESPRESTIGIO DE LA POLÍTICA

La pérdida de centralidad del Estado es contemporánea de otra tendencia decisiva a la hora de pensar la ocupación de las instituciones estatales: el desprestigio de la política. En los últimos años y por razones muy variadas (desde el fin de la guerra fría hasta la crisis de los grandes relatos, pasando por el agotamiento del Estado de Bienestar y la instalación del consumo como dimensión central de la existencia, etc.), la política dejó de ser el instrumento paradigmático de la construcción político-institucional. Más allá de las diferentes y hasta antagónicas cosmovisiones partidarias e ideológicas, la sal de la vida política –durante gran parte de los siglos XIX y XX– pasaba por la toma del Estado. Es decir, cuando un hombre se presentaba también se presentaba políticamente. Ahora bien, si el Estado y sus instituciones eran el territorio a ocupar como condición de todo proyecto político, la política era el modo específico de ocupación de ese territorio. Si esto era un axioma compartido de la vida pública, hoy ya no lo es.

Obviamente que esta tendencia tiene sus particularidades en nuestro país. Sobre todo, si nos concentramos en las representaciones sociales sobre la política que produjeron dos fenómenos relativamente recientes: la dictadura 1976/1983 y la democracia post-1983. Por un lado, la Argentina del “Proceso” experimentó al Estado como un poder sin ley que la doblegaba y a la política militar como la estrategia de esa operación (sobre todo, una vez superado ese período); por el otro, la nación democrática se sentía expoliada por la clase política a la luz de una serie de sucesos (crisis económicas, conflictos con las Fuerzas Armadas, hechos de corrupción, etc.) que parecía incapaz de resolver. Sobre todo por

las expectativas, muchas veces desmesuradas, que el retorno democrático instaló entre los actores de la época. Tras el “descubrimiento” de lo sucedido durante la dictadura y bajo los efectos del desencanto, la política dejó de ser percibida como la sal de la vida y se convirtió en una actividad de dudosa reputación y por eso sospechada. Ahora bien, si volvemos sobre los dos discursos antipolíticos mencionados, en la continuidad de ambos se percibe la incapacidad de trascender la experiencia traumática de la víctima. Tal es así que una parte de la sociedad argentina continúa pensándose como chivo expiatorio de poderes malignos y renuncia de esta manera, lo sepa o no, al planteo del problema de la responsabilidad política. Además, la posición de la víctima demandante es la más alta de las paradojas: al tiempo que exige que el Estado y la política solucionen sus problemas, impugna en el mismo gesto el valor de la actividad política.

En definitiva, ¿qué consecuencias tienen estas alteraciones respecto de la ocupación del Estado y sus instituciones para los agentes del Estado, incluidos los del sistema educativo? Un discurso elemental y chato, pero poderoso, brindó una respuesta que aún hoy sigue operando en el sentido común de la sociedad argentina: si la política es una herramienta “enferma”, si ella jamás puede evaluar objetivamente un problema sin conducir la solución hacia el terreno de la interna y los intereses, habrá que buscar por otro lugar. ¿Dónde? En el espacio aséptico y puro de herramientas que garantizan el éxito por su confección “científica”. ¿Puede una herramienta garantizar el éxito? ¿Es el éxito la meta de una construcción política?

1.1.3. DEBILITAMIENTO DE LAS IDENTIDADES POLÍTICO-PARTIDARIAS

La pérdida de centralidad del Estado y el desprestigio de la política acompañan una tercera tendencia, distinta pero articulada con ellas: el debilitamiento de las identidades político-partidarias. No se trata aquí de pasar revista a la crisis de los partidos políticos. Más bien, se trata de anotar que las identidades políticas, en tanto experiencias que producen unidad de acción y de concepción entre sus agentes, hoy están debilitadas. ¿Qué implica esto? Por un lado, que las identidades políticas conviven con otras formas de subjetividad: más individuales, menos participativas, más fragmentadas. En otros términos, el debilitamiento de las identidades político-partidarias no es una buena noticia porque desencadena el desarme de unos modos de construcción de lazo social. Por otro lado, la relajación de las estrategias de articulación políticas nos confronta con la reducción de un campo privilegiado de entrenamiento y formación de agentes especializados en la construcción colectiva.

Para precisar de qué hablamos cuando hablamos de debilitamiento de tales entidades, ensayemos una definición de identidad político-partidaria. Ante todo es un espacio de memoria, identificación, adquisición de códigos y vocabularios y, sobre todo, entrenamiento para la acción y la conducción. Ahora bien, la crisis de ese espacio dificulta la construcción de relatos colectivos para la inscripción individual y dispersa agrupaciones masivas de carácter ideológico en más pequeñas tribus, unidas ante todo por hábitos de consumo. Si bien no todo hacer político es necesariamente partidario, la tradición argentina coloca allí un enorme acopio de experiencia y de canales de transmisión de saber, prácticas, costumbres. Por eso mismo, el descrédito de las iden-

tidades político-partidarias congela un mecanismo formidable de formación y reproducción de cuadros político-institucionales.

De esta manera, el debilitamiento de los partidos como máquinas de articulación social tiene efectos similares a la pérdida de prestigio del Estado. Mientras los ciudadanos se alejan de la participación política, el pensamiento estatal pierde sus incentivos. Bien podría decirse que esta situación obligará a los partidos a desburocratizarse y a pensar alternativas más cercanas a los ciudadanos; y que los movimientos sociales poseen una espontaneidad y “representatividad” de la que carecen los partidos. Sin embargo, la debilidad de los partidos implica también el archivo u olvido de una caja de herramientas fundamental que se obtiene en la militancia y en la discusión doctrinaria. Y en definitiva, este archivo y este olvido son el equivalente de un equipo de fútbol que no realizó una pretemporada antes de luchar por el campeonato.

1.2. ¿QUÉ ES LA FRAGMENTACIÓN?

1.2.1. LA FRAGMENTACIÓN COMO RASGO DE ÉPOCA

Si partimos de estas tres condiciones, nos enfrentamos con un rasgo decisivo de época que es el reverso de las tendencias antes señaladas: si algo caracteriza los tiempos que nos tocan vivir es la fragmentación. Y en tiempos de fragmentación, las tres condiciones mencionadas no están “sueltas”, sino que forman parte de un escenario común de agotamiento de viejas prácticas y discursos.

La crisis de la sociedad actual implica una transformación vasta, pero ¿en qué consiste esta transformación? Por un lado, es el fin de la era de *la gran vinculación* según el sociólogo polaco Zygmunt Bauman, es decir, de una época caracterizada por la

articulación social, por la necesidad de producir un orden artificial en reemplazo de los viejos vínculos estamentales. Como parte de esa artificialidad, el régimen panóptico garantizaba un suelo institucional común.⁴ El Estado y sus instituciones (la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, el sindicato, el partido, etc.) hacían de la vinculación mutua el marco y el lenguaje de la existencia social. En rigor, una vida podía ser pensada como la rutina que, más allá de sus singularidades, transcurría de la casa al trabajo y del trabajo a la casa. Por el otro, la crisis de la sociedad implica el pasaje de la gran vinculación a la gran desvinculación. Si la sociedad se distinguía por la articulación entre sus términos, aunque muchas veces resultaba opresiva y hasta alienante, también se distinguía por la relación entre sus miembros. En definitiva, la ingeniería social creada por el Estado y la política modernos tendía a la inclusión de sus miembros. Por eso mismo, la crisis de esa figura supone el ingreso en la era de la desvinculación.

Como se escucha decir cada vez más frecuentemente a sociólogos e historiadores: los sistemas actuales de dominación no se fundan en el disciplinamiento integrado sino en la desregulación flexible. Si el disciplinamiento integrado era la operación de la dominación estatal; la desregulación

4 El régimen panóptico importa aquí como la gran máquina institucional que articulaba vinculaciones entre los diversos dispositivos del Estado Nación. Por un lado, el panóptico era un conjunto de operaciones en el interior institucional. A saber: vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y examen, en términos de Foucault. Por el otro, desarrollaba, a partir de esas operaciones comunes, una cadena de conexiones entre las instituciones. A saber: la escuela trabajaba sobre las marcas familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares, el hospital sobre las marcaciones previas, del mismo modo el cuartel, sobre las modulaciones anteriores, etc.

flexible es el procedimiento del capital financiero, procedimiento que no requiere la reproducción del conjunto de cuerpo social. Subordinado a su designio a-territorial, hoy está en Guatemala, mañana en China, pasado en Rusia. Desentendido de la producción social, se desplaza según la demanda más tentadora. De esta manera, pareciera que los nuevos poderes económicos han perdido interés por la supervisión y el control de las rutinas sociales. ¿Por qué? Porque supervisar y controlar es muy costoso, demasiado costoso.

Mientras que el Estado Nación co-administraba con el capital productivo la reproducción material y simbólica del cuerpo social (pensemos en los sistemas escolares y jurídicos pero también en las máquinas sanitarias, entre otros procedimientos estatales de reproducción), el capital financiero busca deshacerse de estas tareas. Si esto es así, intuimos que la sociedad articulada e integrada, tal cual la conocimos, ya no tiene vuelta atrás.

1.2.2. COMUNIDAD Y SOCIEDAD

Partamos de la comunidad para pensar la actualidad. La desintegración de los lazos comunitarios produjo una trayectoria que los sociólogos clásicos

denominaron anomia⁵. Más allá del nombre con que la bautizaron, la disolución situaba entonces un problema nuevo. La anomia era un espacio vacío entre la comunidad y la sociedad, una indeterminación en la que había que construir políticamente una nueva forma de vivir juntos. Aquellos que la pensaron en su novedad, la pensaron en serio cuando asumieron que no había vuelta atrás. O dicho de otro modo, el pensamiento político moderno surgió cuando aceptó que la comunidad históricamente previa no era posible en el naciente contexto social. Pero el desencanto finalmente cedió ante la apertura de nuevas posibilidades. Para los modernos, la perspectiva (que hoy podemos imaginar desde el presente) era: ya no tenemos comunidad, tenemos anomia; pero tal vez tengamos sociedad. Como consecuencia de este desplazamiento, nació la política moderna: la experiencia que imaginó una forma de existencia social más allá de la comunidad y la anomia. ¿Qué perspectiva podríamos imaginar para nosotros?

Si el tránsito de la comunidad a la sociedad fue anomia, la denominación del pasaje de la sociedad a las situaciones actuales es fragmentación. Pero más allá de la nominación, anomia y fragmentación im-

5 A diferencia del uso cotidiano del término comunidad, el término usado por la Sociología refiere a un proceso histórico previo al capitalismo cuya disolución introdujo una serie variada de consecuencias. Entre otras: nuevas prácticas sociales que no se dejan regular por el viejo sistema normativo. Si en tiempos comunitarios, el sistema normativo encuadraba el conjunto de las relaciones sociales; en tiempos post-comunitarios, es decir, cuando el espacio doméstico es una dimensión entre otras de la vida social y el trabajo se convierte en una instancia separada y autónoma, las normas comunitarias resultan insuficientes para regular las relaciones entre hombres que ya no son parientes sino miembros de clases distintas. En los términos de pensadores de lo social como Tonnies y Durkheim, las funciones económicas capitalistas carecen de regulación y la anomia (ausencia de normas para las nuevas prácticas sociales) domina la sociedad.

portan como punto de partida para el pensamiento de la reconstrucción social. No hay dudas que la fragmentación es un rasgo sobresaliente de nuestra época porque las instancias que producían la gran vinculación, hoy, *pueden menos de lo que podían*: el Estado perdió centralidad; la política está desacreditada; las identidades partidarias están debilitadas, señalamos antes. Estado, política y partidos operaban como máquinas de construcción social: ligaban, conectaban, enlazaban, unificaban. En definitiva, producían tejido social. La fragmentación, entonces, surge cuando aquellas instituciones que armaban la coexistencia social pierden capacidad de composición y ya no logran hilar, con la fuerza de antes, el tejido social.

Por esta razón cabe hablar de fragmentación como ausencia de reciprocidad⁶. Respecto de esta noción, será necesario destacar que nuestro uso no está vinculado con el juego de deudas entre dones y contra-dones que desarrolló el pensamiento antropológico para analizar un tipo de intercambio entre grupos cercanos o de parientes en las sociedades antiguas caracterizado por la proximidad y la asistencia mutua, sino con el debilitamiento de las brújulas que nos permitían orientarnos en el mundo institucional

6 Nuevamente nuestro campo de acción, la educación, nos provee ejemplos muy familiares en este sentido. Uno de ellos es la desarticulación, traducida en constantes acusaciones de los niveles educativos hacia el nivel precedente. Así, asistimos casi todos los años a los reclamos en la prensa hacia la escuela secundaria, cuando se conocen los resultados de los exámenes de ingreso a la universidad. No pretendemos decir que estos reclamos no se basan en dificultades reales, pero aprovechemos la ocasión de esta clase para señalar que la ausencia de reciprocidad entre los niveles —al plantearse la desarticulación como problema— es lo que nos muestra un sistema fragmentado. Y ya que estamos, aprovechemos la ocasión para retener que, si se quiere intervenir, parece necesario “desarmar” la posición demandante y desimplificada desde un nivel hacia otro.

previo al actual. Al respecto, pensemos en la distancia existente entre las representaciones sociales sobre los funcionamientos institucionales y las dinámicas realmente efectivas. Quien supone que una institución (por ejemplo, un club de barrio) funciona con plena autonomía y desarrolla su función tal como lo hacía en tiempos de Estado de Bienestar, va a ver frustradas sus expectativas. Por el contrario, es muy probable que el club no ejerza ya funciones de composición social y que sus instalaciones se alquilen para fines arbitrarios. En un mundo vinculado, coinciden —aproximadamente, desde luego— la expectativa social de funcionamiento de una institución y la respuesta efectiva de esa institución. En condiciones de fragmentación, en cambio, la desconexión es el punto de partida. Ahora bien, quien ve frustradas sus expectativas respecto de las instituciones, también ve disminuida su capacidad de orientarse en el juego social. Además, esta incertidumbre produce angustia, demanda y, en ocasiones, incentiva teorías conspirativas que intentan explicar el sufrimiento e imaginar su supresión definitiva.

Tratándose del Estado y sus instituciones, los agentes solemos ser requeridos bajo el supuesto de que habitamos un espacio con capacidades que están más cerca del Estado modelo 1946 que del que ha perdido centralidad. Sobre los efectos de este tipo de posicionamiento nos detendremos más adelante pero lo que importa señalar ahora es que la sobre demanda sobre las instituciones estatales, en la medida en que es ciega a las condiciones efectivas, transforma a los agentes estatales en máquinas impotentes o inmorales (¿no pueden o no quieren? se pregunta el demandante) que inevitablemente no están a la altura de su responsabilidad.

2. POSIBILIDADES PARA LA OCUPACION DEL ESTADO

Como vimos más arriba, la demanda es una operación que surge frente una expectativa incumplida en el juego social. Si en condiciones de fragmentación la frustración de las expectativas sobre el funcionamiento de las instituciones (la familia, la escuela, la sociedad de fomento, el municipio) es inevitable, es posible que la operación demandante se reitere y convierta en un esquema de comportamiento defensivo. Ahora bien, este esquema –que se cristaliza como consecuencia de un tipo de sufrimiento social– se transforma en ocasiones en un patrón rígido e independiente de la situación. Entonces, surge la demanda como posición subjetiva.

Para caracterizar esta posición, nos detendremos, primero, en las operaciones y los procedimientos de la subjetividad demandante. Y en segundo lugar, rivlizaremos esta subjetividad con su antagonista. A saber: la subjetividad responsable.

2.1. LA SUBJETIVIDAD DEMANDANTE Y EL ARTE DE LA FUGA

Partamos de una precisión. Demanda no significa una necesidad que requiera satisfacción (sea ésta urgente o no), sino una posición subjetiva cuya satisfacción es imposible. Por eso mismo, la subjetividad demandante supone que invocar su derecho es suficiente para que un tercero lo realice. Desde este punto de vista, la demanda no se reconoce ligada a un deber o una obligación. Sin embargo, este no-reconocerse requiere ser sostenido y cuesta trabajo. ¿En qué sentido? Cuando se trata de aportar, construir o sostener, la subjetividad demandante no puede simplemente retirarse o abandonar su responsabilidad. Para poder hacer tal cosa de modo

–imaginariamente– legítimo, apela a un artificio que la aleja de todo aquello que no sea su pretendido derecho. Esta “máquina” o compulsión práctica, que permite al sujeto creerse eximido de su responsabilidad, se denomina fuga. Entonces, fuga es todo lo que nos permite escapar de nuestra responsabilidad y sufrir lo menos posible por ello.

Ahora bien, el fenómeno de la demanda se especifica en una serie de operaciones; para una ética estatal, tipificarlas es un requisito para contrarrestar su eficacia. Dado que la industria que se puede invertir en la fuga es casi infinita, también podría ser infinito el número de fugas.

Sin embargo, conviene reducir esta multiplicidad a cuatro formas eminentes de desresponsabilización:

FUGA AL PASADO:

Según cierta actitud melancólica, el pasado es el paraíso perdido que se constituye en modelo de lo que debe ser en el presente. ¿Qué es la fuga al pasado, entonces? Un viaje imaginario que supone encontrar en lo que fue una solución para lo que es. Se niega, con ello, la novedad de los problemas y de las condiciones que existen en el presente. Una frase, casi tanquera, sintetiza esta posición: todo tiempo por pasado fue mejor.

FUGA A LOS VALORES:

Esta fuga consiste en no enfrentar un problema concreto y sostener el retraimiento a partir de la apelación a una serie de valores que se habrían corrompido. Sin esos valores –se sostiene– una sociedad no puede funcionar y una relación social no puede existir. En rigor, la vida humana no tiene sentido. Entonces, recuperar la conciencia de ciertas virtudes o palabras mágicas, de un deber ser que parecería poder realizarse sin acción coordinada, contribuiría a rescatarnos de nuestra crisis. Una síntesis colo-

quial de esta posición se expresa en la formulación: se perdieron los valores.

FUGA A LA INTERNA:

En este punto, el sujeto justifica su impotencia o su falta de iniciativa por medio de un argumento conocido. Dado que hay “internas” o enfrentamientos entre grupos de interés en un ámbito público, hay que esperar hasta que el conflicto se “solucione”. Frente a ello se plantea un dilema de hierro: si el conflicto se “resuelve” es porque ha tenido lugar un pacto espurio; si no se “resuelve”, la gestión se paraliza.

FUGA A LOS RECURSOS:

En este punto, la inacción proviene de la idea de que para actuar o gestionar debe contarse con todos y cada uno de los recursos con anterioridad al comienzo de la tarea. Es suficiente para desresponsabilizarse: o bien no contar con alguna clase de recursos, o bien contar con ellos, pero no poder usufructuarlos en un determinado momento.

Frente a estas habitualidades prácticas no se trata de argumentar en contra de las fugas. En otros términos, no tiene sentido convencer a alguien (inclusive a nosotros mismos) de que deje de ser demandante. Por el contrario y como todo proceso de transformación, la inversión de la tendencia demandante es un aprendizaje intelectual pero fundamentalmente afectivo/emotivo en la medida en que implica un cambio de mirada. Por eso mismo, indagar nuestras fugas no es un ejercicio de conocimiento teórico sino una herramienta que invita a operar y –tal vez reorientar la tendencia concreta.

2.2. LAS OPERACIONES RESPONSABLES Y LA SUBJETIVIDAD ESTATAL

Para pensar una forma responsable de la operación estatal no vamos a ingresar aquí en una discusión conceptual. Sólo aclararemos que el horizonte en que pensamos esta forma –nuestra tarea- nos obliga a descartar que la responsabilidad sea una capacidad ya dada y presente en el sujeto, por eso, una suerte de propiedad. ¿Por qué? Porque esta concepción piensa al sujeto como si fuera una cosa a la que le asignan propiedades o, al menos, como si fuera una entidad ya constituida, cerrada, de la cual se predica esto o lo otro. En este caso, la reducción de la responsabilidad a una propiedad consiste en interpretarla como capacidad de aceptar las consecuencias de la acción. En pocas palabras, a través de la noción de responsabilidad jurídica, el derecho imputa algo a un sujeto percibido como un ente en el cual “se dan” o “inhiben” propiedades. El derecho decide, entonces, que todo individuo considerado sujeto de derecho entiende y se hace cargo de lo que hace, con lo cual justifica la posibilidad de sanción.

Ahora bien, esta manera de pensar abstrae justamente aquello que nosotros tenemos que pensar. Para nosotros, responsabilidad no denota algo que se le imputa retrospectivamente a un sujeto con independencia de sus operaciones. Más bien parece necesario definirla activamente, es decir, como una producción del sujeto en cuestión. ¿Cómo pensar, entonces, la responsabilidad? Si se trata de lo contrario de la demanda y no se reduce a una imputación, sino que implica un gasto subjetivo, debemos pensar la responsabilidad como modo no moralista de vincularse con la tarea estatal. Intentemos descubrir la posición responsable a partir de la inversión de las fugas. Es decir, mientras que la subjeti-

vidad demandante se fuga, la responsable ocupa y se ocupa:

Historización: como reverso de la fuga al pasado, la operación historizante hace hincapié en la lectura de las condiciones presentes y va al pasado, en busca de orientación, para superarlas o, más bien, hacer algo con ellas. La subjetividad estatal es práctica y, en tanto se define por su acción, no puede limitarse a contemplar el pasado, sino construir su presente.

Construcción: en lugar de renunciar a su tarea por diferencias valorativas o por supuestas decadencias morales, la subjetividad estatal se ve frente al desafío de reconocer y trascender esas diferencias. En rigor, la construcción político- estatal moderna por excelencia, la ciudadanía, es una invención política situada en trascendencia respecto de creencias religiosas, adhesiones morales y proveniencias étnicas

de los individuos⁷.

Articulación: mientras que es posible desresponsabilizarse frente a una disputa de intereses, afirmando, por ejemplo, que ésta no debe ser, existe asimismo otra posibilidad. En lugar de pensar la particularidad como obstáculo es necesario configurar un dispositivo que la contenga. También en el seno del Estado tiene lugar lo que se ha dado en llamar el momento agonal de lo político. Si hay disputa, hay justamente, por esa razón, un punto en común.

Imaginación: si la subjetividad demandante piensa que contar con recursos es, por ejemplo, disponer de muchos bienes, sean materiales o simbólicos,

7 Resulta inevitable evocar en este punto el debate de los años 90 en torno de la función asistencial que venía cobrando terreno en la escuela. Tal vez la inconsistencia entre representación en torno de las funciones que debía cumplir y las que efectivamente cumplía llevó al campo pedagógico a percibir estas funciones como antagónicas: es decir cuanto más se verifica una, menos se desarrolla la otra. Y el esfuerzo, se decía en esos años, debería estar centrado en preservar la llamada especificidad de la escuela. Sin embargo, sabemos que cumplir funciones extra-educativas a menudo no es una opción para la escuela, como amargamente aprendimos en el 2001. Y que plantear lo que se debería pero no se puede, es un obstáculo para cualquier intervención. ¿Entonces? ¿El asistencialismo es un mal inevitable en tiempos de crisis o en contextos de pobreza extrema? Que los comedores escolares reúnan a los niños de un barrio -y muchas veces a los adultos- en torno de un plato de comida provisto por el Estado, ¿debilita a la escuela pública o fortalece su carácter estatal? En términos de pensar nuestra posición desde la gestión de los sistemas educativos, creemos que cabe anotar dos cuestiones: una, advertir que pensamos a la escuela desde la representación y no desde su papel efectivo en nuestras condiciones actuales, es un primer paso. Dos, pensar que Estado debería mantenerse prescindente de intervenir en el espacio escolar, cuando este configura una red única en su extensión y cuando están en juego las necesidades primarias de la población, sería alimentar su deserción. Tres, no es lo mismo asumir tareas extra-educativas que cumplir funciones asistencialistas. Habrá que seguir pensando.

una posición responsable debe prepararse para un escenario peor. Sin embargo, el escenario puede mejorar si se piensa el recurso no como una posesión previa, sino como la activación posible de un bien o de una fuerza. Puede que no contemos con recursos, pero seremos capaces de descubrir algo equivalente si “llemos” de otra manera el escenario de medios y fines.

Detengámonos en el siguiente ejemplo de la historia política argentina que, si bien se trata de una situación lejana en el tiempo, tal vez nos permita pensar las operaciones responsables a partir de una situación específica. Cuando el entonces coronel Güemes recibió la orden de cuidar el proyecto revolucionario en el norte argentino en el marco de las luchas por la independencia no podía, si deseaba estar a la altura de las circunstancias, partir de las siguientes premisas para armar su ejército:

1. cómo debe ser un ejército regular revolucionario

2. qué características debe exhibir un soldado para ese ejército

3. dados i y ii, dónde cabe hallar el sujeto que cumpla con dichos requisitos

Por el contrario, la obediencia a la instrucción recibida exigía a Güemes pensar cómo iba a cuidar el proyecto en que la orden se enmarcaba. Pensar supone: leer condiciones, detectar recursos e imaginar lo que puede —y podría— un proyecto en un tiempo finito. Güemes optó entonces por determinar:

1. cómo puede ser un ejército revolucionario en condiciones dadas

2. cómo puede ese ejército llegar a ser poderoso a partir de la responsabilidad de quienes forman parte efectivamente de él

3. cómo convocar, recibir e instruir a quienes formarán parte de él

Güemes construyó un ejército en su escala y en función de un proyecto. Dijo de él San Martín: “los gauchos de Salta solos están haciendo al enemigo una guerra de recursos tan terrible que lo han obligado a desprenderse de una división con el solo objeto de extraer mulas y ganado”. Pero el militar salteño no tenía a su disposición un manual para saber cómo cuidaba la tropa, cuándo dejaba de guiarse por el saber militar vigente y en qué momento debía contravenir las representaciones morales “distinguidas” de su comunidad. “Hace muy bien en reírse de los doctores”, le escribe Belgrano, y confirma que si Güemes se hubiese orientado por el vocabulario y las operaciones éticas disponibles, seguramente no habría armado una milicia gaucha. Tampoco habría carecido de buenas razones para explicar tal imposibilidad.

Reconsideremos, por nuestra parte, las diferentes formas en que nos relacionamos con el presente, con la resolución de problemas, con las situaciones de interna y con los recursos necesarios para desplegar las tareas cotidianas. Demorémonos en lo que escinde la posición demandante de la responsable. La diferencia entre ambas no es técnica, sino ético-política; la divergencia no resulta de distintos niveles de eficacia o eficiencia, sino de la vinculación subjetiva con el proyecto.

En función de la caracterización de la subjetividad demandante, prestemos atención a las diferentes formas de relacionarse con el presente, con la resolución de problemas, con las situaciones de interna y con los recursos necesarios para desplegar las tareas cotidianas. Y sobre todo, demorémonos en lo que escinde la posición demandante de la responsable. En definitiva, ¿qué distancia a una de la otra? ¿Dónde reside la disparidad? Ante todo y como no podría ser de otro modo tratándose de formas de ocupación político-institucional, la diferencia es ética. Mientras la subjetividad responsable organiza una relación activa con la tarea y por eso se acerca, la demandante toma distancia a partir de una serie de argumentos técnicos, siempre “verdaderos” pero nunca atendibles. Una vez más y al pie de estas disposiciones, la pregunta por la responsabilidad estatal re-aparece: ¿cómo podemos pensar entonces la responsabilidad en tanto que agentes del Estado? ¿Qué lugar ocupa esta categoría en la ética estatal?

PREGUNTAS DEL PÚBLICO.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

¿Cómo podemos relacionar lo que acaban de explicar con la violencia escolar?

MARINA LERNER:

Con respecto a la violencia que usted plantea, puedo pensar la violencia escolar desde una fuga, y pensar que el problema de la violencia es un resultado genético, una biografía del alumno o una cuestión de falta de recursos que el Estado no nos da. También puedo posicionarme desde otro lugar dentro de una escuela como adulto y pensar ¿qué puedo hacer yo o qué me corresponde hacer como adulto frente a los conflictos de una escuela? Son dos maneras de posicionarme y a partir de ahí vamos a pensar una respuesta. Primero hay que pensar en qué lugar me posiciono o me fugo a pensar que la problemática es la familia del chico o pienso dentro de la institución qué puedo hacer ahí. Después pensamos las respuestas, pero en principio es pensar la posición, si yo soy parte de esa escena o estoy por fuera de la violencia, del conflicto.

ABAD:

En relación con lo que acabamos de decir, no podemos dar una respuesta tipo “receta” para el problema de la violencia. Si lo hiciéramos estaríamos contradiciendo todo lo que tratamos de sostener. Lo que podemos preguntarnos es si asumimos una posición adulta y responsable en relación con la violencia. En la medida en que la respuesta a la violencia es unilateral, represiva o no, el problema pasa a ser la familia que enseña lo que está bien o lo que está mal.

Eso es incorrecto por dos razones: primero porque es unilateral y segundo porque implica pensar que ese problema no es de la institución escuela, sino que viene de otra institución. Entonces, nosotros estamos negando que ese niño está en esta institución, primera cuestión. Segunda cuestión, si pensamos o tratamos de definir la violencia como una ruptura de la contención simbólica en la que está alguien que forma parte de una institución, esta ruptura no está en un solo lugar. No está en que el maestro no le grita cuando los chicos gritan. Más bien, está -para decirlo de manera general- en la debilidad de todas las coordenadas en las que se mueven los pibes. Si tomamos este cuadro como ejemplo, no es que las normas son permisivas y los chicos pueden ser violentos, es mucho más importante por ejemplo la ausencia que pueden llegar a registrar respecto del proyecto que la escuela tiene para ellos, entendiendo por proyecto el lugar que la escuela les otorga, la promesa que les hace de potenciarse como seres humanos o la tarea que les da. Probablemente si tienen una hora libre y no tienen nada que hacer es una cosa, pero si tienen una hora libre, como es unas de las actuales políticas del Ministerio, y hay una serie de talleres en donde los pibes pueden trabajar, ahí hay una respuesta en línea con todos los factores que estamos tratando acá.

CANTARELLI:

Si pensamos la violencia no estamos pensando lo que queremos pensar, tenemos que hacer el ejercicio de pensar que la violencia no es algo de los pibes o algo en sí mismo; el ejercicio es pensar la violencia en el marco de una construcción político-institucional. Después llegado el caso, quizás haya que llegar hasta la biografía del pibe pero nunca puede ser la primera opción, sin que esto sea, como decía Sebastián, una receta, un protocolo para “qué

hacer” frente a una situación de violencia. No se trata solamente de analizar eso como un fenómeno en sí mismo o al pibe como el objeto a partir del cual se lee la violencia, sino que tenemos que hacer otro ejercicio: leer la institución, después tendremos tiempo de llegar al chico, pero primero tenemos que leer la institución.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

¿Pudieron repensarlo también desde una visión más amplia que tiene que ver con los contextos? Porque hay una incidencia de los contextos desde lo sociocultural, económico, familiar o religioso que de alguna manera trascienden el hábitat escolar. Yo voy escuchando en diferentes espacios escolares la gran dificultad que tienen los directivos, las autoridades para abordar problemáticas como éstas, a raíz de la multiplicidad de contextos que influyen, donde lo social, lo familiar y lo escolar se entremezclan. Incluso lo que hoy está más de moda, que es Facebook y diferentes ciber-espacios ¿Cómo pensaron ustedes, si es que les parece importante, la influencia y la interacción de los contextos en esta problemática o en este desarrollo que hacen?

ABAD:

Hicimos un intento, muy humilde, en una experiencia en La Pampa. Se trata de un experimento de formación de pensamiento colectivo de distintos actores que formaban parte de la mesa de gestión, justamente ante un problemática de violencia. Partíamos del mismo supuesto que señalás de que la escuela es un contexto entre otros, es una instancia entre otras y por ende, no necesariamente tiene todos los recursos para resolver fenómenos como éste. Se tiene que posicionar de alguna manera pero no necesariamente lo puede resolver. El trabajo de esta experiencia era sumar actores a esa mesa de

gestión, para que de alguna manera se produjera una multiplicación de las miradas cuidadosas en relación con los pibes, que no formaran parte necesariamente de la escuela. En esa experiencia estaban los docentes y los directivos, pero estaban también funcionarios del municipio y miembros de los clubes, incluso los bomberos, etc... Se hizo como una puesta en común de la problemática, un planteo de los posibles abordajes frente a eso y una continua comunicación, incluso llegando hasta casos particulares de algunos ejemplos conocidos. Es cierto que esto es en una localidad pequeña, pero igualmente bien vale esa experiencia de articulación de los diferentes sectores de la comunidad para hacer frente a un problema que tiene la escuela como centro. No sé si responde de alguna manera.

SEDE ROSARIO:

¿Qué se entiende por exceso de vinculación, si está ligado a un exceso o a demasiada regulación, si está más ligado al concepto de integración, o si de alguna manera es una construcción sobre la base de ambos conceptos?

Cantarelli: Para nosotros, introducir la idea de malestar es para que en ese contrapunto entre las dos lógicas sociales no quede por un lado "algo que está bueno" y del otro "algo que está malo". La idea tiene que ver con que hay malestar -como solían decir los historiadores franceses de principios del Siglo XX- donde huele carne humana. Entonces, el malestar es una dimensión inevitable de la experiencia humana. Lo que nos interesaba marcar en ese punto, es la idea de que la integración implica sí o sí que esa integración tiene una forma. Entonces, yo diría en relación con la pregunta que hacías, que son las dos cosas a la vez. No hay una integración que no tenga un costo. Y no hay una exclusión que no tenga costo. La sociedad de la gran vinculación

era una sociedad integrada y esa integración, se pagaba.

LEONOR LOZANO:

Pensaba en la necesidad de construir la comunidad, que no está dada como antiguamente estaban dados esos acuerdos, esos que daban una continuidad institucional entre la escuela y la familia, que lo que pensaba la maestra era apoyado por los padres en aquella famosa frase "hacé lo que te dijo la maestra". Esta comunidad, este encuentro y la construcción de acuerdos entre quienes conformamos una comunidad educativa tiene que hacerse, tiene que construirse y por lo tanto hay que ponerle tiempo, horas de encuentro y horas de trabajo en función de ver dónde acordamos y dónde no acordamos, a través de una tarea concreta, no en abstracto por supuesto.

ABAD:

En el caso particular que afortunadamente nos tocó, creo que se ve la complejidad de esta construcción, por lo siguiente; ese proceso de la política socio-educativa intersectorial no es solamente un proceso ascensional de las bases, no es solamente que se juntan los distintos miembros de la comunidad de manera horizontal. Ese proceso pudo funcionar porque "verticalmente" el Municipio hizo un acompañamiento, un sostenimiento, y eventualmente junto con el Ministerio, un financiamiento, sin el cual es impensable. Son como dos momentos que se juntan, el que sube de las bases y el que desciende de la autoridad política. Sin eso, es muy difícil de sostener.

SEDE BUENOS AIRES:

¿Se puede hacer solamente con el voluntarismo de los docentes? ¿De dónde sacan fuerzas para hacer esto?

ABAD:

No. Nosotros en ese punto somos, yo no diría pesimistas –no es el término adecuado ni mucho menos- tal vez realistas, para tomar una vieja corriente de pensamiento político. Si un proceso de esa complejidad depende de la voluntad de actores sociales está destinado al fracaso, porque, prácticamente casi todo lo que está en dependencia de la voluntad y solamente de la voluntad, está destinado al fracaso. Reseñamos la experiencia que tuvo lugar en la ciudad de Toay en La Pampa. Justamente, no puede depender de la voluntad de nadie en particular. Porque por otra parte como se trata de un proceso institucional, si es solamente la voluntad de los individuos particulares ni siquiera llega a tener una encarnadura transindividual, entonces al revés, nosotros lo pensaríamos al revés. Primero, desde una institución, la comunicación -no desde los individuos que forman parte de esa institución y eso supone que entren en juego las instancias autoritativas de esa institución, lo que no es un dato menor- hacia otras instituciones con sus correspondientes instancias autoritativas. Porque si no está comprometida la conducción de la institución, después el proceso se desgana solito. No puede depender de la voluntad de nadie, ni siquiera de la de los docentes. Tiene que ser un proceso de articulación interinstitucional no interindividual.

CANTARELLI:

Lo que nosotros observamos en experiencias como la de Toay o en otras experiencias llevadas a cabo como políticas públicas es que instalaron un modo de construcción político-institucional que es muy probable que exceda al gobierno que encaró ese proceso. En este sentido, no estamos pensando en la voluntad de los individuos -ni de los docentes en particular -, pero sí estamos confiando -a pesar de

nuestro realismo- en que el financiamiento en todo sentido de este tipo de actividades y la conducción de estas actividades deja una capacidad instalada respecto de la construcción intersectorial, que no es un asunto menor.

MARINA LERNER:

Tanto en lo que plantea Mariana como lo que plantea Sebastián y lo que recorre el libro que ambos escribieron, aparece esta articulación fundamental para la construcción de la ciudadanía hoy, que es volver a articular derechos y responsabilidades, esto es una tarea fundamental en la escuela. Entonces si bien no depende de la voluntad y estoy de acuerdo, me parece que si no entendemos que hay una responsabilidad puesta en juego, va a ser muy difícil sentirnos parte de la escena e intervenir. Porque si bien las responsabilidades varían -porque no es lo mismo la responsabilidad del docente que la de los rectores o la responsabilidad de la supervisión o la del gobierno-, si bien hay diferentes responsabilidades puestas en juego, todos como adultos tenemos la responsabilidad de poder acompañar a los chicos en esta articulación de derechos innatos por ser sujetos humanos para ir haciéndose responsables de sus actos. Este ir haciéndose responsables de sus actos es una tarea que los adultos la tenemos que hacer con ellos. Entonces, si bien no es una cuestión de la voluntad, si leemos un hecho adentro de la escuela para poder intervenir, tenemos que entender que algo tenemos que hacer ahí. Si yo pienso que no puedo hacer nada ahí, realmente no va a haber diferencia en lo que está pasando. Ahí me parece que es una responsabilidad de cada uno. Obviamente, solo es muy difícil. Habría que pasar de pensar qué es lo que yo puedo hacer artesanalmente con un alumno, cómo construyo yo mi autoridad, o cómo construyo yo mi lugar de autoridad con el

alumno, a poder pensar una institución que produce autoridad pedagógica. Ahí necesitamos la red, necesitamos trabajar con el otro. Ahí es fundamental poder pensar que mi derecho si bien es inalterable, tiene que articularse a mi responsabilidad de pensar en el proyecto, porque el proyecto me atraviesa.

SEDE BUENOS AIRES:

A medida que fueron hablando me empezó a interesar esa experiencia realizada en La Pampa y quería saber si fue elegida al azar, o qué forma de selección hubo, si hubo un síntoma, alguna problemática que hizo que los convocaran.

CANTARELLI:

El proceso empezó en el 2008, cuando el intendente de la localidad Ariel Rojas hizo la convocatoria, y a partir de allí la mesa de gestión era como en tantas otras localidades, una mesa no demasiado activada, y empezó a reunir a los actores relevantes de la comunidad, obviamente todo vinculado con el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación provincial. Ahí se produjo un nivel de articulación inter-estatal muy fuerte, en línea con otros actores de la comunidad chica. Pero básicamente, era a partir de algunos indicadores entre pibes de secundaria. Sí había síntomas, como debe haberlos en cualquier otro lugar. Por ejemplo, embarazo adolescente... Uno diría acá ¿qué es lo que marca la diferencia? Que había un proyecto.

ABAD:

Indudablemente en esa comunidad claramente hay un proyecto, no es una "bajada" solamente, hay un proyecto. La convocatoria vino porque nosotros estábamos también embarcados en otras instancias de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Educación y Cultura de La Pampa ligadas a la hipótesis de que en esta época, por las cosas que

estuvimos conversando, es probable que se produzca un déficit en la capacidad de las instancias dirigenciales de las instituciones y particularmente las estatales. Sobre todo a la luz de lo que nosotros señalábamos sobre la desarticulación de los partidos y la caída de la política como la "sal de la vida". Eso implica que las trayectorias individuales de los que llegan a los puestos de conducción no necesariamente tienen una mediación política y por ende, no necesariamente se produce una acumulación de saber, de ese saber tan inasible que es el saber político. En ese contexto nosotros estábamos trabajando con equipos técnicos justamente sobre ese tema. Y como la instancia de la mesa de gestión es, al fin y al cabo, una instancia más de conducción política, no sé a quién en particular se le ocurrió la idea de trasladar también esa experiencia hacia la mesa. ¿Por qué no pensar que la mesa también es una instancia de construcción política y de conducción política? Y creo que fue por ese lado que surgió.

SEDE BUENOS AIRES:

La cuestión de la imaginación que ponen en referencia a la fuga a los recursos, para mí es un eje que atraviesa al resto de las otras operaciones, en el sentido que entiendo la imaginación como una instancia y una acción que habilita a poder pensar las cosas de otra manera. En referencia a este tema pensé en el libro de Silvia Duschatzky "Maestros Errantes", donde aparecen un montón de situaciones que intentan pensar los recorridos y las situaciones problemáticas que aparecen en la institución para resolverlas de una manera diferente a como se está acostumbrado a resolverlas. Algo del atrevimiento, me parece que debería ser un ejercicio el "animarse a" sin estar pensando en una censura.

CANTARELLI:

Es probable que la imaginación sea la operación transversal que recorre al resto. No sé si la pregunta que nosotros nos tenemos que hacer es ¿por qué no nos animamos? Quizás en algún momento sí. A veces hay que hacer lo que se viene haciendo porque está bien, a veces no es necesario innovar. Tenemos que hacer la experiencia de ir registrando lo que vamos construyendo. Hay en el sistema educativo muchas acciones que no logran transmitirse, comunicarse, darse a conocer en su productividad. Hay que animarse cuando es necesario, hay que consolidar lo que venimos haciendo bien y hay que avivarse cuando se está armando algo.

que nosotros nos tenemos que hacer es ¿por qué no nos animamos? Quizás en algún momento sí. A veces hay que hacer lo que se viene haciendo porque está bien, a veces no es necesario innovar. Tenemos que hacer la experiencia de ir registrando lo que vamos construyendo. Hay en el sistema educativo muchas acciones que no logran transmitirse, comunicarse, darse a conocer en su productividad. Hay que animarse cuando es necesario, hay que consolidar lo que venimos haciendo bien y hay que avivarse cuando se está armando algo.

EXPERIENCIAS DE TRABAJO
ESCUELA-BARRIO EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

PUERTAS ABIERTAS LA ESCUELA VA AL BARRIO, EL BARRIO VIENE A LA ESCUELA



Es Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.) Se desempeña como Coordinador del Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad (ATEC) dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba. A su vez, es Profesor Titular del Seminario Psicología Educativa en la Carrera de Psicología en la U.C.C. y Profesor Asistente en la Cátedra de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.) y es Investigador de la SeCyT - U.N.C. E s

MARÍA ALEJANDRA CARRIZO

Es Profesora Superior de Dibujo y Pintura, egresada de la Escuela Provincial de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta. Se desempeña en el Equipo Profesional del Proyecto: "Jugando aprendo a vivir" del Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad (ATEC) dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba.

MARÍA JOSÉ PLANAS

Es Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña en el Equipo Profesional del Proyecto: "Antropología; un itinerario por los bordes de un encuentro posible entre mundos diversos" del Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad (ATEC) dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba.

DANIEL LEMME:

Muy buenas tardes. Estamos muy contentos y agradecidos por compartir con ustedes, poner en común, reflexionar y pensar juntos acerca de algunas experiencias que vamos a presentar. Para comenzar recordaré dos frases que hace poco me hicieron pensar y que creo que pueden ser el trasfondo de lo que vamos a presentar a lo largo de esta videoconferencia.

Una es de Saint Exupéry, autor de "El principito" y dice: "Si quieres construir un barco no reúnas a tu gente para que busquen la madera, preparen las herramientas y distribuyan las tareas. Sólo despierta en sus mentes el deseo irrefrenable por el mar infinito". La segunda frase es de Alicia Fernández y la encontré pegada en la pared de una escuela, escrita por los estudiantes y dice así: "La alegría no es algo light que nos infantiliza, sino la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, incisiva e indiscreta del niño y de la niña que extraviámos en los vericuetos solemnes del éxito adulto".

Las experiencias que vamos a presentar forman parte del "Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad", que tiene diez años de trayectoria y de trabajo con escuelas de nivel primario y secundario de la ciudad de Córdoba. Quienes hablamos somos portavoces de muchas otras voces, niños, docentes, directivos, familias y miembros de instituciones que de alguna manera nos prestan sus palabras y que vamos a intentar hacer presentes hoy entre nosotros.

Primero quiero comentarles acerca de la estructura del programa y sus propósitos generales para luego adentrarnos en las experiencias.

En términos coloquiales este programa tiene como propósitos:

1. Que la escuela recupere su especificidad y para tal fin sostenemos que debe estar abierta a la comunidad, no debe encerrarse en sí misma sino abrirse en un intercambio productivo con el "afuera".
2. Que se puedan revivificar los saberes escolares favoreciendo su relación con los producidos en la comunidad. Hacemos énfasis en el concepto de revivificar; los saberes escolares sirven para la vida, tienen la posibilidad de estar vivos, servir para expresar el amor, los reclamos, solucionar y transformar problemas, cambiar nuestro mundo. Por eso queremos que cobren vida. Para que esto sea posible es muy importante que las prácticas de los actores que estamos implicados en la tarea de enseñar y aprender se puedan recrear. No pretendemos reflexionar sobre las prácticas, deseamos recrearlas, hacerlas nuevas para disfrutarlas, obtener satisfacción y placer en el acto de enseñar y aprender, fundamentalmente para hacer de la escuela un espacio de bienestar en el que podamos establecer lazos sociales, relaciones constructivas y democráticas, construir sentidos compartidos.

Para alcanzar a estos propósitos pensamos que no hay un solo camino, sino muchos, diversos y variados. Nosotros proponemos algunos a los que llamamos proyectos. El programa está constituido por diferentes proyectos: "Apoyo a la gestión directiva" está dirigido a los equipos directivos; hay otros más centrados territorialmente como el proyecto "Redes interinstitucionales y comunitarias"; el proyecto "Escuela-Familia", un espacio muy particular que se llama "La casita", que está ubicado en "Villa Libertador", un barrio populoso de la ciudad de

Córdoba, espacio en el cual hay proyectos con nivel primario, secundario y la comunidad; el proyecto "Consejería para adolescentes en la escuela secundaria" que trabaja en articulación con la universidad, jóvenes que acompañan, piensan, informan y escuchan a otros jóvenes en las escuelas; y lo que llamamos un grupo de proyectos denominados "Experiencias educativas alternativas" que son los que vamos a compartir en esta jornada. Estas experiencias educativas alternativas están compuestas por el proyecto de juego que se titula "Jugando aprendo a vivir"; el proyecto de antropología denominado "Un itinerario por los bordes de un encuentro posible entre mundos diversos"; el proyecto de literatura donde se intenta pensar que podemos construir textos y a la vez disfrutar de los textos ficcionales y construir relaciones institucionales; el proyecto de artes visuales que se subtitula "Ayudar a mirar" que pone en relación a la escuela con los museos de arte y producciones artísticas de nuestra comunidad y de las comunidades que nos visitan en nuestros museos; el proyecto de "Teatro" en el cual el cuerpo y la expresión dramática tienen un lugar central; el proyecto "Orquesta" que cuando comenzó era un proyecto que sonaba maravillosamente mal y hoy es una orquesta fabulosa y completa, que suena hermosamente y hace vibrar no sólo instrumentos sino también corazones; el proyecto "Nuevos lenguajes" que ha trabajado en la producción de cortos audiovisuales con chicos y docentes; y el proyecto de "Coros" donde jóvenes niños y niñas toman la voz, se recrean, comparten la posibilidad de expresarse a través de la música y el canto.

Todo esto no se puede hacer en soledad, por eso no hablamos de destinatarios del programa, lo hacemos entre todos. Vamos a compartir dos experiencias: Los proyectos: "Antropología..." y "Jugando aprendo a vivir".

PROYECTO DE ANTROPOLOGÍA:

MARÍA JOSÉ PLANAS:

María José Planas: Gracias por estar presentes. Yo formo parte del equipo del proyecto de antropología junto a María Cagliaris y otros profesionales que si bien no forman parte del equipo del Ministerio, trabajan codo a codo, como por ejemplo profesionales del Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba y profesionales del Programa de Historia Oral Barrial de la Municipalidad de Córdoba.

Las experiencias que venimos trabajando con los maestros de las escuelas que participan del proyecto están vinculadas a la reconstrucción de historias personales, familiares, barriales, escolares. La intención es generar espacios de encuentro, acciones que permitan el entramado de cuestiones más subjetivas, recuerdos, historias personales y familiares, con las historias comunitarias e institucionales. Estas acciones ayudan a crear y recrear los vínculos entre la escuela y la comunidad. Nos permiten afianzar identidades y sentidos de pertenencia tanto de los sujetos como de la comunidad. Cuando hablamos de generar encuentros de trabajo lo hacemos entendiendo la experiencia, no como aquello que "pasa" -y hacemos nuestras las palabras de Larrosa en este sentido- sino como aquello que realmente "nos pasa", que nos conmueve, que nos atraviesa, esa palabra del otro que nos sorprende. Todos esos pequeños gestos, palabras y acciones que se escurren de lo prescripto y que de alguna manera se escapan de la lógica escolar. Es importante tener en cuenta el ir generando condiciones de trabajo que posibiliten que algo de esto ocurra. Estamos hablando de experiencias con otros.

Queremos compartir dos experiencias de trabajo en contextos y con leyes institucionales muy diferentes. Esto tiene que ver con los modos en que pensamos los dispositivos de intervención, que son flexibles, que nos permiten instaurar, poner en funcionamiento procesos de trabajo diferentes en las distintas escuelas, teniendo en cuenta a los sujetos, sus necesidades y las demandas de las escuelas.

La primera experiencia se trata del proyecto de Amalia, que es una maestra de la escuela Francisco Vidal, que creó un museo en el aula con objetos familiares. La propuesta de Amalia tiene que ver con un trabajo que realizamos en los encuentros con los maestros con recuerdos personales a partir de objetos. Pueden ser objetos arqueológicos, artesanales o de la vida cotidiana. En ese encuentro con los docentes les entregamos distintos objetos envueltos amorosamente, les pedimos que los abran y se conecten con el objeto y los invitamos a escribir un breve relato sobre aquello que les provocaba. A Amalia le tocó un collar de perlas y ella escribió: "El collar de perlas. Mi abuela y mi madre usaban collar de perlas. Mi abuela tenía un cofre de madera con aroma a madera y a perfume de mujer, donde guardaba sus joyas, pocas y de escaso valor, pero con mucha fuerza por el recuerdo de los momentos y lugares dónde fueron usadas y además por quién las había regalado. Una noche en el living, un día previo a una fiesta de casamiento, toda la familia junta, abuela, padres, mis hermanos. Recuerdo a mi abuela entregando el cofre a mi papá para que eligiera los aros y el collar que llevaría mi mamá en esa fiesta. Mis recuerdos caben en el horizonte de un pañuelo que enmarcaba la escena. Papá levanta el cabello de mamá y rodea su cuello con el collar de perlas. Nosotros, los hijos, absortos ante ese gesto de galantería. Ahora lo tiene mi hermana

mayor. Abuela, madre, collar de perlas que enhebra generaciones".

Amalia en su escuela recrea esta experiencia, construyendo con sus alumnos un museo en el aula. La consigna de trabajo es muy simple: "buscar en el hogar algún objeto que de cierta antigüedad y que tenga alguna significación particular. Buscarlo consultando a padres, tíos... abuelos... y conformar con estos objetos un museo; explicitando en la ficha técnica los datos mas significativos de cada uno de ellos".¹

A partir de este trabajo se abren muchas posibilidades y se pueden realizar diversas actividades plenas de sentido.

Cómo en este caso a partir de un objeto que está puesto en valor y a través de él se pone en valor de dónde vienen los chicos, la familia. Cómo a partir de ese objeto "especial" los chicos pueden conectarse con la historia de su familia. Vemos claramente un acto de transmisión en este hecho de que los chicos vayan a preguntarle a su mamá o a su papá, y cómo a la vez, este relato que van armando les permite ubicarse generacionalmente con el efecto subjetivo fundante que tiene en la identidad. Por otro lado está el protagonismo de los chicos, porque este no es un trabajo que queda para cada uno, es un trabajo compartido y a la vez, ellos se convierten en guía de su propia historia. Es un trabajo compartido y a la vez es expuesto ante un público más amplio, como son los otros chicos, los padres y así cada niño se convierte en protagonista, en guía de su propia

1 En la videoconferencia se reprodujo un fragmento del video en el que los protagonistas (docentes y alumnos) comparten la experiencia. El mismo y otros videos del Programa se pueden visualizar en la siguiente dirección: <http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area3/atec/Atec.php>

historia. Vemos que si esto siguiera (si la docente lo continúa con la visita al museo), se pueden articular estos objetos de la historia personal y familiar con objetos patrimoniales que están en el museo, y a su vez cuál es el registro en la vivencia de los chicos: que los objetos importantes, que las historias importantes no son solamente las de otros o las que están guardadas y resguardadas en un museo. Esto abre a muchas posibilidades de trabajo.

Esta experiencia de Amalia es una experiencia acotada a la reconstrucción de las historias familiares, en un marco acotado, una microhistoria.

Hay otra experiencia que actualmente estamos realizando en la escuela de los bulevares; está en pleno proceso, está abierta, por lo cual todavía no tenemos registros hermosos como el que acabamos de ver. Este proyecto lo llevamos adelante en un barrio de la ciudad que es el resultado del traslado de distintos asentamientos. Los traslados en general han sido realizados en forma abrupta, por lo cual, y esto es lo que nos interesa remarcar, se produce un quiebre en la continuidad de las vivencias cotidianas, en la identidad subjetiva y comunitaria. Por eso nos encontramos con sentimientos de desarraigo, conflictos entre los nuevos vecinos, cuestiones que de distintas maneras se despliegan en la escuela, aparecen. Una cosa importante de este barrio es que es bastante nuevo en su constitución, entonces cuando estamos hablando de reconstrucción de la historia barrial y la historia comunitaria y de identidad barrial en este caso estamos frente a un proceso de construcción, por lo cual eso nos plantea un modo de hacerlo diferente, con una singularidad. Es por eso que nos hemos planteado, por lo menos en esta primera etapa del trabajo, el poder recuperar y reconstruir las historias, los trayectos de vida

singulares, familiares y comunitarios. Los lugares de procedencia de las distintas villas de donde vengo, para poder generar un puente, una continuidad hacia a dónde llego, en dónde estoy, y poder poner en diálogo, en conexión, en relación estas historias, la historia de dónde vengo, y la historia del lugar al que llego, que también tiene una historia. Hay vecinos, hay otros barrios, entonces el trabajo de reconstrucción es a dos puntas, y apostando a generar justamente esta continuidad, un puente, una continuidad entre el pasado y el presente, con la apuesta fuerte de que estos trabajos realmente van a aportar en la construcción de las identidades singulares, familiares y comunitarias. Lo estamos realizando con la gente del programa de Historia Oral Barrial de la Municipalidad de Córdoba, codo a codo con su asesoramiento y su trabajo. Realizamos encuentros de capacitación con los docentes en la escuela, en donde han ido surgiendo distintos proyectos que se están llevando adelante con los chicos y con los adultos. Esto es importante cuando hablamos de reconstrucción de las historias, comunitarias o barriales, poder incluir a los adultos, incluir las vivencias de los adultos, que son totalmente diferentes a las de los chicos. Los chicos tienen la escuela que les posibilita expresarse, hacer muchas cosas, tienen la escuela como espacio de trabajo. En las producciones que estamos realizando, trabajamos con entrevistas que han pensado los chicos, que se han hecho entre ellos, que les han hecho a los padres, a los vecinos del lugar donde estaban, con fotos, con fotos de antes, de ahora, con los recorridos de los lugares en que jugaban, y de donde juegan ahora.

Con todo esto estamos organizando una muestra para el aniversario del barrio, ya que si bien este trabajo parte desde la escuela, ha incluido fuertemente no solamente los relatos de los adultos del

barrio, sino también sus ideas y sus propuestas para esta muestra. Hemos pensado y elegido un lugar a la orilla del canal, un lugar que hace de frontera entre una villa y otra, que es un lugar simbólico que vamos a invertir.

PROYECTO JUGANDO APRENDO A VIVIR.

MARÍA ALEJANDRA CARRIZO:

Yo formo parte del proyecto “Jugando aprendo a vivir”. Somos un equipo técnico conformado por profesionales especializadas en diferentes áreas: María Jesús García, Psicopedagoga y Licenciada en Ciencias de la Educación; Mónica Chubnosky, Lic. en Fonoaudiología; Sofía Pasamonte, Licenciada en Psicología, y yo que soy artista plástica y Profesora de Arte. Nuestro proyecto apunta a la revalorización del juego en la escuela, a la recuperación del juego por el juego mismo, jugar por el placer que otorga, jugar sin que el juego pierda ninguna de sus características, que son tan claras y tan precisas, que son las que le dan su carácter, las que permiten que una actividad sea eso y no otra cosa. Las características son: ser libre, espontáneo, divertido, reglado, voluntario, no persigue fines económicos. Es una definición de juego que tomamos de Johan Huizinga, quien la planteó hace sesenta años, en su obra “Homo ludens”, y que aún sigue teniendo vigencia. Nosotros potenciamos estas características y las hacemos valer dentro de la escuela. Asistimos e intervenimos en escuelas primarias y trabajamos directamente con las docentes, aunque la propuesta es trabajar con la institución completa, por lo que también se invita a trabajar a los padres, a los ex alumnos y a todos los que se quieran acercar a nuestros encuentros.

La modalidad de trabajo es de talleres intra e interinstitucionales, siendo los primeros dentro de la escuela con las docentes, con el equipo directivo, con los padres, ex-alumnos, en talleres vivenciales, pero en ese caso solamente es la institución la que trabaja. Para los talleres interinstitucionales convocamos a todas las escuelas que participan del proyecto, facilitando el intercambio de experiencias entre instituciones, y los talleres se realizan fuera de la escuela, en algún otro lugar. Los hemos estado realizando en un espacio de la Ciudad de las Artes. No trabajamos solamente con niños sino también con adultos, con todo lo que significa hacer jugar a adultos. Casi todos provenimos de esta cultura antilúdica que nos ha marcado, para la cual el juego está relegado a los recreos y a los chicos. Siendo grandes entonces ya no jugamos, no jugamos por miedo al ridículo, porque el juego no es serio. Derribar estos mitos es parte de nuestro proyecto, y uno de los desafíos más grandes que tenemos.

Primero incorporar el juego libre en la escuela y segundo hacer jugar a las docentes. La idea es que ellas encuentren el placer de jugar por jugar, sin que el juego tenga un objetivo específico. El juego no es un trabajo, ni es estudiar, pero proporciona y da herramientas y estrategias para que los docentes recreen sus prácticas y los chicos tengan nuevas estrategias para aprender.

Nuestro proyecto tiene una permanencia en las escuelas de cuatro años. Propone trabajar durante dos años con la experiencia del juego y con un recorrido del juego en todas sus dimensiones. Realizamos distintas técnicas de juego y jugamos directamente con los docentes en los talleres. El juego es libre, voluntario y espontáneo, si se lo institucionaliza pierde esas características. Para que no las pierda

pero que se quede dentro de la escuela, nosotros encontramos la estrategia de crear una ludoteca de manera que ese espacio sea el lugar donde el juego tiene lugar.²

Al espacio de la ludoteca se lo considera como un proyecto dentro de la escuela, deja de ser un lugar estanco donde se depositan juguetes. El primer año se hace una construcción de juguetes, que hacen los chicos con las docentes. Se trabaja en un primer momento con material descartable, luego con materiales más resistentes y en el cuarto año se inaugura la ludoteca. El equipo técnico sigue acompañando a las escuelas que tienen las ludotecas inauguradas. En las jornadas de construcción trabajan los docentes, los chicos y además se incluye a los padres que deseen participar con el fin de crear un puente entre la escuela y la comunidad. Se invita a los padres para que sean ludotecarios, a veces son los mismos alumnos, ex alumnos u otros miembros de la comunidad.

DANIEL LEMME:

Una de las características que tienen estos dispositivos de trabajo es que, si bien tienen dirección y sentido, son incompletos, no tienen objetivos cerrados, apuestan a la posibilidad de creatividad entre todos los que participan del mismo. La segunda característica es que son multidimensionales porque si de recrear las prácticas hablamos, tenemos que pensar que las prácticas son sumamente complejas, en su constitución intervienen factores importantes:

2 En este punto se compartió otro fragmento de un video en el que los participantes cuentan la experiencia de la construcción de la ludoteca y sus implicancias. Se puede visualizar en la dirección web antes citada.

1. Aspectos objetivos, materiales y simbólicos que los dispositivos tienden a movilizar: tiempos, espacios, agrupamientos, normas que organizan y regulan la vida escolar, formas de representación. No sólo la palabra oral y escrita, sino el cuerpo, la expresión plástica, el juego, la música, etc. Otros modos de representar. Es una cuestión central porque si hay algo que diferencia o puede poner límite al acto es la representación. Para llegar a la palabra en contextos de diversidad cultural creciente y de desigualdades sociales fuertes, hace falta multiplicar las posibilidades de representación, desplegar múltiples modos de representar.

2. Aspectos subjetivos que intervienen en la construcción de las prácticas. Lo que deseamos en cada uno de los proyectos es la emergencia del asombro y la sorpresa. La sorpresa genera interrogación, pregunta. La pregunta que se instala “como piedra en el zapato” es la que requiere un conocimiento, una respuesta, la que busca cada uno, la que nos desvela. Preguntas que generen necesidad de conocimientos, de ideas, que desaten deseos y pasiones. Estas dos dimensiones no son las únicas y no pueden darse sin la interacción con otros. Es por ello que el programa busca instituir el lugar de la comunidad, no sólo como el entorno cercano a la escuela, sino también las producciones simbólicas de los sujetos que entran en contacto con la producción simbólica que la escuela tiene por misión transmitir y recrear. La posibilidad de establecer lazo con los otros constituye la condición esencial para construir sentido compartido. Cuando podemos construir sentido compartido vale la pena estar en la escuela, vale la pena tomarnos el trabajo de enseñar y aprender. Muchas gracias.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CÓRDOBA:

¿Cómo responden los docentes o cómo encuentran un lugar de apropiación y protagonismo? ¿Cómo llevar adelante el proyecto, por ahí el entusiasmo está, pero cómo se sostiene el proyecto?

DANIEL LEMME:

Una dimensión importante del trabajo es la del tiempo y el proceso. Un dispositivo es un conjunto de condiciones de acompañamiento y sostén que implican tiempo y proceso para instituir nuevas regularidades. Las prácticas tienden a repetirse y reproducirse y para transformarlas hay que ayudar a construir nuevas regularidades, que no sean eventos aislados, sino que tengan regularidad. Por eso nuestros proyectos están entre tres y cuatro años y trabajan con la escuela completa, es decir con todos los docentes, los auxiliares y demás miembros de la comunidad. En la escuela las prácticas las recreamos entre todos.

MARÍA ALEJANDRA CARRIZO:

Es un trabajo de invitación a los docentes y en primer lugar es un encuentro entre pares. Muchas veces es salir de la escuela, romper con la urgencia. Es por ello que empezamos a trabajar con los objetos, por ejemplo, porque permite implicarnos desde otro lugar, de sensibilizar. Cambiar las preguntas nos sirve para ver qué puedo hacer yo para que mis alumnos puedan desplegar todo lo que traen. Poder trabajar con otros compañeros y con otros docentes de otras escuelas favorece el trabajo.

SEDE SALTA:

Con respecto al taller “Aprender jugando” queríamos saber cómo lo desarrollan en cuanto al tiempo que dedican al taller y cómo lo hacen los docentes y los alumnos. Con qué matrícula de alumnos trabajan y mientras esos chicos jugaban dónde estaba el resto de la matrícula o qué profesores estaban realizando las actividades, en especial el profesor de Educación Física.

MARÍA ALEJANDRA CARRIZO:

Con respecto a la primera pregunta, los talleres que realizamos son de cuatro horas vivenciales y una vez por mes. Y se van alternando el taller inter y el taller intra. Para el taller intra nos reunimos con todas las escuelas y con todos los docentes, es decir que son talleres de entre sesenta y setenta personas. A veces invitamos a personalidades de Córdoba especializadas en recreación que trabajan con nosotros y nos asisten en esas oportunidades. Cada docente dispone cómo va a incorporar el juego en el aula, y si no lo quiere incorporar es válido. Algunos profesores de Educación Física tienen una formación con respecto al juego que muchas veces centrada en el deporte y el juego competitivo a lo que creemos debemos sumar el juego cooperativo, voluntario y divertido. Se pueden incorporar juegos competitivos siempre y cuando los chicos sean quienes establezcan las reglas de esos juegos.

DANIEL LEMME:

El programa se piensa como un dispositivo incompleto, en tanto que puede repensarse junto con otros y despertar la creatividad con quienes se trabaja. Confiamos en que somos sujetos de derecho y de deseo, constructores de conocimiento y productores de cultura, que nos apasionamos desplegando la creatividad para seguir trabajando con otros, en un contexto en el que se pueda producir bien-estar y

convivir democráticamente.
Muchas gracias.

RELACIONES INTERGENERACIONALES Y NUEVAS PERCEPCIONES JUVENILES

SERGIO BATTARDINI

Es Licenciado en Psicología, realizó estudios de maestría en Administración Pública y desde hace unos años se especializa en adolescencia, juventud y políticas públicas de juventud. Actualmente dirige proyectos en la fundación Friedrich Ebert, y es miembro del Programa de Estudios en Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se ha desempeñado como coordinador del grupo de trabajo sobre juventud del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y como director de Capacitación y Estudios de la Dirección Nacional de Juventud. Ha coordinado y participado en el diseño y puesta en marcha de programas y proyectos en distintos organismos públicos y ha sido miembro de la Red Iberoamericana de Expertos en Juventud de la Organización Iberoamericana de la Juventud. También ha actuado como coordinador y jurado de ferias de proyectos juveniles, es miembro de plataformas juveniles locales de nivel nacional y ha publicado numerosos artículos sobre las temáticas que hoy nos convocan a todos.

Buenas tardes. Voy a tratar de aproximar algunas ideas en relación al título que nos convoca, que por un lado tiene que ver con las relaciones intergeneracionales, pero por otro, pone una mirada sobre las percepciones que las nuevas generaciones tienen en relación a la sociedad, la cultura, los mundos de la vida en los cuales discurren.

La primera cuestión que me parece importante señalar, es que siempre es inconveniente generalizar. Ya sabemos que cuando uno generaliza está dejando muchas cosas afuera, y seguramente está hablando de ciertas posiciones medias que no dan cuenta de lo que sucede en los bordes. Y acá, en este caso, cuando uno habla de jóvenes y de adolescentes, de niñas y niños, de nuevas generaciones, uno lo que puede entrever es que allí hay mucho de diverso y mucho de diferente y es por esta misma cuestión que ya desde hace años a esta parte se viene hablando en plural; entonces uno ya no dice más "familia", dice familias. Uno no dice joven, sino que dice las y los jóvenes, o juventud, sino que dice juventudes. Entonces hay algo del juego del plural que está anunciando que hay diversidades y diferencias muy importantes.

Ahora bien ¿esto significa que no se puede decir nada de las y los jóvenes en un contexto de ideas generales? Sí se puede. Pero hay que pensarlo como tendencias. Tendencias y esbozos generales, no más que esto, pero tampoco menos que esto. Cuando uno imagina tendencias, a mí me gusta pensarlas como algo que está relacionado o contrastado con el mismo lugar, o las mismas circunstancias en las que las cosas suceden. Por ejemplo: cuando uno dice tendencia no es para hablar tanto de cómo se parece o cuán semejante es un joven de una ciudad, un pueblo o de una provincia con un joven

de la zona norte de Capital u otro de una ciudad como Mar del Plata. Lo que quiero representar es que en buena medida, uno puede observar que van sucediendo cosas similares si se mira a un joven o a una joven en un mismo lugar, a lo largo de los años. Entonces se mira a un joven de una cierta ciudad de alguna provincia y mira después qué sucede allí quince o veinte años después con los nuevos jóvenes, y si uno hace lo mismo en ciudades como Mar del Plata o Córdoba, y hace lo mismo en una ciudad como Buenos Aires, lo que va a observar, muy probablemente, es que en todos estos casos hay una tendencia semejante. Aquello que sucede es tendencialmente afín, en uno o en otro caso. Pero eso no significa que se pueda decir que al joven de la zona norte de la ciudad de Buenos Aires le sucede lo mismo que al de la zona sur, o a mujeres que a varones, o en una ciudad u otra ciudad. No estamos haciendo una equivalencia de ese tipo, que generalmente tiende a "aplanar" las diferencias; de lo que estamos hablando es de tendencias que se observan en uno y otro lugar y que atraviesan al conjunto de las y los jóvenes con su diversidad y con sus diferenciaciones sociales. Eso también quiere decir que a las tendencias las vamos a observar con mayor o con menor énfasis, con un ritmo de mayor intensidad o con un ritmo menor, pero que en todos los casos algunas características están sucediendo en las y los jóvenes de hoy.

Comienzo con una frase de una mujer intelectualmente brillante y visionaria, frase que bien podríamos imaginarla dicha hoy mismo y dice lo siguiente: "Los jóvenes ven que sus mayores están utilizando medios que son inapropiados. Que su desempeño es pobre y su resultado muy incierto. Los jóvenes no saben qué 'debe hacerse', pero sienten que debe haber una forma de hacerlo mejor." Eso, en el año

1970, lo dijo Margaret Mead hace más de cuarenta años y sin embargo tiene una actualidad enorme, porque allí está hablando por una parte, de una diferencia generacional importante entre nuevas generaciones y adultos y por otra parte está diciendo que algo de lo que hacen o lo que expresan los adultos no termina de estar adecuado a las exigencias de la época. También uno puede pensar que algo de eso está sucediendo en esta época. Y finalmente dice que los jóvenes ven eso, se dan cuenta de eso, pero al mismo tiempo no necesariamente tienen una solución, una respuesta. Ven en los adultos un desempeño que no es del todo "orientado" y al mismo tiempo ellos no tienen claridad de qué es lo que debería hacerse. Entonces ahí hay una situación que genera incertidumbre, preguntas, dudas, entre otras, en relación al mundo de los adultos. Pero también dice que los jóvenes imaginan que podría hacerse mejor aquello que se hace. Los jóvenes tienden a imaginar modos de hacer las cosas, pero al mismo tiempo no están seguros de que eso sea así, y cada vez es más difícil que puedan encontrar adultos en condiciones de aportarles las respuestas que buscan. Entonces esta frase enunciada en 1970, es una frase muy adelantada para su época y al mismo tiempo es una frase muy interesante para pensar la realidad de hoy.

Entrando más en el asunto, la primera cuestión importante es enunciar algunas de las áreas o los capítulos a los que uno debería ajustar su mirada para poder pensar esta nueva situación. En primer lugar tenemos que considerar la sociedad y la cultura, porque efectivamente es allí donde los jóvenes van a encontrar la argamasa con la cual ir confrontando, consolidando y tomando los elementos a partir de los cuales puedan construir una identidad propia, y posicionarse, y reflexionar, y valorar. La relación con

los adultos es una clave fundamental en todo este juego. Uno dice: qué dicen los pares, qué hacen los pares... ¿Y los impares? los impares son los adultos, aunque hoy no sé si son los impares ya que hay muchos que juegan a ser pares. La relación con los adultos es una clave fundamental, por lo que también me gusta siempre decir algo sobre esto. Porque los adultos somos muy vivos en este sentido. Es muy significativo que siempre pidamos charlas sobre qué significa ser joven hoy, los jóvenes, las juventudes, las culturas juveniles. Pero ya es hora que empecemos a hablar sobre qué significa ser adulto hoy, las culturas adultas, los modos de ser adulto, y probablemente antes de debatir por qué suceden las cosas que suceden con los adolescentes o con los jóvenes, podamos plantearnos algo acerca de qué significa ser adulto en el mundo de hoy. La relación con los adultos es una cuestión clave y fundamental para pensar cualquier escena sobre jóvenes y adolescentes. Cuando digo esto pienso en todas las escenas que vemos cotidianamente en los medios, que hablan de jóvenes y que no siempre introducen en la escena a los adultos, lo cual es significativo en dos sentidos. En primer lugar porque seguramente hay algo que decir en relación a los adultos en esas escenas, y por otro lado -si así no fuera- porque no habría adultos en esas escenas, sería altamente significativo. Sin embargo eso funciona así, tanto cuando se habla de violencia juvenil (yo nunca escuché hablar de violencia adulta), como cuando se habla de la violencia que sufren niñas y niños, en todos los casos el sujeto no está puesto en los adultos. Se habla de jóvenes, víctimas-victimarios, violencia juvenil, violencia sobre niñas y niños pero no se dice "adultos violentos", no se dice en esos términos. En todo caso los adultos son una clave para poder pensar sobre las vidas de las y los jóvenes. Quien no lo hace está haciendo una trampita. Después está la

relación entre los sexos. Y ahí la cuestión de género es otra clave.

Luego la relación con la tecnología. Estamos viviendo en una sociedad cada vez más "tecnocultural". Las nuevas generaciones nacen en una tecnocultura, viven en una tecnocultura -ahora lo vamos a ver- pero en cualquier caso, uno debería decir que en general vivir en la cultura es vivir en la tecnología, porque lo otro es "la naturaleza", pero además el tipo de tecnología con el que estamos viviendo actualmente marca una diferencia.

Otra cuestión a pensar son las instituciones. Ahí uno puede pensar familia, escuela, iglesias, partidos políticos, también el mundo del trabajo, que han sido diseñados de alguna manera para un tipo de sujeto del que cada vez hay menos. Entonces aparecen los ruidos de las instituciones en relación a estos sujetos. Esperan tener dentro de sí a un tipo de niño y niña, o de adolescentes o de jóvenes que ya no hay, o hay cada vez menos o que cada vez hay muchos más que son bastante diferentes de aquello que se imaginaba o las instituciones esperaban recibir.

Y después cuestiones más relativas a las y los pares. Entonces me parece que alrededor de estos puntos sería importante conversar. No lo vamos a poder hacer en detalle porque cada uno de estos puntos a su vez incluye la posibilidad de hablar de tantísimos otros y cada uno podría llevarnos a una actividad propia, pero algunas cosas vamos a decir.

¿Cuál es la sociedad en que se vive hoy? ¿Las características de la sociedad en que se vive? Ésta es una sociedad cuyas claves son el cambio, el cambio permanente, el cambio en todos los órdenes de la vida, no solamente en algunos. Cambios muy intensos, y cambios muy vertiginosos también. No es una

sociedad donde uno pueda decir "Bueno, cambia el mundo del trabajo, pero no cambia la tecnología" o "Cambia la tecnología, pero no las instituciones" o "Cambia la familia, pero no los medios". Es una sociedad donde los cambios van presentándose en todas sus expresiones. Y al mismo tiempo son cambios muy intensos que se dan en cada una de ellas. Y a su vez, muy rápidamente, que aún siguen cambiando mientras hablamos, no se detiene. Y en ese juego, los jóvenes de alguna manera van internalizando que se trata de una sociedad con esas características, mientras a los adultos nos sucede algo diferente. Pero es una sociedad en cambio, seguramente si uno pudiera plantear una suerte de paradoja, se podría decir: para una sociedad como la actual lo permanente es el cambio. Pero que también es y hay autores que hablaron específicamente de esto, una sociedad del riesgo. Donde permanentemente se hacen y asumen riesgos. Eso quiere decir también vulnerabilidad, y de alguna manera también quiere decir estar cada vez más a merced de las propias decisiones, y menos de otro tipo de coberturas. Entonces hay mayor libertad, libertad en sentido amplio, porque también es una libertad constreñida, con una cantidad enorme de restricciones, y si uno viera las vidas reales de unos y otros jóvenes, varones y mujeres, seguramente comprendería que las posibilidades de unos no son las posibilidades de otros, y que en ese sentido, las libertades no son libertades ni absolutas, ni ideales.

Pero también probablemente, si uno viera las vidas de unos u otros de estos jóvenes, en cada una de sus ciudades, se encontraría que aquello que podían hacer jóvenes de una generación anterior, probablemente era de un orden de mucha mayor restricción. Es decir, tenían sus vidas mucho más predeterminadas, en cuanto a qué podían y qué no podían hacer.

Qué se esperaba de ellos, y qué no. Hoy el juego es mucho más abierto. Por lo tanto, es mucho más flexible también. Pero a su vez, eso expresa situaciones de una importante incertidumbre, de una alta inseguridad, con la necesidad de ir resolviendo y dando respuestas todo el tiempo, paso a paso, sin mayor cobertura, y con una enorme sobrecarga de presente. Es una generación que vive mucho más atada a su presente que generaciones anteriores. Sumado a ello en particular, la adolescencia es un momento en el que se producen muchas iniciaciones, por lo que la intensidad de esos presentes es más fuerte que en otros momentos de la vida del individuo; en particular nos encontramos en un tiempo en donde hay una sobrecarga de presente. Se trata, como bien dice la publicidad, de vivir el presente. Y se trata de hacerlo ya. Y sobre esto colabora, no solamente la publicidad, sino también el estilo de vida que se va generando, las exigencias múltiples y complejas que los chicos van viviendo, por ejemplo en sus familias. Por supuesto todo aquello que tiene que ver con la orientación hacia un futuro, al ser altamente incierto al mismo tiempo es generador de una mayor exigencia para poder aproximarse a él. Es un presente en donde, por otra parte uno podría decir que hay mucha menos incidencia del pasado, y por lo mismo hay más libertad, con un universo más abierto, más desligado, pero también con menos raíces, con menos firmezas, y al mismo tiempo con menos proyección hacia el futuro. Entonces cuando uno empieza a observar va a encontrar que son vidas muy atadas al presente, con una alta valoración del presente, que también impacta sobre los adultos.

Pero hay que decir también que es una sobrecarga de presente muy diferente en muchos casos, porque si uno mira qué sucede con los chicos de los sectores de mayores carencias, la sobrecarga de presente

va desde la misma situación de la sobrevida de cada uno de sus días, en donde hay que obtener recursos para vivir cada día. No está garantizado el día a día. Entonces allí el presente se expresa desde la dureza de la materialidad de la sobrevida. Pero si uno va a los chicos que tienen mejores condiciones, se encuentra que también hay una sobrecarga de presente de otro carácter. Por ejemplo, la presencia del consumo allí es enormemente poderosa, y es un consumo que pide, todo el tiempo, ser sustituido por otro nuevo. Y los modos de exigencia de vivir la satisfacción del tiempo en que se vive, también hacen a su presente. Con lo cual, si uno observa, se va a encontrar con que esa sobrecarga de presente adquiere características diferentes en uno u otro sector social, pero que tanto sea en unos como en otros, el dato es muy fuerte. Que hay una sobrecarga de presente.

Ahora ¿cómo era esto, ayer nomás? Para los adultos era una sociedad estable, permanente, rígida, arraigada en el pasado, enfocada al futuro, es decir con mucho menos foco en el presente y en donde eran un dato la proyección y la postergación. Una sociedad donde los adultos ¿empujaban a qué? a proyectarse, pero también a postergar. De alguna manera pasamos de esta vieja sociedad a la sociedad nueva, en donde todo pareciera ser flujo y presente, y por lo tanto, incertidumbre y también libertad, pero también con restricciones. Cuando uno mira las características de la sociedad presente y mira las características de la vieja sociedad, advierte que hay una enorme diferencia en donde se han constituido las subjetividades de una y otra generación. El modo en que vive y enfrenta un tipo de sociedad aquel que se socializó y adquirió su identidad y construyó su subjetividad en una sociedad mucho más estable, con mayor cobertura, podríamos decir

hasta más homogénea socialmente, pero al mismo tiempo más rígida, con menos libertades, con una muy fuerte carga de pasado y muy orientada al futuro, no tiene mucho que ver con el tipo de sociedad en que está envuelta hoy nuestra juventud. Y este es un marco fundamental.

Ahora, habrán visto que además puse “ruptura generacional”. Quizás para una discusión con los adultos, porque, generalmente los adultos cuando hablamos de ruptura generacional, tendemos a hablar de aquello que sucedió en los sesenta y setenta, todo lo que los jóvenes de ese tiempo hicieron, es decir, los adultos de hoy, y cómo produjeron una ruptura más, menos, que básicamente está planteada como ideológica-política: tener una familia diferente, una sexualidad diferente, el tipo de sociedad que queríamos, un futuro distinto. Una ruptura generacional ideológica-política.

Ahora, hoy también hay una ruptura generacional. Habría que ver cuál es más intensa que la otra, pero las dos son muy fuertes. Cada una en su tiempo. Pero ésta es bien diferente que la anterior. Tiene mucho más que ver con cuestiones de orden cultural y tecnológico, que aquella otra ideológico-política. Cuando se habla de ruptura generacional los adultos suelen pensar en los años 60's y en cortes ideológico-políticos. Hoy podemos igualmente hablar de ruptura generacional pero estamos hablando de algo muy diferente. Que es una ruptura tecnológica-cultural.

¿Cómo se presenta el conflicto entre las generaciones? Uno podría pensar que el conflicto de las generaciones es una cosa que sucede generación tras generación y por una sencilla razón, nada sencilla en cómo se lleva adelante, y es que hay una

nueva generación que viene a ocupar el lugar de la anterior. Cosa que a la generación que es desplazada, no debería gustarle mucho en ningún caso de la historia. Entonces, se verá el modo de ponerles límites, de encuadrar eso, de ver cómo se trabaja, ya que genera mucho malestar. Efectivamente cuando aparece una nueva generación, lo que es evidente es que viene a ocupar el lugar de la anterior. De alguna manera viene a desplazarla. Eso debe generar cuestiones narcisísticas y de todo orden, que ni siquiera somos conscientes de que se presentan en cada uno de los actos de los adultos. Por eso también muchas veces se habla de adultismo. Los adultos se quedan quizás pensando en esto y suponen que no se manifiesta en sus formas de hacer y de ser y sin embargo, es muy probable que sí suceda.

En todo caso, también solíamos pensar que el conflicto entre las generaciones iba a asumir, o que debería asumir, o esperamos que asuma, un tipo de forma diferente. Bueno, yo quiero poner en cuestión todo eso. Para mí hoy hay un importantísimo conflicto generacional. Pero cuando los adultos estamos esperando que se manifieste en el formato que convertimos en clásico, es decir, el de confrontación generacional, el propio de los años sesenta, setenta, el conflicto de las generaciones se expresa como desconexión, que es algo muy diferente. Donde los adultos esperamos confrontación, los jóvenes nos ofrecen desconexión. Nosotros esperamos un cara a cara que signifique una pugna y nos encontramos a alguien que mira para otro lugar, simplemente. O que vive en algún mundo, casi podríamos decir, paralelo. Está junto a nosotros, pero está en otro mundo. Eso nos pone un poquito nerviosos. Preferiríamos que nos confronte. Preferiríamos que haya un conflicto tradicional. Nos dejaría más tranquilos. Nos enojaríamos. Ahora claro, esta situación

de desconexión también es lo que muchas veces uno oye describir como desinterés o apatía. Y tal vez sea que están viviendo en un mundo paralelo y nosotros no terminamos de ver lo que allí sucede. Es una posibilidad. En todo caso, la impresión que tengo es que vivimos en un mundo con instituciones y adultos enormemente diferentes, porque quienes vivieron veinticinco o treinta años atrás cuando eran jóvenes, son los adultos, de hoy. No hay más esos adultos fuertes y esas instituciones fuertes del viejo modelo. El peso de los saberes adultos no es el mismo de ayer, y por la misma circunstancia cada vez nos encontramos más que los adolescentes y las adolescentes se preguntan y se responden entre sí acerca de las circunstancias del mundo. Cada vez más buscan construir entre pares, pero pares reales, su propia respuesta. Muchas veces van hacia el adulto y ante lo inapropiado que suenan las respuestas de los adultos, llegan a decir que éstos, los adultos, no entienden nada, entonces terminan por construir las preguntas y las respuestas entre pares. Antes la pregunta se le hacía al adulto y se confrontaba con la respuesta. Ahora primero se le pregunta y cuando se ve lo poco pertinente de la respuesta se deja de preguntarle y se preguntan entre pares, y se responden entre pares. Ayer era la rebeldía juvenil, que es lo que a todos nos gustaba, es lo que todos esperamos en las aulas o en donde sea, pero que sean rebeldes, ahora, desinteresados no, apáticos no, por favor. A los rebeldes podemos tolerarlos más. Es más, seguramente asociamos y nos identificamos con alguna cosa que habremos hecho cuando éramos jóvenes. Pero el punto es precisamente que, en mi opinión al menos, el modelo de rebeldía juvenil es la expresión de un tiempo de confrontación, y no necesariamente el modelo en el que todas las generaciones tienen que inscribir esa relación de conflicto entre las generaciones. Si hoy

tenemos otro tipo de adultos e instituciones es muy probable que estemos más próximos a una escena del orden de la desconexión que del orden de la rebeldía. Y ése es el modo que asume el conflicto entre las generaciones hoy día.

También uno tiene una escena diferente de construcción, de la relación entre las generaciones. Se distribuyen de manera diferente los saberes socialmente relevantes. Cuando pienso el cómo relacionarse en el mundo, estoy pensando en el cómo pensar y hacer familia, y el cómo relacionarse en el mundo del trabajo, y en el mundo de los afectos, y en relación a las tecnologías. La tecnología es una clave de la organización productiva, que cada vez más ingresa por la puerta - ni siquiera por la ventana- entra por la puerta grande de nuestras casas todos los días. Los saberes necesarios para enfrentar hoy el mundo, muchas veces no están puestos en el lugar de los adultos. O no al menos solamente, en el lugar de los adultos. Entonces, no es que hoy estén en el lugar de los jóvenes y no en el de los adultos, sino que la relación cambia. El modo en que están distribuidos los saberes cambia. Para los adultos esto también es una enorme herida narcisística. Porque la idea es que los saberes están en los adultos ¿Qué idea? La idea que uno fue absorbiendo de algún modo, a partir de haber sido joven, y de haber confrontado con otros adultos, adultos que, muy claramente y sin ninguna duda expresaban que ellos eran los que sabían qué había que hacer, y que nosotros teníamos que hacerles caso. Luego en esa confrontación nos rebelábamos. Pero en ese modelo, los saberes estaban puestos en el lugar de los adultos y las instituciones que los representaban. Los jóvenes han confrontado con eso. Ahora aquellos jóvenes que hoy ya son adultos, se encuentran con una realidad diferente. Casi les tocó un tiempo bisagra. Resulta

que antes los que sabían eran los padres y tuvieron que confrontarlos y ahora tienen hijos y no se pueden dar el lujo de decir “nosotros somos los que sabemos”. Con esto no quiero decir, insisto, que los adultos no sepan muchas cosas, por supuesto que sí; el lugar, el estilo de la relación y la combinación de saberes es diferente. Eso es lo que en el ejemplo casi obvio, es el temor de los adultos de manejar una computadora, o de qué va a pasar en tal escuela si los chicos saben más que el docente, entonces sí eso puede desautorizar.

Desde ya les digo que, a mi modo de ver, ninguna desautorización proviene de que un adulto no sepa manejar una computadora. Proviene de otras cosas, cuando aparece. Y no de que si maneja o no una computadora. La autoridad de un adulto no proviene de manejar una computadora. Eso a los chicos les puede resultar cómico, puede generar, hasta una corriente de simpatía. Y después va a venir el “yo te ayudo”. El “yo te ayudo” si es un adulto bien valorado, y un adulto que es una autoridad. Ahora si no lo es, deviene en otras cosas. Uno termina por pensar que esta cuestión de la tecnología es la que desautoriza y es todo lo contrario. Es más, un adulto esforzándose por aprender las tecnologías es un ejemplo. Pidiendo ayuda es un ejemplo. El asunto es que ahí juegan otras cosas en relación a la autoridad, y espero llegar a decir algo de eso.

Algo muy importante es que las fronteras entre las generaciones tampoco son lo que eran; hoy son permeables y porosas, por no decir que en algunos casos se han diluido. Esto uno lo va a ver en cómo se dicen, hacen y presentan las cosas en las instituciones en las que los adultos participan, donde allí están las y los jóvenes, adolescentes y hasta niñas y niños. Quiero decir, el paradigma es lo que uno

ve en televisión, pero una vez más, la televisión sobredetermina algo que sucede en otro lugar. Si no tuviéramos televisión, igual las fronteras entre las generaciones aparecerían como permeables. Los adultos -también esto es una generalización, pero muchos adultos en todo caso- cada vez más, actúan con una relación diferente en su vínculo con las nuevas generaciones, y ya no hay cuestiones propiamente adultas y cuestiones propiamente jóvenes, o adolescentes, o de niñas y niños como hubo en otro tiempo. Cuestión aparte si nos parece que debería haberla o no (eso podemos dejarlo entre paréntesis por ahora). Lo que quiero decir es que esa situación cada vez se presenta menos.

Además, los medios actúan -y muchísimo- en relación a esto. Uno podría decir los adolescentes, las niñas y niños ven todo, escuchan todo, incluso aquellas cuestiones que años atrás uno podría haber dicho que eran cosas propias de los adultos. Eso también ha cambiado. Incluso en el sentido de lo que uno puede observar y se ve muchas veces en telenovelas y en dibujos animados, que los adultos le piden a las niñas y los niños que les ayuden a pensar un tema, a resolverlo. Muchas veces son adolescentes quienes le aclaran la situación al papá o a la mamá, o les sugieren que tengan cuidado frente a tal o cual cuestión, o que vean con cuidado tal y cual cosa, y cuando uno ve eso dice: ¿pero cómo, no era que esto era al revés? ¿no eran los adultos los que hacían estas advertencias (cuando había lugar para que sean hechas porque en muchos casos eran simplemente mundos opacos para niñas y niños y adolescentes). Y bueno, hoy se presenta en un sentido inverso en muchísimos casos. Digo, niñas y niños les hablan a los padres sobre sus trabajos, sus decisiones, sus consumos, (las de los adultos quiero decir, no las de ellos) y sus relaciones afectivas (quién

le conviene, quién no, que tenga cuidado).

Porque, entre otras cuestiones han cambiado los modos de ser y hacer familia. Y también, por lo que decía al comienzo que uno habla en plural y dice familias. La pluralidad de modelos, todos ellos familia. Muy distintos entre sí. Lo que ya no tenemos es la legitimidad de ese tipo de familia de clase media, para toda la vida, para siempre, y con ciertos modos de organización interna. Donde había un rol específico para el varón, otro específico para la mujer, los chicos ni siquiera el coro (un público y habría que ver cómo) y no más que eso. Hoy no tiene familias tradicionales, familias monoparentales (generalmente, los hijos con la mamá), familias "ensambladas" (quiero decir con parejas que han tenido separaciones o divorcios), es decir, hay un montón de modelos de familias. Por supuesto el hecho de que la mujer haya construido un nuevo lugar de sentidos para sí, para con la sociedad y para con los varones, directamente vinculado con su ingreso al mercado de trabajo, ha hecho que las relaciones de la familia ya no sean como antes. Hay una nueva relación de poder al interior de las familias, entre varones y mujeres, hay una relación más paritaria y en esa relación las cosas no se producen como antes. Es decir, no vienen dadas a partir del saber de un individuo en particular que dice qué debe hacerse y cómo debe hacerse, o en todo caso, de roles muy diferenciados: las cuestiones públicas las decide el padre, las cuestiones domésticas la madre (las cuestiones de la producción y la reproducción, el viejo modelo clásico). Si no que allí las decisiones se toman con diferente posición, con más de una voz, que a veces son coincidentes, a veces no, a veces mucho, a veces poco. Y hay que procesar y tomar una decisión, o sea, se genera un dispositivo de toma de decisiones al interior de la institución

familia que va a ser diferente al de la familia de tiempos anteriores y que de algún modo es modelo de lo que después va a venir por fuera de la familia. En donde no sólo eso sucede, sino que el debate permite e incluye distintos tipos de legitimidades. Hay argumentos más del orden de la lógica racional, otro de lo afectivo, de los afectos, otro de las tradiciones, todos ellos igualmente legítimos.

Resulta que no solamente la situación adquiere ese carácter, sino que además se invita a niñas y niños y obviamente adolescentes, que ya no son público sino que son coro y más que coro ya que comienzan a ser por lo menos actores de reparto de esos dos protagonistas principales, el varón y la mujer, a opinar, en donde lo que va a aparecer es que también tienen algo que decir, porque los adultos los invitan además, a que digan. Y el estilo es diferente si son invitados a decir lo que digan. Y tratando de hacer algún tipo de alianza con uno u otro muy probablemente. Y quizás hay más de un hijo que está en el medio. Pero resulta que si son localidades muy urbanas y papá y mamá trabajan, bueno, los abuelos tienen algo que decir, porque después se deja todo en manos de los abuelos, que son abuelos y abuelas muy activos. Entonces también tienen algo que decir sobre qué se puede y qué no se puede hacer. Y si en lugar de hablar de una familia tradicional es una familia en donde el papá y la mamá vienen o están en dos familias diferentes que se han juntado, entonces hay que hablar con el papá y la mamá que están por fuera de esta familia y ahí uno tiene un libreto enorme, un guión enorme con una cantidad de actores, y es allí en donde se va construyendo la subjetividad de niñas y niños, luego adolescentes, luego jóvenes y que tiene que ver con los modos de, entre otras cosas, concebir el dispositivo de toma de decisiones, la construcción de la autoridad, la

argumentación, el debate, y por supuesto, con una enorme, enorme dimensión negociadora.

Esta familia no es la familia de los años cincuenta, sesenta, que después se heredaba en las telenovelas, en los medios, que tenía un "gran mandarín" diciendo qué y cómo se hacía. La situación es en todo caso, que las instituciones que vienen luego están diseñadas de alguna manera para funcionar más fácilmente con alguien que viene del viejo modelo y no con alguien que viene de familias tan diferentes y donde tanta cosa sucede. Entonces después resulta que un niño, una niña, un adolescente, está en el aula y hay alguien que viene y designa tareas y modos y claro, se quedan mirándolo con cara de sorpresa, y el adulto a su vez piensa que no le están tomando atención, que son apáticos, o que le faltan el respeto o vaya a saber qué, y en realidad, el niño o la niña podría decir exactamente lo mismo: "¿De qué me habla esta persona? No entiendo por qué me habla así, por qué me dice estas cosas. Yo tengo algo que decir, algo que hablar y que preguntar y ¿Por qué?". Entonces esto complejiza la relación en las instituciones que vienen después de familias que se empiezan a configurar en un modo tan complejo.

No voy a entrar en detalles pero también es importante saber que hay iniciaciones mucho más tempranas y una mayor autonomía de las nuevas generaciones. Y está todo vinculado a lo anterior. Hay mayor autonomía de los adultos porque los adultos construyen relaciones diferentes, en parte por las propias dificultades de los adultos y en parte por un sinnúmero de circunstancias, que llevan a los adultos a construir una relación de un orden diferente con las nuevas generaciones. Cuando digo un número elevado de circunstancias, digo de las más

variadas. A mí no me agarran con que es una razón la que está implicada en eso. Es muy lindo, queda muy bien decir "Porque como vivimos en un modelo más de dictadura, uno hoy no quiere ser igual", es muy lindo decir eso, en general uno lo dice y los demás dicen: "Mirá que buena onda, no quiere ser autoritario". Bueno no es sólo eso. En algunos casos es eso. Pero después resulta que los adultos viven en mundos que por una parte les exigen una presencia en sus trabajos, una dedicación que hace que muchísimas veces no puedan estar presentes (al menos no el tiempo y con la calidad que desearían) en los espacios familiares. Ni siquiera voy a decir que ven a sus chicos por haberse separado, menos días por semana. No hace ni siquiera falta decir eso. Puede ser un adulto que duerme los siete días de la semana con sus hijas e hijos, pero aun así.

Pero además no sólo eso, porque el tipo de sociedad de consumo en que vivimos y la articulación entre enorme velocidad para producir conocimiento, generar tecnología, aplicar la tecnología a los bienes de consumo (que cada vez son más tecnológicos y digitalizados), la necesidad de esa renovación permanente, y los valores con que esto se asocia, y que la publicidad continuamente exige no solamente para jóvenes sino también para adultos, hace que los adultos también tengan que ser muy intensos, muy flexibles, con muchísima energía, con gran capacidad de decisión, saliendo y entrando todo el tiempo. Una cantidad de valores que si uno los pensaba hace veinte años atrás eran propios de jóvenes, no de adultos. Y que hoy se les exige a los adultos.

Finalmente uno podría decir que también existen los adultos que compraron una parte del discurso, que es aquella de vivir el momento, de la satisfacción y

el goce, y entonces dicen “Yo tengo tanto derecho de salir con mis amigos un sábado a la noche como mis hijos”. Ahora esto es menos políticamente correcto que decir que a uno lo afectó una familia medio dictadora, o una dictadura política.

Lo cierto es que todo eso junto construye una situación donde tenemos adultos con tantísimas características que llevan a que la construcción de la relación con las nuevas generaciones hoy sea de un carácter muy diferente al que era hasta hace pocos años atrás. Y eso genera, en el mejor de los casos, autonomía cada vez mayor en adolescentes con un importante acompañamiento de los adultos, y en el peor de los casos una absoluta orfandad. Y muchas veces en una primera mirada no queda claro si son chicos que han construido una buena autonomía, o son huérfanos.

El último punto: hay una representación y una vivencia de la sexualidad muy diferente entre una y otra generación. En los medios como título ya nomás ¿qué encuentra uno, cuando se trata de aquello que ven niñas y niños? Hay una diferencia grandísima en cuanto a género y generación. La vivencia de qué significa la relación entre géneros, mujer-varón, es muy diferente de la que se vivía hace veinte años atrás a través de los medios. En esta generación también, la posición de los adultos es muy otra en muchos de estos dibujos que ven niñas y niños desde chiquitos. Por ejemplo, hoy las nenas tienen la suerte de tener heroínas con las cuales identificarse. Antes eso no existía, porque prácticamente no existían heroínas, eran todos héroes varones, además con el viejo estilo. Quizás alguna heroína, pero no pasaba de la Mujer Maravilla. Ahora en cambio existen mujeres heroínas, muchas y todas son, o al menos muchísimas, niñas, adolescentes, jóvenes que además resuelven la situación frente a los adul-

tos y frente a los varones. No son dibujos de niñas, son dibujos de todos, de niñas y niños. Pero la heroína es una mujer, o por lo menos está en situación de paridad con un varón, y además en muchísimos casos son niñas y niños, o niñas, quienes le sugieren cómo resolver o enfrentar cierta situación a los adultos que están en esa escena. Entonces, género y generación son dos cuestiones puestas a la identificación de las nuevas generaciones en los medios, muy diferentes de cómo se vivían hasta hace muy poco, que teníamos otras escenas.

Bueno y lo que de allí se sigue por supuesto. Imágenes y hechos del mundo, que antes no se pensaban que debían estar al alcance de niñas y niños o adolescentes incluso, y hoy sí lo están, ahí también hay unas fronteras que fueron permeadas. Son sujetos directos de la publicidad y el consumo, a nadie se le ocurriría en marketing imaginar que le van a hablar a un padre para que le compre algo a una niña o un niño. Son sujetos del consumo, directos. Se piensa para ellos. Esto también es un elemento aunque no es de esta charla, para pensar que, así como antes no se hablaba de culturas juveniles y después se empezó a hablar, y después hablamos de culturas adolescentes, hoy podemos hablar casi de culturas pre-adolescentes, de niñas y niños. Porque hay una serie de circunstancias que van construyendo una escena propia, entre pares, en donde al parecer, la participación de terceros no es tan evidente. Los terceros son los adultos, por supuesto.

Pasemos ahora al tema de la centralidad de la imagen en un mundo de pantallas y también la naturalización de la violencia como un dato. Más títulos: “Las identidades juveniles”. Cada vez se construyen más (y no digo sola y exclusivamente sino más) alrededor de: el consumo, los medios y las pantallas,

la tecnocultura, la calle y los pares. Y menos, en relación a los grandes sentidos, los grandes relatos, las grandes ideas, las instituciones clásicas, y los adultos. No voy a detenerme a explicarlo porque es todo un tema en sí, pero me pareció que de todas maneras hay algo que decir sobre esto, porque es como el paradigma de lo que sucede en su vida, más allá de la tecnología en sí. Pero que en particular está en la tecnología.

Primero, viven la tecnología como entorno, no como una herramienta a aprender. Tienen una percepción del tiempo y el espacio diferente. El tiempo se reduce a la velocidad de la luz y eso significa que es lo que podemos identificar como el instante. Hay una ruptura de la linealidad y un procesamiento en paralelo, muchas cosas al mismo tiempo. Antes decíamos "Hay que terminar una cosa antes de empezar otra". Ese es un comentario no pertinente de parte de los adultos. Ahora qué quiere decir esto ¿que no deben terminar las cosas? No, tampoco quiere decir esto. Quiere decir que los chicos de esta generación, viven en una sociedad en la que siempre van a tener que hacer muchas cosas al mismo tiempo, que el mundo es muy complejo y van a tender a hacer muchas cosas en paralelo. Por lo tanto están entrenándose bien, en ese sentido, porque es lo que van a tener que usar. Porque las cosas son muchas al mismo tiempo y además no son de una vez y para toda la vida, en todos los órdenes. Entonces, cada vez más lo que uno observa es un formato de la atención que se llama atención distribuida. O sea, en lugar de hablar del miedo a que no presten atención, o que no pueden focalizar, entender que los jóvenes cada vez más desarrollan por entrenamiento una atención distribuida ¿Eso quiere decir que no pueden focalizar? A mi modo de ver, no. Pero creo que para focalizar hacen falta estímulos muy

intensos y un gran esfuerzo -no es que no se pueda hacer-. Pero se entrenan cada vez más en una atención más distribuida y procesan en paralelo.

En relación a la conectividad, se podría decir que cada vez viven más este modo de ser conectado. Es un nuevo modo de estar juntos. Que no sustituye al anterior, que se suma al anterior. Entonces hay un estar conectados todo el tiempo. Y es un modo de seguir estando juntos. Después podríamos ver las razones de esto. Pero básicamente no sustituye al viejo modo, sino que se le agrega. Entonces el modo de estar conectado es una cuestión que da cuenta de cómo los chicos viven su grupalidad. Además por supuesto que organizan sus vidas a través del estar conectados, y ahí no entramos los adultos. Salvo que hayamos construido una confianza muy importante y que entonces, niñas y niños y adolescentes nos cuenten, nos comuniquen, quieran hablar con nosotros, nos pidan opinión. Lo que no existe más es la posibilidad que tenía el adulto de poner la oreja en la pared, porque ahora es "el mensajito", o de ponerse en la segunda línea del teléfono para escuchar quién habla, porque ahora puede ser el celu, o del modo en que sea. Entonces ahí los adultos tenemos menos posibilidad de estar mirando y viendo qué hacen. Si no construimos confianza, no vamos a saber. Salvo que hagamos algo muy malo que es espiarlos. Entonces además van a tratar de ocultar.

Hay dos cosas más que me parece que vale la pena señalar. Es una generación que está muy orientada a resolver problemas. Hay una cosa práctica muy fuerte en la que el ensayo-error es el dato. Es una generación del ensayo-error. No tiene miedo a que las cosas se rompan, y todo el tiempo están probando a ver cómo se hacen las cosas, y cómo pueden salir. También por muchísimas razones los adultos

no participamos de eso. Siempre pedimos el manual de instrucciones, todavía hoy lo pedimos y si no que alguien nos ayude antes de conectarlo. Pero en realidad tiene que ver con un modo de vida, con una vida que era diferente, donde las cosas se podían romper o había miedo a que se rompan. Si las cosas se quebraban, después no se podían volver a poner en funcionamiento. Hoy en cambio, se vive en un ambiente con suficientes flexibilidades tecnológicas y relacionales que hacen que las cosas no se rompan tan fácilmente. Lo cual no quiere decir que no exista ese riesgo, pero la percepción de ese riesgo es muy diferente.

La otra cuestión importante es la de lo público y lo privado. Hace ya muchos años que la sociedad comandada por los adultos hace ingentes esfuerzos para modificar esa relación. Ahora que niñas y niños efectivamente la viven como distinta, los adultos nos preocupamos porque la vivimos distinta. Quiero decir, desde todos los "realities" o todas las cosas que se muestran sistemáticamente acerca de las vidas privadas, cómo se construyen biografías, los numerosos personajes que tienen sus quince minutos de fama, etc. Efectivamente, niñas y niños viven la privacidad y lo público de un modo diferente a como lo vivimos los adultos. En principio, eso puede tener sus riesgos. Pero al mismo tiempo, no es bueno ni malo a priori. Simplemente, el concepto de qué es privado y qué es público es una construcción histórica. No en todas las etapas de las sociedades lo público y/o lo privado se concibió como lo concebimos hoy. Son construcciones que las sociedades realizan en cada época, con sus valores y sus configuraciones, y sus modos de funcionamiento. Claro, cuando eso cambia muy rápidamente, ahí trae como en tantas otras áreas, una serie de dificultades para quienes están más "modelizados"

en el formato anterior. Ahora, también quiero decir que efectivamente también hay riesgos. Y ahí los adultos seguramente tendremos un rol. ¿Cuál es ese rol? Y ahí viene otra discusión. Seguramente los roles no son los de las prohibiciones, sino que los roles son los de construcción de criterios. Ahora, construir criterios significa que cuando uno no está presente y no prohíbe taxativamente, porque no está ahí para sancionar ese momento, los criterios ayudan para desempeñarse. Pero si uno no actúa en la construcción de criterios y solamente sanciona, tenemos un problema. Porque en la sociedad que viene, cada vez más niñas, niños y adolescentes van a estar sin adultos cerca. Entonces es importante la construcción de los criterios. Si me preguntan cuáles criterios, sigo pensando que son los mismos que nos enseñaban a nosotros cuando no existían los tiempos digitales ni las nuevas tecnologías. Muchos de los criterios acerca de cómo desenvolverse en el mundo son igualmente válidos para un mundo que está dotado de estas tecnologías, que a su vez tienen otras potencias exponenciales. Sin embargo hay cosas que pueden ser dichas del mismo modo que fueron dichas en el pasado, entonces los adultos tampoco tienen que tener un enorme temor frente a qué puedo hacer acerca de esto ¿Qué le diríamos a un chico acerca de hacer pública cierta información que consideramos como sensible? Pero eso puede no suceder necesariamente en la Web sino también en la calle ¿Qué le diríamos a alguien de conocer a un desconocido, salir, hacer, quedar y arreglar? Tampoco es muy diferente de lo que diríamos respecto de cómo hay que actuar en la calle. Entonces hay muchas cuestiones del viejo modo que siguen siendo perfectamente válidas y que hay que trabajar con menos miedo, pero seguro, con atención.

No me voy a explayar sobre los nuevos modos de participar en las instituciones, organizaciones sociales, políticas, y otros muchos elementos de las escuelas. Pero lo que quiero decir en todo caso, es que son generaciones mucho más acostumbradas a la horizontalidad de las relaciones. Mucho más pragmáticas, individualistas, y vinculadas a la acción directa y la acción directa quiere decir siempre negociación. Tampoco tenemos que equivocarnos en que la acción directa sea vaya a saber uno para qué, o en dónde termina. La acción directa es para la negociación, porque es lo que aprendieron de nosotros los adultos. Que para poder conseguir algunas cosas había que actuar a través de la acción directa y no de la delegación de la representación, por una u otra razón. Entonces lo que hacen es justamente eso, negociar a partir de la acción directa. Pero eso también nos genera muchísimas dudas a los adultos.

Otra cosa que a mí me interesa señalar es lo de lúcidos y lúdicos. No hay en las nuevas generaciones la diferencia que establecimos los adultos acerca de forma y contenido. Acerca de que lo importante es el contenido y que la forma era una cuestión menor y snob. Vinculan mucho más forma y contenido. Establecen una relación entre ética y estética mucho más próxima de lo que la generación de los adultos establecimos. Para nosotros, adultos, lo importante era el contenido y lo demás secundario. En cambio, tengo la impresión de que las nuevas generaciones valoran muchísimo estas cuestiones en su articulación, que además es una expresión fuertemente política en ese sentido. Y cuando hablo de esto quiero decir que los modos son tan importantes como los contenidos. Que la forma en que se hacen las cosas, cuando hablamos de niñas, niños y adolescentes, la forma en que se hacen, son tan o más importantes

que aquello para lo cual se hacen, o que uno expresa como objetivo final. Muchas veces no le prestamos la debida atención a esto y planteamos que lo importante es el objetivo final en términos adultos. Pero resulta que los modos en que uno hace tienen un impacto tanto o más fuerte que aquello que uno quiere transmitir. Entonces esta cuestión de lúcidos y lúdicos para mí expresa de alguna manera esto: que los medios y los fines están cada vez más coaligados, y que son parte de una sociedad muy transparente, quizás mucho más transparente que ninguna otra en la historia de las sociedades. Así que cada vez que alguien quiere transmitir algo, si los modos de transmisión contienen valores que contrastan con aquello que se quiere transmitir, inmediatamente se produce una situación en donde por lo menos se genera una enorme duda, un enorme interrogante, en lugar de una salida y una definición. Esa es otra de las cosas que me parecen claves cuando uno piensa en niñas, niños y adolescentes.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

¿No cree que dado que la sociedad como está sigue siendo programada desde los adultos, seríamos los adultos los que tendríamos que ver en qué lugar estamos ubicados? ¿Con qué subjetividades nosotros nos formamos? Creo que es más difícil para nosotros el nuevo milenio que para los jóvenes.

SERGIO BALARDINI:

Sí, eso es interesante en todo sentido. Una de las tareas que tenemos que darnos los adultos es empezar a discutir la adultez. En sentido bien amplio ¿Cómo es ser adulto? ¿Cómo somos adultos? ¿Qué hacemos cuando somos adultos? Pensado por supuesto en relación a otros adultos y a quienes no lo son. Pero tenemos una tarea ahí que no hemos abordado. Tenemos por una parte “juvenilismo cultural”, por parte de los adultos, pero seguimos conteniéndolo buena parte de la decisión. Ejercemos el “adultismo político”, porque la decisión es nuestra, pero por otra parte, la cultura nos atraviesa y aparece esa cosa fuerte del juvenilismo, por un lado. Por otro lado es cierto también que es muy difícil la situación de los adultos. También uno muchas veces hace bromas porque hay cosas que hacen los adultos que lo mejor es hacer una broma. Pero aun así es cierto que los adultos estamos viviendo una sociedad que demanda mucho más esfuerzo, demanda mucho mayor trabajo y atención de nuestra parte. Para mí la síntesis de eso es altísimamente compleja, en la cual uno tiene que responder por muchas circunstancias, y en la cual, como decía an-

tes, nada es para siempre, entonces, si no es “para siempre” uno está en la demanda y el esfuerzo de que se tiene que construir su lugar todo el tiempo. Uno tiene que construir su lugar, y hacerlo en relación a la familia, la pareja, el trabajo, su formación, su calificación, sus aprendizajes generales, la vida en relación, etc. Entonces, si todo era una vez y para siempre, no había nada más que aprender y las cosas estaban ubicadas en un solo lugar, era sencillo. Uno podría decir: “¡Era fácil ser adulto hace cuarenta, cincuenta años atrás!”. Ahora yo agregaría, ¡Fácil para los varones! Acá hay mayoría de mujeres, yo imagino que ninguna de las mujeres querría volver a una situación en donde ser mujer fuese aquella de los años cincuenta, cuarenta o treinta. Ahora, el modelo que tenemos demanda un esfuerzo enorme para los adultos y eso es cierto. Sumado a los cambios tan rápidos que se van dando en la sociedad, que además implican que uno tiene que desaprender muchas cosas para aprender otras e inmediatamente ponerlas en práctica. Entonces es cierto. Pero eso no excusa esta cuestión del adultismo político y el juvenilismo cultural.

SEDE TRENQUE LAUQUEN:

En un momento de su conferencia usted dijo que el adulto espera confrontación, y el joven ofrece desconexión ¿cómo hacemos para que estas dos cuestiones no vayan por caminos paralelos?, ¿cómo hacemos para trabajar esto por ejemplo en las instituciones escolares?

SERGIO BALARDINI:

Creo que cuando uno habla de desconexión, no está diciendo que no sea posible nada, que ahí ya no hay nada más para hacer. En todo caso la tarea ahí es la reconexión. Y tomando la pregunta anterior, quiero decir que la reconexión es una tarea principalmente de responsabilidad del adulto, no digo, solamente

del adulto, digo principalmente responsabilidad del adulto, aunque nuevamente tenemos que ir a discutir qué significa ser adulto hoy. Para mí esa recomposición, esa reconexión, tiene que ver por ejemplo, con la posibilidad de una interlocución con niñas, niños, adolescentes en este caso que se me pregunta, en su rol de estudiante o alumno. Pero en realidad, en general, en el rol que sea en esa relación entre adultos y nueva generación, en donde hay que establecer una interlocución que implique ir a acordando códigos comunes, formas de actuación, en donde hay que atender mucho aquello que expresan las niñas, los niños y los adolescentes. En ese punto también es una tarea que demanda un importante esfuerzo por parte del adulto, y probablemente no tengamos las mejores instituciones para facilitarlos, porque esto que estoy diciendo sería mucho más sencillo -entre comillas- de realizar si uno pudiera tener adultos en una sola institución por ejemplo, porque de lo que se trata es de construir relaciones, de conocer a quién está enfrente de uno, porque lo que estamos pidiendo es que el que está enfrente de uno no sea más un objeto. Estamos pidiendo que sea un sujeto. Ahora, un sujeto tiene características específicas, requiere un modo de trato, una relación.

La reconexión en primer lugar tiene que ver con una percepción de que quien está enfrente de nosotros es un sujeto, no un objeto. Ahora -y esto es tan importante como lo anterior- eso significa que hay una dimensión, una dimensión de horizontalidad, de reconocimiento mutuo como sujetos. Pero hay otra que no es horizontal, que es una dimensión de diferenciación donde lo que aparece es que hay misiones diferentes en uno y otro de los que están allí. La misión del adulto no es la misión del niño, niña o adolescente; la misión en su rol de educador no es la misma que en su rol de alumno. Entonces,

ahí también hay una complejidad, por lo que uno dice que se cruzan dos dimensiones. Una habla de horizontalidad de sujetos y otra habla de la diferenciación del rol a ejercer. Creo que de eso se trata la posibilidad de reconexión y no de confrontación. No hablamos de objeto, hablamos de sujeto, que requiere también de nuevas pedagogías, nuevos dispositivos institucionales.

SEDE CÓRDOBA CENTRO:

La pregunta es si el conflicto y la rebeldía constituyen o constituyeron alguna vez un mecanismo importante para la redefinición de la identidad de los jóvenes, ¿cómo funciona la apatía en este proceso de socialización de los jóvenes?

SERGIO BALARDINI:

Esta es una preocupación muy extendida. En realidad la primera cuestión es que lo que tenemos es una apariencia de apatía, no apatía, no es lo mismo. Apatía para mí sería si uno estuviera en el viejo modelo de relación, en donde hay confrontación y hay alguien que da media vuelta y que no confronta, y que se va, pero en una relación de otro orden. Acá hay como un símil de la apatía, que en realidad no lo es, y que en todo caso más que apatía es no hacerse cargo de algo que no identifican como algo que merezca hacerse cargo. Ahora, el punto en particular es cómo el conflicto y la rebeldía eran elementos clave para la construcción de la identidad, por supuesto cuando se tenían instituciones sólidas y adultos muy fuertes. Como hoy no tenemos eso, la pregunta retórica sería ¿A qué se van a oponer? Frente a eso, la pregunta de cómo construyen diferencia, para poder hacer una identidad. Justamente por esa razón es que uno sugiere que construyen identidad mucho más entre pares, y en relación al consumo, a lo que aparece en la publicidad, y que entonces son identidades en algún sentido más flexibles y más

débiles que las de otro tiempo. Por lo menos para aquellos jóvenes que pueden disponer de estos recursos para construir su identidad. Ahora, no es que no haya construcción de identidad. Lo que hay son identidades que tienen un peso diferente en su forma de expresión, no son probablemente tan rígidas o unívocas como en otra época y es cierto que, si no hay rebeldía y conflicto no podemos tener aquellas viejas identidades. Sí tenemos identidades pero en un mundo de relaciones mucho más líquidas, mucho más flexibles, con instituciones mucho más livianas, con menor peso, o en todo caso, con jóvenes que en muchos casos han visto que han perdido buena parte de su reconocimiento.

Además, los adultos juvenilizados tampoco ayudan a esa confrontación, a esa contrastación. Ni siquiera a confrontar, a contrastar, para poder marcar diferencia y construir identidad. Entonces si uno quiere identidades un poco más sólidas o facilitarle la tarea de construir identidad a los jóvenes, uno debería decir: "Ahí lo que hace falta son adultos en sus roles". Y ahora yo mismo vuelvo otra vez a la pregunta ¿Qué es ser adulto hoy, y si es diferente en relación a cómo se lo imaginaba ayer? Sin responder esa pregunta, no terminamos de construir la respuesta a la pregunta sobre la identidad de los jóvenes hoy.

SEDE TRELEW:

¿La reforma educativa está pensada teniendo en cuenta su visión? y ¿la adaptación de los contenidos lo está para la inserción de los jóvenes en los medios de producción y para darle verdadera respuesta a los jóvenes y encontrar esa conexión de la que usted habla?

SERGIO BALARDINI:

No sé si soy la persona indicada para responder esta pregunta en detalle. Lo que sí puedo señalar es que es fundamental que cualquier reforma contenga el

concepto de que nuestros alumnos son sujetos y no objetos de nuestra relación, de nuestra práctica, eso es una cuestión clave. Ahora, voy a decir algo que probablemente se asocie al tema de la reforma, pero que tiene mucho más que ver con las cuestiones prácticas, con las cuestiones de cómo llevar adelante los diseños institucionales. Y es que, esta cuestión no es algo que se aprende de una vez y para siempre, sino que hay que construir dispositivos que acompañen a los anteriores, tampoco estoy diciendo que todos los dispositivos que hasta la fecha funcionaron tienen que ser dejados de lado, me parece que muchos de ellos tienen que ser reevaluados, resignificados, revisados, y sacar lo mejor de ellos, que seguramente muchos tienen todavía mucho para dar.

Crear otros dispositivos, eso difícilmente esté en una ley de educación, sino más bien tiene que ver con el diseño que uno después va generando en la política pública específica, y una cuestión que para mí es importantísima, es el tema -y esta conferencia es parte de eso- de la capacitación docente. Porque algo que no dije antes frente a la primera pregunta en la que hablábamos de esfuerzos en la vida de los adultos, de la complejidad, y que también tiene que ver con que las capacitaciones o los aprendizajes tampoco son de una vez y para siempre, o sistematizados en un momento y después veremos cuándo otra vez, sino que la formación en los institutos y luego la formación y la capacitación permanentes son un elemento fundamental. Pero allí yo creo que hay algo del orden de las prácticas que también tiene que ponerse en juego, no solamente del conocimiento más conceptual, porque tiene que ver con la construcción de las relaciones y las prácticas mismas. Probablemente, eso vaya por el lado de construir nuevos dispositivos que acompañen a los anteriores. Pero todo el tema de capacitación y

formación me sigue pareciendo una cuestión clave. Además estas cuestiones no son jamás de corto plazo, pero requieren la mayor seriedad en el corto plazo, por supuesto. Si uno no está en condiciones de construir (y fundamentalmente en el tema de educación) pensando plazos mucho más largos que lo inmediato y el corto plazo, entonces está en dificultades. Uno tiene que hacer una apuesta ahí que va más allá del corto plazo. Y al mismo tiempo, con la suficiente flexibilidad que supone imaginar que uno vive en una sociedad con tantos cambios, en donde la tecnología además incide como incide, no sólo en los dispositivos reales de las instituciones sino además en la constitución de los sujetos que recibimos. De alguna manera uno debería decir que siempre va un par de pasos atrás en ese sentido, y que no es posible que sea diferente. La pregunta es si va en la buena dirección, y si está andando.

MARINA LERNER:

La Ley de Educación Nacional que se promulgó en el 2006, da cuenta en más de un artículo, de que la escuela debe ser un lugar en el que se construye ciudadanía, donde los jóvenes deben ejercitar su participación en la vida de la escuela. Y esto implica pensar las dinámicas institucionales para que le den lugar a la palabra de los jóvenes. Es la manera de que él o ella vayan practicando para la vida pública. Es decir, "sentirse parte" de la vida escolar. Esto lo dice en más de un artículo.

MARTA GARCÍA COSTOYA:

Las veinticuatro jurisdicciones y el Ministerio Nacional están discutiendo documentos para la transformación de la Escuela Secundaria, que seguramente van a tomar muchas de estas cuestiones. Pero personalmente yo creo que es cierto lo que dice Sergio, de qué parte de lo que estamos hablando, y de lo que versó hoy la charla de él, tiene que ver con

cosas que se construyen en las prácticas, en la cotidianidad, entonces a veces, en la docencia generamos la ilusión de que si tuviéramos los dispositivos adecuados, precisos, flexibles estaría todo solucionado. Y todos sabemos que los mejores dispositivos también se vacían de sentido. Por eso es cierto que hay que poner compromiso de parte de los adultos para intentar estas reconexiones, pero además se necesita capacitación y se necesitan herramientas, es mi opinión personal.

SEDE JUNÍN:

¿Cuál debería ser el mandato de la educación, en tal caso, el rol a jugar por el docente, respecto de esa sobrecarga de presente?

SERGIO BALARDINI:

Me da la impresión que la tarea fundamental ahí es generar tensión. Tensionar. Lo que no debe hacer ninguna actitud docente, o el propósito de la educación, es reproducir lo mismo. Es horizontalizarse. Porque ahí lo vital es poder producir una diferencia. Poder construir algo distinto. Poder llevar al joven a que, de alguna manera, se oriente, dé un salto del lugar en donde está, que no quede fijo en su mismo lugar. Entonces producir esa diferencia, orientada por supuesto a la tarea y a la labor específica, no creo que sea posible si uno no tensiona ¿qué quiero decir con eso? La sobrecarga de presente es importante que sea caracterizada como tal (porque no es lo mismo caracterizarla de esta manera que de otra), pero caracterizarla como tal no significa que uno simplemente deba adaptarse a ella. Hay quizás hasta una actitud en algún sentido contracultural que la educación debería tener en ese punto, que es tensionar esta sobrecarga de presente y de alguna manera esto tiene que servir para generar algo del orden del vínculo hacia la historia, y las raíces, y al mismo tiempo la capacidad de proyección. Para eso

hay que tensionar. Si uno hace una suerte de marketing del deseo, que puedan traer nuestros alumnos, difícilmente se podrá tensionar. Pero para tensionar no hay que estar en la relación horizontal en cuanto a las funciones de unos y otros. Tampoco se puede tensionar si uno no reconoce la horizontalidad en términos de sujetos, porque si no lo que haría en todo caso es algo así como “aplazar” la posición en la que viene el sujeto, nuestro alumno.

Entonces yo creo que ahí una vez más, hay que contemplar qué es del orden de la dimensión horizontal del sujeto y qué es del orden de la dimensión diferencial de los roles, y en tanto docente la tarea de uno es tensionar, y yo diría tensionar muchas cosas. En este caso, tensionar por supuesto esto que es la sobrecarga de presente. Pero creo que ahí uno tendría que tensionar varias cosas más. Tendría que tensionar los modos de consumo, tendría que tensionar la forma en que los adultos se relacionan muchas veces con los adolescentes. Hay que generar tensiones todo el tiempo para producir diferencia. Por supuesto es una tensión administrada y orientada, y eso también es parte de la labor docente. Pero sí, no creo que haya que tomar como dato y simplemente adaptarse a ello, a la sobrecarga del presente. Ahora, no tenerla como dato y pensar que los chicos naturalmente pueden proyectar a futuro y vincular con el pasado como sucedía en otra época, a mí me parece que es un error de caracterización, que lleva después a malas estrategias.

SEDE MISIONES:

¿Cómo podemos como docentes abordar el tema de esa frontera entre lo público y lo privado? Y dada esta crisis en la institución fundamental que es la familia ¿cómo podemos construir en la escuela la autoridad sin ser autoritarios?

SERGIO BALARDINI:

En el tema de los docentes y los jóvenes, lo público y lo privado, creo que lo que hay que hacer es conversar mucho. Y trabajar en relación con la educación en valores, esta cuestión de la ciudadanía que también se comentaba antes por ejemplo, desde las cuestiones más sencillas. Si a uno le gustaría que subieran tal o cual cosa, o si quisiera que sus datos estén libres en manos de tal o cual, etc., hay que trabajarlo porque para niñas y niños, y para adolescentes incluso, la relación de lo público y lo privado es diferente, pero por ejemplo, cuando uno piensa en particular en todas aquellas cosas que se difunden como “información sensible” -por ponerle un término- en Internet, en distintos formatos, las chicas y los chicos no son plenamente concientes de lo que está implicado cuando suben esa información. A nosotros nos puede parecer extraño que esto sea así, pero lo que uno observa en las encuestas y en las entrevistas es que ellos piensan que esa información llega a su núcleo próximo de relaciones y de amigos, entonces ¿Qué problema va a haber? Ahí también tenemos que ejercer una tensión conversando con ellos, hacerles ver, hacerles tomar conciencia de que la información que están poniendo a libre disposición no solamente puede estar en mano de personas que ellas o ellos conocen, sino que puede ir mucho más allá. Entonces, la primera cuestión es que hay que conversar y no dar por obvia una concepción de lo público y lo privado de tipo tradicional. Si estamos diciendo que los chicos y las chicas no tienen esa lectura, hay que conversar y ninguna cosa es obvia. Qué significa tal información, qué significa tal otra, y después por supuesto cosas mucho más concretas. Uno puede sugerir qué cosas es riesgoso subir como información a la red (por ejemplo), que no hace falta decirlo, direcciones, teléfonos, nombre y apellido, cuándo uno se va de

vacaciones, y todo ese tipo de información.

Ahora, lo público y lo privado no solamente es información sensible que pueda tener algún riesgo para la vida de las chicas y chicos, sino también es aquello donde lo íntimo, y ya no público-privado en términos de seguridad, sino lo íntimo es expuesto, es exhibido en todo caso. Esa es una conversación diferente. Y en donde claro, como buena parte de los medios y los adultos no han promovido un cierto sostenimiento de las fronteras en este punto acerca de que es validado como más íntimo y qué menos, los chicos también suben toda clase de imágenes y de videos. En ese punto también hace falta una conversación específica y hacerles ver no sólo en términos de valores, según sea lo que se subió, sino que en tiempo y espacio, el alcance que puede tener, si superaría lo que ellos están concibiendo, considerando. Porque ahí los adultos tenemos que saber que la mirada de los chicos, una vez más, está muy sobrecargada de presente. Si no los ayudamos nosotros a ver el alcance que puede tener en tiempo y espacio cierta información, por un lado, ciertas imágenes o videos por otro, solos no terminan de tener real conciencia.

Aparte de ello -pero ya entramos en otro plano de conversación- está el tema de lo que llaman el acoso virtual. Pero eso requiere un tipo de tratamiento especial, son circunstancias diferentes porque ahí no es que no se sepa qué es público o privado sino que deliberadamente se realizan una serie de acciones para ejercer un cierto tipo de daño. Entonces eso requiere otro tipo de intervención.

Y respecto al tema de la autoridad, yo creo que lo primero que hay que plantearse es que la autoridad es algo que se construye día a día también. No es algo dado por un cargo. Puede ser coincidente con el cargo, es deseable que así sea en la mayoría de los casos, pero pasa que los chicos ven la autori-

dad como algo que tiene que ver mucho más con aquellas cuestiones que se expresan o se producen en cierta persona, a través de cierta persona. Conocimiento, trato, tipo de vínculo, pertinencia de las respuestas. Luego, en la tarea docente diría además, la forma en que se expresa la propuesta, la preparación, el no adolescentismo o juvenilismo de parte de los docentes. Todas aquellas cuestiones construyen una escena de autoridad, una autoridad que además escucha y toma en cuenta las distintas expresiones de los alumnos, las más pertinentes, las menos, las toma en cuenta, las conversa, las pone en juego. Y luego, desde su rol diferenciado toma decisiones. Considerando y teniendo en cuenta aquello que escuchó, aquello que preguntó, aquello que le fue dicho, pero toma decisiones, y propone. Y tiene un sentido su tarea y una orientación. Entonces ese es un modo de ejercer autoridad, de producir autoridad, que es reconocida como tal por niñas, niños y adolescentes, y no hay allí un ejercicio de autoritarismo. Por supuesto no es sencillo, una cosa es decirlo y otra es llevarlo adelante, pero sin embargo me parece que no hay que tener temor a tomar decisiones, a tener muy claro cuáles son los horizontes o la orientación hacia dónde ir, porque esos son los roles y la tarea que tiene el docente, no los alumnos.

Ahora, si uno tiene eso bien claro y le gusta mucho lo que hace, y en términos ideales, quiere a los chicos y a las chicas, si uno puede juntar todo eso, es un enriquecimiento enorme preguntar, escuchar, sugerir, tener en cuenta, responder, decir: "De esto no estoy seguro, pero te lo averiguo y mañana lo trabajamos". Ahora claro, si uno todas las clases dice " De esto no estoy seguro" es otra cosa. Entonces, es una combinación de muchas cosas, pero sí me queda claro que es algo que se construye día a día. Y no es un título, en el sentido que (por su-

puesto que no estoy diciendo que no haya que tener títulos) es condición necesaria pero no suficiente. Y los primeros que se dan cuenta de esa situación, son las alumnas y los alumnos. Y después no es que alumnas y alumnos sean bobos, saben muy bien que allí hay un título y un cargo, y aunque no les guste mucho el docente, o no lo valoren demasiado, saben que si hacen ciertas cosas les va a ir mal si hay un cargo y un título. Pero el valorarlo como una autoridad tiene que ver con todas estas cosas que estamos diciendo. Y como decía al comienzo, tiene muy poco que ver con si esta autoridad maneja tecnología o no maneja tecnología.

SEDE CATAMARCA:

En un momento de la conferencia se dijo que antes estaba bien diferenciado el ser adulto del ser joven. Yo quisiera que nos enumere algunas causantes de por qué en la actualidad esa diferencia ya no está tan bien marcada, nos gustaría saber las causas de por qué se ha dado este fenómeno.

SERGIO BALARDINI:

En parte traté de ir en ese sentido cuando dije que ser adultos exige determinadas formas de vivir el mundo que de algún modo juvenilizan. Y en ese sentido, cuando juvenilizan (insisto, culturalmente, no en términos de quién finalmente toma las decisiones), eso va corriendo el lugar del adulto clásico. En mi opinión, había cuatro atributos del rol adulto, que vale la pena recordarlos: protección, provisión, transmisión y proyección. Mi impresión es que los adultos no están ejerciendo estos atributos (en primer lugar no lo están ejerciendo como solía ser de modo clásico en otras generaciones) y que tampoco han terminado de producir nuevos modos de ejercer esos atributos. Uno podría preguntarse si estos cuatro atributos son o no roles que deban ejercer los adultos, y en todo caso (y para mí es la pregunta

fundamental) de qué modo deberían hacerlo.

Yo en lo personal, creo que sí son atributos adultos -quiero decir, prioritariamente adultos- y que hay que buscar en ellos modos democráticos en que esos cuatro atributos sean ejercidos en tanto rol adulto. Y cuando digo prioritarios, quiero decir que muchas veces, en una sociedad como en la que vivimos, nos vamos a encontrar con que las nuevas generaciones también ejercen sobre pares, y en algún caso sobre adultos, algo de la protección, provisión, transmisión y proyección. Pero prioritariamente me parece que sigue siendo un rol de los adultos, y asimismo creo que el modo es la clave, y que estaría bien si pudiésemos superar el modo autoritario de otras generaciones, pero avanzando hacia un modo democrático de ejercer esos atributos. Entonces, uno ahí está tentado de decir que muchas veces ve que se ha salido del modo autoritario y no se ha terminado de construir otro nuevo. Y ahí es donde aparecen entonces las situaciones inconclusas, en donde hay desorientación y los adultos no saben muy bien cómo, y en consecuencia mucho menos las niñas, los niños o los adolescentes. Invito nuevamente a discutir la adultez.

SEDE JUNÍN:

Con las características con las que se han descrito niñez y adolescencia vemos que hay, a pesar de las singularidades, dos grupos. Un primer grupo que tiene oportunidades, que dentro de todo tiene familias, diversas, pero son, están; que van a la escuela, y se puede ver que van a tener una escolaridad y un futuro a mediano o largo plazo. Pero hay otro grupo, que son grupos marginales, que están yendo a la escuela con un gran contenido de violencia, de delincuencia, en donde la droga está adentro de las escuelas. Yo quería saber si el Observatorio tiene alguna propuesta, algún proyecto para trabajar para

las provincias, o a lo sumo, alguna bibliografía para lidiar con esta dificultad.

MARTA GARCÍA COSTOYA:

No solamente el Observatorio, también los distintos programas que funcionan en esta Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía tienen materiales para trabajar. Y están todos publicados en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación. Desde el Observatorio tenemos una propuesta con modalidad de taller para trabajar el rol de los adultos frente a los niños y los jóvenes en forma conjunta: docentes, auxiliares de la escuela, con los padres, en situación de paridad. Es decir, no en este rol que solemos ejercer desde las escuelas que llamamos a los padres cuando algo anda mal con el hijo, los retamos y entonces después los padres no quieren venir más. Ahí hay una propuesta. Y una segunda parte de ese mismo cuadernillo tiene algunas propuestas de discusión en actividades de taller, para el personal de la escuela justamente sobre esto, sobre el rol de los adultos. Y dentro del mismo sitio del Ministerio está también el Programa Nacional de Mediación Escolar, que tiene materiales para abordar el trabajo con los alumnos.

SERGIO BALARDINI:

Mi agregado lo voy a hacer sin caer en una mirada naif o ingenua. Si los chicos no desertan de la escuela, ya tenemos ahí una situación maravillosa. Porque lo primero que puede suceder es que estén fuera de la escuela si tienen situaciones tan graves. Entonces, ya tenerlos en la escuela es un importante salto.

Es difícilísimo trabajar con jóvenes en ciertas circunstancias. Pero ellos, en mi experiencia personal, agradecen mucho la presencia de adultos que ejercen ese rol de adultos y que los quieren y les ponen límites al mismo tiempo, y que tratan de hacer cosas

con ellos y los invitan. Por supuesto que a veces están en una situación en donde aparece en primera escena el rechazo, pero ahí se construye otra escena. Y claro, lo que creo es que cuando uno habla de ese tipo de situaciones habla de algo que es con la escuela, pero es con muchas más instituciones, y es el único modo de trabajar situaciones de inclusión, en ejemplos como éste.

LA IDENTIDAD ESCOLAR ENTRE RECETARIOS ENLATADOS Y PROPUESTAS

PABLO GONZÁLEZ

Es Licenciado en Psicología, Mediador Escolar, Coordinador del Área de Abordajes Específicos del Servicio Educativo de Prevención y Apoyo del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Capacitador de la Fundación Terras para docentes de distintos niveles educativos, Docente en Instituciones de Nivel Secundario, Profesor de las Cátedras "Teoría del Conflicto" y "Resolución de Conflictos" del Postítulo de Mediación Escolar en el Instituto de Formación Docente Julio Cortázar. Ha gestionado y organizado la implementación de programas y proyectos de diversa índole en instituciones educativas y colabora con distintas áreas ministeriales en el diseño e implementación de instancias de formación y capacitación para docentes y equipos técnicos.

Buenas tardes. Es un privilegio estar en este espacio por el cual han transitado grandes referentes que hacen a nuestro pensamiento y a nuestra reflexión. Quiero destacar que esta conferencia está pensada en consonancia con el tema de la identidad escolar, la identidad de cada escuela, en relación con lo que la escuela vivencia como posibles enlatados, o esa idea o propuesta que le llega a la institución educativa desde afuera. Hablaré sobre un conjunto de reflexiones que derivan de nuestro trabajo, y en tal sentido son reflexiones que surgen de nuestra experiencia.

Es necesario tener en cuenta las estructuras de los sistemas educativos o la carga de centralismos que puedan tener las propuestas educativas y los espacios de trabajo que se dan ya no desde los discursos más hegemónicos, sino desde una construcción participativa. Más allá de esto y en un segundo orden de cosas, hay que destacar una cuestión de época. Transitamos el paso de la modernidad a la post-modernidad. Tiempo atrás, dentro de estos sistemas era más fácil encontrar una idea de escuela, pensar en una escuela y en un imaginario colectivo de escuela. Poco a poco esa idea se fue desgastando, fragmentando o diversificando. Como efecto de la post modernidad dejamos de pensar y hablar de una escuela ideal, para hablar de escuelas, de una diversidad de escuelas que se representan de múltiples formas y que son reconocidas como tales. Esas posibles identidades que pueden tomar las escuelas es lo que nosotros queremos tomar hoy. Tratar de reconocer esa identidad y hacer de eso un espacio de trabajo, como la necesidad de reconocer algo que nos hable de nosotros mismos, donde la institución educativa hable de ese conjunto de personas que trabajan, coexisten y conviven en ella, que seguramente tendrán algo que decir de sí mismos, distinto

a lo que otras instituciones podrían decir.

Pensemos esta construcción suspendiendo el juicio por un momento, es decir, pensando en quiénes somos más allá del acto valorativo que podamos hacer en relación a eso ¿Por qué digo esto? Porque si bien podemos estar de acuerdo en que hoy es más adecuado hablar de “escuelas”, de una diversidad de configuraciones de las instituciones educativas que de “escuela”, quizás también reconocamos algún imperativo que todavía sobrevuela; por ejemplo “una escuela debería ser equis cosa”, imperativo que juega a la hora de reconocer a la institución educativa. A veces intentamos reconocerla incluyendo un juicio valorativo como un eco erróneo o como un eco incierto de lo que la escuela debería ser, como efecto de deformación o distorsión de esa idea de escuela que quizás conservamos, empapada con algo de añoranza de la escuela que nosotros mismos vivimos en nuestra historia y trayectoria educativa, y que hoy no encontramos en las instituciones en las que nos desempeñamos, ya sea desde roles docentes, técnicos o desde un rol que ha dejado atrás al alumno y ha dado lugar a nuevos espacios de inserción. Esta posibilidad de suspender el juicio nos permite reconocer cuáles son las condiciones y las características que nos singularizan como institución educativa, para en todo caso después, pensar qué valoración le damos. Pensando en lo que el Observatorio propone en las videoconferencias y que viene trabajando en relación a la violencia, me parecía importante destacar la relación que existe entre la identidad escolar y la posible violencia, violencia en tanto riesgo de no reconocer quiénes somos y desde ese lugar violentar la dinámica escolar o violentar esa identidad escolar que buscamos construir. Tenemos que saber quiénes somos para poder preservarnos, para no sentirnos

invadidos y hacer posible el diálogo con las propuestas que arriban a las instituciones.

Si volvemos otra vez a las escuelas podemos pensar en estos contextos particulares en los cuales las instituciones educativas están inmersas. Ya lo hemos dicho y creo que podemos estar de acuerdo en esto: no todas las escuelas son iguales, ni funcionan de la misma manera. Lo cierto es que cada escuela es una configuración absolutamente singular y que no se pueden mirar con los mismos ojos a todas las instituciones. Cada institución tiene un contexto del cual da cuenta y al cual da un tipo de respuesta. Retomando un poco la idea de lo instituyente y lo instituido, este contexto al que hacíamos referencia forma parte y refleja algo propio que pasa a ser de la escuela.

Un contexto local que la escuela reconoce como propio, más allá de otros más amplios, donde está inmersa esta idea de la escuela considerada como espacio en el que se dan condiciones únicas que es necesario hacer visibles ¿Por qué digo que sean visibles? Porque hay una suerte de realidad que siempre está ahí y podemos hacerla más visible o no, conocerla o no, pero siempre hay condicionamientos que están ahí operando. La idea de construir una identidad escolar es una posibilidad que nos lleva a reconocer y hacer visibles esas condiciones, no solamente para esos otros que son distintos sino también para quienes habitamos las escuelas. Entonces, nosotros mismos somos portadores de una identidad que refleja las condiciones de la escuela, pero que necesitamos hacer visibles para que el contrato, que institucionalmente se da en relación a esa identidad, sea realmente validado por todos. Cuando hablo de la relación entre una escuela y otra, hago alusión a las vivencias particulares que

tienen las personas que habitan una institución educativa, institución que tiene ciertas características, distintas a las características que tiene aquella otra escuela o la de más allá. Diferencias que no tenemos la posibilidad de corroborar, porque uno solamente vivencia la escuela en la que está; se pueden suponer las condiciones de la otra escuela pero la vivencia es de esta institución y no de otra. Para trabajar en una institución se debe tener en cuenta su realidad y no otra; en todo caso se podrá dialogar con otras formas, configuraciones e identidades, pero siempre reconociendo cuál es la identidad de la escuela en la cual se trabaja y la realidad sobre la que se opera. Quienes transitan por las instituciones tienen la posibilidad de hacer una ecuación y decir cuáles son los puntos que se repiten y cuáles las diferencias. Distintas figuras que hoy transitan en el sistema educativo, como supervisores escolares, agentes técnicos, equipos de orientación, que no permanecen en una sola institución, tienen la posibilidad de ver varias instituciones y en este sentido, construir de ese recorrido una idea acerca de "las escuelas", porque para estos agentes del sistema es más fácil vivir "las escuelas" que "la escuela" y de ahí inclusive derivar a una idea de la educación como un concepto plural que abarca muchas formas de vivir las instituciones educativas y las situaciones que en ellas se dan.

También podemos tener en cuenta esto en relación a los profesores de nivel secundario. No sé si esta es una realidad que comparten todas las provincias, pero acá en el nivel secundario, cuando los docentes tienen que transitar con sus horas diversificadas en muchas instituciones, por varias escuelas cumpliendo su tarea, se puede observar una identidad que está más ligada al rol que a la institución en la cual se desempeñan. Entonces es un profesor portador

de un rol de profesor, hoy en esta institución, luego en esta otra. Y eso sin lugar a duda tiene que ver con la posibilidad de portar algo de lo inamovible, algo de lo que permanece, no estar todo el tiempo sobre lo cambiante. En este sentido, se ve este reconocimiento en el rol de los profesores mas allá de la institución en la que estén. Seguramente funciona como modo de resguardo, aunque aun ahí podemos reconocer matices; un profesor puede tener algunas características que se repiten en su labor pero seguramente matizará su forma de trabajar en relación a los permisos que encuentre en esta institución, los espacios que pueda encontrar en otra y en todo caso llevar algo de lo que va a ser permanente y tratar de ir matizándolo. Traigo esto para pensar en la relación entre la identidad escolar y los roles, que son un poco autoportantes y la identidad institucional que necesitamos construir, porque la tensión que surja de eso puede fragmentar a la institución en diversos roles autoportantes sin la posibilidad de construir un contrato colectivo que nos comprometa a todos y que nos dé idea de quiénes somos nosotros en esta institución en particular.

Hay tres dimensiones que a mí me gustaría tomar para tratar de pensar la identidad escolar y acá sí nos vamos a meter un poco en los enlatados. En primer lugar, está la oferta que llega a la escuela y que puede tomar distintos formatos: formato de programa, de plan, de proyecto, de caja curricular... En segundo lugar, están los marcos de referencia sobre los cuales la institución educativa puede construir una identidad que la represente. Y en tercer lugar, vinculado a los dos anteriores, hay un imaginario que tiene que ver con la receptividad que tengan las instituciones educativas a esto que a veces viene desde afuera. Receptividad no solamente en términos cuantitativos, es decir somos más o menos

receptivos, sino también en términos cualitativos, o sea ¿de qué forma somos receptivos ante las ofertas que llegan a las instituciones educativas?

Cuando hablamos de la oferta de planes, programas, proyectos u otros formatos, en la institución educativa tenemos que tener en cuenta el lugar en que se posiciona a la a la escuela: si pensamos a la escuela como un receptor pasivo al cual las cosas le llegan y de donde luego surge una práctica, o si pensamos a la escuela como un espacio con capacidad de metabolizar esta propuesta, de ser receptiva y traducir esta oferta en parte de lo propio para desde ahí desarrollar una nueva práctica contemplando la identidad que la significa. Este diálogo que mencionábamos entre lo que llega a la escuela y lo que la escuela hace con eso, es un diálogo que está siempre presente pero que no siempre es visible. Es decir, la escuela tiene siempre una reacción ante eso que recibe, la cual puede ser que nos lleve a lugares de confrontación, de crisis -no digo crisis en un sentido negativo sino en tanto cuestionamiento de lo que la escuela hace- o a un lugar de enriquecimiento. O sea, puede tomar diversas formas, pero ya sea desde la acción o desde la inacción la escuela siempre hace algo con eso que recibe. Hacer visible este diálogo significa también tener la posibilidad de hacer de esa oferta algo en la cual podamos incluir nuestras características singulares que tenemos como institución, de lo contrario podemos caer en algunos riesgos. Un ejemplo tiene que ver con los programas para implementar en las escuelas, con los que ocurre la siguiente situación: "la verdad es que llegó este programa o esta propuesta, hay que dar respuesta para mañana" y desde ahí entonces se construye una realidad alternativa únicamente para dar respuesta a esto, sin que el programa se convierta en parte de las herramientas de la insti-

tución. En este sentido corremos el riesgo de que los programas sobrevuelen la institución sin poder hacer pie firme en ella, pasando a formar parte de lo que la institución vive como una realidad paralela. Es decir, para el programa tenemos este grupo de alumnos que participa y que lo va a llevar adelante, pero luego lo que nos pasa a nosotros sigue por otro carril. Esta distancia es un riesgo que podemos encontrar y que a veces inclusive repercute en los programas, porque estos corren el riesgo de pensar realidades que quieren llevar adelante de manera positiva pero que no encuentran representación en las realidades que la escuela vive día a día; una distancia que, de no salvarse, vuelve imposible el ensamble que buscamos. A veces cuando uno se acerca a la escuela ve que cuenta con el programa equis, pero no ve en esa implementación las condiciones y las características necesarias que debería tener la escuela para que esa implementación alcance los objetivos que se propone. Ahí estamos más cerca de un formato vacío, que no ha logrado llenarse de contenido con la realidad escolar. Por otro lado, cuando vamos a una escuela y vemos la implementación de herramientas de un programa equis, ahí estamos más satisfechos porque encontramos un ensamble en el cual el programa aporta y no invade a la institución. Esta me parece que es una ecuación de la cual somos todos responsables, quizás cuando los programas llegan estemos hablando de programas que no tienen la capacidad ni la apertura para ensamblar con lo que a la escuela le pasa, pero quizás también tengamos que preguntarnos acerca de la receptividad que tiene la institución educativa para hacer de este programa una propuesta y de esa propuesta algo propio. Es cierto que tener en cuenta programas significa hablar de muchas cosas, que no todos los programas son iguales y que hay distintas ofertas. Acá no queremos ni demonizar ni

justificar nada, sino tratar de hablar de lo que vemos en la realidad, sin caer en posturas ingenuas y decir que no existen los enlatados ya que eso es cosa del pasado. Esto en alguna medida puede reflejarse en propuestas con menor grado de apertura o con parámetros más restrictivos. Por otro lado, tampoco podemos decir que de todo pueda hacerse una propuesta, ya que muchas veces llegan a la escuela planes o proyectos que quizás tengan parámetros claros que debemos cumplir de determinada manera para poder llevarlos adelante. Entonces, en este abanico de posibilidades que se dan, hay que pensar cuál es el posicionamiento que a nosotros nos permite resguardar a la institución de la invasión que pueda sufrir y en este posicionamiento encontrar en la identidad escolar un resguardo posible.

En cuanto a la segunda de las cuestiones que habíamos mencionado, que son los marcos sobre los que la institución construye su identidad, podemos pensar ahora en relación a los enlatados un nuevo sentido. Necesitamos saber quiénes somos para luego saber qué vamos a hacer con esto que recibimos. Si no tenemos claro cuál es la identidad sobre la cual trabajar, tampoco podemos hacer ninguna contraoferta a este programa, plan o proyecto. Esto nos ha ocurrido a nosotros como jurisdicción con algunos programas de orden nacional que trabajamos. Tuvimos que pensar cuándo nosotros ponemos una carga y decir "bueno en nuestro contexto las cosas están así y podemos avanzar hasta aquí" para luego a partir de ahí sí poder establecer esta idea de lo federal y decir "la propuesta es ésta, y nosotros podemos avanzar con nuestro tiempo, con nuestro ritmo y también con las pautas que nos hacen", para así hacer de esto una propuesta posible, para no llevar adelante el cumplimiento de algunas pautas o de algunos tiempos sólo por cumplir, sin que

tenga realmente impacto en la educación, que es lo que necesitamos. A partir de esto hemos logrado un diálogo muy fructífero que hoy nos permite llevar adelante varias propuestas, incorporándonos con nuestras condiciones o condicionantes, en todo caso.

Esta idea de la identidad funciona en las instituciones educativas por lo menos desde dos lugares: puede funcionar como una identidad que motoriza o como una fuerza que obtura. Cuando la institución desde su identidad cierra sus puertas a alguna propuesta, ésta no puede llegar; por el contrario cuando la institución logra ser receptiva de propuestas con las condiciones que la significan, pero con la intención de asumir responsabilidades, los programas toman un vuelo que es desconocido inclusive para quienes piensan o pensamos los programas. Los mismos, muchas veces, se tornan concepciones abstractas, es decir la idea de cómo quisiéramos o qué podemos proponer, para que en la escuela ocurra determinada cuestión. Lo cierto es que cuando esto se incluye en la dinámica escolar podemos ver cosas que nunca pensamos que ese programa iba a detonar. Se empiezan a ver cuestiones relacionadas con cómo la escuela hizo carne de eso y le dio un impulso a la propuesta que tiene que ver con la fuerza de su identidad en relación con la fuerza de reconocerse como un organismo vivo y no como un paño en blanco donde se implementan las propuestas.

Acá encontramos el tercer punto del que hablaba hoy: ¿con qué mirada nos enfrentamos nosotros a eso que llega a la escuela? Este tercer punto tiene que ver con la posible receptividad ¿De qué manera nosotros hacemos lecturas sobre lo que llega a la escuela? Hablar de generalidades siempre es un poco

injusto porque como venimos diciendo, cuando uno habla de escuelas seguramente no habla de todos los agentes que componen la institución educativa, de la misma manera. Dentro de las instituciones no todos se posicionan de la misma forma, ya que hay una convivencia que a veces es más sencilla y otras más dificultosa. Existen tensiones, intereses, miradas distintas, por lo cual no está bien hablar de una escuela como si esto fuera un concepto homogéneo. Podemos decir que cuando en las instituciones encontramos resonancias que invitan a ver todo lo que llega como un enlatado, seguramente esto va a ser vivido como un enlatado. Cuando en las instituciones educativas encontramos resonancias que invitan a pensar las propuestas, a discutirlos, a ser críticos frente a ellas, ahí sí se puede tomar aquello como algo que nos permite enriquecer la dinámica escolar. Seguramente tenemos muchas más posibilidades de que ésta sea producto de una identidad más genuina.

Acá podríamos pensar entonces cuáles son los márgenes en las propuestas, proyectos y planes que llegan a las escuelas, en los que podemos incluir eso que somos nosotros, pero no como una búsqueda circunstancial sino más bien como un posicionamiento a asumir desde las instituciones. La cuestión es cómo y de qué forma nosotros podemos posicionarnos para encontrar estos márgenes y hacer de esto una propuesta que nos signifique. Y esto no es algo que toca únicamente a las instituciones como si fueran órganos cerrados, sino que hay un sistema educativo que se pregunta lo mismo y creo que deberíamos acompañar esa pregunta. Esto se relaciona también con quienes somos agentes de gestión, que pensamos las escuelas en general, llevamos propuestas, decisiones y determinaciones del orden de política educativa. Aquellos que propone-

mos ofertas a las escuelas tenemos que tener en cuenta esa voz que a veces es más o menos audible pero que las escuelas tienen. A nosotros nos ha pasado, y decirlo me parece que no es otra cosa que ser realista, que ante una propuesta que llevamos a las escuelas, la escuela nos ha dicho que ese no era el camino, que había que retomararlo y volver a pensar algunas cosas; escuchar esa palabra es respetar la identidad escolar y no violentarla.

Este tercer punto invita a pensar que si bien hay propuestas con distinto nivel de restricción hay también una contrapartida que tenemos que tomar en cuenta. Muchas veces, derivadas de principios de la educación que ponen lo técnico en el centro, se han elaborado propuestas que asumen el formato de programas que a veces vienen con instructivos con distintas etapas para su implementación (paso 1, paso 2, paso 3), eso queda resonando y genera malestar en las instituciones porque uno siente que lo que tiene que hacer no está relacionado con lo que quisiera o debiera hacer para tal cuestión. Pero como contrapartida de esto también encontramos a veces el pedido de recetas. Ocurre a veces que uno lleva programas que son más abiertos o que tienen una instancia más de construcción con las escuelas, y llegado el momento de pensar qué podemos hacer, surge esta respuesta: ¿pero qué tengo que hacer? ¿cuáles son las actividades? ¿qué es lo que hay que llevar adelante? Es un contrasentido, ya que los enlatados generan malestar, pero tienen su contrapartida en caer en la búsqueda de recetas. Estas recetas ya no están o ya no sirven, estamos en tiempos de preguntas más que en tiempos de respuestas y quizás sea necesario que nos moviliemos para no caer ni en una cosa ni en la otra; ni en el malestar de los enlatados, ni en la búsqueda de recetas que ya no encontramos y que cuando las

encontramos se hacen inviables. A nosotros nos ha pasado que hay programas que son muy estructurados y rígidos, y la verdad es que es muy difícil implementarlos porque la realidad nos dice otra cosa. A veces es importante poner los márgenes necesarios para hacer eso que queremos llevar adelante considerando las realidades de las instituciones.

Hay algo que hoy mencionó Marina, con lo que acuerdo y quiero destacar, que es pensar todo esto en relación a las normas. Vamos a hablar de normas, leyes o marcos regulatorios sin ser estrictos con los términos pero pensando en ese andamiaje normativo legal que encuadra a las instituciones educativas. Y en eso podemos encontrar algo que es común a todas las escuelas, que nos convoca a todos y que habla de las escuelas en su conjunto, algún tipo de genérico. Volvemos sobre el mismo punto, y es que las escuelas no son elementos sueltos sino que están enmarcadas en un sistema educativo que determina las orientaciones, el rumbo de la educación y en todo caso algún tipo de funcionamiento a través de principios que la misma escuela podría tener para encontrar ese rumbo.

Este criterio general que opera también tiene su contrapartida en lo particular, ya que como dicen los abogados no se puede legislar desde lo privado para lo público. En este sentido pasa lo mismo en la escuela: hay que legislar desde lo general hacia lo particular. Es un marco normativo que nos compete a todos, pero aun hablando de instancias normativas también encontramos diferencias. No es cierto que en todas las jurisdicciones estemos yendo al mismo tiempo con la implementación de los marcos normativos de diferente alcance, naturaleza y procedencia. Esta diferencia que encontramos frente a la norma es una diferencia que en principio nos inquieta, en un marco regulatorio que nos incumbe a

todos y al cual debemos dar algún tipo de respuesta. Seguramente todos tendremos condicionantes y dificultades para llevar adelante esto que los marcos normativos indican, pero seguramente, aun ahí hay diferencias. A veces pasan las leyes, las normas y uno va a la escuela y la escolita está siempre igual, nada cambió. Pasan las prácticas, las propuestas y uno ve al colega que está siempre igual. Sin culpabilizar a nadie, esto debe tener sus razones, analizarlas nos llevaría otro tiempo y no quiero entrar en eso, pero sí debemos pensarlo como algo de lo real. La norma no siempre logra este impacto pero sí es algo que hay que pensar porque ya no estamos hablando de lo subjetivo sino someteríamos la educación al libre albedrío, es decir, "para mí la norma significa que yo creo que la implementación podría ser...". Tenemos que determinar cuáles son los grados de responsabilidad para poder llevar adelante eso, que ese andamiaje normativo que nos compete pueda ser una realidad y ahí sí tener en cuenta lo que se puede denominar, lo que yo llamo la "distancia legislativa", por lo menos de dos formas: de un lado está aquello que legisla sobre los hechos que ocurren, y la cuestión es cómo operar sobre determinados hechos que no tenemos cómo encuadrar porque hay un vacío legal y sobre eso establecer nuevas normativas. Del otro lado está la cuestión de pensar en las normativas que miran al futuro, es decir, se plantea una norma con la intención que desde acá en adelante las cosas transiten en este sentido. Puede ser que esta distancia legislativa sea una distancia de impulso, es decir, "queremos ir hacia determinado lugar, tenemos una norma que nos ampara en eso y hacia ahí nos movemos", pero la verdad es que ese impulso no siempre se da, se presenta más bien como un paralelismo que permanece. A veces uno siente que la norma va por un costado y uno va transitando por otro o que la

realidad se está yendo hacia otra dirección. Esto es un riesgo y lo más interesante sería poder dialogar en torno a la identidad escolar para ver de qué forma nosotros respondemos a esto y en todo caso qué voz le damos a la institución educativa para que pueda ser tomada en cuenta. Si no aparece esa idea de que eso que dice la norma es inaplicable.

Por otro lado, la norma no siempre encuentra los ecos que quisiera, la realidad que busca impulsar. Entonces me parece que éste es el riesgo que hay que superar a partir del pensamiento de las instituciones educativas como órganos vivos de construcción micropolítica. Pensar la escuela como un espacio en el cual se ensamblan opiniones, experiencias que construyen un posicionamiento cargado de una ideología que significa y que seguramente es un órgano, no quiero caer en posturas demagógicas, pero es un órgano en la cual la educación se vivencia.

Algunas cuestiones como para ir pensando conclusiones. El reconocimiento de una identidad escolar es un precepto que opera para las instituciones educativas a resguardo de sí mismas, para conjugar a las personas que allí se desempeñan y hacer de esta escuela algo singular y distinto a otras escuelas. Pero la identidad también funciona como elemento de diálogo, como una condición necesaria para que la escuela pueda desde ese lugar intentar armar algo distinto con lo que recibe o con las normas que implementa. En este sentido, la identidad escolar es aquello que constantemente nosotros vamos a tratar de enarbolar dentro de las instituciones en que trabajamos. No es un concepto estático, sino que es cambiante y dinámico, el cual nos lleva a distintos momentos que seguramente podrán tomar forma en un discurso con una dirección u otros discursos con otra dirección. Pero sí hay que resguardar aquí que la escuela tiene esta capacidad discursiva y que

es la que la hace un órgano de palabra para afuera pero también para adentro. Esta identidad escolar transita por diferentes tensiones. La tensión que hoy al comienzo mencionaba Marina en relación a lo instituido y lo instituyente es una tensión permanente pero no por eso tiene que ser vista como negativa. A veces hablamos desde mediación de los conflictos y decimos que los conflictos no tienen que ser vistos como algo negativo sino como algo que puede motorizar y visualizar esta tensión entre lo instituido y lo instituyente. Las escuelas no son órganos cerrados sino que, por el contrario, buscamos que sean dinámicos y que puedan dar una respuesta a una realidad cambiante. Entonces, estas tensiones que va a enfrentar la escuela, son tensiones que invitamos a vivirlas de la mejor forma posible para que no socaven a las fuentes que hacen a la fuerza de la escuela sino sean tensiones que permitan fortalecer los pilares que sostienen a la institución.

En relación a las propuestas y a los programas, como lo dije anteriormente, no es posible implementar propuestas que tengan impacto en las instituciones sin que éstas las asimilen a su vida. Las propuestas que mejor impactan en las instituciones son las que logran hacer algo en lo cual se vean implicadas las responsabilidades de los distintos agentes. Con esto me refiero al conjunto de enseñanza colectiva que construimos entre todos y no entre uno o dos. Muchas veces sucede que hay un agente muy implicado en un proyecto, pero como decimos siempre, a lo largo de varios encuentros se transforma en un “docente héroe” que lleva adelante una bandera que no puede ser extensiva a otros dentro de la institución. En este sentido, los programas o las instituciones logran la implicancia de algunos, pero no logran que esto tenga impacto en lo que luego va a ser la historia de la escuela. Entonces tenemos al

docente que se involucró pero luego no está y en la institución no queda nada. Por eso es importante tener muy presente este horizonte, si no logramos dejar huella en lo institucional, esto seguramente se va a transformar en algo volátil que no deja bagaje a través del cual la institución pueda ir construyendo su propia historia educativa. Las escuelas no deben ser pensadas como lugares de implementación o espacios en blanco donde se encuentran unos programas o proyectos que llevan una caja curricular o un diseño curricular y ahí funcionan. La verdad que nada de eso se traduce en la escuela, si no vemos en la escuela la traducción de todo eso en una práctica propia. La escuela en definitiva es lo que logre traducir de todo lo que recibe anudado a esta idea de quiénes somos. Así, las escuelas pasan a ser espacios vivos de traducción de la educación, de reescritura.

Más allá de que entre las instituciones educativas podemos encontrar muchas diferencias y de que los contextos locales nos indiquen que necesariamente tenemos que reconocer la multiplicidad de expresiones escolares, lo que intentamos señalar es que hay algunos puntos que quisiéramos hacer comunes a todos, justamente para poder resguardar esas diferencias. Esos puntos son un posicionamiento crítico que nos permite reencontrarnos con esta identidad que a veces no logramos visualizar. Cuando trabajamos con las instituciones educativas a veces esta identidad se da por sentado, es decir, creemos que ya sabemos quiénes somos, cómo es esta escuela, pero cuando uno empieza a poner esto en palabras se da cuenta de que no estamos tan de acuerdo en quiénes somos. Tenemos que reencontrarnos con esta identidad escolar que a veces está como subrepticamente puesta en la institución pero sobre la que no siempre hay un acuerdo tácito fuerte,

para poder hacer de la institución un espacio con propuesta y lectura crítica, para poder construir una voz que es necesario fortalecer nuevamente en las escuelas. En este primer plano hay que tener muy en cuenta esta visión que hacen las instituciones de la propuesta para desde ahí en todo caso dar paso a una construcción conjunta, en la que ya no sentimos que nos invaden los enlatados sino que constituimos espacios en los cuales dialogamos y construimos con las propuestas que recibimos, y que incluso enriquecemos las propuestas que llegan a la escuela.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CÓRDOBA:

¿Qué importancia se le otorga a la figura del mediador en la resolución de conflictos vinculados a la violencia? ¿Qué importancia tendría una educación hacia la paz o para la paz desde el nivel inicial en las escuelas o en cualquier tipo de colegio?

PABLO GONZÁLEZ:

Me parece que el abordaje de la resolución de conflictos es una propuesta educativa que tiene que ver con muchas de las dimensiones de la escuela, pensar en la resolución de los conflictos no tiene que ver solamente con sujetos particulares sino también con elementos institucionales. Es importante tener presente esto que decimos: cuándo las escuelas entran en o vivencian conflictos y de qué forma lo hacen. Si los vivencian como instancias de crecimiento o si los vivencian como algo que las debilita, o si no los vivencian, porque ocurre a veces que las instituciones dicen "acá no pasa nada", y la verdad es que si realmente no pasara nada, estaríamos en problemas. En las escuelas siempre está pasando algo. Quizás podemos llevar algunas pautas de cómo resuelven los sujetos los conflictos entre sí a lo institucional, eso en relación con la primera pregunta. En relación con la segunda, me parece que la educación para la paz en todos los niveles es una propuesta más que importante. Hay varias experiencias en lo educativo: en Latinoamérica y en varios países están trabajando en eso. Me parece que es algo que siempre contribuye. A veces la demanda está más del lado de lo urgente, como lo es la secundaria que es un lugar más convulsionado, pero

sí es cierto que como elemento preventivo trabajar desde el nivel inicial sería muy interesante.

SEDE COMODORO RIVADAVIA:

¿Cómo construimos la identidad de la escuela y qué propuestas hacemos en función de los contextos de violencia que tenemos?

PABLO GONZÁLEZ:

Es difícil decir cuáles son las propuestas; tendríamos que tener más en claro cuál es la institución sobre la que estamos trabajando, cuál es el contexto. Sí podemos pensar algo desde lo general sin desdeñarnos ni invadir a la institución, porque hay que reconocer desde lo singular quiénes somos cada uno de nosotros, qué imaginario tenemos de esa función o de ese rol dentro de la institución. Se trata de pensar tres cosas que ya son un poco un clásico en la educación: quiénes somos, quiénes queremos ser, quiénes podemos ser. Me parece que tenemos que poder hacer un buen diagnóstico de la realidad de cómo encontramos a esta comunidad educativa, pero también tenemos que preguntarnos ¿quiénes son nuestros alumnos? ¿qué es esta comunidad? ¿con qué valores? ¿qué idiosincrasia? Para poder movernos desde ahí hacia los otros ¿quiénes queremos ser? ¿quiénes podemos ser? Y aquí también vamos a tener que hacer un análisis de recursos y de posibilidades ¿Cuáles son las aspiraciones para no caer en aspiraciones inalcanzables y poder trabajar con los pies sobre la tierra sobre aquello que podemos dar? En principio me parece que éstas podrían ser orientaciones generales. Más allá de eso, es una pregunta que moviliza ya desde su inicio, el preguntarnos quiénes somos. Luego, cómo llegamos a evaluar quiénes somos, a construir esta identidad institucional, bueno, cada escuela para eso tendrá su forma.

SEDE CORRIENTES:

Usted había planteado que no siempre estaba escrita la identidad y que no está explícita su vinculación con los programas enlatados. A veces uno observa que cuando llegan estos programas a la institución, la cantidad de gente que los evalúa y los analiza queda reducida. Para ese caso la pregunta o la sugerencia que creo ustedes pueden dar es cómo generar desde Nación o desde la jurisdicción, propuestas de divulgación, de manera tal que las decisiones finales de la receptividad o no de estos programas no caigan en pocas manos, cómo hacer para que haya más conocimiento y entonces pueda haber diálogo y construcción colectiva entre todos, cuando la identidad no está muy clara o cuando es probable que quede en pocas manos esa decisión final.

PABLO GONZÁLEZ:

En relación con la pregunta que plantean, yo creo que es complicado pensar qué hacer para que esto no ocurra, porque a veces tiene que ver más con un posicionamiento que con algo que uno pueda resguardar en cuanto a preceptos normativos. Sí creo que los programas en todo caso están pensados con miras a que se puedan lograr espacios participativos en los que todos en las instituciones, a través de las reuniones, puedan conocer las propuestas y desde ahí estar abiertos a recibir aportes. Pero lo cierto es que esto se hace muy difícil de resguardar si no existe el posicionamiento en la intención para que así sea. Nosotros trabajamos con una serie de programas, entre ellos el de Convivencia Escolar, que busca la construcción de un acuerdo por parte de todos los agentes de la institución, y aunque todas las orientaciones del programa invitan a lograr movimientos conjuntos, muchas veces vemos que esto no es así, y que más allá de lo que indica

el programa la realidad en la escuela se tramita de otra forma. A veces resguardarse de esto significa pautar instancias para los programas en las que necesariamente tengamos que tener la participación de otros, donde sea necesaria la voz de determinados agentes, de modo de posibilitar un poco lo participativo de manera conjunta. Pero yo creo que aun si nosotros pretendemos resguardar o buscar lo participativo desde la estructura de la propuesta, quizás estemos desoyendo que en la escuela no existe el grado de participación que queremos. En todo caso deberíamos ir por otro lado a trabajar los climas institucionales o los modelos participativos o de autoridad para que en esa escuela existan y permitan dar participación, para luego llevar propuestas sin tener que estar cuidándolas, de manera tal que sí o sí ideemos un mecanismo para que sea participativo. Es un riesgo que me parece que existe siempre, lo que no quiere decir que no se puedan hacer cosas para subsanarlo.

SEDE TRELEW:

AA partir de tu conferencia mi pregunta tiene que ver con las propuestas que envía Nación. Tal vez las provincias deberían -en el caso de la nuestra creo que con algunas dificultades lo vamos logrando- trabajar con las escuelas y tener en cuenta el tema del respeto hacia la institución, hacia los tiempos institucionales, hacia ese organismo vivo que decís que es la escuela -eso me pareció muy bueno, se debe trabajar con el respeto y la voluntariedad. Es decir, la propuesta puede ser muy enriquecedora, puede ser una propuesta realmente innovadora pero es la institución la que tiene que decidir, conocer, adaptarla a sí misma. Los que somos mediadores conocemos muy bien estos dos pilares que son la voluntariedad y el respeto hacia el tiempo del otro. Creo que es muy importante, aunque se vaya

más despacio, porque lo que se logra es producir que la propia institución gestione su propio tiempo de discusión y de reflexión. Cuando digo discusión digo esa palabra con la connotación positiva, porque es fabuloso poder discutir ideas, posiciones y encontrar puntos en común y acuerdos hacia donde esa institución pueda dirigirse con todos los que la conformamos, que no es tarea fácil obviamente. Por eso creo que los tiempos institucionales dependen de cada una de las instituciones y los que estamos por fuera, trabajando con las mismas debemos ser absolutamente respetuosos y trabajar mucho con la voluntariedad. Si esa institución ha decidido voluntariamente tomar esta propuesta, desarmarla y volverla a rearmar, creo que es una institución viva que va produciendo su propia identidad. En el otro caso, cuando le queremos dar la propuesta digerida, tal como viene de Nación sin haber experimentado nunca en una institución educativa es donde vemos que no tienen asidero las propuestas y no tienen impacto. Me gustaría que me dijeras si opinás que es así desde tu punto de vista. Es una opinión un poco personal pero lo que digo, en el transcurso de los años de trabajo, por lo menos en la provincia, en algunas instituciones no todas, ha dado muy buenos resultados y eso hace que las escuelas pidan más de estas herramientas porque saben que les ayudan a construirse y a reconstruirse.

PABLO GONZÁLEZ:

Sí, la verdad, lo hemos hablado antes y acuerdo con eso y creo que tiene que ver con lo anterior. Hay que aclarar que cuando se habla de la voluntad de las personas, hablamos en todo caso de aquello que no se puede normar. Uno puede decirle a la gente que la normativa dice que usted tiene que venir con buena cara y con ganas de hacer lo que tiene que hacer hoy. Eso no encuadra en ningún lado. Esta-

mos hablando de una construcción que hacen las instituciones, con un trabajo que está hecho al interior de las escuelas, y que además es el trabajo que podemos hacer,

que está a nuestro alcance. Tengo la fortuna de tener la vivencia dentro de la escuela como docente y formar parte de equipos técnicos también, y uno a veces ve esto de “tirar la cosa para afuera”, asumir la posición de decir “lo que nos traen no nos sirve”, cuando lo que deberíamos hacer es preguntarnos cosas al interior y también desde el exterior: ¿Qué está haciendo la escuela con esto que le ofrecimos? o ¿Qué ofertas estamos haciéndole a la escuela? ¿Qué programas le estamos llevando? ¿O con qué características o con qué posibilidades?

Si acuerdo con esto de la voluntad que tiene que estar puesta en un primer plano y que es uno de los caminos más difíciles. Nosotros estamos acostumbrados dentro de la educación a que mucho esté normado. Es uno de los ámbitos más normados, donde más legislación existe, todo está muy reglamentado, pero sin embargo hay algo que siempre se nos está escapando y tiene que ver con este factor humano, que tenemos que reconocer en lo individual de cada uno de los que componen la institución y que configuran en su conjunto esta fuerza, esta motivación que necesitamos rescatar. Creo que hacia eso vamos: despertar o validar o reconocer esta motivación que necesitamos, en aquellos lugares donde existe. Tampoco sería justo decir que esto es una carencia para todas las escuelas, no es así, la verdad es que muchas escuelas trabajan de muy buena forma, reconociendo permanentemente quiénes son y haciendo propuestas desde ahí, recepcionando las herramientas y hasta a veces construyendo herramientas que también son extensibles a otras instituciones .

SEDE CÓRDOBA:

La violencia está instalada en la escuela, y como docente tengo muchas colegas que trabajan en distintos tipos de escuela. Es notable la impotencia que sentimos los docentes porque si bien hay planes y hay programas, falta el espacio de la reflexión, y hay mucho para hacer y hacemos mucho pero es como si no alcanzara. Creo que sentimos impotencia, por lo tanto, pienso que habría que ampliar el espacio de reflexión, como decía la compañera anteriormente cada escuela tiene su impronta, pero hay algo que está fallando, porque la violencia cada vez es más generalizada, más masiva y en todos los niveles.

PABLO GONZÁLEZ:

Primero quiero agradecer las preguntas y los aportes que se fueron haciendo hasta acá. Me parece increíble estar en contacto con tantas realidades diversas, pero también desde un lugar desde el que hay que ser muy respetuoso de todas las realidades que se vivencian, aun cuando escuchemos cosas en común. En relación con esto último la verdad que esta impotencia es un sentimiento bastante común y bastante extendido. Es algo en lo que más allá de las diferencias de contexto; todos nos sentimos un poco reflejados. Yo acuerdo en que algo está fallando y extendiendo, creo que varias cosas están fallando. También surgió frente a esto una pregunta anterior... Creo que trabajar sobre la identidad escolar no es un punto suficiente para dar respuesta a eso, ya que no vamos a tener todos los elementos que quisiéramos tener para responder a esta realidad que a veces sentimos que nos sobrepasa. Como decía Silvia Bleichmar en una conferencia de este mismo espacio, le vamos pisando los talones a la realidad, ya que ésta va siempre un poco más adelante y nosotros detrás viendo qué hacemos con eso. Pero más allá de este malestar que podemos sentir, estoy

seguro de que difícilmente podamos hacer cualquier cosa si no tenemos en cuenta quiénes la van a hacer. Creo que esto es un primer punto de partida que va sobre las bases de la institución, las condiciones que hacen de esta institución un lugar para elaborar herramientas o propuestas. No sé si esto responde a la pregunta sobre qué hacemos frente a la violencia, ni si podríamos decirlo aquí y ahora sin que quede descontextualizado. Creo que para pensar en eso es necesario otro tipo de andamiaje que no hemos recorrido hoy, que nos permita pensarnos a nosotros mismos para en todo caso preguntarnos dentro de nuestra identidad también esto: ¿esta violencia forma parte de quienes somos?, ¿la reconocemos en nosotros también?, ¿somos responsables de eso?, ¿somos violentos nosotros también? Vuelvo a repetir, estoy seguro de que esto no es suficiente pero sí es un punto ineludible para tratar de llegar a aquello que sea suficiente.

SEDE RÍO URUGUAY:

¿Qué ocurre en el nivel universitario cuando por ejemplo tenemos una formación precaria con programas muy elevados en el corto plazo como por ejemplo, un trimestre? ¿Qué hacemos para poder funcionar mejor con las estructuras escolares? Por ejemplo a veces tenemos 30 alumnos y ocurre que surgen preguntas muy distintas y no podemos abarcar todo al mismo tiempo, entonces no sabemos qué responder. Es poco tiempo un trimestre para dar temas específicos, incluso en la secundaria donde muchas veces el plazo es anual pasa que tampoco podemos salir del tema de la clase para tratar otros, por ejemplo de violencia o sexualidad, temas transversales. No nos da el tiempo ¿Qué es lo que podemos hacer frente a esa situación?

PABLO GONZÁLEZ:

La respuesta más directa sería: no lo sé. Pero sí me

parece que podemos pensar juntos algunas cosas en torno a eso y en todo caso meternos en algo de lo que todavía no hablamos. Es cierto que la formación que se brinda en los diferentes niveles tiene que estar muy de acuerdo sobre aquello que vamos a buscar volcar en la formación de todos los niveles. Uno educa a las personas para que puedan tener la capacidad necesaria para leer la realidad y actuar frente a esa realidad con conocimientos, actitudes y con un andamiajes de saberes. Con esto vuelvo a lo que decía Silvia Bleichmar en la conferencia: cuando uno educa para

el futuro está educando para alguien que no conoce. Lo cierto es que nosotros no tenemos para nada claro cómo va a ser nuestro futuro inmediato. Los cambios que se vienen produciendo son muy importantes, por lo tanto uno siempre hace una educación desde aquello que cree, para las incertidumbres que tiene hoy sobre lo que va a ocurrir y que no podemos dar cuenta. Creo que es una apuesta de sentido, como si uno quisiera ir hacia otro lugar, pero la verdad es que no se sabe con qué nos vamos a encontrar en la escuela... Tenemos unos mapas de qué es lo que ocurre frecuentemente pero a veces y afortunadamente las escuelas nos sorprenden, quizás nos sorprenden de un modo que no nos agrada tanto, pero eso habla de que siempre es una realidad cambiante. Frente a esto sí me parece importante pensar en brindar los elementos que les permitan a las personas tener ciertas certezas o elementos que los resguarden ante eso que no conocen y que esos elementos sean suficientes. Como decimos hoy, si esta oferta educativa que hacemos -sea a la escuela, sea desde la escuela, hacia o desde alguna institución de formación- es una oferta válida o no, o si tenemos que repensar algunas cosas en todos los ámbitos, habrá que escuchar la voz que está del otro lado para saberlo.

SEDE RÍO CUARTO:

¿Cómo lograr el equilibrio entre lo que se plantea como planes o programas enlatados y lo que la escuela sabe que se debe realizar para superar algunos problemas de convivencia? ¿Cómo proceder cuando no hay coincidencia entre lo que la escuela cree que debe hacer y la norma general enlatada?

PABLO GONZÁLEZ:

Rescato de la pregunta y acuerdo con que hay un punto que ahí mencionan que es la armonía necesaria y acá dijimos algo que no sé si estuvo así de claro. Vamos a necesitar algún tipo de armonía, no vamos a poder desprendernos ni de lo uno ni de lo otro. Sí me parece importante que ahí donde las escuelas saben lo que tienen que hacer, lo hagan y que encuentren los mecanismos para poder hacer eso que saben hacer. Podemos pensar que las instituciones educativas hoy persisten porque hay algo que saben hacer y seguramente eso las convalida como instituciones muy vigentes. Nos pasa a nosotros acá en la provincia que muchas veces uno va a lugares donde las instituciones sociales no son muy visibles, pero siempre es visible la escuela. Entonces hay un saber que es este de la escuela, y se tienen que encontrar los caminos para poder llevar adelante su saber.

Por otro lado, la armonía podría darse en la discusión con lo que llega y ver si realmente es un enlatado y si puede transformarse en una propuesta, si eso que vemos como algo cerrado puede ser algo que nos compete. Pero tenemos que tener en cuenta que esto nos compete desde el inicio, ya que muchas de las propuestas que llegan surgen de lineamientos contruidos de principios federales de los cuales también somos responsables como jurisdicción, como provincias y como agentes, en el caso de esas jurisdicciones y de esas provincias.

No digo que esto sea una armonía fácil y no quisiera caer yo en una receta diciéndoles la armonía se consigue de esta manera, pero concuerdo en que es una armonía necesaria y en que hay algo del saber de la escuela que tiene que encontrar los canales para surgir, para implementarse y que hay algo de lo externo con lo cual podremos discutir para ver qué puede aportarnos a nuestra realidad.

MARINA LERNER:

Hay algunas cuestiones que yo quería aclarar o comentar antes de que cierre la videoconferencia, así Pablo, tenés la posibilidad de decir qué te parece. Escucho en la videoconferencia que por un lado pareciera que se encuentra Nación y por otro lado, las provincias. En principio cuando Nación piensa una política pública -y estoy hablando a partir del 2003- lo hace desde una ley nacional que es la que se promulgó en el 2006, justamente en esos tres años -que fueron durante la gestión de Daniel Filmus- participaron todas las provincias. De hecho, todos los que quisimos pudimos participar en la construcción de esta Ley de Educación Nacional. Luego se pensó, también en encuentros de trabajo y en el Consejo Federal, cómo llevar a cabo la propuesta de esta Ley 26.206, y se creó más tarde justamente la resolución N° 93 que se refiere a qué tipo de escuela secundaria queremos. Ustedes saben que hay un Consejo Federal de Educación que se reúne una vez por mes, donde están todas las autoridades del Ministerio a nivel nacional, los ministros de todas las provincias, donde se piensa en conjunto, de una manera federal, las propuestas que se van a proponer a todas las provincias. Esto por un lado, ya que quiero que quede clara cuál es la mirada de este Ministerio en cuanto a cómo construir y pensar el sistema educativo.

Por otro lado a mí me interesa avanzar en lo siguiente, ya que me cuesta pensar esto y quiero

preguntarte Pablo cómo lo ves. Sin lugar a dudas un ministerio tiene un marco ideológico que piensa en un tipo de escuela y si uno lee la ley 26.206 y la resolución 93 queda claro cuál es el marco ideológico de este gobierno y de este Ministerio para pensar la escuela en general y, con la resolución 93, la escuela secundaria en particular. Se piensa una escuela democrática con sujetos de derechos que son los alumnos, se piensa como un espacio que posibilita la construcción de la ciudadanía y el rol del adulto donde todos los que participan de una escuela tienen la responsabilidad de acompañar a los jóvenes en este camino. Comparto que cuando se habla de una identidad escolar no hay que ser violento, es decir en el sentido de proponer y obligar a algo. Pero tenemos una ley que claramente es una propuesta nacional de escuela, que se propone una escuela democrática, pero puede ocurrir que esto choque con la cultura que nos encontremos en una escuela en particular, por ejemplo si tiene un sistema absolutamente disciplinario. Me parece que sobre eso no hay que retroceder porque si no quedamos en que todo se negocia y hay cuestiones que no se pueden negociar.

Hay algo fundamental que tenemos que pensar y es que hay un marco legal, del que podemos estar a favor o en contra, pero es el marco legal votado en un sistema democrático bajo un pensamiento federal. Si nosotros proponemos una escuela democrática, donde el alumno es sujeto de derecho y el adulto tiene la responsabilidad de acompañar en este proceso de la construcción de la ciudadanía, y chocamos con una identidad disciplinaria, tenemos que evaluar esto -y cuando digo nosotros digo todo el sistema educativo- y no podemos dejar de pensar que esa escuela, con esa identidad, tiene que hacer el proceso de transformación a un sistema democrático, lleve más o menos tiempo. Justamen-

te si pensamos en vínculos democráticos estamos pensando que hay que hacer esta transformación, que todos la tuvimos que hacer porque venimos de un sistema totalmente diferente donde la autoridad era de uno solo y el saber era de uno solo. Ahora estamos repensando cómo sostener una asimetría democrática, pero asimetría, porque eso no se debe perder, y democrática.

Entonces tenemos esta responsabilidad, la ley obliga, la ley dice justamente esto del sistema democrático, no sé cómo ves esto Pablo. Porque puede quedar la idea de que todo es negociable, y justamente, no todo lo es. La identidad escolar es una identidad singular obviamente, es decir cada escuela es una, pero hay algo común a todas las escuelas y es el marco legal que viene desde Nación pero que a la vez es construido por todos.

Poner en marcha esto no es una cuestión de voluntad sino de responsabilidad. Justamente en esta línea la próxima videoconferencia va a trabajar sobre volver a articular lo que se desarticuló en algún momento. En la dictadura hemos perdido todos los derechos y creo que ya he dicho otra vez, se perdieron todos los derechos y en democracia se han perdido las responsabilidades. Hay que volver a articular derechos y responsabilidades para poder hacer lo que hay que hacer dentro de una escuela. Las responsabilidades tienen que ver con una posición subjetiva y con su relación a un marco legal que no podemos obviar, esto no quita que cada escuela construya su propia identidad y su propia singularidad. El otro día en Tucumán me preguntaban cuál era la diferencia entre autoridad y autoritarismo; cada uno desde su asignatura tendrá su propio recorrido, pero nos sirve para pensar lo siguiente: en épocas de autoritarismo con una escuela disciplinada había ideales que se debían cumplir, era impensable por ejemplo que un alumno criticara el decir de un docente o

debatiera sobre eso, era impensable que una mujer decidiera ser madre soltera, porque había ideales que hacían de una decisión diferente un gasto subjetivo muy importante, impensable hoy ¿Que sería la autoridad? La autoridad es la que transmite un conjunto de normas y reglas, porque puede haber una norma pero si no la ponemos en juego los adultos, esa norma es palabra muerta. Entonces si nosotros pensamos en un contexto escolar con una autoridad que implica una asimetría democrática, de lo que estamos hablando es de que esa autoridad debe transmitir y hacer que se inicie el proceso de una escuela democrática donde hay cosas que no se pueden y cosas que sí. Yo, individualmente, no puedo evaluar si en mi escuela está bien discriminar o no, está mal por ley, no corresponde, y si pensamos en un vínculo democrático no se puede discriminar. Toda escuela debe enmarcarse en el marco legal porque vivimos en un sistema democrático y la ley se votó por todos, después cada escuela tendrá su singularidad. Acá está lo que vos marcás y me parece muy importante; ni de Nación ni de ningún lado pueden ir con ningún programa a exigir procesos a las escuelas, pero también quiero agregar que se votó en el Consejo Federal cuáles iban a ser los tiempos para que las escuelas armen, por ejemplo, su documento de convivencia. Hay muchas escuelas a nivel nacional que ya lo tienen pero sabemos que no todas y tiene que haber un tiempo donde se cumpla esto de alguna manera. Cada escuela ha votado su propia norma teniendo en cuenta la provincial, la nacional y soluciones internacionales firmadas. Esto era lo que quería agregar a lo que se estaba diciendo. Te paso la palabra, Pablo.

PABLO GONZÁLEZ:

En relación a lo que dice Marina me parecen buenas las puntualizaciones, yo acuerdo plenamente y creo

que hay que superar esta visión dicotómica de “nosotros y ellos”, “nación y las jurisdicciones” para pensar en términos federales. Cuando pensamos en lo federal aparece la pregunta por la implicancia y la responsabilidad que las jurisdicciones tomamos en esto. Creo que los distintos agentes deberían tomar conciencia de la responsabilidad que implica formar parte de un Consejo Federal de Educación representado por un ministro que da cuenta de una política educativa provincial y que en todo caso participa allí como un agente de representación de una configuración particular que se da en la jurisdicción. En segundo lugar, y en relación a lo que la legislación propone, retomo esto que decía hoy: no se puede dejar a la escuela el libre albedrío de la lectura de la norma. Me parece que hay responsabilidades que tenemos que tomar ya que formamos parte de un sistema educativo; las escuelas no son escuelas sueltas, órganos que andan por ahí, están dentro de un sistema educativo que está encuadrado dentro de ciertas reglamentaciones o ciertas normativas, con distintos tiempos y con tiempos acordados. Entonces es importante tener en cuenta qué queda de lo que está normado y lo que la ley dice y a qué nos obliga, nos compromete; nos responsabiliza a todos, sin por eso ir en detrimento del trabajo que debemos hacer dentro de las ideas que circulan en las escuelas, dentro de los imaginarios que están para poder conjugar eso. Me parece que son dos caminos, uno del lado de lo que está establecido, lo que es norma para todos y otro que tiene que ver con el proceso subjetivo en cada uno de nosotros frente a eso, un proceso que implica la responsabilidad de saber que está eso otro operando y que no está puesto en discusión.

SEDE CORRIENTES:

Viendo esto de la identidad escolar, planteo mi

propia identidad. Cuando decimos identidad en la escuela o identidad escolar ¿qué características ven hoy de esta identidad? Esto es lo que a mí no me queda claro.

PABLO GONZÁLEZ:

Podemos intentarlo, yo creo que en esa identidad, de lo personal como vos bien decís, hay una historia que tiene que ver con el origen y algunas vivencias de esa historia que da cuenta de la construcción identitaria que luego se ha hecho. Yo creo que en la escuela ocurre lo mismo, hay una historia que es necesario reconocer, una serie de hechos históricamente reseñados que dan cuenta de cuál es el surgimiento de esta escuela, cuáles son sus motivos, cuáles son sus aspiraciones, cuáles sus características y en todo caso, desde ahí, cuáles son sus objetivos, hacia dónde pretende caminar, hacia dónde pretende ir dentro de su ecuación posible. Se trata de rescatar esto de los marcos posibles y lo que nosotros podemos traducir de los recursos. Sí creo que dentro de la identidad escolar es necesario tener presente alguna idea de procedencia, alguna idea de lo que permanece en la institución y alguna idea de lo que cambia. De lo que permanece en la institución para ver cuáles son los puntos que de forma invariable siempre hablan de esta escuela y desde el cambio cuáles son las cosas que se van transformando en la escuela y toman una forma particular hoy. Creo que la identidad en la escuela es temporizada, se va construyendo al cabo del tiempo, y hoy podría traducirse en lo que nosotros vemos, sentimos, vivimos y entendemos de la escuela desde la definición genérica que podemos construir.

LEONOR LOZANO:

Cuando pensás la transformación de una escuela, cuando pensás el impacto que estos programas se

proponen de una determinada manera, cómo van a impactar y cómo se van a articular en las escuelas concretas, que tienen cada una su identidad, hablás de un proceso claramente participativo, aun cuando a veces los programas llegan a un sector y son ellos los que deciden. Pensamos permanentemente en la construcción de ciudadanía para los jóvenes, cómo acompañarlos, que sea una ciudadanía participativa, que piensen en sus propios espacios, que resuelvan sobre sus contextos, sobre las situaciones que los afectan, sobre qué caminos tomar junto a quienes los rodean en el espacio específico que les toca vivir, el aula, la escuela, el barrio. Sin embargo los adultos también tenemos que recorrer ese camino de participar, discutir y aceptar o negociar, no lo negociable como son las normas, sino las formas y el cómo llevarlas adelante.

MARINA LERNER:

Quiero agregar dos cuestiones. Por un lado está el marco legal y que no todas las escuelas modifican de la misma manera, es decir, que hay un proceso. Tenía un profesor que decía que uno no se acuesta medieval y se levanta renacentista, sino que en el medio hay todo un camino y un proceso a hacer sobre todo en la subjetividad. Claramente venimos de un sistema disciplinario y nuestro camino a un sistema democrático implica idas y vueltas, y tal vez no haya un resultado final sino que estemos siempre en proceso. El marco legal es una variable fundamental para hacer este proceso. El otro día en la provincia de Tucumán justamente surgió el tema del marco legal, de la ley dentro de una escuela y retomo este tema de que hay cosas que no son negociables. Cuando digo que el marco legal no es negociable, no estoy diciendo que es inmodificable para siempre, porque hay instancias para discutirlo y cambiarlo, de hecho hemos variado porque ha cam-

biado el contexto. Es el marco legal el que posibilita el cambio de contexto, o por lo menos apunta a ese proceso. Pero una cuestión es discutir sobre un marco legal y otra cosa es discutir contra la nada. Es decir, hay que proponer un marco legal, sostenerlo y que haya posibilidades de discusión sobre esto. Pensemos en la construcción de la subjetividad de los jóvenes y pensemos lo que implica cuando en vez de un marco legal hay un vacío porque todo es negociable. Yo creo que hay cuestiones que no podemos permitir. Tenemos la obligación y la responsabilidad de transmitirles a los jóvenes un marco legal que dé la posibilidad de ser discutido en algún momento. Esto no implica que no se pueda modificar nunca, se puede modificar pensando en la realidad y en el contexto, pero primero tiene que estar el marco legal.

Para la próxima videoconferencia invitamos a Mariana Cantarelli, una historiadora que recientemente junto a Sebastián Abad publicó un libro, que se llama "Habitar el Estado". Es un libro muy interesante porque hace un recorrido de la construcción de la subjetividad en momentos históricos donde las instituciones están devaluadas y de por qué se devaluaron. Justamente estos autores abordan el tema de volver a articular hechos y responsabilidades. Hacen una diferencia muy grande entre la subjetividad demandante y subjetividad responsable que me parece que nos puede servir para pensar las intervenciones dentro de la escuela.

PABLO GONZÁLEZ:

Es importante poder dar discusión y tener un marco que nos ampare en esa discusión y en todo caso luego, discutir sobre ese marco también, repensarlo. Después hay que dar un paso, desde un posicionamiento y en reconocimiento del marco que nos resguarda, y pensar qué podemos hacer para encontrar

los caminos de modo de preservar esa participación que es valiosa para todos, y frente a la cual tenemos que estar muy bien parados.

SEDE MENDOZA:

¿Cuál es la actitud que ustedes observan en las escuelas respecto de los programas?, ¿se demuestra una actitud crítica, de participación, de ensamble o qué postura es la que ustedes ven?

PABLO GONZÁLEZ:

La postura de las escuelas es absolutamente diversa. La verdad es que nosotros tenemos escuelas que se apropian de los programas de muy buena forma, a partir de las cuales modificamos, enriquecemos o complementamos las propuestas que se hacen desde los programas, inclusive escuelas que en distinto orden salen a contar lo que hicieron porque es algo que no estaba previsto, y eso está muy bueno. Marcando dos polos, por otro lado hay escuelas que no son receptivas, a las cuales no se puede ingresar y donde realmente nunca se cambian las dinámicas. Sería injusto plantear una postura en general, nuestra vivencia nos indica que hay diversas escuelas con distinta recepción, incluso de acuerdo a los distintos programas y las temáticas que tocan. No es absoluto, no es que la escuela cierra la puerta para todo o abre la puerta para todo. Creo que entonces hay una puerta que hay que encontrar para ver de qué forma hacemos una oferta de modo que la escuela pueda tomarla.

SEDE SAN JUAN:

Quería hacer un planteo en función de la realidad de las escuelas de capacitación laboral o instituciones de formación profesional que en muchos casos funcionan en horario nocturno. La matrícula que asiste a nuestras instituciones en su mayoría proviene de estratos sociales donde hay un alto grado de

vulnerabilidad social, hasta el punto que hemos tenido varios problemas de violencia familiar. Ha habido peleas o disturbios entre alumnos que conviven en una misma zona, digamos marginal. A veces se nos dificulta llegar a la institución y existen muchos temores de parte de los docentes. Si bien hemos tenido el apoyo de los gabinetes interdisciplinarios del Ministerio de Educación de la provincia, nos encontramos atados de pies y manos porque no sabemos cómo proceder, tenemos que tener al personal de servicio cuidando la puerta de entrada con un candado como si fuera un carcelero, llamar a los rondines policiales en algunas zonas en que realmente se torna muy conflictivo. Necesitamos por favor urgentemente que se nos ayude, que se nos acompañe, escuchar alguna palabra de aliento para poder paliar esta situación.

PABLO GONZÁLEZ:

No sé si hay mucho para decir desde aquí, sí que es una realidad que se manifiesta seguramente en esa y en otras instituciones, que hay mucho para hacer y que a veces las escuelas nos enfrentan con desafíos para los cuales a uno le faltan herramientas o para lo que uno no está del todo preparado. Me parece que el mejor resguardo para la escuela y para el hacer de la escuela es la escuela misma. Creo que además de eso hay responsabilidades que por otro lado van a ser compartidas y que necesitamos de otros agentes y de otras organizaciones para poder trabajar complementariamente. Creo que hay un malestar que hay que reconocer como un malestar que excede a la institución educativa; estos problemas son problemas que nosotros podemos visualizar en la escuela o que resuenan en la escuela, pero que seguramente tienen que ver con el orden de lo social. La escuela en todo caso tendrá sus problemas propios que parten de su propia organización y no hay que desconocerlos, pero tam-

bién hay que reconocer que hay otras problemáticas que tienen que ver con otros ámbitos, y que en todo caso resuenan en la escuela, en ese caso nosotros lo tomamos en nuestra tarea para poder hacer aquello a lo que estamos convocados. Hay que seguir apostando a la educación con las dificultades que todo esto conlleva, con los desafíos y con las limitaciones, pero hay que saber que la escuela es un espacio con ciertos alcances, que no todo lo podemos hacer desde la escuela. La escuela tiene una misión, una tarea y trata de llevarla adelante. La palabra de aliento tiene que ver con seguir apostando a la educación, seguir trabajando en ella. Creo que si estamos hoy acá convocados es porque la educación nos sigue movilizándolo, porque seguimos creyendo en la educación.

Como comentario final quiero decir que para mí ha sido un gusto y un privilegio poder hablar para distintas sedes, con docentes con quienes compartimos preocupaciones, intenciones y ganas. Es importante poder mostrar lo que hacemos acá desde el equipo del Servicio Educativo de Prevención y Apoyo, todo el recorrido que venimos haciendo con los espacios que encontramos para poder trabajar. Muchas gracias al Observatorio por contemplar la posibilidad de darnos la palabra. Una vez más y para despedirnos, muchas gracias a todos los que estuvieron presentes y nos acompañaron en cada una de las sedes en las que se retransmitió la videoconferencia.

Los datos de los conferencistas se encuentran actualizados al día de realizada la Videoconferencia.

