



EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

Ponencias del Simposio “El sentido de la educación y la escuela”

8, 9 y 10 de octubre del 2014, Ciudad de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México

Miguel Ángel Pasillas Valdez, Alfredo Furlán y Monique Landesmann (coordinadores)

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

Ponencias del Simposio “El sentido de la educación y la escuela”

8, 9 y 10 de octubre del 2014, Ciudad de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México

Miguel Ángel Pasillas Valdez

Alfredo Furlán

Monique Landesmann

(coordinadores)

El sentido de la educación y la escuela : ponencias del Simposio El sentido de la educación y la escuela : 8, 9 y 10 de octubre del 2014, Ciudad de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México /

Inés Dussel... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2022.

Libro digital, PDF - (Actas y ponencias ; 6)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-74-5

1. Pedagogía. 2. Ciencias de la Educación. I. Dussel, Inés.

CDD 371.007

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza Pérez

Dirección editorial

Luz Azcona

Corrección

Oscar Bejarano

Diseño

Wainhaus

Maqueta de colección

COLECCIÓN ACTAS Y PONENCIAS

Miguel Ángel Pasillas Valdez, Alfredo Furlán y Monique Landesmann (coords.)

El sentido de la educación y la escuela

Ponencias del Simposio "El sentido de la educación y la escuela"

8, 9 y 10 de octubre del 2014, Ciudad de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2022

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© De los artículos, sus autores

Editado en Argentina

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Pasillas Valdez, Miguel Ángel; Furlán, Alfredo y Landesmann, Monique (coords.), *El sentido de la educación y la escuela. Ponencias del Simposio "El sentido de la educación y la escuela"*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2022;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-74-5

Índice

INTRODUCCIÓN

<i>Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas Valdez y Nidia Eli Ochoa Reyes</i>	6	La convivencia en la escuela primaria. Pistas para renovar sentidos <i>Nora B. Alterman</i>	76
Aparta de mí este cáliz <i>Manuel Gil Antón</i>	12	Sobre la falacia de la capacitación para la productividad y sus efectos sobre el sentido de la educación <i>Miguel Ángel Pasillas Valdez</i>	88
Educación, sentido y sin-sentido <i>Roberto Follari</i>	18		
La escuela en red y el fin de la escuela. En busca de nuevos sentidos para la educación <i>Inés Dussel</i>	25		
El sentido del bachillerato para los jóvenes y la formación de la persona <i>Eduardo Weiss</i>	40		
El devenir de la escuela. Logros y tropiezos <i>Alfredo Furlán y Blanca Flor Trujillo Reyes</i>	51		
El sentido de la formación ética y ciudadana en la escuela <i>Teresa Yurén</i>	62		
Notas sobre el sentido igualitario de la escuela <i>Ana María Salmerón Castro</i>	69		

INTRODUCCIÓN

Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas Valdez y Nidia Eli Ochoa Reyes

¿Por qué invitar a un conjunto de amigos a reflexionar sobre el sentido de la educación y la escuela? Habría que rastrear la razón en las lecturas del momento en que surgió la convocatoria, y en las líneas del Proyecto de Investigación Curricular al que pertenecen quienes la impulsaron. No parece un tema de coyuntura, aunque en alguna medida lo es. En el último quinquenio se publicaron varios libros, y se realizó un evento en Chile con gran resonancia en los organismos internacionales. Estos sucesos, más la discusión acerca del papel de la escuela que sostenían las medidas echadas a andar por el gobierno mexicano, avivaron el ambiente. Más allá del carácter coyuntural o estructural del tema, lo cierto es que en México no se había planteado y entonces pensamos que sería una buena idea organizar un evento con varios amigos que tuvieran cosas interesantes que decir.

Nos pusimos a la tarea y durante los días 8, 9 y 10 de octubre de 2014, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, celebramos un simposio con tres mesas y tres conferencias que tuvo un sorprendente éxito de público. En este libro reunimos los trabajos que se leyeron durante esos días, con excepción de una de las conferencias y dos ponencias, que los participantes no entregaron. Cabe aclarar que corrimos el riesgo e invitamos a los ponentes sin mayores precisiones más allá del título “El sentido de la educación y la

escuela”. Tampoco fuimos precisos respecto del carácter o significado del sustantivo *escuela*, precedido por “y la”, y no especificamos si se hacía referencia al sentido de la misma o a la posición en que queda esta frente a los problemas del sentido de la educación.

¿Qué significado tiene la palabra *sentido*? Según el diccionario de la lengua española tiene once acepciones, entre ellas:

- 4) entendimiento o razón, en cuanto discierne las cosas; 5) modo particular de entender una cosa, o juicio que se hace de ella; 6) inteligencia o conocimiento con que se ejecutan algunas cosas. *Leer con sentido*; 7) razón de ser, finalidad. *Su conducta carecía de sentido*; 8) significación cabal de una proposición o cláusula. *Esta proposición no tiene sentido*; 9) significado o cada una de las distintas acepciones de las palabras. *Este vocablo tiene varios sentidos* (RAE, 1992: 1864).

Como se puede apreciar, hablar del sentido es meterse en un enjambre polisémico, no obstante, la dificultad que enmarca la multiplicidad de significados de “sentido” no impide que este libro tenga unidad, como tampoco obstaculizó la realización del simposio. En cada acepción y en cada propuesta, el pensamiento, la reflexión, el “dar cuenta de” y la orientación son la constante al plantear la pregunta por el sentido. Y más

notoria resulta la identificación de intenciones cuando el complejo ejercicio se ciñe a la educación y la escuela. Dar cuenta del modo de ser de ambas, o de una en relación con la otra, es lo que se proponen y a lo que aspiran los pensadores que aquí reunimos. Pensar es discernir, dar cuenta de algo por sus propias particularidades y dibujar, por ello, una dirección; implica la relación existente entre el mundo y aquel que posibilita o realiza el pensamiento. Pensar es, pues, sentido. Y es sentido lo que aquí nos reúne y, a la par, lo que solicitamos.

El contexto en el que se halla la educación y la escuela en la actualidad nos pone frente a una difícil, pero imprescindible, comprensión o atisbo del modo de ser de estas.

En nuestro tiempo se están produciendo cambios muy acentuados y en muchos frentes, lo cual hace que la crisis sea vivida con mayor intensidad. No es fácil encontrar soluciones, no está en nuestras manos todo el poder para resolver los desajustes [...] Estamos en la sociedad del riesgo, dice Beck, o de la complejidad, dice Morin (Gimeno Sacristán, 2013: 250).

De esto se desprende que:

[el] ambiente de consenso que protegía a las escuelas ha explotado en mil pedazos y aquí no hay zonas de exclusión. Las escuelas que atienden todos los sectores se encuentran en medio de un gran desacuerdo social [...] No hay nada que se pueda dar por sentado [...] Ni cuál es el rol del docente. Ni qué se entiende por palabras que son claves para la escuela, como autoridad, disciplina, saber e ignorancia (Onetto, 2011: 76).

Tal disenso queda enmarcado por diversos factores. En primer lugar, la creciente preponderancia de la globalización en los aspectos económico, político y cultural en nuestras vidas, cuya influencia ha llegado a cuestionar de formas diversas el sentido del fenómeno educativo y escolar. En cuanto al carácter de la escuela, estamos viviendo un momento en el que se sedimentan más de dos décadas de insistencia en usar un lenguaje que considera a las instituciones educativas —del jardín de infantes a la

universidad—, como empresas y objeto de gestión en el sentido de *management*, lo cual implica un oscurecimiento, sobre todo si pensamos en escuelas públicas (Laval y Dardot, 2013). Este fenómeno mundial se relaciona con la globalización de tipo política, que ha desplazado los centros de toma de decisiones, haciendo que pierdan valor las medidas locales e incrementando la importancia e influencia de organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyas políticas educativas se aceptan sin más en nuestros países.

A la par de lo anterior, la emergencia de las TIC ha modificado las comunicaciones que mantienen en todo momento las nuevas generaciones, particularmente los jóvenes relativamente pudientes, y ha logrado socializar modos de percepción con un componente visual que conforma una cultura de la imagen, complementada con la televisión que no ha cesado de renovarse para no perder mercados. Las TIC se han convertido también en un poderoso instrumento de acceso al conocimiento en la medida en que desde los celulares se puede acceder a internet y buscar la información necesaria sin mayores restricciones que las que imponen los sistemas de búsqueda. Esto aunado a la emergencia de las redes sociales, que son una fuente infinita de distracción al tiempo que abren posibilidades inéditas de comunicación y de coordinación.

En tales condiciones, Tedesco plantea que frente a su responsabilidad social, la escuela se halla inmersa en “la exigencia de construir sociedades más justas”, exigencia que se ha “intensificado tanto por las potencialidades de injusticia que produce el nuevo capitalismo como por la generalización de las demandas de democracia, de respeto a los derechos humanos y de reconocimiento a las identidades culturales, étnicas, lingüísticas y de género” (Tedesco, 2012: 18). En tal tenor, uno de los grandes desafíos “consiste en superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje que está asociado al peso de las condiciones materiales de vida de los alumnos” (Tedesco, 2012: 123).

Pero dicha tarea carece de un comienzo definido. El problema social no termina por resolverse en sus particularidades concretas porque el entrelazamiento de las condiciones antes mencionadas repercute en las individualidades. Por un lado, el contrato que “obligaba” a las familias a

hacerse cargo de una primera socialización, caracterizada por la inculcación de una serie de normas y por el respeto a los otros, sobre todo si eran figuras de autoridad, se ha roto. Estamos frente a una disolución de las relaciones tradicionales y ante la aparición de nuevas formas familiares con negociaciones sobre las responsabilidades. Además, la figura del docente como factor clave “ha perdido su carácter sagrado y hoy es motivo de discusión social” (Tedesco, 2012: 161).

La situación actual de los docentes parece definida por una paradoja de vigencia casi universal. Por un lado se reconoce que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes, y por el otro, se aplican medidas que provocan un profundo desprestigio de la profesión docente, asociado a la desmoralización, al creciente corporativismo de sus organizaciones gremiales y a la debilidad de sus saberes profesionales (Tedesco, 2012: 157).

Finalmente, aunque sin agotar la totalidad de circunstancias que problematizan nuestro quehacer por la pregunta del sentido, el beneficio individual que la escuela posibilita también se halla en duda, y nos enfrentamos a “jóvenes... implacables” que preguntan por la utilidad que tendrá para su vida el concurrir a la escuela.

Los docentes formados en la cultura tradicional nos vemos en aprietos frente a la pregunta. No podemos decir que asegura el empleo. Podemos decir que hace evitable el desempleo. No podemos decir que asegura el acceso a buenos puestos de trabajo. Podemos decir que puede ayudar a evitar los más bajos y menos remunerados. Un joven enojado socialmente no aceptará nuestra antigua respuesta: “la escuela es importante porque te da una cultura general” (Onetto, 2011: 64).

Bajo este marco, que fácilmente podría hacerse más largo y profundo, ¿cómo se comprenden y se constituyen la educación y la escuela en la actualidad?, ¿qué carácter tienen la enseñanza y el aprendizaje?, ¿qué contenidos se tratan y por qué se tratan esos contenidos?, ¿qué características respecto de la escuela se mantienen y cuáles se han abandonado tomando en cuenta su historia?, ¿qué carácter ha tomado o debe tomar frente a las circunstancias presentes y futuras (aquellas que puedan preverse)?

La pregunta por el sentido de la educación y la escuela apunta en varias direcciones: ver hasta qué punto los autores invitados enlazan el destino de la escuela con los procesos educativos que la han rebasado tanto en tiempo (ahora se acepta que la educación afecta a los sujetos toda la vida), como en perdurabilidad (lo que aprendemos hoy es válido por un lapso que no deja de achicarse) y en diversidad (la pluralidad de valores que compiten por ser hegemónicos y nos exigen opciones de gran complejidad). Es decir, hasta dónde la escuela debe tomar nota de las transformaciones sociales y educativas que avanzan a gran velocidad y estudiar las formas de acoplarse a los tiempos que están llegando, o replegarse y encabezar un movimiento contracultural de resistencia.

APROXIMACIONES A LOS TEXTOS QUE CONFORMAN EL LIBRO

El primero de los textos, elaborado por Manuel Gil Antón, inicia con la cita del poema de César Vallejo titulado “España, aparta de mí este cáliz”, que advierte sobre la caída del gobierno español de la Segunda República en manos de Francisco Franco y, asociado con ella, el desmoronamiento de las experiencias pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza que durante cincuenta años había luchado por una escuela laica, sin dogmas, con libertad de cátedra. Posteriormente, el autor relata una experiencia personal vivida en el Tecnológico de Monterrey, uno de cuyos funcionarios se vanagloriaba del hecho de que en tres años el Tecnológico hubiera convertido a su planta docente a un nivel de maestría, lo que le permitiría a la institución conservar la categoría lograda en una empresa certificadora de los EE. UU. Esta anécdota es la base para desarrollar una serie de planteamientos sobre la escuela, que se entretajan con anécdotas personales y van conformando un texto a la vez simpático y profundo. Luego de señalar que la escuela es un bien escaso y escamoteado a las mayorías, propone una lista de razones por las cuales vale la pena luchar por ella, a pesar de las críticas que se le puedan endilgar.

El segundo corresponde a Roberto Follari, y se ocupa de recorrer en línea histórico-temporal el modo de ser del *sentido*: el trayecto comienza

en la época medieval y pasa después por los planteamientos de Kant, Kierkegaard, Freud, Lacan, Marx, Husserl, Sartre y las corrientes estructuralistas y post-estructuralistas. Este sustancioso análisis permite al autor señalar un último giro en torno a la noción de *sentido* y su posterior (y actual) pérdida. Ante el desorden, el caos, el “todo es igual, nada es mejor”, la escuela, plenamente inmersa en esta condición, sostiene el reto de reconfigurarse, permitir en su interior la comunicación y la reflexión, y encontrar modos de reinstalar el lugar de la ética y los valores en común. Ante el sin-sentido, Follari asigna a la escuela (y no solo a ella) la función de buscar y defender el sentido.

El tercero de los textos, de Inés Dussel, aborda el actual desfundamiento del “sentido”, ante el cual es necesario realizar el ejercicio de “interpretar” como gesto que busca un sentido no último. Desde aquí, la autora construye su argumento con la finalidad de proponer un sentido de la escuela, institución cuya existencia y modo de ser se debate entre la inactualidad de su forma original y el cambio vertiginoso que caracteriza al contexto en el que se halla situada. El trabajo compara dos maneras distintas de pensar la escuela a partir de una misma metáfora: la escuela como red. La distinción entre ambas formas de interpretación permite a Dussel evidenciar problemáticas, hacer preguntas, recuperar resultados de sus propias investigaciones y sugerir un posible sentido de lo escolar que guarda estrecha relación con lo inactual.

El cuarto texto, de Eduardo Weiss, centra sus reflexiones sobre el sentido de la educación y la escuela en el nivel de bachillerato. A través de la recuperación de algunos resultados obtenidos a lo largo de su trayectoria de investigación, el autor ofrece una interesante aproximación a una serie de elementos que permiten dibujar la vida juvenil en el bachillerato mexicano, entre ellos: los significados sobre el nivel medio superior asignados por los jóvenes, la comprensión de la escuela como espacio juvenil y sus implicaciones, las razones que se encuentran detrás del abandono escolar en este nivel, y el sentido del bachillerato como tiempo para madurar y adquirir responsabilidades. Con afán de mostrar la relevancia de este último elemento, Weiss aclara el significado de conceptos como experiencia, sociabilidad, subjetivación y formación; este abordaje teórico le permite, al final, justificar sus propuestas para mejorar el modo de ser del bachillerato actual.

El quinto trabajo, de Alfredo Furlán y Blanca Trujillo, ofrece un amplio panorama acerca de las dificultades que enfrentan pedagogos y docentes al intentar esclarecer el sentido de la educación y de la escuela hoy, como la variedad de críticas en su contra que señalan su inmutabilidad, rezago, deterioro o, sencillamente, su fracaso. Los autores recuperan como centro de reflexión el popular cometido asignado a la institución escolar de “producir igualdad social”, y ello les permite discutir sobre una variedad de problemas: la gramática escolar, el principio mismo de la igualdad, la función docente, la evaluación educativa, etcétera. Antes que responder a las preguntas “¿qué hacemos?” y “¿cómo lo hacemos?”, los autores recomiendan detenerse en la indagación y reconsideración de los puntos de partida, es decir, la educación, la formación, la niñez, la juventud, los contenidos de enseñanza y su ordenamiento, la docencia, el lugar de la autoridad, pero también los hábitos sociales actuales y las formas de relacionarnos. Este es un texto cuyo tono invita a la suspensión y a la mesura, al tiempo que nos ofrece vías para pensar el sentido actual de la educación y la escuela.

En el siguiente texto, Teresa Yurén busca el sentido, es decir, la justa razón de ser de la existencia de la educación y de la escuela hoy. Además de los procesos de socialización y enculturación que forman parte de la labor de las escuelas, la autora resalta su contribución a la formación de los educandos. Lo que involucra procesos de cuestionamiento y problematización de saberes, instituciones y relaciones sociales; selección y organización de la información; distinción entre medios y fines; distinción entre valores venales y dignificantes; conocimiento de sí y cuidado del mundo. En la función formativa, que necesita de la modificación de ciertas prácticas docentes, radica la justificación principal de la existencia de la escuela frente a las condiciones actuales de vértigo, incertidumbre, desamparo y “miopía” ante el futuro.

En el séptimo texto, con base en las aportaciones de Maarten Simons y Jan Masschelein en su obra *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Ana María Salmerón centra la discusión en torno al sentido de la institución escolar como posibilitadora de la igualdad social. Si bien los autores belgas han compuesto una atractiva apología a sus potencialidades (incluida la de proporcionar tiempo libre igual para todos),

Salmerón rescata también el debate pedagógico entre los que sostienen la universalidad de la gramática escolar y de sus resultados, y aquellos que notan las diferencias de resultados según el contexto concreto en el que operan las escuelas; esto la lleva a escudriñar la veracidad y factibilidad de los ideales igualitarios encarnados en las escuelas cuando son puestos a prueba en condiciones políticas, económicas y sociales poco favorables.

El octavo texto aborda las reflexiones de Nora Alterman en torno a la convivencia. Una escuela que se precie de ser democrática, afirma la autora, combina una serie de rasgos que pasan por la participación de los miembros de la comunidad educativa, la responsabilidad adulta y el establecimiento de cierto dispositivo disciplinario acordado por los miembros y que funja como mediador de sus relaciones. Alterman resignifica el concepto de disciplina en relación con el de convivencia, y demuestra que el sentido y la puesta en práctica de ambos no son ni contradictorios ni imposibles de efectuar; con base en la experiencia de los modos de establecer la convivencia en una escuela primaria ubicada en un pequeño municipio argentino, la autora presenta tres instrumentos planeados por dicha institución, que contribuyen a conformar una escuela con carácter democrático. Cabe decir que su empleo en otros contextos no parece descabellado, y seguramente será de gran interés para el lector.

Finalmente el noveno texto, de Miguel Pasillas, centra sus reflexiones en México y constituye una clara y contundente denuncia de la sustitución del sentido de la educación, del “ideal ilustrado de la educación”, por un “interés centrado en la capacitación para el desarrollo del trabajo”. Una comparación entre algunas de las formas de comprender la educación, el magisterio y la escuela antes y después de la década de los setenta, permiten al lector atisbar el proceso de debilitamiento del sentido de la educación, la instauración de una preparación humana con carácter vocacional y la difusión de una falacia: “de la educación dependen las oportunidades de empleo”. Tanto el rechazo generalizado de una educación entendida como cultura amplia, como la defensa y posterior desencanto por el fracaso de la capacitación habilitadora de empleos, traen consigo consecuencias funestas para un individuo excluido que, además, desconoce los motivos de su exclusión.

En síntesis, todos los autores coinciden en que la educación y la escuela tienen sentido en el mundo cambiante en que nos ha tocado vivir. Desde los diferentes ángulos de análisis, desde la perspectiva de los estudiantes, desde la formación en valores, desde los modelos que hablan de escuelas en red, desde las polémicas y el libro *En defensa de la escuela*, desde el relato de una experiencia exitosa, desde un balance de sus fracasos y logros, desde un recorrido por la pregunta por el sentido en la filosofía occidental y desde una mirada poética y comprometida, los textos discurren por senderos que, serpenteando, plantean consensos y disensos.

Y es debido al desacuerdo y a la diversidad, a la falta de respuestas completas y conclusas, que “nunca como ahora hay espacio para la iniciativa [...] El juego está abierto, tanto que aterroriza. Todo hay que establecerlo, aclararlo. Delimitarlo, acordarlo. Todos los temas y con todos los actores” (Onetto, 2011: 76). Nunca como ahora nuestro contexto obliga a repensar la educación y la escuela con tanta vehemencia, y nunca como ahora los caminos son tantos y tan urgidos de agudeza. Dado que la relación entre el pensante y lo que piensa es única, las perspectivas ofrecidas en torno a estas y otras preguntas son diversas. Esto, en lugar de restar valor, concede relevancia al conocimiento en la diversidad. Nos enfrentamos al hecho de que una misma cosa puede propiciar diferentes significados, y que reconocerlos asegura tan solo una mirada más amplia, no concluyente.

El sentido queda a la espera de una reorganización de más material, y lo que los diferentes autores nos brindan en este libro es, justamente, material para esa reorganización que, al final, solo puede ser nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

- Gimeno Sacristán, José
2013 *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Morata.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre
2013 *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, Gedisa.

Onetto, Fernando

2011 *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso.* Buenos Aires, Noveduc.

Real Academia Española

1992 *Diccionario de la lengua española*, vigésima primera edición. Madrid, Espasa Calpe.

Tedesco, Juan Carlos

2012 *Educación y justicia social en América Latina.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

APARTA DE MÍ ESTE CÁLIZ

Manuel Gil Antón

Quiero iniciar esta conversación recordando los versos que César Vallejo, el enorme poeta peruano, escribió cuando la guerra civil española iba en curso. Y estaba en vilo, como algunos piensan que sucede hoy con la escuela, su permanencia como proyecto humano: el de la II República Española y la Institución Libre de Enseñanza, empresa educativa que, durante medio siglo (1886-1936), defendió a una escuela laica, sin dogmas, con libertad de cátedra (pues empezó como Universidad para luego extenderse a todos los niveles educativos). Una escuela en el más amplio sentido de la palabra.

España, aparta de mí este cáliz

Niños del mundo,
si cae España —digo, es un decir—
si cae
del cielo abajo su antebrazo que asen,
en cabestro, dos láminas terrestres;
niños, ¡qué edad la de las sienas cóncavas!
¡qué temprano en el sol lo que os decía!
¡qué pronto en vuestro pecho el ruido anciano!
¡qué viejo vuestro 2 en el cuaderno!
¡Niños del mundo, está

la madre España con su vientre a cuestras;
está nuestra maestra con sus férulas,
está madre y maestra,
cruz y madera, porque os dio la altura,
vértigo y división y suma, niños;
está con ella, padres procesales!
Si cae —digo, es un decir— si cae
España, de la tierra para abajo,
niños, ¡cómo vais a cesar de crecer!
¡Cómo va a castigar el año al mes!
¡Cómo van a quedarse en diez los dientes,
en palote el diptongo, la medalla en llanto!
¡Cómo va el corderillo a continuar
atado por la pata al gran tintero!
¡Cómo vais a bajar las gradas del alfabeto
hasta la letra en que nació la pena!
Niños,
hijos de los guerreros, entre tanto,
bajad la voz, que España está ahora mismo repartiendo
la energía entre el reino animal,
las florecillas, los cometas y los hombres.

APARTA DE MÍ ESTE CÁLIZ

¡Bajad la voz, que esta
 con su rigor, que es grande, sin saber
 qué hacer, y está en su mano
 la calavera hablando y habla y habla,
 la calavera, aquella de la trenza,
 la calavera, aquella de la vida!
 ¡Bajad la voz, os digo;
 bajad la voz, el canto de las sílabas, el llanto
 de la materia y el rumor menor de las pirámides, y aún
 el de las sienas que andan con dos piedras!
 ¡Bajad el aliento, y si
 el antebrazo baja,
 si las férulas suenan, si es la noche,
 si el cielo cabe en dos limbos terrestres,
 si hay ruido en el sonido de las puertas,
 si tardo,
 si no veis a nadie, si os asustan
 los lápices sin punta, si la madre
 España cae —digo, es un decir—
 isalid, niños del mundo; id a buscarla!

NIÑOS DEL MUNDO, SI CAE LA ESCUELA

Quizá, como España en esa infausta guerra, la escuela pueda caer, desmoronarse. Se afirma que está en el ocaso lo que conocemos como tal: la relación entre profesores y alumnos y entre los segundos —esos que llamamos pares, aunque la tribu a veces sea de nones. Que será parte de un museo de antigüedades el currículo que contenga “materias”, y se irá con él, a la covacha, el diseño de estrategias que procuran generar la interiorización de hábitos de rigor y coherencia lógicos, la disciplina esencial para pensar y poner en cuestión (raíz de la crítica) a partir del enorme estruendo gozoso de entender.

Y nos avasallarán a nosotros, los canosos, a los que tenemos ya más de medio motor y transitamos la vida por caminos rurales, no por autopistas,

esas tendencias que extrañamente llamamos redes sociales (sic), el entrenamiento en la empresa, las TIC como el *tic* que reitera la solución inmediata de todo (esa famosa idea que sostiene que el conocimiento está totalmente disponible, basta consultar al doctor Google) y otras muchas formas de ser agoreros de la desaparición de la experiencia escolar, personal, viva, en la que cada uno huele, ve, toca, se enamora o aterriza ante otros u otras, ese microcosmos, espacio social que modificó y expandió la modernidad. Cuando me invitaron a Iztacala, sede de un grupo del que siempre he aprendido en mi camino académico, y me dijeron el tema, recordé una experiencia que tal vez valga la pena compartir.

MI ENCUENTRO CON CLARK KENT

Fue hace años, bastantes. Un joven funcionario del Tecnológico de Monterrey, muy parecido al Clark Kent de los cómics (ese señor que era la careta humana de Superman), nos exponía cómo en su institución, para que esta fuera acreditada como excelente por una entidad que otorgaba certificados de calidad allende el río Bravo, SACS (Southern Association of Colleges and Schools), era necesario que el 80% del personal tuviera un posgrado, al menos maestría. En caso de no alcanzar este objetivo en tres años, se perdería la certificación y, claro, como había códigos postales y clases sociales a pesar de la supuesta y prematura muerte de Marx, la situación sería terrible. ¿Cómo imaginar al Tecnológico sin el sello de calidad norteamericano en sus alforjas? Ni modo que se rebajara a ser valorado por los CIIES u otras entidades nacionales. ¡Vade retro, Satanás!

Conseguir que cientos o miles de profesores tuvieran posgrado en tan poco tiempo distaba mucho de la sencilla operación de *enchilame otra*. Sin embargo, pese a no ser leninistas se hicieron la famosa pregunta: ¿qué hacer? Y, según expuso el funcionario con orgullo, lograron el propósito a través de un sistema de educación en línea. Es decir, superaron la meta como en el Juego de la Oca: más del 80% de sus académicos obtuvieron, al menos, maestría. De este modo fantástico, cumplieron el requisito de la agencia certificadora elegida y fueron la institución con más personal académico en esas condiciones... y todo en tiempo récord.

Lo bueno de haber andado caminos es que la duda nos acompaña ante soluciones fáciles, y genera un potencial neuronal para hacer críticas sin que lo parezcan (al principio). Recuerdo el peinado del funcionario, con medio bote de *Glostora*, un gel que los viejos conocimos. El traje, corte impecable, a la medida; zapatos de a quincena de profe de escuela básica, lentes redondos, incipiente *híster*. Con frecuencia, recurría a frases en inglés, pues no recordaba bien cómo se decía en español, digamos, rendición de cuentas. Como fuera le pedí la palabra, y con benevolencia me la concedió.

Hay que recordar que en esos años, el eslogan del ITESM era: “Para ser alguien, hay que ser Tec”, y yo no cumplía el fenotipo ni las marcas de ropa, era “totalmente Costco”. Le dije: *Oiga, cuando lo presentaron escuché que estudió su posgrado en la Universidad de Columbia, en Nueva York, ¿es cierto?* Con una sonrisa amplia contestó que sí, que había estudiado una Maestría en Negocios y Administración. Bueno, en realidad dijo que había cursado su *em-bi-ay*, pero les regalo la traducción. *¿Y me podría platicar cómo fue su experiencia cuando estuvo estudiando en el norte de Manhattan, al ladito del río Hudson, por un lado, y vecino de Harlem, si se va para el otro lado, rumbo al mar?, dije.*

El funcionario agarró vuelo. Dijo que esa experiencia había sido maravillosa, que la universidad era espléndida y que vivir cinco años en la Gran Manzana había resultado fabuloso: museos, música, el parque central, aprender otra lengua, conocer personas de todo el mundo, viajar, pues desde esa ciudad todo queda cerca, sobre todo Europa. Extasiado, habló un buen rato de lo importante que había sido su estancia por esos lares en su vida. Culminó al decir que, a su entender, era una de las oportunidades más relevantes y que lo había marcado para siempre.

Entonces, en pleno vuelo y a botepronto, le dije: *¿Y cómo compara usted esa experiencia con la que tuvieron la mayoría de sus colegas, esos que cursaron la maestría a distancia, los sábados y domingos quizá?* Bueno, *es que no todos pueden*, balbuceó. *Bueno, es que más bien, no nos alcanzaba el tiempo, ni el dinero*, agregó. *Bueno, es que...* No lo dejé seguir. *No se angustie*, le dije, *a mí me ha pasado lo mismo*. Le conté que una vez, un grupo de amigos hicimos una paella y nos quedó muy rica. Recuerdo su sabor. Con esto de las nuevas tecnologías,

me hubiera gustado invitar a muchos más cuates y compartirla: le hubiera tomado una foto, la habría subido a la red para luego decir *pasen a servirse, amigos*. Con qué gusto los lejanos hubieran cortado un trozo de bolillo para rebañar la pantalla de su computadora, e impregnar el pan de lo que quedaba en el fondo de la paella, que es lo más sabroso y los valencianos llaman *socarrat*. El funcionario enmudeció. Y yo pensé: Para qué te metes con uno de Narvarte.

¿EXISTE EL AURA DE LA ESCUELA?

Walter Benjamin, el pensador alemán de la original escuela de Frankfurt, escribió un libro que tuve oportunidad de leer años ha, cuando estudiaba filosofía y aprendía más de mis compañeros de clase que de mis profesores. Me lo pasó Rafael: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Sin duda autor elitista, advertía que cuando un cuadro, por ejemplo *El Niño de Vallecas*, de Velázquez, o *Guernica*, de Picasso, que adorna muchas salas o estudios de personas de izquierda, así como “La última cena”, de Leonardo —que le gana y con mucho al anterior en la presencia en los comedores mexicanos— se reproducía de forma masiva (fotos, carteles, posters, rompecabezas, llaveros y camisetas) perdía su aura. Y eso le aterraba.

Nunca supe si estaba de acuerdo con él, pero la duda me asalta. De nuevo, este comentario está dirigido a los de mi edad. Durante años, una mueblería anunció en la televisión sus productos empleando cierto fragmento musical. No sé si me dio miedo, tristeza o asombro cuando en una fila del pesero, camino a la UAM, escuché a un muchacho decirle a su novia que le iba a regalar un casete que le había grabado un amigo, con la música de los Hermanos Vázquez. ¡Era el *Concierto de Aranjuez*, de Joaquín Rodrigo!

¿Serán cosas de la vida moderna? No hay un ápice de crítica al muchacho, pues habló de lo que vivía y tenía razón. Lo mismo pasa cuando los niños de hoy dicen que un pájaro vuela como avión, rompiendo la secuencia cronológica de las cosas según nuestra experiencia, pero no de acuerdo a la suya, pues vieron primero un avión que un pájaro, de tal

APARTA DE MÍ ESTE CÁLIZ

manera que el referente comparativo no es el ave, sino la aeronave. O los que, más modernos, cuando en un libro ven una ilustración, ponen su dedo encima, lo deslizan, esperando que la imagen cambie, como en una tableta. ¿No tiene batería esta cosa, papá, o ya se descompuso?

Sin saber si estoy en lo cierto, cosa que ocurre cada vez con más frecuencia, propongo, como conjetura para continuar leyendo, que sí, que la escuela material sí tiene aura, que Columbia, la universidad que está por la calle 123 y tiene ladrillos, cuenta con la singularidad de estar ahí, cobijarnos, platicar con otro viéndole a la cara sin pantalla de por medio. La rodea la luz de lo real, aunque no sepamos bien a bien qué es eso de lo real. Y la paella de a de veras es otra cosa que su foto: que la foto no sabe a nada, aunque esté preciosa, más linda que la que ocupa la cazuela que sale de la cocina; que la imagen congelada de una muchacha bella, o un buen mozo, nunca se arruga, ni tiene mal aliento o carácter áspero, tampoco te lleva la contraria, pero que daría mi palabra a que todos preferimos al compañero o la compañera que tocamos, imperfecto, raspadita si se quiere, pero piel, textura, la rotunda presencia del volumen vivo, agarrable, al que abrazamos o nos contiene en el dolor, el amor o la ternura. Incluso en la malhadada muerte. En las tres heridas de las que habla Miguel Hernández.

NO MÁS LADRILLOS EN LA PARED

Pink Floyd tiene razón: si solo hay sarcasmo y maltrato a la inteligencia, uniformidad a toda costa y varas variopintas para medir buena conducta, saberes consagrados, respuestas sin pregunta, entonces el aula es jaula y nosotros, los maestros, otro ladrillo en el muro que atrapa. Cárcel. Pero si Susana García Salord no me ha enseñado mal, ni Furlán ni la Monique y sus secuaces, y tiene razón don Pedro Bourdieu, la cosa cambia: la escuela puede ser —o es— un campo, y aunque haya reglas dominantes y recursos válidos, arbitrariedad y violencia, hay la posibilidad, creo, del contrabando, de la resistencia de la que habla el señor que parece francés por apellido, pero es norteamericano: don Enrique Giroux. También de ese autor me pasaron un libro y lo iba leyendo en el

trolebús de mis traslados de la cervecería (donde trabajaba) a la universidad (donde jugaba dominó): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.

La escuela, estimo, como espacio de lo posible a pesar de su diseño para domesticar según muchos autores, es un campo en el que el partido no está fácil, pero tampoco perdido sin remedio. Y para muchos mexicanos, para mí cuando pequeño con toda seguridad, un sitio moderno donde, en efecto, me golpearon los profesores por preguntar sandeces o romper un vidrio luego de un golazo, pero también reconocí a otros como hermanos, me supe otro de los otros, copié, me copiaron (y luego se arrepintieron); defendí a alguno, me defendieron de un gandul o varios, y me enamoré de la Miss Limón en pleno tercero de primaria.

Más allá del aprendizaje, y de capacitar para el empleo y obedecer, la suerte de lo que sucede en la escuela no está echada. Hay fronteras interiores, o puede haberlas, o depende de nosotros que las haya. No encuentro sitio más propicio para dos cosas: rompernos la cara frente a la otredad y construir, con paciencia, esa especie de musculatura intelectual que luego le permite a uno aprender.

LOS OTROS

Otro poeta viene a cuento: un fragmento de "Piedra de sol", de Octavio Paz, resume lo que creo que vale la pena rescatar del espacio escolar vivo, real, con aura u olores, como lo quiera usted decir.

La vida, ¿cuándo fue de veras nuestra?,
 ¿cuándo somos de veras lo que somos?,
 bien mirado no somos,
 nunca somos a solas sino vértigo y vacío,
 muecas en el espejo, horror y vómito,
 nunca la vida es nuestra, es de los otros,
 la vida no es de nadie, todos somos la vida
 —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—,
 soy otro cuando soy, los actos míos

son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,
vida que nos desvive y enajena,
que nos inventa un rostro y lo desgasta,
hambre de ser, oh muerte, pan de todos.

Creo que en la escuela, camino a ella, dentro de su dinámica, a pesar de todo, esto sucede o puede suceder. Y la fractura cuando no se permite también ocurre.

LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS

Tan bien que íbamos, Manuel. Y mira el terminajo piagetiano que te avientas: junto a la poesía, eso de las estructuras cognitivas suena a ladrillo en la boca. Pero ni hablar, me digo a la hora de escribir lo que leeré en Iztacala. Hay cosas sin remedio y esta es una de ellas: se confunde la información con el conocimiento, e incluso la información con un apelmazamiento de datos informes que pasan, sin solución de continuidad, de los cadáveres hallados en las fosas a las faldas del Cerro Viejo, a la condecoración de una duquesa en Edimburgo.

Tengo para mí que, sobre todo en sociedades donde la desigualdad es más frecuente que el aire, es en la escuela, en ese espacio de las aulas, pasillos y patios, donde a veces sin querer, pocas queriendo, se pueden conformar esos músculos y huesos donde caben, se acomodan o asimilan observables, con el fin de relacionarlos con otros y desequilibrar lo que sabíamos para pasar por la turbulencia del *no entiendo* a la calma de *ah, ya le agarré por dónde*. Y de nuevo los mismo pero a otro nivel, dicen los que de esto saben.

Si la escuela puede ser espacio de libertad a pesar de estar diseñada para el control, o si el control no tiene solo una cara, sino también la oculta que permite aprender, no hay modo de sustituirla con realidades virtuales, onanistas en cierto modo. Eso es lo que pienso, porque (casi) siempre que se ha decretado que algo va a desaparecer, se queda: ni la tele mató al radio, ni el cine demolió al teatro. Hay trancazos, sin duda, pero salvo que los bulbos ya no están, y los transistores se quedaron con el terreno, para luego ser superados por chips o algo así.

Y SI ESTO ES ASÍ, O EN PARTE, SE PUEDE SOSTENER

La escuela importa y es un bien escaso y escamoteado a las mayorías. Y eso cala:

1. No sé cuántas escuelas haya, pero dice el censo que contaron 236 mil 973 centros de trabajo en los que quienes van dicen que van a la escuela. Y ese es el universo de sitios escolares de la educación básica en el país (faltan algunos Estados en este ejercicio, así que son más).
2. De cada 100, 86 son públicas y 14 privadas. La escuela pública, que no del gobierno como mal se dice, es la escuela de casi todos los mexicanos.
3. Pero 48% de las públicas no tienen drenaje, en 31 casos de cada centena no hay agua potable, al 13% les faltan baños (¿me da permiso de ir al árbol, maestra?) y 11 de cada cien carecen de electricidad. En las privadas, el 100% tienen todo.
4. Apenas 4 de cada 10 escuelas tienen acceso a internet. Y 4 de cada 10, quizá las mismas o buena parte de las mismas, carecen de equipo de cómputo o tienen uno que no sirve, que para todo fin práctico es lo mismo. En el 60% no hay teléfono. Cuando hay equipo de cómputo, 36 de cada 100 niños dicen que no les dan chance de usarlo.
5. Si la conectividad —así se llama a estar en la red— es un valor, y no hay por qué negarlo ni mitificarlo, 57 de cada 82 planteles escolares previos a la primaria no están enchufados; y muchos de primaria y secundaria, pero sobre todo los espacios a los que asisten los indígenas.
6. Cada año, un millón de personas, entre los 6 y 17 años, dejan de asistir a la escuela, lo que significa, según un video que vi, que cada día

de los 200 que tiene el ciclo escolar se van 5 mil conciudadanos, lo que significa que, en cada ciclo, 33 mil salones con capacidad de 30 alumnos se vacían.

7. El 43% de los que tenemos entre 15 y 64 años, no pudo ejercer su derecho a la escolarización completa obligatoria, acudiendo allí donde, en una de esas, ocurre la educación si se es pesimista, o bien pasa lo educativo casi siempre si se tiene confianza en la creatividad humana: 6 millones no saben ni leer ni escribir un recado, 10 millones no acabaron la primaria y otros 16 no vieron el final de la secundaria; 32 millones sin el cabal derecho que dice la Constitución tenemos.

8. Para acabarla de amolar, de cada 10 que terminan la prepa —que son rete pocos— solo 4 saben leer y escribir, o conducir un argumento abstracto con coherencia lógica.

9. Entonces, en el sol de hoy y en esta tierra, si te vas de la escuela, o si te van de la escuela o si permaneces en ella, aprender en serio, condición para poder seguir aprendiendo luego cuestiones abstractas que redundan en una mejor condición crítica y ciudadana, es cosa de casi un volado, con una moneda cargada por la desigualdad.

10. Por todo esto, por la aguda desigualdad que incrementa cada día el propio sistema educativo (principal afluente del rezago hoy y mañana): una escuela digna; un espacio escolar limpio, avituallado; con profesores y profesoras que alienten en el aprendizaje; un sitio social que sea el más seguro de todos, como lo fueron las iglesias antaño (refugio incluso ante la persecución de la ley), en el sentido de ausencia de abusos y violaciones a los derechos que tenemos por ser humanos; en fin, frente a esta descripción de cómo el sistema escolar está peor, proporcionalmente, que las viviendas del país en cuanto a su infraestructura, y que origen es destino educativo y la ventaja de tener conocidos sobrepasa a la de tener conocimientos, por todo esto, colegas, y a pesar de todas las críticas —justas muchas, otras no tanto— a la estructura escolar, e incluso si se quiere, con Illich, en una sociedad desescolarizada en términos de jaulas, pero no de aprendizaje común, comunitario, asociado y de frente al otro.

Quiero terminar de compartir estas letras con ustedes como al inicio, robando sin recato un trozo de las palabras de Vallejo:

Niños todos, compañeros, colegas,
si cae la escuela —digo, es un decir—
isalidad, niños del mundo; id a buscarla!

Habrà que hacerle muchos remiendos, arreglos y reparar o ampliar cuarteaduras, pero por hoy y para mí, si es preciso, anótenme en el grupo que saldrá a buscarla. Igual que hoy, a las 4 de la tarde, habrá que estar, los que puedan si la chamba les permite, en El Ángel, porque en esta tierra están matando a los que estudian en las Normales, hasta a los que juegan fútbol y van en un autobús de regreso de un empate, y eso, eso sí, empeño mi convicción, hay que impedirlo.

EDUCACIÓN, SENTIDO Y SIN-SENTIDO

Roberto Follari

La pregunta en torno al sentido tiene amplia historia en el plano del pensamiento y de la filosofía, acorde a la que tiene en el espacio social.¹ En el entendimiento de la teoría como *conciencia social cristalizada*, sin dudas que la historia del sentido en la filosofía es, de alguna manera, la del sentido en la historia de la sociedad y su conciencia cotidiana, codificada en lo que se impuso históricamente como *occidental*. Dejemos de lado, entonces, una posible historia del sentido en las tradiciones no-hegemónicas y ajenas a Occidente; es tarea a realizarse en los espacios intelectuales —a veces paradójicamente universitarios—² donde se recogen tradiciones indígenas y —por cierto— donde podrían recogerse, al menos en Latinoamérica, también las de origen africano según su reterritorialización en América. En otros continentes se podrían asumir los saberes del hinduismo, de la Antigua China, de la Mesopotamia, de Egipto o del Islam.

Pero, en nuestro caso, nos ubicamos dentro de los espacios de conocimiento atesorados por la tradición europea desde Grecia y Roma, pasa-

dos por la hegemonía europea en la Modernidad y re-semantizados entre nosotros desde la vivencia latinoamericana. Desde ese punto de vista asumimos que en nuestra clave no podemos hablar en nombre de otros —la peor caída, según Foucault—, de modo que por cierto no creemos que podamos convertirnos en ventrílocuos de la voz de las etnias postergadas de los actuales países latinoamericanos. Por el contrario, creo que cabe advertir la inevitable actitud de *sustitución* de la voz del otro que se da cuando en nuestro idioma y desde nuestros conocimientos y nuestras etnias, pretendemos adueñarnos de la voz de los saberes no-oficializados, artificio que, por ejemplo, pretenden realizar hoy algunos de los autores llamados *decoloniales*.³

Aclarado lo anterior, advertimos que en los escolásticos medievales, el sentido subjetivo debía someterse a la sustancia del mundo y de las cosas que ordenadamente lo poblaban, según esa filosofía. De tal manera, las cosas se mantenían en jerarquías establecidas por Dios e inscriptas en su naturaleza; y era el deber de los hombres situarse acorde con ellas, en pensamiento y en obra. Así, se unían el ser y el deber-ser, la Verdad y el

1. Asumimos al pensamiento como forma de lo real/social, interior a lo real como tal, acorde a cómo lo ha sostenido la dialéctica. Véase Sohn Rethel, 1979.

2. Advertimos aquí sobre la disyuntiva de las agrupaciones indígenas que, para ser reconocidas en sus saberes, han denominado “universidades” a los sitios donde se divulga y enseña tales saberes, reduciendo su singularidad a la homogeneidad con las instituciones del saber occidental.

3. Tal pretensión de estar haciendo lo que han denominado una “epistemología/otra” se acentúa en aquellos autores de esta línea que devienen de la filosofía, muchos de ellos radicados en Estados Unidos, tal el caso de Moreiras, Mignolo, Beverley, etcétera.

Bien en un único régimen convergente de legitimidad. Y solo cabía adecuarse a tal orden, o faltar a él, en una falta que era a la vez al designio de Dios y el del mundo (que, por cierto, eran uno solo entre sí). De tal manera, el sentido cabía solo en su remisión al orden trascendente de la Verdad; fuera del mismo, habitaban la desolación, el pecado y el error.

Tan arquitectónico orden de naturaleza y sociedad (pues la cúpula de la Iglesia lo era también del orden terreno), cayó drásticamente con los inicios de la modernidad y el capitalismo. En esa monumental apertura de la historia significada por la combinación sucesiva del Renacimiento, la Reforma protestante y la revolución científica copernicana, se situó la aparición del individuo, ese ser súbitamente aislado y libre, de pronto propietario de personal examen de la Biblia y de pecunio familiar, con la singular posibilidad de decidir sobre su propia vida, sobre lo bueno, lo bello y lo deseable. El sentido ya no está dado por la coincidencia con una objetividad sustancial a la cual hay que subordinar el lugar del sujeto, lugar que, en el medioevo, estaba siempre ligado a condiciones colectivas de ordenamiento y subordinación, es decir, tal sujeto no era reconocido como personal beneficiario de derechos y de ejercicio de elección acerca de su propia existencia.

Pasamos a contar, entonces, con un sujeto ahora des/asido de la arquitectónica general del mundo, un individuo individualizado, separado, a su manera descubido de su lugar dentro de un orden general que lo precediera y ubicara. Ahora, la conciencia subjetiva aparecerá como lo primero y, en parte, a la vez lo único cognitivamente seguro. Descartes lo señalará con claridad: solamente el yo es una certidumbre inmediata. A partir de ella se podrá derivar otros conocimientos valederos, pero nada tan claro y distinto como la propia autoevidencia. De tal modo, el sujeto pasa a ser el inicio, cuando no el centro, de la reflexión filosófica moderna. E incluso, puede entenderse todo el esfuerzo por buscar la certidumbre cognitiva como una especie de búsqueda de re-situarse en un orden general del mundo; la obsesiva tarea de reencontrar un orden de verdad objetiva en el conocimiento por sus diferentes vías (racionalismo, empirismo, idealismo trascendental) puede interpretarse en clave de re-ubicarse en armonía con un espacio objetivo perdido, tal cual este aparecía en el pensamiento (y, a su manera, en la práctica) en el mundo feudal. Mundo en el cual no había libertad, pero tampoco la angustia y desasosiego que esta establece sobre el destino del

sujeto, la autorresponsabilización que de ello se sigue, así como el hacerse cargo de la propia existencia, que de alguna manera estaba pre-destinada desde su comienzo, acorde a los cerrados espacios sociales de la vida feudal.

La duda cartesiana es irremisible e impiadosa, ante la evanescencia del mundo supuestamente ordenado por Dios que la había precedido en la historia. La duda es parte de esta constitución de sentido propia de la modernidad, sentido del/sujeto. Y la duda acompañará el problema del sentido del mundo y de la vida durante toda la modernidad. En cierto sentido, Descartes fue una anticipación de Kierkegaard: sobrevendría más de 200 años luego del matemático francés, otra duda acuciante: la del sentido de la existencia, la de la posibilidad de la fe, la de que el misterio último de la existencia pudiera de alguna manera ser develado. De tal modo, el pensador danés implicaría un giro radical: el sentido no está en el conocimiento, sino en las certezas vitales. “Creo porque no entiendo”, diría Kierkegaard en consonancia con el espíritu del protestantismo. Anticipaciones de sentido respecto de Heidegger en la primer mitad del siglo XX: “no estamos como espectadores en el mundo” y, para dejar claro que, en consecuencia, no es el conocimiento nuestra primera actitud existencial, la frase lapidaria: “la ciencia no piensa”.

Kant, antes, ya había planteado una escisión radical del sujeto (no, claro, el barramiento lacaniano del mismo); por una parte la razón pura, por otra la práctica; por un lado lo cognitivo, por otro lo volitivo/moral. Esta escisión kantiana repite en el plano de la teoría la escisión que los espacios de legitimación del arte, la ciencia y la ética han tenido en la modernidad, y que tanto ha subrayado Habermas. Lo cierto es que el sujeto kantiano está llamado a un drama que el gran autor no presentó en todos sus términos, pues para él la escisión no llamaba a ruptura ni tensión, sino que se ubicaba en un orden racional al que debíamos ceñirnos si queríamos situarnos como sujetos libres de toda *minoridad autoculpable*.

El sentido subjetivo deberá ceñirse a la verdad cognitiva establecida por la síntesis apriorística del sujeto trascendental, y a la verdad moral regida por el principio formal de hacer siempre lo que sea universalmente válido. El imperativo categórico nos convierte en esclavos de la ley: contra toda noción de la ética religiosa pensada en los términos del Nuevo Testamento (“la verdad os hará libres”, “el que esté libre de pecados que tire

la primera piedra”), habrá que asumir siempre la regla como esa pesada norma respecto de la cual no cabe otra cosa que obedecer, por encima y por fuera de toda consideración de lo contingencial: lo que me pasa, lo que siento, la circunstancia. Todo ello es relativo, pero el imperativo, en cambio, es un absoluto: de tal manera, la remisión a la obligación es por completo imposible de ser dejada de lado sin ponernos por fuera de lo racional, por una parte, y de lo ético, en concurrencia.

Aquí se hunde la subjetividad que pueda ahondar en su autorreflexión, su autorreferencia, la contemplación de los afectos, recuerdos y voliciones: hay que seguir la ley general de la ética, y todo lo demás debe subordinarse. Sin dudas que la subjetividad fundante que propone Kant en orden a su ubicación en lo moderno, queda aplastada por una objetividad presente en la ley moral, y las vacilaciones y matices del sentido aparecen exclusivamente como obstáculos para el despliegue a pleno del ejercicio moral.

Será Freud quien mostrará sobradamente —algo después de Nietzsche, pero con armas no solo filosóficas— cuánto de problemático hay en la apelación de Kant. No solo podrá pensarse en una moral del resentimiento y del rebaño, en el sentido nietzscheano, sino también en un superyó que impide toda salida a los impulsos, en una conciencia que opera como guardiana contra la irrupción desordenante del deseo. De tal modo, con el descubrimiento freudiano la conciencia muestra sus límites, y el sentido, cuánto de falsedad puede guardar en relación incluso con el propio sujeto que lo sostiene. El “pienso donde no soy” de Lacan se va dibujando allí: no solo de sentido se vive, y la espiritualización frente a las urgencias de la *libido* no es el mejor camino para la salud del sujeto.

Se empieza a perfilar una diferencia que Freud pudo haber profundizado, pues nunca fue del todo esclarecida: la que separa la sublimación de la idealización. La primera, al cambiar de objeto de la pulsión, permite la descarga de esta sobre una actividad socialmente aceptable. En cambio, la idealización hace mal: no permite la salida del impulso, en tanto lleva a que toda realidad aparezca como indigna de lo que se ha idealizado. Tal mecanismo tiende al círculo vicioso, y a idealizar más cuanto menos se logra, y lograr menos cada vez en virtud del mecanismo idealizador. Por ello, se advierte que el sentido podía funcionar —ligado a la moral victoriana y puritana propia de la época de Freud— como imposibilitador del equilibrio psi-

quico necesario. En nombre de los más altos valores y de la superioridad de lo cognitivo sobre lo pasional y del autodomínio sobre el acceso al placer, el reino del sentido consciente podía convertirse en cárcel de la subjetividad.

En muy otro registro, Marx había llevado a desconfiar de la autoconciencia, proponiendo la noción de *ideología*. No somos los que creemos ser; la autoconciencia no nos dice de nuestro lugar social. A la vez, la realización ética llegaría, para él, desde un lugar inesperado para el individualismo capitalista. A partir del legado hegeliano, para el autor de *El Capital* la realización humana deviene de la capacidad para “sintetizarse” en el interés colectivo mayoritario, el del proletariado. Si se consume el destino de lo que Lukacs luego llamará la clase histórico-universal, estaremos realizados (Cf. Lukacs, 1969). Ya la ética no es un imperativo exterior, sino un espacio de síntesis práctica con el destino de otros actores sociales. El sentido no es más el de mi vida personal, sino el de la Humanidad como tal, o al menos el del proletariado, o el de las clases populares. Fundiéndose con ellas a nivel de práctica efectiva, se dará el fundirse a nivel de la conciencia, y el sujeto superará así su escisión con el mundo a la vez que —en cierto sentido— su personal finitud: como ser genérico, el hombre queda fundido en el destino histórico general, el de la clase obrera y sus aliados.

En cierto sentido, esto es una síntesis que todo lo resuelve, pero en su generalidad se pierde un tanto la singularidad de cada uno. ¿Resuelve el sistema conceptual de Marx —o aún su práctica concomitante— una pérdida personal, una angustia inesperada, un malestar emocional subjetivo, la muerte de un ser querido? Es, precisamente, aquello por lo cual levantaría Kierkegaard su ira contra Hegel y, por cierto, la base de la reacción antirracionalista y antiuniversalista de la obra de Nietzsche.

Es allí donde aparecerá la figura de Sartre a mediados del siglo XX. A partir de Husserl, se pone a la subjetividad como fuente originaria del sentido, a la vez que de toda objetividad cognitiva posible. Se puede llegar a las esencias, propone Husserl en un idioma aún muy filosófico-tradicional, pero hay que partir del mundo-de-lo-vivido. La inmediatez de la conciencia es el inicio fundador de cualquier otra consideración, y de tal modo la subjetividad, en un claro sentido neocartesiano, vuelve a ser el centro del escenario. Y para esa subjetividad lo decisivo es el sentido, es decir, los significados otorgados subjetivamente a vivencias y cogniciones.

Pero el carismático francés torcería el significado original de la fenomenología husserliana, llevándola a un plano de análisis de la conciencia desdichada del sujeto solitario. La vida como pasión inútil, la vida como absurdo, la irracionalidad de la existencia humana como signo principal y concurrente de la misma. Para Sartre —y contra Freud— el sujeto es sujeto/de/la/conciencia, sujeto consciente y autorresponsable a plenitud. De tal manera, el sentido es para él lo principal, aunque lo sea de manera paradójica: como sin-sentido, como abismo radical de la vida humana en cuanto a su carencia de algún criterio de validez que trascienda su radical facticidad.

Será Sartre “el último metafísico”, como alguien lo llamó, antes de las irrupciones estructuralista y post-estructuralista. Estas acabaron con la problemática del sentido en la filosofía, la demolieron minuciosamente, y con ello respondieron a una demolición del sentido en el plano de la vida de la sociedad, en la que la existencia dentro del capitalismo se daba en ciudades más y más burocratizadas, el consumo era la lógica principal, el afán por la ganancia consumía la vida de los sujetos, y la política perdía de a poco la épica de la revolución iniciada con el levantamiento ruso de 1917. A comienzos de los años sesenta, el edificio de la filosofía existencialista se resquebraja y nuevos aires conceptuales campean en la filosofía y en las ciencias sociales.

En el desencantamiento del mundo que había proclamado Weber para la vida urbanizada y tecnificada propia del siglo XX, el sentido se desvanece: la burocratización y regularización disciplinante de la existencia llevan a una creciente despersonalización de la vida social, con relaciones interpersonales cada vez más mediadas y distantes, sin espacios para lo individual, con mínimo lugar para la amistad, el amor o el arte. La industria del ocio se ocupará del tiempo libre —como denunció la Escuela de Frankfurt— y la vida será cada vez más no otra cosa que un ensayo general para la muerte.⁴

Este sin-sentido vital se expresó teóricamente en la caída filosófica del sentido. La muerte del sujeto, decretada desde Levi-Strauss a Foucault, fue también la muerte del sentido y la conciencia. El estructuralismo puso la objetividad por encima, y el sujeto fue un efecto de las estructuras parentales, inconscientes, sociales o textuales. El sentido subjetivo pasó de ser una apariencia a ser develada según sus causas objetivas, ajenas al sujeto e inaccesibles al sentido vivencial: en todo caso, la ciencia daría las bases explicativas de aquello que un sujeto pensaba o percibía en el flujo de lo vivido.

El estructuralismo arrasó en lo conceptual con las interpretaciones filosóficas previas, de modo que el existencialismo fue pasado a gran velocidad a pieza de museo. A la vez el psicoanálisis y el marxismo fueron dados por aprobables por su distancia con la apoyatura en la conciencia inmediata, y de cierta manera reconceptualizados para ser plenamente aceptables según los cánones de la época; de tal modo operaron las respectivas lecturas de Lacan y de Althusser acerca de Freud y de Marx.

El post-estructuralismo siguió desdeñando la conciencia y el sujeto, y su impronta netzscheana llevó a la insistencia acerca de que la conciencia es un flujo de continuidad y homogeneidad en que el sujeto se espeja como Uno. De tal manera, la conciencia sería un rival a superar: evitar vivir el mundo como representación, según planteara un temprano Derrida (Derrida, s/f), obligaba a evitar vivir como expresión de un guión previo, a soportar la audacia para re-iniciarse cada vez como si fuera la primera, a impedirse —según marca la continuidad concienical— vivir siendo siempre idéntico a sí mismo. Este salto por sobre la metafísica occidental del sujeto y la conciencia, fue sostenido de diversa manera por todos los post-estructuralistas, quizá por Deleuze en su versión más radical: remisión a los flujos libidinales, sostén en la madre más que en el padre como portador de la Ley, rizoma, mil mesetas. Ataque a la unicidad, a lo monocolor, a la unidad imaginaria sostenida por la conciencia del sujeto. Por ello, irrupción del acontecimiento contra el sentido: este aparece como oclusión de la apertura necesaria a la novedad y a la diferencia del evento.

Tal instalación en la búsqueda de lo acontecimental se entiende desde una Europa autosatisfecha y saturada, ella sí idéntica cada día a sí misma en los años setenta y ochenta, momento en que la intensidad debe buscarse por algún tipo de ruptura frente a la continuidad tediosa del sistema como Lo Mismo Perpetuo, de modo que la conciencia y el sentido son

4. Apelo aquí a la conocida y afortunada frase de Joan Manuel Serrat.

entendidos como los cancerberos del orden establecido, como las apelaciones desde las cuales ese orden asfixiante se sostiene y justifica.

Ya en lo posmoderno hacia finales de los años ochenta y los noventa, cierto espacio para el sentido retornó de la mano de la remisión a la hermenéutica gadameriana por vía de Vattimo; y no hay que desdeñar el peso de la fenomenología en la formación de Lyotard. Lo cierto es que reapareció algún lugar para lo subjetivo, si bien pensado más en términos de corporeidad que de sentido, más como adscripción al placer que como entrega a alguna convicción o ideal. El nombre de aquel libro de Lipovetski, *La era del vacío* (Lipovetski, 1988), resulta bastante elocuente al respecto. En todo caso, la referencia wittgensteiniana por Lyotard a los “juegos de lenguaje” resulta útil de analizar. Estos juegos remiten a prácticas, a formas de vida, y a significado de los términos acordes con ellas. De tal manera, el lenguaje vuelve a ser un dispositivo semántico, no solo sintáctico como lo era básicamente en las versiones ligadas al estructuralismo.

De tal modo, la conciencia vuelve a tener un cierto lugar, pues el lenguaje es vuelto a poner en consideración como herramienta de coordinación y comunicación entre los sujetos humanos. Sin embargo, es bueno advertir que se lo plantea en relación con grupos, no enunciados o idiolectos personales. Y que, además, tales grupos son diversos y heterogéneos entre sí, lo que hace la comprensión entre ellos prácticamente inviable. Reino de la diferencia, “guerra al todo”, plantearía Lyotard. En su nombre, la fragmentación interna de la sociedad entre diferentes grupos es muy marcada, y cada uno de ellos se sostiene en su propio lenguaje y en sus propias condiciones de legitimación cognitiva, ética y política.

Lyotard sugiere la tolerancia como mecanismo de sostenimiento de la diferencia. Y si bien ello resulta admisible, conlleva sin duda la pérdida del entusiasmo y de todo énfasis. Pues si creo que lo del otro vale tanto como lo mío, es insostenible que pueda seguir creyendo en lo mío como superior. Por ello, toda ética de la responsabilidad y aceptación consiguiente del pluralismo, conspira contra una posible ética de la convicción, y horada la creencia fuerte en cualquier ámbito de representaciones (religioso, político, ético, etcétera). De tal manera, la otra cara de la tolerancia es la indiferencia, el “todo da igual” y —por consiguiente—

la fuerte pérdida de sentido que se concentra en una frase como “todo es igual, nada es mejor”.⁵

Entre los modos de enfrentar estos dilemas está el presentado desde Latinoamérica por De Sousa Santos (De Sousa Santos, 2006). Ante la diferencialidad de posiciones (en su caso, refiere solo a aquellas que se enfrentan al *statu quo*) cabe una “ecología de saberes” que apunta a su comprensión mutua por medio de procedimientos de *traducción*. Así podría superarse la diferencialidad lingüística y habría posibilidad de converger en acciones conjuntas desde una comprensión mutuamente aproximada. Sin embargo, no creemos que sea esa una solución. No solo advertimos problemático el mecanismo de la traducción en aras a las consideraciones que sobre la traductibilidad formulara Kuhn en su segunda versión sobre inconmensurabilidad (Kuhn, 1989), sino que pensamos que los problemas de imposibilidad de convergencia práctica provienen no del no entenderse mutuamente, sino de sostener intereses diferenciados. A distintas posiciones, diferentes intereses; y a cada uno de estos corresponden los lenguajes específicos. Si así fuera, la convergencia posterior que De Sousa Santos prefigura, no tendría condiciones para darse.

EL DÉFICIT DE SENTIDO COMO SÍNTOMA POSMODERNO

Si en la teoría se advierten las imposibilidades del sentido en la época contemporánea y cierta propensión al solipsismo y la fragmentación generalizados, no es ello extraño a lo que sucede en el espacio de la vida práctica en esta condición posmodernizada. Vivimos una época en la que el sentido es lo que menos tenemos a mano. La épica post-estructuralista del acontecimiento, la transhumancia y el vértigo, se han consumado paradójicamente —como una especie de baurillareano simulacro— en el

5. Frase del reconocido tango argentino “Cambalache”, escrito en los años cuarenta y referido a un mundo con la moral devastada. El autor, lúcido y “contracorriente”, fue Discépolo.

mundo de la TV y el zapping, internet, las llamadas *redes sociales* y las múltiples funciones de los teléfonos celulares. Se realizaron las expectativas de conciencias móviles, no identitarias; pero el resultado no es una grandiosa superación de la metafísica por el acontecimiento, sino más bien la pobreza de conciencias adormiladas en la permanente repetición del vértigo, en la mismidad de la estimulación permanente, en una conciencia tantas veces redibujada como palimpsesto, que finalmente carece de cualquier inscripción fija, firme y permanente, de modo que resulta un juguete de aquello que cada vez la estimula.

Siendo así, la sociedad del Entretenimiento Total está envuelta en su proceso de diversión constante, en una burbuja en la que no caben la reflexión, la elaboración del dolor personal, el duelo o la nostalgia. El aturdimiento permanente es la regla. Los que se dedican a la clínica psicoanalítica dan fe de ello.⁶ De tal manera, el sentido es lo que falta. Sobran hechos, falta interpretación. Sobran sucesos, faltan palabras. Sobra imaginaria, falta simbolización. Por lo dicho, el déficit de sentido es generalizado. Abundan la angustia y la soledad en muchedumbre, y la des-estructuración subjetiva: los ataques de pánico y las enfermedades ligadas al cuerpo están a la orden del día, mientras las neurosis han “pasado de moda”. No hay mucho por reprimir: el problema es no incorporar la Ley, no poder constituir ideal del yo, no posponer la inmediatez de la satisfacción ante la necesidad de esfuerzo y/o de espera.

Todo se puede hacer, la insatisfacción sexual no es hoy un problema de las mayorías. Pero faltan orden, autoridad legítima, irrupción de la Ley. Y, ligado a todo esto, por cierto, faltan razones para que algún orden sea visto como legítimo, si es que apareciera. Ello es lo que remite al problema del sentido: no hay creencias válidas, todas dan igual y ninguna tiende a promover el *background* de creencias desde las cuales el esfuerzo, el compromiso, la momentánea insatisfacción puedan ser sostenidas.

Estamos ante el reino del revés en relación con lo que fuera el disciplinamiento moderno. Ahora no se trata de liberar impulsos, sino de orientar su salida, muchas veces sin control. No se trata de superar la represión, sino de instaurar algún margen de la misma. No se trata de

liquidar las jerarquías, sino de sostener algún grado de legitimidad para aquellas que sea necesario sostener. Y no se trata de acabar con el idealismo espiritualizante que fuera propio de las derechas religiosas en nuestro subcontinente, sino de instaurar algún orden de creencias en el cual confiar, casi cualquiera que fuera, siempre que no sea uno que sirva a atacar o discriminar negativamente a las demás personas.

Todo esto se enfrenta a una televisión que opera como escuela generalizada de vida, frente a la cual los jóvenes están, generalmente, no menos de tres horas diarias promedio. Allí todo es vértigo y conciencia desintegrada, no hay orden, y a veces tampoco concepto ni continuidad. En cuanto a los contenidos, se trata de que el mundo estaría lleno de personajes ricos y famosos, la vida de las “personas comunes” no está considerada, al menos no hasta que aparecen en la pantalla. Lo virtual se vuelve el nuevo real, y allí hay que llegar a la riqueza y a la fama por mecanismos eficaces, léase ser deportista, vedette o presentador/a de programas. Sobre todo, la desvergüenza y la audacia fácil son promocionadas como mecanismos hacia el éxito: los desnudos femeninos sin ton ni son, las extravagancias masculinas, toda forma de escandalizar o de hacer ruido estruendoso es premiada como válida.

A todo esto debemos enfrentarnos hoy en la escuela. Si hemos hecho tan largo periplo en la exposición, es porque queremos mostrar la configuración *estructural*, nada casual ni superficial que tiene la cuestión. La escuela se enfrenta a los síntomas de todo esto. La violencia escolar está encontrando cada vez más espacio: de alumnos/as entre sí, de estos contra los docentes, de padres hacia docentes. El docente autoritario tradicional, dueño de la violencia legitimada dentro del aula, ha sido desposeído de su privilegio, y ahora es el depositario receptor de violencias varias, mientras a su vez los alumnos se atacan mutuamente como nunca antes. El sin-sentido de la escuela converge con el sin-sentido general. Una escuela poco avanzada tecnológicamente, con formas y normas propias de otras épocas, no puede dejar de resultar tediosa y dedicable al “como si”, es decir, tomada por los alumnos como una especie de *ficción necesaria* por la cual hay que pasar.

Hemos hecho la crítica respectiva hace casi dos décadas (Follari, 1996). El aparato escolar, en tanto aparato burocrático-estructural, sigue siendo reacio al cambio, y poco ha incorporado (excepto, en algunos casos, las computadoras para alumnos) que vaya en pro de una modificación general

6. Véase, por ejemplo, Rojas *et al.*, 1996. También Melman, 2005.

de sus modalidades de funcionamiento. Sigue siendo una institución moderna en tiempos posmodernos, desentendida de las modalidades culturales en curso. El otro aspecto sustantivo a atender es la recuperación de valores. Es todo un problema, pues, en primera instancia, no puede esto sostenerse solamente desde lo escolar. Hay que hacerlo también desde la televisión e internet (este último, por ahora mínimamente regulado). Por supuesto, habrá que estar fuera de toda monserga y todo sermón: los valores se recuperan, en lo escolar, desde el testimonio que los docentes y la institución sean capaces de hacer, y solo si ello se da, la palabra de estos actores puede adquirir credibilidad.

A la vez, los valores no pueden ser aquellos que se les ocurra a cada quien en el mundo escolar; ello sería resistido por la sociedad, con toda razón. Ante el pluralismo ético de la época (demasiado parecido, en los hechos, a un *vaciamiento*), lo mejor será encontrar ciertos aspectos muy generales que casi todos pudieran compartir, algo así como el “mínimo común denominador social” de los valores. Respeto por el otro, libertad con responsabilidad, solidaridad, capacidad para el amor y la amistad son algunos de estos valores, y no creo que hubiera muchísimos más para afirmar.

Lo cierto es que habrá que poner palabra a la angustia contemporánea, habrá que dar espacio a la reflexión y al ejercicio práctico de los valores en las escuelas, si es que queremos que estas cumplan un rol social de peso, que secundariamente podría servir a recuperar el prestigio social histórico que la educación formal tuvo en otros tiempos. Bajo una ética y en relación con valores, los hechos encuentran sentido, se ubican en algún orden de prelación y contigüidad necesario, dejan de ser una sucesión caótica de sucesos que parodian el *zapping* de la televisión.

Ojalá hallemos los modos de sostener los procedimientos escolares que sirvan a esa reinstalación social de la ética, obviamente en consonancia con lo que puede y debe hacerse desde los espacios mediáticos y desde el ejemplo de quienes cumplen funciones públicas, ya sea estatales o de orden privado. Será el modo, quizá, en que podamos ser leales a la consumación de la filosofía, para que la misma en su espiritualidad platonizante no aparezca como un sueño hoy desdeñado por la historia concreta, sino como una promesa de realización de un mundo mejor, que reúna cuerpo y sentido, conciencia y disrupción en el acontecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- De Sousa Santos, Boaventura
2006 *Conocer desde el Sur*. Lima, Universidad de San Marcos.
- Derrida, Jacques
s/f “El teatro de la crueldad y la clausura de la representación”, en Derrida, J., *Dos ensayos*. Barcelona, Anagrama.
- Follari, Roberto
1996 *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires, Magisterio/Río de la Plata.
- Kuhn, Thomas
1989 “Conmensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad”, en Kuhn, T., *¿Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos*. Barcelona, ICE/Paidós.
- Lipovetski, Gilles
1988 *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- Lukács, Georg
1969 *Historia y conciencia de clase*. México, Grijalbo.
- Melman, Charles
2005 *El hombre sin gravedad (gozar a cualquier precio)*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Rojas, Cristina *et al.*
1996 *Entre dos siglos*. Buenos Aires, Lugar.
- Sohn Rethel, Alfred
1979 *Trabajo manual y trabajo intelectual*. Bogotá, Del Viejo Topo.

LA ESCUELA EN RED Y EL FIN DE LA ESCUELA. EN BUSCA DE NUEVOS SENTIDOS PARA LA EDUCACIÓN

Inés Dussel

INTRODUCCIÓN: SOBRE EL SENTIDO Y SINSENTIDO DE LA ESCUELA

En 2002-2003, en el medio de una gran crisis económica, social y política, acompañé al equipo docente de una escuela secundaria pública en la periferia urbana de Buenos Aires en su trabajo cotidiano. Eran momentos duros para las familias más pobres, y los profesores de escuela se sentían desbordados. Las fronteras entre el adentro de la escuela y el afuera —terrible, descarnado, incierto— se habían borrado por completo. En las clases, los alumnos se desmayaban de hambre, contaban a viva voz que habían participado de *secuestros express* o que habían sufrido violaciones en el camino a la escuela. Las conversaciones entre los docentes giraban en torno a cómo actuar cuando se presentaban situaciones como estas y qué hacer para proteger un espacio escolar en el que tuvieran vigencia los derechos, a la par que se debatía si la escuela debía juntar dinero y organizar una *olla popular* para dar de comer, y si en este contexto tenía sentido enseñar historia, geografía o literatura. Fue una especie de ateneo clínico mensual, en el que se intentaba crear un espacio de reflexión para aliviar el padecimiento y elaborar estrategias colectivas. Como parte de ese trabajo, se organizaron festivales, comedores, cursos de formación docente y actividades extracurriculares. Fue en ese marco

que surgió la idea de ofrecer los sábados un taller de circo y uno de haiku, iniciativa de un colega entusiasta. Para sorpresa de todos, tuvieron una muy buena recepción, y pronto los sábados se llenaron de jóvenes escribiendo poesía o haciendo malabares en el patio de la escuela.

La anécdota recuerda otra que cuenta Jacques Rancière en *La noche de los proletarios*. En su historia de cómo los obreros se constituyeron como proletarios en la primera mitad del siglo XIX, cuenta Rancière que en su tiempo libre, es decir, en sus noches, ellos hacían otra cosa que lo esperado: ni se acostaban a reparar su fuerza de trabajo ni se dedicaban a complotar contra las autoridades. Al contrario: escribían versos, leían tragedias griegas o salían a pasear y disfrutar de la cultura para afirmarse como iguales. Eran “terriblemente inactuales”, dice Régine Robin, pero fue ese anacronismo lo que circuló el sentido “de una manera que [permitió] definir orientaciones temporales inéditas, garantizar el salto o la conexión de una línea de temporalidad a otra. Y es mediante esas orientaciones, esos saltos y esas conexiones como existe un poder de ‘hacer’ la historia” (Robin, 2012).

El haiku en una escuela asediada por el hambre, el desamparo, la violencia, era igualmente inactual y anacrónico que los versos alejandrinos de los proletarios de 1840. Y sin embargo, como las tragedias griegas en su momento, los talleres de poesía japonesa permitieron circular el sen-

tido para abrir un espacio y un tiempo en los que se podía ser iguales y proponer otro vínculo con la cultura. La anécdota tiene que ver con el sentido y el sinsentido de la escuela¹ en contextos en que esta parece estar desacompañada, desajustada, ir contra su tiempo. Esos contextos pueden ser los de la crisis aguda, la narcoviolenencia o la cultura de los medios digitales que plantea la velocidad, la hiperatención y la hiperactividad como ejes de la interacción. Quizás, entonces, habría que pensar que lo que hace la escuela siempre es inactual, y que ahí está su fuerza.

Es esta posibilidad que abre el anacronismo para pensar otros sentidos para la escuela lo que quisiera explorar en este texto. La referencia a lo inactual se vincula a que hay dos anacronismos rondando como fantasmas en la convocatoria a pensar el sentido de la escuela: la noción de escuela y la de sentido. De la escuela y su anacronismo se hablará más abajo, pero aclaro que en este texto me referiré a la escuela en particular porque la considero una institución educativa muy relevante para pensar los modos de producción y circulación del saber en nuestras sociedades. No desconozco que hay otras formas educativas igualmente importantes, y no quisiera sumarme a la colonización escolar de todas las formas educativas; sin embargo, por su importancia dentro del proyecto político-epistemológico de la modernidad, adquirió características que la vuelven un “nudo” importante de producción de sujetos y de saberes.²

Pero la pregunta por el sentido es, también, anacrónica. Para Barthes, en la segunda mitad del siglo XX los seres humanos llegan a “una experiencia del sentido que trastornaría no solo las creencias en Dios o en algún otro valor, sino también la posibilidad misma de que hu-

quiera un sentido”. La modernidad, en su cuestionamiento a Dios y los valores trascendentes, en su crítica al sentido unitario y último, llevó a “abismar la posibilidad de significar” (Kristeva, 1999: 321). Este estallido afecta no solo a la noción de sentido, que se vuelve polifónica y polivalente y por lo tanto difícil de apresar, sino también a los sujetos, que van a ser vistos a su vez como polifónicos, descentrados, escindidos. Barthes advierte que no hay unidad en quien significa ni tampoco en el significado, y por eso el abismo. Esa crítica no se resuelve sumando una ‘s’ al sustantivo y hablando de *sentidos*, porque es un desfundamiento radical de la significación. Para algunos, ante este abismo lo que sigue es la razón cínica y el relativismo extremo, o bien el retorno a los fundamentos y los fundamentalismos.

Pero Kristeva, siguiendo a Barthes, cree que todavía es posible la rebeldía. Lo que queda, cuando ya no se puede afirmar una razón contra la otra, es la aventura semiológica de descifrar el sentido en todo lo que dice y se manifiesta, es decir, *interpretar*. Para no caer en las trampas del nihilismo, propone abrir “el infinito placer de los textos”, dar sentido al sinsentido. La interpretación es el acto o el gesto de buscar el sentido, que es, para esta psicoanalista que pide perdón por esta reducción, “la vida” (Kristeva, 1999: 325-326). Aunque sea anacrónico, aunque no tenga un sentido último, buscar el sentido es afirmar la vida.

¿Qué sentido, entonces, para la escuela, en una época en la que la propia pregunta parece estar desacompañada de las demandas actuales? Después de la crítica posmoderna, ¿cómo pensar el sentido de la escuela sin reafirmar un fundamento trascendental? ¿Cómo pensarlo reconociendo la justeza de muchas de las críticas posfundacionales, que cuestionaron la complicidad de los proyectos modernos, entre ellos la escuela, con la colonización de los saberes y de los pueblos? ¿Y cómo pensar su inactualidad, su anacronismo, de modo que no reproduzca ni refuerce el diagnóstico de obsolescencia e irrelevancia que se le hace tantas veces? En lo que sigue, propongo acercarme a estas preguntas a través de analizar los debates que se plantean sobre el fin de la escuela en la sociedad en red de la cultura digital, y de retomar la noción de red como metáfora para pensar la escuela, para analizar cómo se formulan hoy los sentidos de la escuela y cuáles otros podrían imaginarse.

1. Idea que tomo en préstamo de Julia Kristeva, quien la usa para la rebeldía.

2. En el trabajo de la feminista postestructuralista y postcolonial Gayatri Spivak, una crítica aguda de la colonialidad del saber, hay sin embargo una recuperación del trabajo educativo y sobre todo del escolar que me parece destacable. Dice Spivak: “tiene que haber un suplemento de trabajo paciente, poco glamoroso, de ‘meter las manos’ —la forma en que enseñamos en nuestras clases, enseñar de este modo en todas partes. En un sentido, sabemos que cada generación necesita ser educada. Lo olvidamos cuando se trata del Subalterno. [...] Vi cómo, en dos generaciones, las mujeres de mi familia habían olvidado cómo leer [la experiencia de mi tía abuela]. Esta es una narrativa privada del fracaso de la educación” (Spivak, 2010: 230).

LA SOCIEDAD COMO RED Y EL FIN DE LA ESCUELA

Comienzo por la metáfora de la red, muy presente en la discusión actual de las políticas educativas y las escuelas. Antonio Viñao, en su trabajo sobre las reformas curriculares, señaló que los sistemas educativos tienen que considerarse como una red de instituciones escolares cuya configuración, centralización y estabilidad varía en el tiempo (Viñao, 2002). La red, tejido o malla de escuelas puede estar más o menos conectada, y en los sistemas actuales conviven variadas formas de regulación de las escuelas que a veces amalgaman la red y otras la dispersan (Maroy, 2008).

Pero la presencia más fuerte de esta metáfora se siente en las reflexiones sobre la cultura digital y el vínculo de las escuelas con “la” red, internet.³ También es un lugar común para hablar de las nuevas formas de interacción, el aprendizaje colaborativo, la inteligencia distribuida, etcétera. Para muchos, la metáfora de la red viene a significar un cambio de modelo, una perspectiva distinta de hacer educación.

El modelo de educación debe cambiar de un *modelo de control/proveedor orientado desde el pasado*, a un *modelo de navegador orientado hacia el futuro*, en el cual el aprendizaje está distribuido (en red), llega justo a tiempo y según los intereses individuales, y en el que los ‘consumidores-productores’ son impulsados a la creación y el crecimiento del conocimiento, y no están obligados a conformarse a ‘sistemas de herencia’ (Hartley, McWilliam, Burgess y Banks, 2008: 64).

Contra la idea pesada de una institución educativa, aparece la red como estructura descentralizada y horizontal que permite circular sin obstáculos. Las escuelas son formas culturales perimidas (anacrónicas) que miran hacia atrás, a otro tiempo, producen conformidad y uniformidad y matan la creatividad, eje central de la nueva economía del conocimiento.

3. Parte de estos argumentos han sido planteados en trabajos anteriores. Véase Dussel, 2010, 2013 y en prensa. Aquí retomo y amplío algunas de las reflexiones acerca de las retóricas del mundo digital sobre el fin de la escuela, para acercarme a la pregunta sobre el sentido.

La “red” es el equivalente de lo nuevo, de lo bueno, de la conexión genuina y centrada en el individuo, del aprendizaje “a tiempo” y a medida de cada individuo. La red implica el reemplazo de las instituciones y de las mediaciones anticuadas. Para dejar de ser inactual, la escuela tiene que adoptar las formas y dinámicas de la red, y dejar de ser escuela.

Otro de los anunciantes del fin de la escuela es Neil Postman, quien propone que esta nueva circulación de los conocimientos a través de las tecnologías va a hacer que las mediaciones de la institución escolar y de la autoridad adulta sean superadas.

La escuela infantil de la era de la información será muy distinta a la que conocieron mamá y papá.

¿Te interesa la biología? Diseña mediante simulación virtual tus propias formas de vida.

¿Tienes problemas con un proyecto científico? Establece una videoconferencia con el mejor investigador mundial sobre el tema.

¿Te aburre el mundo real? Entra a un laboratorio de física virtual y escribe una nueva ley de la gravedad.

Esta es la clase de aprendizaje de primera mano de la que nuestros jóvenes podrían estar ya disfrutando. Las tecnologías que la hacen posible están ya disponibles y esos mismos jóvenes, con independencia de cuál sea su posición económica, saben cómo utilizarlas. Pasan muchas horas por semana en su compañía, no en clase sino en los locales de videojuegos o en los centros comerciales (Postman, 1999: 55).

En esta especie de utopía (o distopía) post-escolar, pareciera que las nuevas tecnologías abren un universo infinito de posibilidades que permiten al individuo organizar sus propios recorridos y diseñar experiencias de aprendizaje según sus intereses y necesidades. La promesa liberal de “satisfacción al cliente”, del mundo hecho a medida del sujeto, puede cumplirse en esta escena imaginada y propuesta como nuevo ideal. Al parecer, los niños y jóvenes podrían dejar a un lado la mediación adulta y producir por sí mismos sus propios aprendizajes. En algún sentido, hay una suerte de vuelta a una utopía rousseauiana de que los niños

deben saltarse la influencia de las instituciones sociales y explorar por sí mismos el mundo y la naturaleza.⁴

Cabría preguntarse si la presunción de que habrá una inmediata accesibilidad de los conocimientos a través de internet tiene asidero. Por ejemplo, habría que ver qué sistema científico puede permitirse que el mejor investigador dedique todo su tiempo a atender las preguntas de los escolares (algo que ya se menciona en la primera viñeta). También hay que señalar que esta escena supone un nuevo tipo de niñez, que requiere la tecnología: inquieta, activa, creativa, pero también disciplinada. Así, habría que analizar qué clase de niño/a es el/la que, “aburrido del mundo real”, decide entrar a un laboratorio de física virtual. También podemos preguntar cómo haría este niño/a para escribir una nueva ley de gravedad si nadie le enseñó la primera, y para qué serviría ese ejercicio individual si nadie hace nada con él (de hecho, este problema del “para qué lector” es cada vez más agudo con la explosión de las nuevas tecnologías, donde se escribe mucho y todo el tiempo pero no hay quién pueda leer o escuchar ese volumen de producción).

También se presupone que habrá un fin de la docencia, que la escuela será reemplazada por una red informática en la que ya no se transmitan conocimientos sino que se enseñarán estrategias de búsqueda de la información. Se asume que lo importante es que los estudiantes puedan llegar a saber dónde conseguir la información en internet. Es cierto que estas acciones pueden involucrar habilidades cognitivas complejas, pero lo que se considera como conocimiento está reducido a llevar y traer información, una información producida por otros, en otros lados, cuya función o uso no compete a los usuarios. Pareciera que ese llevar y traer no involucra relaciones de autoridad ni jerarquías, que todos tienen igual acceso, y que no hubiera mediaciones de saberes (adultos o jóvenes, poco importa) en esta

4. Es claro que esa utopía contenía múltiples paradojas. En *Emilio*, por ejemplo, si bien se decía que había que dejar al niño “libre así que nazca”, también se proponía un tutor que guiara la infancia por una serie de experiencias que educarían en un sentido determinado. El truco era hacer que el niño quisiera lo que el institutor deseaba. Sobre las paradojas de la educación rousseauiana, y más en general sobre las de la regulación de la libertad, puede verse Donald (1992) y Meirieu (1998).

interacción. Cabría profundizar mucho más de lo que permite este texto sobre la promesa del fin de las mediaciones y la ilusión de transparencia que está en la base de estos imaginarios. A manera de corta respuesta a estas ilusiones, habría que señalar que, ya sea la lectoescritura, la forma de organizar la información, las cadenas asociativas que se abren con cada nuevo conocimiento son siempre parte de una herencia mediada por otros, de una transmisión cultural heredada por las nuevas generaciones. La tecnología misma tiene incorporadas formas históricas de interactuar y de pensar el mundo, al punto de que varios autores hablan de la dificultad de separar a los aparatos técnicos de los “protocolos” asociados o prácticas sociales y culturales que se desarrollan en torno a esa tecnología.⁵

Sin embargo, puede proponerse otra aproximación a este vínculo, y un abordaje distinto de la metáfora, considerando con más detalle qué hay en la noción de red que permite otra mirada sobre la escuela, y sobre lo que la escuela hoy hace en relación con la cultura y la sociedad, su sentido y su sinsentido. En el apartado siguiente se analizará esta perspectiva con más detalle.

En tanto, habría que analizar mejor qué sucede si se coloca la “red-internet” en la historia, si se la analiza ya no solo como metáfora sino como forma de organizar las interacciones humanas; en otras palabras, detenerse también en el modelo al que se convoca e incita a la escuela. ¿Qué es la red digital hoy? ¿Es igual la 1.0, el Netscape que el Google? ¿Se hace la misma operación con la Enciclopedia Británica que con Wikipedia, se dan las mismas formas de lectura y de circulación del conocimiento? ¿Es lo mismo Google que Facebook? Al respecto, el analista holandés Geert Lotvink dice que no, que hablan de momentos distintos de la sociedad: “La mudanza del link al *like* de Facebook como la moneda universal de la red simboliza el cambio en la economía de la atención de una navegación centrada en la búsqueda a un estar auto-referencial o encapsulado de las redes sociales” (Lotvink, 2011: 17). La navegación no es cada vez más libre, sino que parece, muy por el contrario, estar cada vez más dificultada por algoritmos muy sofisticados que quieren retener en el mismo lugar y dirigir la circulación, y sobre todo captar toda la atención, que es el bien principal en ese espacio.

5. Véase también Gitelman, 2008.

Por su parte, otro estudioso de los medios digitales, Henry Jenkins, menciona entre las nuevas tendencias que están afirmándose en estos últimos años los siguientes rasgos: la recentralización de las redes en grandes plataformas manejadas por pocas corporaciones —a las que Jenkins no considera máquinas aceitadas sino “familias disfuncionales en las que las distintas divisiones compiten por recursos y reconocimiento” (Jenkins, 2013: 279)— el carácter minoritario de las formas más creativas y activas de participación, y la masividad de formas más pasivas de circulación por los medios sociales; la aparición de una nueva casta de *digerati* (como antes los *literati*) que conecta a las élites del mundo pero no necesariamente aproxima o incluye a los sectores más marginados de cada país. Todos estos fenómenos hablan de la ambivalencia de lo que producen y promueven los nuevos medios digitales, y que está lejos de la promesa democrática que portaban inicialmente.

La red, entonces, no es tanto un espacio libre de circulación horizontal sino más bien un territorio fuertemente jerarquizado e insularizado que tiene conectores y mediadores muy poderosos. Una red puede ser simultáneamente centralizada, descentralizada y distribuida, y habrá que ver qué es y cómo opera en cada caso. La red es una metáfora muy amplia que hay que calificar, historizar, politizar, para ver qué tipo de conexiones y de relaciones se están imaginando y proponiendo cuando se le pide a la escuela que deje de ser escuela y opere como las redes digitales. La celebración del fin de la escuela parece olvidar que estamos en el inicio de otras formas de sujeción, quizás más poderosas que el disciplinamiento escolar tan temido y criticado.

Sin embargo, ¿hay algo que ganar en la consideración de la escuela como red? ¿Hay otra forma de pensar y estudiar la escuela que permita analizar de otra manera la cuestión de su sentido? En el apartado siguiente, se abordarán algunas otras posibilidades teóricas de la metáfora para pensar este problema.

LA ESCUELA COMO RED: APORTACIONES TEÓRICAS

Propongo dar otro paso, y considerar a la propia escuela como red. Para eso, me valdré de los aportes de la Teoría del Actor en Red de Bruno

Latour, John Law, Michel Callon y otros, que hablan de la sociedad como una red, de una configuración más inestable y precaria que se mueve y se reorganiza cotidianamente. Esta teoría propone no considerar a las instituciones o a los actores como elementos definidos aisladamente, por su esencia o su desarrollo inmanente. La red no sería entonces simplemente una visión plana de elementos previamente definidos que se conectan en igualdad de conexiones y en infinidad de direcciones, sino una configuración que se va armando y desarmando en la historia, con relaciones de poder, con “canales profundamente transitados” (Nespor, 1994: 15).

Un concepto central de la TAR es el de *ensamble* o *ensamblaje*, esto es, la articulación u organización de artefactos y sujetos dispares. No se puede responder qué es algo sin mirar la red en la que se inscribe, la serie de relaciones que define sus atributos. Las identidades de los actores o espacios son parte de una historia que ha estabilizado ciertas interacciones, a veces al punto de volver invisibles los puntos de emergencia de esa red particular (Latour, 2005). La teoría TAR busca volver a desplegar esa emergencia, entender cómo se construyeron o se estabilizaron ciertas fronteras; por eso, se preocupa por las conexiones, las asociaciones, las traducciones y transformaciones entre los actores.

Algo que distingue a la TAR de otras perspectivas es su consideración de los artefactos o cosas como actores o actantes. Los objetos están inscritos en la red, y esta inscripción produce efectos. Las tecnologías pueden ser consideradas bajo esta misma lente: no son artefactos inertes, que dependen exclusivamente de lo que hacen los humanos; condicionan las interacciones y permiten —por la historia del vínculo con ellos o por sus propias permisibilidades técnicas— hacer ciertas cosas y no otras. Esta aproximación propone una materialidad relacional fuerte, que postula que los objetos o tecnologías no son superficies transparentes o totalmente maleables por los humanos, sino que se articulan en una compleja interacción que hay que reconstruir cada vez.

¿Qué ventajas tendría pensar la escuela como red, extendiendo la metáfora a lo que sucede adentro y ya no solo afuera? Un antropólogo que trabaja con la perspectiva TAR, Jan Nespor, propone que los investigadores miren a las escuelas “como una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se extienden en sistemas complejos

que comienzan y terminan fuera de la escuela” (Nespor, 1997). La escuela se sitúa en una cierta red, pero además opera como una red que no se sabe bien dónde empieza y termina. Por ejemplo, en una época las paredes de la escuela y los reglamentos escolares tenían cierta eficacia (nunca total, hay que decirlo) para restringir qué lecturas, lenguajes y objetos circulaban dentro de la escuela, buscaba hacer una red cerrada y centralizada, claramente definida; pero por otro lado, siempre existieron las lecturas clandestinas, las de abajo del pupitre, las transgresiones y la indisciplina, y aunque no hubieran existido, las experiencias y marcas del afuera entraban con los cuerpos, las sensibilidades y opiniones de los maestros y los alumnos. Por eso lo de no saber exactamente dónde empieza y dónde termina: la red se expande tanto como la experiencia de los sujetos con otros sujetos y objetos. Por ejemplo, Nespor estudió, a fines de los ochenta y principios de los noventa, cómo los chicos traían a la escuela su vínculo con los medios, los superhéroes, las narrativas visuales, como modos de entender al mundo y a sí mismos, dejando en claro que eso no “se dejaba” en la puerta al cruzar el umbral del edificio escolar, sino que “entraba” en las opiniones, las interacciones y la imaginación de los chicos y de los adultos (Nespor, 1997).

Lo interesante de la metáfora de la red para pensar la escuela es que no da por sentado que se sabe cuáles son esas conexiones y sujetos y objetos que entran en relación, sino que invita o convoca a investigar cómo se conforma y cómo opera cada vez. No cree que porque en el cartel diga “escuela” se hace siempre lo mismo; en todo caso, que se haga lo mismo es el resultado de muchas operaciones y acciones, porque siempre habría otras posibilidades. En este sentido, es interesante lo que señala Latour:

Lo que siempre me gustó de la metáfora de la red es que es fácil entonces insistir en su fragilidad, en el lugar vacío que deja en torno suyo (una red está hecha primero que nada de un espacio vacío), en la subversión que introduce en la noción de ‘distancia’ (los adjetivos ‘cerca’ y ‘lejos’ dependen de la presencia de conductores, puentes y nudos de circulación), pero, sobre todo, me gusta lo que la metáfora hace con la universalidad: el área cubierta por cualquier red es universal, pero en tanto y cuanto haya antenas, eslabones, repetidores o amplificadores,

para sostener la activación de cualquier trabajo. Gracias a la noción de red, la universalidad ahora es enteramente localizable. En la red, es el trabajo lo que se pone en primer plano, y por eso algunos sugieren usar la palabra *worknet* (Latour, 2010: 6).

Sostener, entonces, el funcionamiento en red, requiere de conectores, de eslabones, de mediadores, de actores que se mueven y trabajan para que esa relación precaria e inestable se estabilice. Sostener a la escuela necesita de este ensamblaje de actores, objetos, ideas, que están siempre en movimiento. Un elemento interesante es que la escuela es una institución pública, y que se propone una acción educativa destinada a todos, a un conjunto de alumnos que, pese a sus características distintas, en la medida en que son tales son considerados como aptos para aprender (Simons y Masschelein, 2014). El que en sus realizaciones concretas la escuela no logre hacer esto no desmerece la promesa igualitaria que está en su ensamblado como institución.

Lo mismo podría decirse del aprendizaje en red: contra la idea de que sucede naturalmente, sin esfuerzo, casi por mera contigüidad con los objetos o con otras personas, la noción de la TAR es que requiere un poner cerca, un hacer conexiones, un trabajo que no puede darse por sentado. De hecho, para Latour el conocimiento tiene que ver precisamente con movilizar saberes y personas, ponerlas en contacto y convertirlas en relevantes para cada quien:

El conocimiento no es algo que puede ser descripto por sí mismo o en oposición a la ‘ignorancia’ o a la ‘creencia’, sino considerando un ciclo entero de acumulación: cómo traer cosas de vuelta a un lugar para que alguien las vea por primera vez, para que alguien pueda mandarlas de nuevo para traer otras cosas de vuelta. Cómo convertir en familiares cosas, gente y eventos que están *distantes* (Latour, 1987: 220).

¿Qué efectos tiene usar esta noción de red como configuración de lo social para pensar la escuela de hoy? En primer lugar, permite pensar a las escuelas como territorios particulares que actúan como espacios de traducción fuertes y que dotan a sus interacciones de una especificidad

que no puede pasarse por alto. Por ejemplo, los horarios o los edificios escolares permitían diferenciar, o al menos planteaban esa norma, lo que sucedía dentro y fuera de la escuela. Expresiones como *idónde se cree usted que está!*, para señalar que había gestos o enunciados que no podían realizarse en ese espacio-tiempo, o la censura a ciertas publicaciones, o la vigilancia sobre la vestimenta y los uniformes, eran todas estrategias para ‘balizar’ los límites de la escuela, y para preservar a la institución escolar como espacio fuerte.

Otra cuestión importante es que decir que las escuelas eran, y quizás todavía lo sean, espacios ‘fuertes’ de traducción, no quiere decir que sean unívocos; como señalan Ball, Maguire y Braun, son más bien “ensamblajes sociales frágiles, que son continuamente revalidados e impulsados por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares [...] La escuela es continuamente interrumpida o enfrentada por expectativas contradictorias, pero esta es una incoherencia que puede ponerse a trabajar [productivamente], la mayor parte de las veces” (Ball, Maguire y Braun, 2012: 70). A la escuela se le pide muchas cosas, a veces demasiadas: que incluya, que asista, que entretenga, que enseñe. Puede volver a analizarse la anécdota inicial para desmenuzar las expectativas que la sociedad deposita en la escuela, y también cómo afectan lo que los propios docentes sienten que tienen que hacer.

Las demandas que hoy se plantean a la organización institucional, la estructura administrativa, la configuración del currículum y de los saberes, y sobre todo las formas en que se vinculan con las familias y la sociedad más amplia, hacen que la escuela básica sea una institución muy diferente a como se la imaginaba a fines del siglo XIX y principios del XX. Como señala Flavia Terigi (2006), hay esfuerzos en distintos lugares para re-formar (esto es, darle nueva forma) a las escuelas, atendiendo a algunos de estos cambios y nuevas demandas sociales. Pero ese esfuerzo no es plenamente acompañado por lo que entendemos que es una buena escuela, y por lo tanto por lo que esperamos de ella (y el plural incluye a estudiosos, políticos, docentes y padres). En cualquier caso, pensar la escuela como un ‘nodo’ en una red inestable y que se va configurando, permite entender mejor, dar mejor cuenta, de estas demandas y transformaciones presentes.

LA ESCUELA EN LA RED: ALGUNAS PERSPECTIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN

En el caso que estoy investigando con más detenimiento, el de la introducción de las tecnologías digitales, la perspectiva de las redes también ayuda a indagar cuánto hay de retórica vacía en muchos de los enunciados que se hacen sobre las transformaciones presentes. Volviendo a la idea de Nespór de que la escuela “es una intersección en un espacio social, un nudo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y terminan afuera de la escuela” (Nespór, 1997), ¿cuáles son esos sistemas complejos que atraviesan y se transforman en las escuelas? Hoy se habla mucho del aprendizaje ubicuo, de la desaparición de las fronteras entre el afuera y el adentro de la escuela, de la circulación *seamless*, sin costuras, sin fricciones, del conocimiento a través de la red, pero como se señaló antes, esto opaca, oculta los nodos, ‘pasos obligatorios’, puntos de concentración, jerarquías y desigualdades que operan en la red.

En términos pedagógicos, y tomando la pregunta elaborada desde el corazón celebratorio sobre las nuevas tecnologías, ¿puede la escuela convertirse en un no-lugar para el aprendizaje ubicuo y sin distinciones entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela? Y si hace traducciones y es un ‘lugar’, un espacio habitado con todo lo que ello implica, ¿qué significa en términos de su relación o conexión con estas nuevas dinámicas? Para muchos, que la escuela ‘traduzca’ o recolocque a estas tecnologías es sinónimo de escolarizar los saberes, algo que se ve como intrínsecamente malo, mortuorio, paralizante. Pero no habría que olvidar que esa escuela-intersección entre varias redes y dinámicas probó ser eficiente para producir ciertas subjetividades, jerarquías de conocimiento, lenguajes y comportamientos. Esta eficacia suele ser considerada como signo de su conservadurismo, de su resistencia al cambio, pero quiero argumentar que hay más que resistencia en estas fricciones, y que estas tensiones y negociaciones tienen que ver con aspectos de la escolaridad que no pueden ser ‘despachados a la ligera’ como rémoras del pasado, porque, como quiero argumentar, podrían también perderse algunos rasgos importantes de la escuela.

En la introducción de las tecnologías digitales a las escuelas, es importante estudiar las intersecciones, traducciones o adaptaciones que se están realizando. ¿Cómo opera la escuela como ‘red local’ de traducción de las políticas de introducción de tecnologías digitales? ¿Cuáles son los actores centrales en esas redes? Una pregunta que me interesa es si las escuelas siguen siendo espacios de traducción fuertes, si consiguen algunos “logros locales” en tanto red, si logran movilizar distintas estrategias y discursos ante la presencia de los medios digitales y ser puntos o nodos importantes para organizar las prácticas. ¿Son las escuelas lugares donde ya no importan las paredes o formas de interacción específicas de lo que conocíamos como el modo escolar? ¿Pesa más lo que se sabe o se trae del vínculo con las tecnologías del afuera? Me interesa además intentar entender cómo el conocimiento escolar (con sus características y clasificaciones particulares, sus reglas de evaluación, su idea de que el flujo de circulación debe ser controlado por el docente) se vincula a las prácticas de conocimiento promovidas por los medios digitales, por ejemplo en relación con la participación en redes sociales, la producción audiovisual o los videojuegos, basados en nociones muy distintas como las de actividad, pilotaje, conducción, protagonismo, sentir, tocar. Todavía sabemos poco sobre esto, y hay que acercarse al cotidiano escolar con algunas de estas preguntas y ponerlas a “trabajar”, a ver qué ponen en movimiento.

También puede señalarse que esta perspectiva permite otra aproximación a la cuestión del cambio escolar, distinta al viejo eslogan de que las escuelas nunca cambian, y también al debate sobre si el cambio es de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba. Estos análisis pueden iluminar las relaciones entre los artefactos y las condiciones institucionales, y entre los artefactos y la gente; pueden hacer visibles las múltiples temporalidades que coexisten en las escuelas, y también las múltiples espacialidades que van cambiando y reconfigurándose. Puede dar cuenta de cómo están funcionando los eslabones de la red, por dónde circulan los intercambios, quiénes o cuáles son los nodos importantes de la red; se trata de una mirada que se acerca más al territorio y menos a los diseños y horizontes deseables. También es menos dicotómica entre un punto o de inicio y un punto 1 de llegada; al contrario, muestra el movimiento y el

trabajo para mantener todo eso junto y con cierta orientación como rasgo principal de ese conglomerado.

En este punto quisiera detenerme brevemente en algunos registros de las investigaciones que realicé en los últimos años, para ilustrar las operaciones que hacen las escuelas con los medios digitales. Particularmente, quisiera traer la reflexión realizada en el marco de una investigación llevada a cabo en Argentina en torno a las escuelas secundarias públicas incluidas en el Programa Conectar Igualdad.⁶ En ella, además de observar clases y entrevistar a maestros y alumnos, se compilaron trabajos escolares de estudiantes de la materia de Historia de tres años diferentes y en dos escuelas de la provincia de Buenos Aires. Interesaba, como pregunta de investigación, estudiar las tareas escolares para analizar hasta qué punto la escuela continúa enmarcando y definiendo lo que cuenta como conocimiento, particularmente a través de lo que Bernstein llamó las reglas de evaluación pedagógicas (Bernstein, 1990). Como dijo uno de sus discípulos: “Es la posibilidad (o amenaza) de que sea formalmente pedido que uno valide su interpretación, retención o recuerdo de una transmisión, lo que distingue a la educación de otras formas culturales” (Tyler, 2010: 149). En la tarea escolar, esa posibilidad o amenaza de validación y calificación sigue siendo estructurante, aunque tome formas poco habituales para la escuela, como podría ser el caso de un video que se postea en Facebook.⁷

En las escuelas estudiadas en Argentina, las tareas escolares toman hoy la forma de producciones audiovisuales, trayendo estéticas, géneros y lenguajes de la cultura juvenil mediática —pero no solamente. Centraré el análisis en tres videos escolares que se realizaron en la materia de Historia en una

6. Los resultados de esta investigación, realizada en el marco de la Universidad Pedagógica y con un equipo integrado por Patricia Ferrante, Delia González, Julieta Montero y la autora, fueron publicados en Dussel, Ferrante, González y Montero (2015), y en otras publicaciones en etapa final de preparación.

7. En esa investigación, con objetivos mucho más amplios, las tareas escolares aparecieron como un objeto relevante durante el trabajo de campo, y fueron abordadas de manera limitada. En el caso de México, la investigación doctoral de Blanca Flor Trujillo, en curso, se propone analizarlas de manera sistemática y tomándolas como eje central. Para profundizar en torno a cómo aproximarse al estudio de la tarea escolar, véanse los trabajos de Rayou (2009) y Trujillo (2014).

escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires: un PowerPoint sobre la Guerra Fría, un video sobre el yrigoyenismo (primer gobierno democrático en Argentina, 1916-1930), y un video sobre la revolución cubana, realizados en los tres primeros años de la escuela media con la misma profesora, que facilitó el material como ejemplo de buenos usos de los medios digitales en la enseñanza de la historia.⁸

El primer video presenta la Guerra Fría, y fue realizado por una estudiante de 15 años que usó texto e imagen sobre un fondo negro. El video es sencillo, utiliza el template del PowerPoint e incluye algunas animaciones y efectos en el cambio de diapositivas, y está musicalizado con la canción “Crying” de Aerosmith, de tono melancólico. La selección de las imágenes no responde al modo tradicional de los libros de texto sino que se nutre, sobre todo, de la cultura *pop*: la secuencia se abre con una foto de la película *Rocky* (EE. UU., 1976), que muestra lucha de Rocky con el boxeador ruso. Hay muchas imágenes de historietas o cómics en la presentación, parte de las cuales son claramente paródicas y otras de una ambivalencia problemática. Por ejemplo, la que representa a la URSS está tomada de un sitio web de William Dees (deesillustration.com), y tiene matices antisemitas, como se ve en la representación exagerada de la estrella de David, además de la presentación de la URSS como el gran oso amenazante, estereotipo típico de la Guerra Fría.⁹ El hecho de que el mapa diga “Rusia” y no URSS no parece llamar la atención de nadie (la

maestra lo considera un trabajo excelente); tampoco que la imagen que se refiere a la crisis de Berlín de 1947 muestre el Muro de Berlín, construido en 1961 y poco adecuado para representar esa crisis. La falta de precisión histórica es un rasgo de muchas de las producciones, y de acuerdo a distintos estudios precede, al menos en el caso argentino, a la incorporación de los medios digitales en las escuelas, y era ya un problema en la enseñanza de la historia debido, al menos en parte, al desplazamiento de la didáctica hacia los procesos y el desprecio de la información como parte de un “enfoque memorista/memorizador” (Sadovsky y Lerner, 2006; Le Roux, 2004). Sin embargo, aunque hay otras dimensiones a considerar para explicar por qué no parece importar el rigor histórico o la perspectiva historiográfica, la pregunta sobre qué cuenta hoy como conocimiento histórico en las aulas es ciertamente inquietante, y el desplazamiento de las imágenes tradicionales de los libros de texto por otras que se encuentran en los buscadores muestra cómo se constituye la memoria visual de las nuevas generaciones.

El segundo video es sobre historia argentina, y fue hecho por un grupo de cinco estudiantes. Trata sobre el primer gobierno elegido por el voto popular en 1916. La primera imagen es una apertura de las películas de la 20th Century Fox, con un título que dice: “Gobiernos radicales, 1916-1930”. La estructura del video es más creativa que la del PowerPoint antes reseñada: en *off*, una alumna primero y luego un alumno leen una sección de un libro de texto sobre este gobierno, mientras las imágenes muestran figuras o signos recortados en papel que son movidos por dos manos en una superficie plana, ilustrando lo leído. De a ratos los estudiantes se ríen o pronuncian mal los nombres. El juego de imágenes recortadas en papel sobre la superficie es veloz, aunque el plano es fijo: siempre se filman unas manos con papeles moviéndose sobre un fondo. Las figuras son de papel blanco, y algunas están coloreadas. Muchas ilustran de una manera literal los contenidos que se leen: por ejemplo, “cámara de representantes” se ilustra con una cámara de fotos. Hay una secuencia extraña en la narrativa, que es la mención de una serie de veinte apellidos de legisladores (algunos de ellos difíciles de leer, ante los cuales los estudiantes trastabillan); no queda claro por qué se incluye esta lista en una narración centrada en el proceso político general que cuenta las luchas obreras y la

8. El análisis toma los videos como textos multimodales que pueden ser estudiados desde una perspectiva semiótica (Kress *et al.*, 2001) y de la cultura visual (Mitchell, 2002). No indaga en las intenciones de los autores, aunque sin duda sería importante confrontar lo visible con lo que quisieron incluir, los motivos de esa selección, entre otros aspectos. No fue posible, en el curso del trabajo de campo, entrevistar a los estudiantes sobre sus producciones, porque aparecieron al final del curso escolar. Sin embargo, consideramos que el análisis, aunque limitado por las condiciones de producción de los registros, permite plantear algunas cuestiones relevantes para pensar en las operaciones que hace la escuela con los medios digitales, y deja planteadas nuevas preguntas de investigación para seguir indagando en futuros estudios. En las páginas que siguen se presenta un resumen de este análisis, que elige centrarse en algunos rasgos específicos.

9. En este sitio, además, puede verse una caricatura de Barack Obama que dice: “Certificado de nacimiento: Nacido en Kenya. Y una nota en post-it: Despídanme!”

represión de 1919. El contenido historiográfico es amplio, y responde a visiones actualizadas de la historia social y política; sin embargo, el tono monocorde y hasta risueño de los estudiantes-locutores evidenciando que leen un texto plantea dudas sobre la apropiación de los contenidos, de la misma manera que el uso de imágenes que ilustran palabras y no conceptos (como en el caso de “cámara”) muestra otro costado que merece mayor indagación. En relación con la forma, este video fue referido por la profesora como una producción creativa y original. Después de analizarlo, se encontró que hay muchísimos sitios, sobre todo españoles, que muestran recursos similares de mover figuras en papel sobre una superficie plana; es interesante ver que son sitios educativos que, aparentemente, los estudiantes buscaron por sí mismos y no fueron acercados por la docente. De la misma manera que con los textos escritos, en las producciones audiovisuales se produce un “corte y pegue” de imágenes disponibles en internet.

El tercer video es sobre la Revolución cubana, y fue realizado por un alumno de 16 años. Este es el único de los compilados que incluye la referencia a la fuente de la cual se sacó la información e imágenes usadas, empleando un procedimiento académico de referencia que también permite su crítica. Utilizó música de Carlos Puebla, típica de la Revolución cubana, dando cuenta de una decisión más ajustada a la voluntad de retratar un clima de época. Este video usa fotografías con un efecto de movimiento (que es posible hacer con el programa *MediaMaker*), dando la impresión de un documental viejo aunque se trate de una serie de imágenes fijas. Es el video más complejo a nivel formal, y también el más largo (dura 26'). El efecto de mover las imágenes es, sin embargo, reiterado a lo largo de todo el montaje, lo cual agota pronto el efecto y además marea. Hay también un desplazamiento notorio en el eje narrativo: el video es sobre la revolución cubana, pero a poco de andar empieza a enfocarse únicamente en la figura del Che, que se vuelve más y más icónico (torso desnudo, hombre de familia con mujeres y niños, líder guerrillero, adorado por todos). Así, la historia de la revolución cubana toma elementos narrativos de las historias de los personajes de *Entertainment*, donde puede verse el movimiento de ascenso, caída y legado. En los créditos finales, el autor del video cita el libro del cual se tomaron todas las imágenes y textos; es también interesante notar que es un libro impreso, y no una búsqueda de Google, lo que origina este video.

A través de estos ejemplos, se pueden señalar varias cuestiones, particularmente en relación con la persistencia de un marco regulatorio sobre qué cuenta como conocimiento en la tarea escolar, y a las posibilidades de la escuela de mantener algunas reglas de producción de los enunciados en un contexto desafiante como el actual. Primero, es claro en estos videos que se trata de producciones escolares, tareas que difícilmente pueden ser confundidas con los videos expresivos de Facebook o YouTube. Refieren a libros escolares, a información escolarizada, y la construcción de las oraciones y el tipo de conocimiento que se cuenta hablan de la descontextualización del saber escolar. La voz en *off*, monótona, en ocasiones pareciera que busca aburrir, la risa burlona, el “cuidadoso descuido” de la pronunciación de los nombres, dice claramente que es una tarea escolar y no un video que se realiza por gusto o interés propio. Los mapas aparecen repetidamente, y esto es consistente con una investigación sobre el uso de imágenes que identifica a los mapas como la imagen usada con más frecuencia en las aulas (Dussel, e/p). Pero por otro lado, el uso de la parodia y del discurso irónico parece tomarse de la cultura mediática, particularmente de la publicidad. Las historietas, las ilustraciones y la referencia a la cultura pop (Superman, Rocky, jugadores de fútbol como Messi, y otros) hablan todos del Esperanto Visual Global que promueven los medios y que no solo penetra sino que moldea la cultura mediática juvenil (Mirzoeff, 2005).

Estas producciones muestran que hay muchas negociaciones entre lo que cuenta como conocimiento en las escuelas y el tipo de prácticas de saber que tienen lugar fuera de ellas, en las redes sociales y producciones de medios. Las tareas con videos y audiovisuales parecen ser un punto de conexión entre ambos espacios, una “zona de contacto” donde se mezclan géneros, repertorios visuales y reglas de enunciación (Pratt, 1992). Se ve la fertilidad de planteos como el de Nespor para analizar qué se lleva y se trae de y desde la escuela, qué saberes y estéticas se movilizan, qué se vuelve cercano y qué se torna distante en las operaciones de conocimiento que propone la escuela. También permite ver que la “escuela en la red” produce algunas selecciones que colocan a nuevos lenguajes y autoridades como el eje del trabajo. Habría que ver qué negociaciones se dan entre las viejas autoridades del saber (docente, libro de texto) y las nuevas

(buscadores, cultura visual mediática y global); en los casos analizados, si bien es claro que lo que se dice tiene que ver con una demanda del currículum escolar, los textos tienen un gran nivel de ambigüedad y de vaguedad como narrativas disciplinarias, además de una pobreza de recursos específicamente académicos como criticar las fuentes, citar o buscar la precisión de los registros y el lenguaje.

Quizás el aspecto más interesante e importante para pensar es que los profesores, al menos en algunos países de América Latina, representantes de la lógica escolar, parecen estar mal preparados para intervenir y desafiar estas producciones estudiantiles y para promover textos audiovisuales más ricos y complejos. La zona de contacto, entonces, parece estar inclinada hacia la fuerza de la cultura visual digital y los medios de comunicación masiva, que tienen más brillo y recursos para imponer sus condiciones en la negociación. Como ejemplo de esta debilidad, puede señalarse que la profesora que pidió estas tareas estaba sorprendida con su calidad, convencida de que ella nunca hubiera podido hacer algo tan bueno, y de que sus estudiantes eran muy creativos. El hecho de que sus repertorios visuales y textuales fueran limitados y literales no le causaba mayor impresión, quizás porque sí resolvían el problema de la participación y el hecho de hacer la tarea. No podía ver que, como dice una analista norteamericana, “la participación cultural es cada vez más legible solo en los términos del mercado —y más específicamente, a través del léxico de las marcas” (Banet-Weiser, 2012: 89) y de ese Esperanto Visual Global al que antes se hizo referencia. Habría que analizar si esta evaluación positiva y esta celebración de la participación, antes que su contenido específico y la apropiación de lenguajes más rigurosos, es algo propio del debate pedagógico argentino, o habla de condiciones y discursos más extendidos en escuelas de distintas latitudes. En la perspectiva de investigación, parece consistente con una tradición pedagógica argentina de años recientes en los cuales los docentes renunciaban a enseñar el currículum oficial para adherir, muchas veces acriticamente, a los saberes cotidianos y la cultura *pop* como base del conocimiento, como respuesta a la crítica por el autoritarismo y la exclusión en que se fundaba el saber escolar, y al anacronismo y la inactualidad de la escuela. Pero este giro no parece estar exento de problemas, sobre todo para la enseñanza disciplinar que se ve

relegada a los márgenes, a favor de una experiencia a la que se ve como participativa o creativa pero que no permite reconocer sus préstamos y vínculos cercanos con la cultura mediática estandarizada y marketizada, y su complicidad en la adopción de nuevas formas de autoridad y sujeción de la cultura digital.

A MODO DE CIERRE: ¿QUÉ SENTIDOS, ENTONCES, PARA LA ESCUELA?

El sentido de la escuela parece estar redefiniéndose en estas nuevas condiciones, y la demanda de actualizarse ante la amenaza de obsolescencia está produciendo en la enseñanza efectos que hay que seguir investigando y analizando con mejores herramientas teóricas que las usadas hasta ahora para diagnosticar su irrelevancia y decadencia. Las posibilidades que abre la conceptualización de la escuela como red permiten ver que ese ensamblado que era y es la escuela necesita de muchas operaciones y conexiones para realizarse, y que los desafíos de la cultura digital plantean interrogantes sobre cómo va a seguir haciéndose este ensamblado en el futuro.

Quisiera concluir este texto con tres argumentos que surgen de las investigaciones realizadas sobre las “escuelas en la red”, para aportar a la conversación en torno a la pregunta por el sentido de la escuela. Volviendo a lo señalado por Kristeva y Barthes sobre qué hacer ante la crisis del sentido, y a la pregunta sobre el sentido, lo que queda, para seguir en rebeldía con lo instituido, es interpretar o proponer sentidos sobre el sinsentido, sin esperar que emerja un fundamento único y último de la acción educativa. En esa línea, propongo estos tres argumentos para discutir la inactualidad de la escuela, su anacronismo, matizando tanto la condena por ese desajuste como el diagnóstico de que nada de lo actual está entrando y dialogando con lo que son y hacen las escuelas. Hay desajuste, hay inactualidad, y hay intentos de actualizarse conforme a los tiempos que traen nuevos problemas y desafíos; y reitero, en estas consideraciones finales, que su inactualidad, como los haikus en la escuela urbano-marginal de Buenos Aires o los versos alejandrinos de los obreros del siglo XIX, puede ser un signo de su fortaleza y su posibilidad de traer algo nuevo.

Primero, algo que puede constatarse es que en las escuelas hoy hay nuevas y viejas tecnologías, que coexisten en negociaciones difíciles. Siguiendo lo que señala la TAR, las escuelas están hechas con los recursos disponibles, y eso incluye lo simbólico, las concepciones de docentes y alumnos, los recursos educativos, y también los dispositivos y artefactos tecnológicos que imponen más limitaciones de lo que las promesas dicen, como puede verse en las dificultades de conexión o carga de las baterías de los aparatos, la necesidad de monitorear los usos pedagógicos, entre otros aspectos. La escuela no está del lado de “lo viejo” como un bloque, sino en un cruce de temporalidades, tecnologías, discursos, saberes, que tiene una gran complejidad.

Segundo, a pesar de la idea del declive de las instituciones, las escuelas investigadas siguen siendo marcos regulatorios fuertes y hasta cierto punto exitosos para definir qué se hace en ese espacio con las nuevas tecnologías, al menos qué se hace como tarea escolar. Hasta ahora — esto puede cambiar, y de hecho está cambiando, está en movimiento y depende del trabajo que se haga para mantener ciertas conexiones y relaciones activas— son organizaciones que deben volver visibles y evaluables los procesos que tienen lugar en las aulas (enseñanzas y aprendizajes), y por lo tanto tienen que convertir el conocimiento tácito en conocimiento escolar explícito del que puede hablarse, que puede evaluarse y acreditarse en una organización burocrática. Esto se ve a través de la tarea escolar, objeto o dispositivo pensado para conectar con el afuera (la familia y el hogar) y para diseminar una idea del trabajo escolar y de un modo escolar de saber, con ejercicios, disciplina y reglas, que sigue teniendo su validez.

Pero también pueden verse desplazamientos. En las escuelas argentinas estudiadas, la tarea escolar involucra hoy el uso de medios digitales, muchas veces videos y presentaciones de imágenes que traen estéticas, géneros, lenguajes de la cultura mediática juvenil. Esto es un buen ejemplo de las negociaciones entre lo que cuenta como conocimiento en la escuela, y el tipo de prácticas de saber que tienen lugar afuera, en las redes y en la producción audiovisual amateur. En esa negociación, la balanza parece estar inclinada hacia lo que aporta la cultura visual global en sus repertorios y estéticas, pero habría que ver si esa relación es igual en otras

latitudes o si depende de culturas y debates pedagógicos más locales, que habilitan y promueven un diálogo con la cultura mediática como modo de resolver los problemas de la forma escolar. Por otro lado, esta balanza también puede cambiar con una reflexión y una acción decidida de los docentes y de los sistemas de formación en pos de intervenciones críticas y desafiantes de esas producciones y negociaciones. Si la escuela es un nodo en un red en movimiento, sus cambios de posición afectarán al conjunto, y no solo a sí misma.

Tercero, las escuelas son instituciones públicas, y lo que es público o lo que significa sostener una perspectiva pública, es algo que habría que discutir mucho más. En la interacción en las aulas digitales observada en las investigaciones, aparecen en algunos casos estrategias complejas para hacerle lugar a la cultura mediática, pero también una pugna por sostener lenguajes y preguntas más rigurosas y traerlas a la conversación en el aula, en una definición de lo público que excede la idea de que es “lo que habilita las preferencias individuales” (Masschelein y Simons, 2010: 539), el público-consumidor, y aporta una idea de lo público como lo común, como el espacio ciudadano, como el espacio de un debate con otros y según ciertas reglas. Esto es un aspecto que no habría que “despachar a la ligera”, como decía Benjamin de las demandas de la historia. Al contrario: es probablemente el eje central de la escuela, aquello que la conecta con proyectos político-educativos de la modernidad que, aunque anacrónicos, siguen teniendo importancia en la actualidad, ya no necesariamente enunciados en términos de la emancipación del sujeto liberal, pero sí en clave de ampliar los márgenes de libertad, de creación, y las posibilidades de experiencias humanas más ricas, más justas, más igualitarias. Si hay que proponer un sentido para la escuela, propongo este: ampliar los marcos de experiencia y los lenguajes disponibles a las nuevas generaciones para generar otras posibilidades de lo humano, y hacerlo para todos, sosteniendo la promesa igualitaria que estuvo en la base.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette
2012 *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Londres, Routledge.
- Banet-Weiser, Sarah
2012 *Authentic™. The Politics of Ambivalence in a Brand Culture*. Nueva York y Londres, New York University Press.
- Barry, Andrew; Osborne, Thomas y Rose, Nikolas
1996 “Introduction”, en A. Barry, T. Osborne y N. Rose, *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago y Londres, The University of Chicago Press, pp. 1-18.
- Bernstein, Basil
1990 *The Structuring of Pedagogic Discourse*, vol. IV. Londres y Nueva York, Routledge.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent
2006 *On Justification. Economies of Worth*. Princeton, Princeton University Press.
- Dijck, José van
2013 *The culture of connectivity. A critical history of social media*. Oxford, Oxford University Press.
- Donald, James
1992 *Sentimental Education*. Londres, Verso.
- Dussel, Inés
e/p “Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo?”, en Pulfer, D. y Montes, N. (comp.), *Las tecnologías digitales en educación en Iberoamérica*. Buenos Aires, OEI.
e/p *Escuela, jóvenes y cultura visual: Aportes desde la investigación*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.
- 2013 “The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling”, en *European Education Research Journal*, vol. 12, n° 2, pp. 176-189.
- 2010 “La escuela y los medios digitales”, en Dussel, I.; Minzi, V.; Mosenson, F.; Pagola, L.; Peirone, F. y Sibilia, P., *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba, Eduvim-Salida al Mar Ediciones.
- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; González, Delia y Montero, Julieta
2015 “Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias”, en Pereyra, A. et al., *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 165-193.
- Gitelman, Lisa
2008 *Always already new*. Cambridge, The MIT Press.
- Hartley, John; McWilliam, Kelly; Burgess, Jean y Banks, John
2008 “The Uses of Multimedia: Three Digital Literacy Case Studies”, en *MediaInternational Australia: incorporating Culture and Policy*, n° 128, pp. 59-72.
- Jenkins, Henry
2013 “Rethinking ‘Rethinking Convergence/Culture’”, en *Cultural Studies*, vol. 28, n° 2, pp. 267-297.
- Kress, Gunther; Jewitt, Carey; Ogborn, Jon y Tstatsarelis, Charalampos
2001 *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. Londres, Continuum Books.
- Kristeva, Julia
1999 *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*, Guadalupe Santa Cruz (trad.). Santiago de Chile, Cuarto Propio.

Latour, Bruno

- 1987 *Science in Action*. Cambridge, Cambridge University Press.
 2005 *Reassembling the social*. Oxford, Oxford University Press.
 2010 “Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist”. Keynote, International Seminar on Network Theory: network multidimensionality in the digital age, Annenberg School of Communication, UCLA.

Le Roux, Anne (comp.)

- 2004 *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* París, L'Harmattan.

Lotvink, Geert

- 2011 *Networks Without a Cause. A Critique of Social Media*. Londres, Polity Press.

Maroy, Christian

- 2008 “The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe: Towards a Post-bureaucratic Regime”, en Soquel, N. y Jacquard, P. (eds.), *Governance and performance of education systems*. Dordrecht, Springer, pp. 13-33.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten

- 2010 “Schools as Architecture for Newcomers and Strangers: The Perfect School as Public School?”, en *Teacher's College Record*, vol. 112, n° 2, pp. 533-555.

Meirieu, Philippe

- 1998 *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Mirzoeff, Nicholas

- 2005 *Watching Babylon. The War in Irak and Global Visual Culture*. Nueva York y Londres, Routledge.

Mitchell, William

- 2002 “Showing Seeing”, en *Journal of Visual Culture*, vol. 1, n° 2, pp. 165-181.

Nespor, Jan

- 1994 *Knowledge in Motion. Space, Time and Curriculum in Under-graduate Physics and Management*. Nueva York, Routledge.
 1997 *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Postman, Neil

- 1999 *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.

Pratt, Mary Louise

- 2010 *Ojos imperiales: Literatura de viajes y transculturación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Rancière, Jacques

- 2010 *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*, Bernini, E. y Biondini, E. (trads.). Buenos Aires, Tinta Limón.

Rayou, Patrick

- 2009 Introduction, en Rayou, P. (ed.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 9-13.

Robin, Régine

- 2012 *La memoria saturada*, V. Goldstein (trad.). Buenos Aires, Waldhuter.

Sadovsky, P. y Lerner, D. (coord.)

- 2006 *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires?* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Investigaciones Educativas, Informe de Investigación.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Spivak, Gayatri

- 2010 “In response. Looking back, looking forward”, en Morris, Rosalind (ed.), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. Nueva York, Columbia University Press, pp. 227-236.

Terigi, Flavia

- 2006 “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”, en Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria hoy*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 191-230.

Trujillo Reyes, Blanca Flor

- 2014 *Tareas escolares en la cultura digital. Transformaciones y tensiones en el ensamblaje de la escolarización*. Proyecto de investigación, Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Tyler, William

- 2010 “Towering TIMSS or Learning PISA? Vertical and Horizontal Models of International testing Regimes”, en Singh, P.; Sadovnik, A. y Semel, S. (eds.), *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge*. Nueva York, Peter Lang, pp. 143-160.

Viñao, Antonio

- 2002 *Sistemas educativos, escuelas y culturas escolares*. Madrid, Morata.

EL SENTIDO DEL BACHILLERATO PARA LOS JÓVENES Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

Eduardo Weiss

Para discutir el tema del sentido del bachillerato para los jóvenes, presento en primer término resultados de diferentes tesis de maestría y de doctorado en la línea de investigación *Jóvenes y bachillerato* que he desarrollado en los últimos quince años. En esta línea abordamos la doble condición de nuestros sujetos de investigación: son estudiantes pero a la vez son adolescentes y jóvenes, y la escuela aparece no solo ni en primera instancia como espacio académico sino como espacio de vida juvenil. En este contexto señalo, por un lado, la problemática de la reprobación y deserción y por el otro, la importancia de las vivencias de los jóvenes y de las conversaciones que sostienen sobre ellas, y que conforman sus experiencias. Discutiré los aportes y límites de los conceptos de socialización, sociabilidad y subjetivación, y propongo revalorizar el concepto de formación de la persona. Concluyo señalando la importancia del diálogo entre la cultura de las generaciones adultas y las culturas juveniles en el proceso de formación.

LOS SIGNIFICADOS SOCIALMENTE DIFUNDIDOS

En las investigaciones sobre el sentido del bachillerato para los jóvenes (Guerra, 2000; Guerra y Guerrero, 2004; Tapia y Weiss, 2013), encontramos los siguientes significados del bachillerato:

- Acceso a las carreras de educación superior: es la razón más importante; incluso los estudiantes de bachilleratos tecnológicos en zonas urbanas populares, los estudiantes en zonas rural-urbanas y los estudiantes indígenas en comunidades rurales marginadas, aspiran mayoritariamente a seguir estudiando a nivel superior.
- Posibilidad de conseguir un trabajo formal: tomando en cuenta que “para cualquier trabajo, más o menos, necesitas el bachillerato”.
- Espacio juvenil (abordaremos este tema en el apartado siguiente).
- Formación académica: vinculada a la idea de poder “expresarme”, “relacionarme”.
- Posibilidad de superar la condición social y económica: asociada a “tener una vida mejor”.
- Prestigio social: asociado a “ser alguien”.
- Logro personal: asociado al deseo de decir “sí, pude”.
- Posibilidad de superar la condición de género: en relación con la idea de “poder valerte por ti misma”, especialmente en caso de padecer un marido incumplido.

En general suele haber más de una razón para asistir al bachillerato (Guerra y Guerrero, 2004). Muchos de estos significados son “representaciones sociales” o “modelos culturales” ampliamente difundidos en

México y en América Latina, apropiados por los jóvenes y sus familias (Cf. Tapia, 2015).

LA ESCUELA COMO ESPACIO JUVENIL

Para nuestra sorpresa como pedagogos y sociólogos, en la investigación de Guerra y Guerrero sobre el sentido del bachillerato, encontramos expresiones como: voy a la escuela para “ver a mis amigos”, para “encontrarme con la novia”, o porque “en casa me aburro”. Estos significados corresponderían a la categoría “la escuela como espacio juvenil” (Guerra, 2000; Guerrero, 2000). Con base en esa investigación y en estudios posteriores (Ávalos, 2007; Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Hernández, 2007; Grijalva, 2010), comprendimos que la escuela, en cuanto espacio juvenil, es un lugar de encuentro con pares, amigos y novios. Esta vida juvenil no se limita a los tiempos previos y posteriores a la clase, sino que se despliega también en el salón de clase y sustrae tiempo a la actividad escolar (Ávalos, 2007).

El espacio juvenil es, en primer lugar, un espacio lúdico y de diversión. Los jóvenes pasan una buena parte de su vida cotidiana insertos en relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo en las que se trata de “vibrar juntos” (Weiss *et al.*, 2007). Las fiestas y los eventos musicales están entre las cosas más importante para muchos jóvenes; en la escuela se comentan las experiencias de este tipo, además, y se planea la asistencia a otras (Ávalos, 2007). En la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Mazatlán (Grijalva, 2011) la mayoría de los grupos entrevistados se orienta hacia la diversión, los menos hacia el estudio; muchos combinan la diversión con los estudios, es decir, son “estrategas” (Dubet y Martuccelli, 1998) de su tiempo. El espacio juvenil es un espacio de sociabilidad, pero también de socialización y de subjetivación, como veremos más adelante.

Por la atracción de la vida juvenil muchos jóvenes dejan de cumplir con las obligaciones del oficio de ser estudiante. No realizan las tareas, ciertos amigos los jalen para no asistir a clases y acumulan faltas y malas calificaciones, no pocas veces con consecuencias negativas para su promoción y permanencia en la escuela (Guerra, 2008; Guerrero, 2008 y 2012).

LAS RAZONES PARA LA DESERCIÓN

En nuestro país no todos los jóvenes tienen la oportunidad de asistir al bachillerato. De cien alumnos que ingresaron a primero de primaria en el año de 1999, solo ochenta egresaron y sesenta terminaron la secundaria. Y de estos solo treinta y seis egresaron en 2010-2011 de la educación media superior, es decir, poco más de la mitad de los que se inscribieron a este nivel. Cabe observar que hoy en día casi todos los que egresan de la secundaria entran al primer semestre de la educación media superior. Pero el abandono escolar es particularmente alto en este nivel. De los sesenta alumnos que ingresaron al primer año, catorce no llegaron a inscribirse en el segundo y al pasar al tercer año abandonaron otros siete. Si consideramos a los sesenta estudiantes que ingresan a la media superior como un 100%, un 23% abandona antes del segundo año y solo un 60% logra egresar (ENDEMS, 2012: 23).

Hay muchas razones por las que las y los jóvenes abandonan la escuela. Además de la seducción por la vida juvenil, otro factor importante es lo económicas. Si bien hoy en día un 50% de los jóvenes en escuelas públicas cuenta con una beca (Weiss, 2015), suele haber imprevistos, como por ejemplo el divorcio de los padres o la enfermedad de un familiar. En la Encuesta Nacional de Deserción Escolar en la Educación Media Superior, 36,4% de los encuestados considera la falta de dinero en el hogar como razón principal para el abandono (ENDEMS, 2012: 39). En algunas encuestas (IMJUVE, 2006), uno de motivos más mencionados por los jóvenes es que no les gusta la escuela. En la ENDEMS, un 7,8% señala esto como razón principal para abandonar la escuela, un 6,0% menciona la reprobación, y un 7,1% dice no entender a los maestros (los porcentajes de estos motivos aumentan a 17,8%, 11,6% y 12,9% respectivamente si se consideran las tres razones principales). Es de suponerse que el disgusto por la escuela está vinculado en muchos casos con problemas académicos, ya que en la prueba *Excale* del año 2011-2012 aplicada a los alumnos del tercero de secundaria, 29% de los hombres y 18% de las mujeres quedaron por debajo del nivel básico en español, y 32% de los hombres y 35% de las mujeres en matemáticas (INEE, 2012). A la vez, la falta de gusto por le escuela tiene que ver con la distancia entre la cultura académica y la cultura juvenil.

Nuestros estudios cualitativos muestran que las razones para abandonar la escuela suelen entrelazarse: dificultades académicas se entrelazan con la falta de interés y las malas compañías y, en esa situación, un problema administrativo escolar o una mala palabra de un maestro puede detonar el abandono.

LAS EXPERIENCIAS

Tener diferentes experiencias es vital para los jóvenes. Experiencias entendidas como experimentación y exploración de vivencias en los caminos de la vida, pero también como reflexión sobre estas vivencias. Estas experiencias permiten a los jóvenes explorar y comprenderse mejor a sí mismos. Las vivencias más importantes en la edad del bachillerato son las amorosas y sexuales. Se experimentan diferentes tipos de relaciones, desde los “amigovios”, pasando por los “free” hasta los “novios”. En las relaciones amorosas los jóvenes aprenden a manejar los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado del otro e incertidumbre amorosa, así como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender las necesidades del otro, como muestra Hernández (2007). Este autor enfatiza el “ensayo y error”, la “exploración” de prácticas, comportamientos, sentimientos y pensamientos. El concepto de experiencia implica la noción de experimentación, como se puede apreciar en los escritos del ámbito anglosajón —de Bacon a Dewey—, donde la noción de experiencia alude a lo empírico sensual corporal y a la prueba de experimentación. Dayrell, en su estudio sobre jóvenes y escuela en Brasil, enfatiza que sus aventuras y experimentaciones implican retos personales: las múltiples experimentaciones de los jóvenes “buscan superar la monotonía de lo cotidiano y procuran aventuras y excitaciones” (Dayrell, 2007: 1117).

A los jóvenes les gusta explorar, experimentar, tomar riesgos. Muchas veces se equivocan, se exceden en el consumo del alcohol y hay accidentes, o al no cuidarse en las relaciones sexuales hay embarazos no deseados. Lo más frecuente es que descuidan los estudios por pasearse con los compañeros, amigos o parejas. Hay quienes abandonan la escuela

por andar con “la banda” (Guerra, 2008), otros solo reprueban muchas materias. Van por caminos equivocados, pero no pocos reflexionan: “Mi papá se está partiendo el lomo y yo aquí dándome aires”. Guerrero rescata en este sentido el concepto de “virajes en la dirección del curso de vida”, de Elder: algunos jóvenes retoman los estudios o retornan a la escuela, como señala Guerra, y cuentan que las experiencias les sirvieron para hacerse “más responsables”. Es significativo el uso de expresiones como “adquirir responsabilidad”, “reflexionar” y “madurar”. En nuestra línea de investigación, reivindicamos el concepto de la adolescencia como moratoria¹ —concepto que en los estudios de los juvenólogos se considera anatema—, en el cumplimiento de ciertos deberes, que permite explorar diferentes caminos. Reivindicamos el bachillerato como un tiempo para madurar (Guerrero, 2008; Hernández, 2007), y también para adquirir responsabilidades.

Los jóvenes no solo viven aventuras, también reflexionan, aprenden de sus experiencias, estas les sirven para conocerse mejor a sí mismos y trazar y componer caminos y proyectos. El término alemán para experiencia es *Erfahrung*, y contiene la noción existencial de diversas vivencias en los caminos de la vida: *fahren* significa viajar. *Erfahrung* suele referirse a los eventos memorables durante la vida. A veces el concepto de experiencia se confunde con la transferencia de conocimientos de generaciones anteriores a los jóvenes. Pero, como señala Gadamer (Gadamer, 2005) con respecto al concepto de *Erlebnis* (vivencia), cada uno debe realizar sus vivencias, no solo en el sentido positivo sino también en el negativo, las vivencias dolorosas y las equivocaciones; el conjunto de vivencias son, sobre todo, vivencias del Tú y de la comprensión del Tú, es decir, de la convivencia con otros humanos. Las vivencias —y yo diría las experiencias— son, por un lado, inseparables del mundo en que vivimos y de sus tradiciones culturales, a la vez que requieren de la conciencia de la existencia como persona en la finitud de la vida. Parafraseando a Gadamer, podríamos decir que para que las vivencias (individuales y

1. Para los estudios sobre culturas juveniles el concepto de “moratoria” proveniente de la psicología de la adolescencia es un anatema. Ellos caracterizan a los jóvenes como sujetos de pleno derecho, creadores de nuevas culturas (Cf. Obiols y Di Segni Obiols, 2006, quienes reivindican la psicología de la adolescencia).

colectivas) se conviertan en experiencias, es necesario tomar conciencia del mundo cultural e histórico en el que vivimos y de la historicidad y vulnerabilidad de nuestra vida como persona. El concepto de experiencia implica la reflexión sobre las vivencias. Y, como señalan Giddens y Beck y Beck-Gernsheim, la reflexión es una de las características centrales del individuo en nuestros tiempos.

Una de las formas de reflexión privilegiada por los jóvenes es la conversación. En mi opinión, en la conversación lo individual se enlaza con lo social, el diálogo interno con el externo (Vigotski) y las voces (Bajtín) de otros son orquestadas por el sí mismo (Holland *et al.*, 1998). Bourdieu ya caracterizaba a los estudiantes *herederos* como conversadores (Bourdieu y Passeron, 1965). Si bien en México los estudiantes no suelen conversar en cafés sobre la vida y la nada, se la pasan conversando en muchos lugares, aun en el salón de clase y durante los trabajos grupales.² Al conversar sobre sus vivencias los jóvenes reflexionan sobre ellas. Así, las vivencias se convierten en experiencias. Los jóvenes aprenden de sus experiencias y van formando sus identificaciones.

SOCIABILIDAD, SOCIALIZACIÓN, SUBJETIVACIÓN

En las investigaciones sobre culturas juveniles se resalta la socialidad de los jóvenes. El concepto de “socialidad” de Maffesoli enfatiza el exceso festivo y retoma, sin referirlo, el concepto de “sociabilidad” de Simmel: el gusto de estar juntos, una de las bases de la sociedad (Simmel, 2002 [1917]). Como vimos, al hablar de la escuela como espacio juvenil también observamos la importancia de la sociabilidad y socialidad. Sin embargo, las experiencias de los jóvenes no se limitan a la sociabilidad. En tanto estudiantes tienen obligaciones escolares, es decir, han internalizado patrones de acción y normas que les asigna la sociedad en el proceso de socialización intergeneracional. Y aún la convivencia juvenil y los encuentros con compañeros, amigos y parejas significan más que solo “vibrar juntos”. Son a la vez procesos de socialización intrageneracional. En nuestras in-

vestigaciones, podemos observar —inspirados en el estudio de Coleman de 1960 en EE. UU.— cómo diferentes grupos de estudiantes de bachillerato tienen sus propias normas y valores respecto del comportamiento con los maestros y la dedicación a las tareas, del *look*, de la música aceptable y del tipo de diversiones preferidas (Cf. Grijalva, 2010; Ávalos, 2007).

Sin embargo, ni las normas de los adultos ni las de los pares son internalizadas acríticamente o de manera indiscriminada. A la par de los procesos de socialización inter e intrageneracional, se desarrollan los procesos de subjetivación. Frente al concepto foucaultiano de subjetivación que enfatiza el sujeto sujetado por los discursos dominantes (que constituye solo un lado de la moneda), reivindicamos el concepto lucacsiano, la visión activa y emancipadora del proceso de subjetivación (Martuccelli, 2007). Desde el enfoque de agencia de los sujetos, consideramos que la subjetivación (Weiss, 2012) involucra los siguientes procesos: las normas y valores no se absorben *in toto*, se modifican en los procesos de “interiorización” y “apropiación” (Chartier, 1991, referido por Rockwell, 2005); se desarrolla la capacidad de reflexionar (Giddens, 1997) desde el *self* sobre las distintas demandas y sobre la posición propia en ellas (Mead, 1934, referido por Hernández, 2007); de ahí nace la emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios (Martuccelli, 2007), así como el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios (Taylor, 1996) que fundamentan la agencia del sujeto, la capacidad humana de hacer (Bruner, 1990) y decidir (Kierkegaard, referido por Gadamer, 2005).

Es interesante observar el desarrollo de un gusto propio entre las mujeres estudiantes de más edad en la preparatoria de Mazatlán: ellas destacan la forma personal en la que combinan ciertos atuendos y accesorios, considerando en sus decisiones las características de sus cuerpos y sus actitudes (Grijalva, 2010). Los estudiantes que aparecen en los trabajos de nuestra línea de investigación pasan gran parte de su tiempo escolar en las interacciones con sus pares, les gusta estar asociados con sus compañeros y amigos (sociabilidad) y divertirse con ellos (socialidad). En cada grupo establecen sus propias normas y valores (socialización entre pares). A la vez, ser estudiante requiere seguir ciertas normas de la escuela y de la sociedad de adultos (socialización inter-generacional).

2. Para conocer algunas de estas conversaciones, léase Ávalos.

Las familias y los establecimientos escolares suelen otorgar a los estudiantes del nivel medio superior mayor libertad para decidir sobre el uso de su tiempo. Esta mayor libertad es consecuencia y requisito de un creciente proceso de subjetivación de los jóvenes, del desarrollo de gustos, intereses y capacidades, de la emancipación de normas y valores, de la creciente reflexión sobre las exigencias y necesidades de otros, y de la creciente capacidad de elección y decisión. En el proceso de subjetivación, los jóvenes exploran, experimentan y se equivocan pero también reflexionan y rectifican comportamientos.

Los jóvenes comparten con compañeros, amigos, novios y vivencias sobre las que conversan. Estas conversaciones se realizan por el placer de conversar (sociabilidad), pero son también una forma de reflexión (subjetivación). Al reflexionar sobre las vivencias, estas se constituyen en experiencias. Conocer y comprender a otros les permite conocerse y comprenderse mejor a sí mismos. A través de múltiples vivencias y experiencias, los jóvenes se socializan, en el sentido de saber manejar las normas y valores en diferentes ámbitos de la vida, y se subjetivan al elaborar valores, normas y decisiones propias; a la vez construyen sus identidades en diferentes ámbitos de su vida y esbozan sus proyectos (siempre temporales).

MÁS ALLÁ DE LA SUBJETIVACIÓN: LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

He buscado mostrar la riqueza del concepto de subjetivación para enfocar y analizar la amplitud de la vida estudiantil y juvenil. Sin embargo, el concepto de subjetivación queda corto para enfocar dos temas que son centrales en la discusión pedagógica: la responsabilidad de la persona para con sus actos y la apropiación de la cultura por parte de los jóvenes. Para recuperar estas dos dimensiones, me parece importante reivindicar un concepto clásico de la pedagogía: la formación de la persona.

En las humanidades y ciencias sociales actuales, el concepto sociológico de “actor” o “agente” y el concepto filosófico y psicológico de “sujeto” ha desplazado el viejo concepto jurídico y pedagógico de “persona”. Propongo rescatarlo. No solo para abordar de manera omnilateral el interjue-

go entre facultades cognitivas, emocionales y motrices y diversos roles e identidades —al actor plural (Lahire, 2004)— en un ser humano concreto, sino para subrayar que la responsabilidad consigo mismo y con los otros seres humanos y naturales es parte integral de la persona.

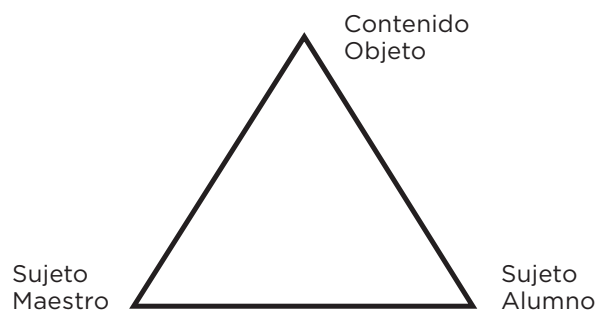
Me impresionó fuertemente un estudio antropológico de Ochs e Izquierdo sobre la responsabilidad en la infancia en tres sociedades: los matsigenka en la Amazonia del Perú, los habitantes de una isla de Samoa y familias de clase media de Los Ángeles, California en EE. UU. En la Amazonía, conforme crecen los niños se espera que cuiden de ellos mismos y que gradualmente vayan adquiriendo responsabilidades domésticas. A través del trabajo, los niños desarrollan un sentido de autonomía, característica básica de la personalidad de los miembros de su comunidad. En la isla de Samoa, se puede observar lo que en trabajos de mi institución se observa en la formación de los niños quechua —dentro de una cultura de respeto (García, 2007)— y de niños mazahuas (en México) —asumiendo responsabilidades desde pequeños (Paradise y De Haan, 2009). En cambio, en Los Ángeles —la situación es muy parecida a la de familias de clase media en la ciudad de México— las madres tienen que corretear a sus hijos para que lleguen a tiempo a la escuela y no olviden sus suéteres y sus libros (Ochs e Izquierdo, 2009).

En la cultura incaica y mesoamericana, la noción de la persona se refiere a un ser responsable, capaz de colaborar con la comunidad. La noción occidental de persona en el derecho romano medieval que ha tenido amplias resonancias en la filosofía y la pedagogía occidental no es muy diferente. En la *Enciclopedia jurídica* podemos leer, bajo el tema de persona (personalidad): “Sujeto de derecho y de derechos y obligaciones, por referencia a todo individuo, así como a entidades especialmente reconocidas (entes morales o personas jurídicas)”. Los jóvenes, en sus aventuras y ensayos de diferentes formas de vivir, cometen errores y hay que darles oportunidad para enmendarlos, por ello reivindicamos el concepto de la adolescencia como “moratoria” en el cumplimiento de ciertos deberes, que permite explorar diferentes caminos. Pero también debemos reivindicar el bachillerato como un espacio-tiempo para “madurar”, para reflexionar y aprender a hacerse cargo de sí mismo y de otros, para adquirir responsabilidades y capacidades.

El concepto de subjetivación y el concepto de *bildung* o formación son altamente coincidentes en varios aspectos: describen el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de (auto)formación en el contexto de la interacción intersubjetiva. A diferencia del concepto de subjetivación, el concepto de formación —o de educación— se ubica en la interacción de la persona con una instancia formadora y usualmente enfatiza: a) la relación intersubjetiva (desigual) entre formador y formante, y b) la apropiación de un contenido cultural.

El viejo triángulo didáctico habla, por un lado, de la relación desigual entre dos sujetos. No es una relación de autoritarismo como insisten los foucaultianos, sino que desde la concepción pedagógica de *bildung*-formación se trata de una relación de autoridad que busca la formación del sujeto y su emancipación como persona capaz y responsable. Los pedagogos franceses que abordan el tema de la formación suelen recurrir a la metáfora del esclavo y del amo de Hegel para explicar el salto del sujeto subordinado a sujeto emancipado (Cf. Meirieu, 1998). En mi opinión, es más pertinente partir del concepto de “ser sociable” de Rousseau. Todo-rov explicita cómo “el niño nace con la necesidad de otros y con la predisposición para establecer el contacto con ellos”, y describe los estadios de desarrollo hacia la persona que busca ser ella misma fuente de protección y reconocimiento. La tarea de los educadores es apoyarlos en ese proceso de crecimiento, lo que requiere también exigirles el cumplimiento de tareas y el señalamiento de límites.

Figura 1. El Triángulo didáctico.



EL DIÁLOGO ENTRE LA CULTURA DE LAS GENERACIONES ADULTAS Y LAS CULTURAS JUVENILES

Desde la concepción hegeliana de la subjetivación o formación, el desarrollo pleno como sujeto requiere no solo una relación intersubjetiva, sino también la apropiación del objeto (la cultura). Como señala Yurén: “en el tránsito de la subjetividad a la objetividad el sujeto se apropia de la cultura y de los órdenes institucionales, al mismo tiempo que es capaz de actuar creativamente tanto para la transformación como para la producción de la cultura” (Yurén, 2000: 29-31, referida por Ducoing, 2005). Mostramos que la escuela es un interesante espacio de vida juvenil. Pero ¿qué pasa con el aprendizaje académico? En nuestras investigaciones aparece en un lugar de importancia secundaria.

En las entrevistas sobre el sentido de la escuela, los jóvenes mencionan poco la formación académica, y se refieren a los aprendizajes más bien en términos genéricos: “pensar mejor”, “saber expresarse”, “la mente se te abre”. Hablan más explícitamente de lo académico cuando se les pregunta sobre materias que les gustan y disgustan. Algunos recuerdan a determinados maestros que encauzaron una vocación (Guerra, 2008; Guerrero, 2009; Tapia, 2015). En sus conversaciones en el microbús, los jóvenes mencionan lo académico solo en términos de tareas a cumplir, calificaciones obtenidas y negociaciones con los docentes. Esta problemática se está agravando. Las escuelas se ven crecientemente presionadas por las autoridades educativas para disminuir el abandono escolar. El subsecretario de educación media superior ha fijado la meta de reducir la tasa de deserción de 15% en 2012 a 9% en 2018, y en especial reducir la deserción en los primeros semestres a la mitad. La responsabilidad es de los directores de escuela (Weiss y Vega, 2014).

A mi modo de ver, los directores efectivamente pueden promover acciones pertinentes en sus planteles para mejorar la permanencia de los estudiantes, por ejemplo, mecanismos para disminuir el ausentismo de profesores, detectar el ausentismo parcial o total de los estudiantes durante el semestre y el mal desempeño académico antes de la reprobación, flexibilizar las reglas de asistencia, mejorar la eficacia de mecanismos de

regularización y mejorar la comunicación oportuna con los estudiantes y sus familias. Pero también se corre el peligro que las acciones se limiten a lo más fácil, mejorar los indicadores de permanencia al pasar a los estudiantes al siguiente semestre sin garantizar el aprendizaje.

En entrevistas que realizó Saccone, los estudiantes de bachillerato relatan que en general los docentes solicitan pocas tareas y que a algunos de ellos les basta que entreguen las tareas solicitadas —muchas veces copiadas de compañeros o de páginas del internet—, trabajos cuyos contenidos los docentes no revisan. Y para aprobar los cursos de regularización es suficiente asistir puntualmente. Podríamos decir que, para alcanzar el mérito del certificado, basta mostrar o fingir esfuerzo. Así las estadísticas mejoran, un mayor número de alumnos logra terminar pero los certificados se devalúan (Cf. Weiss, 2015). En lugar de formar a los jóvenes de las nuevas generaciones como personas responsables, contribuimos al auge de una cultura de simulación.

Esta simulación se observa también en el plano curricular. El Senado legisló la obligatoriedad de la educación superior; la Reforma Integral de la Educación Media Superior prometió la revisión curricular bajo el concepto de competencias. Pero de hecho solo se agregaron competencias genéricas mientras que las competencias disciplinares (las asignaturas y sus contenidos) quedaron con pocos cambios. Las autoridades mantienen la ficción de que todas las modalidades tienen los mismos altos estándares y arrojan la responsabilidad a las escuelas y maestros: a ver cómo la resuelven los docentes, provenientes muchas veces de profesiones solo tangencialmente relacionadas con las materias que imparten, con programas sobrecargados de contenidos y en muchas partes sin materiales educativos de calidad que los orienten en su labor.

Desde nuestra línea de investigación, hemos propuesto incorporar elementos de las culturas juveniles:

Hay jóvenes que tienen dificultades con ciertas habilidades académicas, pero destacan en diversas capacidades prácticas, artísticas, deportivas o relacionales. Es importante ofrecer oportunidades para desarrollar sus potencialidades a todos y, en una educación media superior obligatoria, es necesario revalorizar espacios curriculares que

ofrezcan alternativas a la formación académica y no solo en la modalidad de educación técnica orientada al empleo. Se pueden incorporar múltiples actividades juveniles que se apoyan en el uso de diversas tecnologías, tradicionales o nuevas, como parte de una nueva concepción de educación tecnológica, artística y física para todos. [...] Pensemos, por ejemplo, en pequeños proyectos productivos o comunitarios en la edición de videos, la animación y la edición musical o en grupos de *capoeira* o yoga, y en una amplia gama de opciones para descubrir y desarrollar sus potencialidades (Weiss *et al.*, 2012: 332 y 337).

Por otro lado, Simons y Masschelein cuestionan la moda actual de glorificar solo la cultura juvenil como creativa y de creer que se aprende más en los medios (viejos y nuevos) que en la escuela. Dussel muestra, por ejemplo, que los jóvenes toman continuamente fotos que luego envían por su celular o suben a las redes sociales pero pocos usan y saben usar un programa de *Photoshop* y mejorar la calidad artística de las imágenes. Dussel señala:

Pero es importante que la escuela no se conforme solo con eso que ya hacen los chicos y adolescentes, sino que también ayude a que los alumnos puedan ir más allá de lo que acceden por su propia cuenta, vinculándose con otro tipo de comunidades que surjan de intereses menos individuales, enseñando (etimológicamente, enseñar es poner señas, marcar el camino) otras rutas posibles para la navegación que las que proveen los buscadores más conocidos, y generando formas de producción cultural menos estandarizadas, más autónomas y creativas (Dussel, 2011: 85).

El aparente dilema entre culturas nuevas y la cultura tradicional se vuelve menos agudo si recurrimos a la concepción de formación-*bildung*, de Gadamer, que implica el diálogo entre la tradición cultural y las nuevas generaciones. *Bildung* implica la “apropiación de la cultura”, desde Hegel se trata de enajenarse en la cosa para poder apropiarse de la cosa. Gadamer concibe el diálogo con lo Otro como un diálogo que modifica mi horizonte de vida actual. Al comprender el horizonte del pasado (o del otro

cultural), y dialogar con él, amplió mi horizonte, conciencia y experiencia (Gadamer, 2007). En este sentido, hemos propuesto que:

[...] habrá que desarrollar formas eficaces para convocar y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, proponer a los estudiantes situaciones menos ‘escolares’ y más significativas en términos de vida, así como situaciones auténticas que desarrollen procesos de aprendizaje. Para lograrlo es importante un desarrollo más vigoroso de las didácticas específicas de las disciplinas y la producción de materiales pertinentes (por ejemplo, simulaciones que estimulan la interacción) (Weiss *et al.*, 2012: 332).

Finalmente nos parece de gran importancia que la escuela constituya un ambiente que permita la convivencia juvenil, desde expresiones musicales y deportivas hasta espacios seguros para el romance. Algunas escuelas echan a los estudiantes a la calle tan pronto terminan las clases para no cargar con problemas dentro de su recinto; otras, en cambio (desde su arquitectura con jardines), invitan a los estudiantes a permanecer. Eso es especialmente imponente en zonas populares de nuestras ciudades, donde el único lugar alternativo para los jóvenes son los centros comerciales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, Job
2007 *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth
2003 *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid, Alianza.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude
1965 *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Nueva Colección Labor.
- Bruner, Jerome
1990 *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Chartier, Roger
1991 *The cultural origins of the French Revolution*. Durham, Duke University Press.
- Coleman, James
2008 “La sociedad adolescente”, en Pérez, J.; Valdez, M. y Suárez, M. (coords.), *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos*. México, UNAM/Porrúa, pp.109-167.
- Dayrell, Juarez
2007 “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, en *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n° 100, pp. 1105-1128.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo
1998 *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Ducoing, Patricia
2005 “En torno a las nociones de formación”, en *Sujetos, actores y procesos de formación*, Ducoing, P. (coord.). México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 73-170.
- Dussel, Inés
2011 *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Santillana.
- Elder, Glenn
1994 “Time, human agency and social change. Perspectives on the life course”, en *Social Psychology Quarterly*, vol 57, n° 57, pp. 4-15.

Enciclopedia jurídica

2014 Disponible en: <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/d/persona-personalidad/persona-personalidad.htm>.

ENDEMS

2012 *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C.

Gadamer, Hans-Georg

2007 *Verdad y método*, vol.1. Salamanca, Sígueme.

García, Fernando

2007 *Runa hina kay: la educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad Quechua*. Tesis de doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Giddens, Anthony

1997 *Modernidad e identidad del yo. El yo y la identidad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.

Guerra, María Irene

2000 “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 10, pp. 243-272.

2009 *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Guerra, María Irene y Guerrero, María Elsa

2004 *Qué sentido tienen el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, María Elsa

2000 “La escuela como espacio juvenil, Dimensiones de un espacio de for-

mación, participación y expresión de jóvenes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 10, pp. 205-242.

2006 “El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitarios”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 29, pp. 483-507.

2008 *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Grijalva, Olga

2010 *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades y en la conformación de grupos juveniles*. Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

2011 “La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares”, en *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, n° 12.

Hernández, Joaquín

2008 *El trabajo de los estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Holland, Dorothy; Lachicotte, William; Skinner, Debra y Cain, Carole

1998 *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Harvard University Press. Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE].

2006 *Encuesta Nacional de la Juventud Resultados preliminares*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]

2012 *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos. Tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2011-2012*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Lahire, Bernhard

2004 *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.

- Maffesoli, Michel
2004 *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, Siglo XXI.
- Martuccelli, Danilo
2007 *Gramática del individuo*. Buenos Aires, Losada.
- Mead, George Herbert
1999 *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.
- Meirieu, Philippe
1998 *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Obiols, Guillermo y Di Segni Obiols, Silvia
2006 *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ochs, Elinor y Izquierdo, Carolina
2009 “Responsibility in childhood: three developmental trajectories”, en *Ethos*, vol. 37, n° 4, pp. 391-413.
- Paradise, Ruth y de Haan, Mariëtte
2009 “Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices”, en *Anthropology & Education*, vol. 40, n° 2, pp. 187-204.
- Rockwell, Elsie
2005 “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, n° 1, enero-mayo, Barcelona, Pomares, pp. 28-38.
- Saccone, Mercedes
2016 *La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior*. Tesis de Maestría. DIE-Cinvestav, México.
- Saccone, Mercedes y Weiss, Eduardo
2017 “La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior”, en *Propuesta Educativa*, vol. 1, n° 47, p. 119.
- Simmel, Georg
2002 *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan
2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Tapia, Guillermo
2015 *Estudiantes en la transición rural-urbana del bajo. Los significados del bachillerato y del trabajo*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-Cinvestav, México.
- Tapia, Guillermo y Weiss, Eduardo
2013 “Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes en una transición rural-urbana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 59, pp. 1165-1188.
- Taylor, Charles
1996 *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Buenos Aires, Paidós.
- Todorov, Tzvetan
2008 *La vida en común. Ensayo de antropología general*. México, Santillana.
- Weiss, Eduardo
2012 “Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación”, en *Perfiles Educativos*, vol. 34, n° 135, enero-marzo, pp. 134-148.
2015 “El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo”, en Ramírez, Rodolfo (coord.), *Desafíos*

de la Educación Media Superior. México, Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez, pp.81-159.

Weiss, Eduardo; Guerra, María Irene; Guerrero, Elsa;

Hernández, Joaquín; Grijalva, Olga y Ávalos, Job

2009 “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad”, en *Propuesta Educativa*, FLACSO Argentina, año 18, n° 32, pp. 85-104.

Weiss, Eduardo; Guerra, María Irene; Guerrero, Elsa; Grijalva, Olga;

Hernández, Joaquín y Tapia, Guillermo

2012 “Reflexiones finales: Las prácticas y políticas educativas que requerimos”, en *Jóvenes y bachillerato*, Weiss, E. (coord.). México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 327-337.

Weiss, Eduardo y Vega, Beatriz

2014 “Las conversaciones de los jóvenes estudiantes en el transporte público”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, n° 61, abril-junio.

Yurén, María Teresa

2000 *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México, Paidós.

EL DEVENIR DE LA ESCUELA. LOGROS Y TROPIEZOS

Alfredo Furlán y Blanca Flor Trujillo Reyes

Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin.
Comenio, 1650

Este trabajo tiene su origen en intereses de estudio compartidos por los autores. Los planteamientos que hacemos tienen su punto de partida en una serie de referencias intelectuales y profesionales que vinieron a inspirar temas y posibilidades de comprensión y problematización diversas: la disciplina en la escuela, la igualdad en educación, el futuro de la escuela pública y su relación con la democracia, entre otras. Las primeras referencias —las intelectuales—, influyeron en el nombre que Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas Valdez y Monique Landesmann le darían al Simposio en el que fue presentada una primera versión de este trabajo —*El sentido de la educación y la escuela*—; las segundas, tienen que ver con experiencias pasadas y presentes, en el curso de las cuales hemos tenido contacto con escuelas y profesores de escuelas públicas.

Nuestro propósito es compartir reflexiones en torno a tres cuestiones:

1. La escuela como realización práctica del proyecto moderno de educación y su declive (Dubet, 2005). ¿Se trata de una franca caída, o no sabemos pensar lo que sucede debido, precisamente, a que no podemos pensar la escuela de otro modo que no sea “a la moderna”?

2. El derecho a la educación se ha equiparado a tener acceso a la escolarización; de ahí que estar educado y estar escolarizado se confundan, como también se confunden resultados escolares —fracaso o éxito escolar— con distribución en la escala social. ¿Puede pensarse la escuela más allá de una labor que no sea la de reproducción de las diferencias, o la de su contribución a la justicia social? ¿Puede la escuela pensarse como principio y fin de sí misma?

3. Muchos de los embates contra la educación pública provienen de intentos privatizadores, de su domesticación —término usado por Simons y Masschelein—, y la que se ejerce sobre los profesores. Papel fundamental cumple la evaluación,¹ pero también intervienen prácticas aparentemente benefactoras del trabajo docente, como la profesionalización. ¿La docencia resolverá el declive? En algunas de las obras revisadas, localizamos lo que de momento llamaremos un acto mágico. Son los docentes, su quehacer, la solución ante la aparente inmovilidad y déficit de la escuela. Nos parece que esta vía tropieza con serias dificultades, si antes no nos preguntamos e intervenimos en aspectos apremiantes como las condiciones en que se desarrolla cotidianamente la enseñanza, y conectamos las intenciones y dinámica de la escuela con el contexto social más amplio.

1. Véase al respecto Gimeno, 2013.

Cada una de estas cuestiones será atendida a lo largo de este trabajo, sin la pretensión de agotar la discusión ni con afanes propositivos. Se trata más bien de un ejercicio para poner a consideración una lectura de autores e ideas diversas sobre la escuela, su devenir y sus tropiezos.

EDUCACIÓN Y ESCUELA. SOBRE SU GRAMÁTICA Y SU CRISIS

Durante las últimas dos décadas, se han multiplicado los estudios que insisten en la crisis de la escuela, su declive, su muerte inminente (Dubet, 2005); otros, anuncian un cambio educativo que pareciera comienza y termina con las nuevas tecnologías (Delacôte, 1997). Algunos, quizá los menos, hacen una defensa de la escuela (Simons y Masschelein, 2014), recurriendo en la mayor parte de los casos a propuestas que implican profundas transformaciones en su *modus operandi*, lo que supone, por un lado, dejar de pensarla tal como nos la heredó la modernidad ilustrada, y por otro, bregar contra los afanes privatizadores y las órdenes de liquidación (Beltrán, 2007) de la institución educativa y la herencia cultural que representa.

Desde nuestra condición de pedagogos, profesores, educadores y educados en la escuela que configuró la modernidad, vinculada además a la constitución de Estados Nacionales, es difícil imaginarnos la educación sin escuelas y a estas sin pretender educar en y para la igualdad y la libertad. Como afirma Pablo Pineau, la escuela está fundida en el “paisaje educativo” y pensar la formación de humanos sin ella, resulta un sinsentido. Hemos construido un sentido, o como propone Fernando Onetto, un *prejuicio compartido*: “La escuela está incorporada a nuestra pre-comprensión del mundo [...] La modernidad ha hecho de la escuela nuestro prejuicio compartido; es parte de nuestra identidad” (Onetto, 2011: 23).

El proyecto moderno de educación “encuentra su realización práctica en el sistema escolar” (Gimeno, 2013: 50). Sin embargo, desde hace algún tiempo, cuando se habla del trabajo que realiza la escuela se usan nociones como crisis, declive, malestar, para caracterizar su realidad actual. La “escuela que tenemos”, según las palabras de Gimeno. Ocupan un lugar

central en la definición de este agotamiento de la institución, las formas de transmisión tradicionales que son contrastadas con las “inmensas” posibilidades que acompañan el cambio, la innovación, sea vía nuevos modelos de docencia, uso de nuevas tecnologías o maneras novedosas de gestionar la organización escolar y el conocimiento.

No solo la idea de escuela y su materialidad, sino la misma noción de *educación* que se había ido resignificando a lo largo de la segunda parte del segundo milenio, al tiempo que acompañaba los cambios que se suscitaron, parece haber llegado al límite de su posible resignificación, y comienza a apreciarse un sutil abandono de la misma. Recordemos que la educación adquirió su sentido más fuerte cuando fue expresión de los dos proyectos que la hicieron suya: a) el cristianismo, que la entendió como equivalente a conversión y acentuó que producía un hombre nuevo que emergía a partir de un conjunto de batallas que cada sujeto libraba dentro de sí mismo; y b) la constitución de los estados modernos que fueron definiendo las identidades nacionales europeas. La educación contribuyó de diversas maneras a parir la nueva situación política y la emergente noción de ciudadanía.

El proyecto del ser humano nuevo, libre y miembro de una comunidad política del que somos herederos, dio forma a la idea de educación orientada a surtir *efectos* tanto *subjetivos* como *políticos* (Diker, e/p). No obstante esos principios y cometidos fundacionales, la falta de condiciones para incluir de manera igualitaria es una de las grandes deudas reclamadas a los sistemas educativos. En consecuencia, nos encontramos con señalamientos como: la escuela “no es la misma” o “no es lo que era”. “La vemos funcionar bajo los mismos patrones, pero las cosas lucen diferente. La tentación es decir que están alteradas” (Feldman, 2010: 136).

Consideramos que algunas de las declaraciones y análisis relativos al declive y crisis del programa institucional, como lo denomina Dubet, encuentran su razón de ser y su origen, por un lado, en una manera de concebir la escuela que tiene su centro en la separación interior-exterior, y la define con características particulares y hasta cierto punto inmutables: la escuela tiene una determinada gramática, estructura los modos de ser y comportarse, de tal suerte que cualquier cambio que pretenda introducirse, fracasará. Por otro lado, el fracaso de la escuela se hace evidente,

en la medida en que no responde a las necesidades de producción y reproducción de la vida social, en tanto no prepara para las necesidades de la vida productiva; no logra contener, llevar a la culminación exitosa de los estudios, y ya no es factor de movilidad social. Estas dos explicaciones sintetizan a su vez una de las grandes promesas de la escuela moderna: ofrecer un espacio en el que todos sean iguales e impulsar el progreso individual a la par que lo hace la vida social.

Consideramos que la gramática o el formato escolar consolidaron más que prácticas y acciones concretas, modos de interpretarla. Es pertinente traer el señalamiento pragmatista acerca de que muchas de las oposiciones y dicotomías infranqueables en el análisis filosófico —nosotros diríamos que en el pedagógico también— son el producto de “sectas” teóricas, más que consecuencia del hacer escolar en este caso. Si bien es cierto que situaciones y fenómenos específicos vienen a poner en cuestionamiento el formato escolar, esto no es nuevo; la historia muestra intentos variados por remodelarlo. Lo que Tyack y Cuban llaman gramática de la escolaridad, es un producto de la historia. Se refiere, en términos simples, a la manera en que las escuelas están organizadas, y es compleja si se la mira como producto de su devenir. Los aspectos que integra esta gramática son: la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y les asignan diversas aulas, dividen el conocimiento por “materias” y dan calificaciones y “créditos” como prueba de que aprendieron, así como los horarios y la división por grados.

A partir de la revisión en el caso estadounidense de por qué resiste la gramática escolar, los autores sostienen que si bien la experiencia a veces muestra fracasos, ha tenido también periodos de sostenimiento de los cambios que luego se hacen estables y se adaptan a las formas estandarizadas y rutinizadas, y siempre son graduales y parciales, contrario a la retórica que los propone como innovaciones. Señalan: “Casi todos los planes de reforma básica serán alterados al aplicarlos: el peso de la interpretación cultural del público de lo que constituye una ‘auténtica escuela’ es muy poderoso y el hábito de los maestros de hibridizar las reformas para que embonen en las circunstancias del lugar y en las expectativas públicas es muy común” (Tyack y Cuban, 2000: 212). La escuela forma parte de un sistema interdependiente y fundamentado en una gramática estándar.

Como analiza Viñao, la noción de gramática propone prácticas que se dan por sentadas, que al ser lo que son, se consideran como lo que deben ser, sin cuestionarse y, a veces, sin reparar en los efectos que tienen sobre los sujetos, y lo que queda por fuera de ella se trata como “*desviación de la práctica escolar habitual*”. Las reformas educativas, signo de innovación y mejora de la institución educativa, “se quedan en la periferia y, con mucho, son el origen de formas híbridas de enseñanza. Los cambios, en caso de producirse, son graduales y silenciosos” (Viñao, 2008).

La noción de gramática escolar es útil para identificar prácticas propias de la escuela. Sin embargo, uno de los rasgos que la define es una separación radical del exterior, que es llevada al extremo en algunas de las denuncias que se le hacen sobre su aparente inamovilidad. Es decir, la escuela es homogénea, unitaria, no permite la entrada de las innovaciones que en otros ámbitos de la cultura están llevándose a cabo. El asunto no es menor; como plantea Dussel la investigación suele utilizar conceptos y teorías que “la mayoría de las veces en el campo educativo pasan como... familiares y naturales” (Dussel, 2013: 176). El análisis de lo que la escuela produce, de su ensamblaje, ha de sobrepasar los límites que se ha impuesto, además de las concepciones que la separan de otros ámbitos —familiar, religioso, etcétera—, que también vienen a darle forma y sentido.

Del lado de la escuela en su relación con la justicia social, una de las grandes declaraciones en los discursos políticos tiene que ver con la progresiva ampliación de la matrícula en los distintos niveles, sobre todo en secundaria y media-superior, en los que todavía queda mucho por hacer para incluir a los sectores menos favorecidos económicamente. Sin embargo, la exigencia de prolongar la escolarización inclusive bajo la declaración legal de su obligatoriedad —recuérdese que en 2004 se hizo obligatorio el preescolar y en 2011 el medio superior—, no ha tenido en cuenta análisis y condiciones más profundas que tienen que ver con la pobreza en la que viven los jóvenes que tratan de acceder y permanecer; tampoco con la falta de recursos en las escuelas. La preocupación social y gubernamental se centra en que existe el riesgo de una población que no estudia y no trabaja, y la declaración legal, más los programas de innovación derivados de la política educativa, invierten ingentes esfuerzos por incluir a todos sin lograrlo.

Las metas que impone la legislación no hacen que esta haga cumplir sus pronunciamientos; legislar no proporciona simultáneamente las condiciones para que la educación llegue a todos y en las mejores de las condiciones culturales, pedagógicas, institucionales. Al mismo tiempo que esto sucede, se impulsan programas orientados a elevar la “calidad” de la educación, tales como jornada ampliada, alfabetización digital, educación por proyectos, etcétera, que si bien en la movilización que hacen de las prácticas escolares muestran también que la institución no es una estructura inamovible, hay pocas o nulas referencias a los cambios culturales que necesitan impulsarse, mínimos recursos económicos para la renovación de la escuela, y qué decir —como argumenta Ezpeleta en relación con las innovaciones educativas—, del largo tiempo que se necesita invertir en el esfuerzo intelectual para procesarse de manera individual y colectiva los cambios, además de “ritmos y apoyos institucionales *al alcance y a la medida de lo que permite el contexto de trabajo*” (Ezpeleta, 2004: 413).

La demanda de mayor igualdad vía la cobertura y la entrada de innovaciones a la escuela, dan cuenta de intenciones de transformación, pero también muestran cómo la escuela viene siendo sobreexigida desde hace tiempo. Ya no basta con enseñar, sino que las tareas que se le encomiendan se amplían, ya sea a la asistencia, a la protección emocional, al cuidado de la salud. Las condiciones que sostenían a la escuela desde el exterior han cambiado, y con ellas las demandas a la institución. Esta es otra de las formas en las que el exterior entra y e impacta en el interior. Una escuela justa no se define únicamente por la declaración de obligatoriedad, por los discursos políticos bien intencionados o por la buena voluntad de sus agentes. Pensar en una escuela justa requiere de la convergencia de una serie de factores muy complejos y del acompañamiento social.

Desde los dos abordajes de análisis descritos (*una gramática escolar y la exigencia de igualdad*), lo que se pone en cuestionamiento es la imposibilidad o el fracaso de la escuela para conducir al progreso. El discurso moderno ilustrado en el que se fundó, o se ha modificado o ya no encuentra cabida, en una cultura que cambia y que los que vienen de afuera traen consigo, poniendo en conflicto y cuestionamiento las condiciones prácticas y materiales en las que transcurre su hacer cotidiano.

La matriz igualitaria de la escuela vía una gramática estandarizada no alcanza para analizar estos cambios, ni la crítica de una escuela injusta por no proporcionar a todos la igualdad, porque lo que pasa dentro está signado por el afuera que viene con los estudiantes, con los profesores, con cada uno de los involucrados.

¿Puede dejar de pensarse la escuela “a la moderna”? ¿Se ha agotado el tradicional formato escolar? Coincidimos con Onetto en que debemos ser muy precavidos respecto de dar por obsoleto el formato escolar tradicional, “la división por materias, el horario mosaico, las clases magistrales, la división en cursos de la misma cohorte etárea, el docente único, la disciplina escolar con sus amonestaciones, suspensiones y cuadernos de comunicaciones” (Onetto, 2011: 26). No obstante, sostenemos que es necesario repensar la escuela para problematizarla y entender lo que ocurre en la forma-escuela, en cada escuela en particular.

ESCUELA E IGUALDAD

Repensar viejas y relevantes preguntas sobre la educación y la escuela, tales como: “¿tiene sentido la educación escolarizada?”, “¿qué resultados producen las escuelas?”, “¿la escuela tiene una gramática limitada para enfrentar las actuales demandas individuales y políticas?”, obliga a pensarla desde un momento en el que sin duda requiere ser modificada. Esto no es nuevo. Casi desde su existencia, la escuela ha sido objeto de críticas de sociólogos, pedagogos o tecnócratas reformistas. Los primeros dos grupos la acusan de reproductora las desigualdades existentes, de su inmovilismo frente a los grandes cambios sociales; el tercero de su ineficacia para atender a las demandas sociales —que en muchos casos se confunden con las demandas del mercado de trabajo. Algunas críticas se elaboran desde fuera de la institución educativa, y fundamentalmente muestran descripciones y explicaciones del modo de ser de la institución escolar.

Por su parte, educadores y profesores afirman cada vez de manera más contundente que la escuela es excluyente, que en la medida en que las estadísticas muestran abandono, ella misma ha fracasado. Existe una condición que precede a esta sentencia: la afirmación y reconocimiento

de que el derecho de acceso a la educación, vía la escolarización universal y el dar *todo a todos*, otorga igualdad de oportunidades y puede contribuir a la justicia social.

Aunque las condiciones de injusticia social son evidentes y los diagnósticos muestran sus orígenes en la estructura económica, en las condiciones políticas, en la forma en que funcionan las instituciones, aunque en estudios académicos se explica cómo afectan la trayectoria escolar de las personas, los ataques a la escuela pública ponen el acento en su carácter constitutivamente excluyente —innegable hasta el momento, ya que reparte una cultura que en principio no es común, y la reparte por vías que no siempre son comunes a todos los individuos— y la responsabilizan de su fracaso. Esos ataques dejan de lado las condiciones sociales y materiales en las que la escuela cumple o intenta cumplir con su encomienda, y que son relevantes si se pretende definirla como justa o injusta.

En la escuela, mérito y progreso están asociados, y las pretensiones del origen de la institución respaldan este hecho, pues la idea de que el ser humano es perfectible, encuentra su modo de realizarse en la escolarización. A su vez, los Estados nacionales hicieron de la escuela el lugar ejemplar para conducir el progreso moral, económico y cultural en general.

Progreso individual y progreso social están conectados en una urdimbre de la que todavía no logramos separarnos; así lo muestran la retórica de las políticas educativas y sus programas, que enfatizan la evaluación como medio de ponderar quién tiene los méritos suficientes.

Quizá la idea de gramática escolar referida en el apartado anterior conduce a pensar la escuela como un espacio autónomo, en el que además puede conjugarse —o conjurarse— la pluralidad de formas de pensamiento, acción y afectividad. También conduce a justificar el hecho de que al seguir todos un mismo currículum bajo las mismas condiciones, llegarán a resultados producto del esfuerzo que haga cada uno. El cuestionamiento de una escuela de igualdad de oportunidades pone el acento en la inevitable exclusión y desigualdad que contribuye a reproducir. De acuerdo con Dubet:

Cuanto más se promete la igualdad de oportunidades, más se ‘culpabiliza a las víctimas’, responsables de su propia desgracia (Ryan, 1976). Se acusa a los pobres y otros fracasados de ser responsables

de su suerte. Cuando este fracaso no puede ser imputado ni a las discriminaciones ni a la naturaleza —enfermedades y discapacidades físicas—, debe ser atribuido a los individuos mismos. Esta gramática moral conduce a las víctimas a buscar con obstinación discriminación y desigualdades ‘naturales’, contra las cuales no se puede luchar, para así poder justificar desgracias (Dubet, 2011: 82).

De parte de los Estados nacionales se han pronunciado y llevado a cabo políticas de mayor escolarización. Sin embargo, como señala Martínez Boom y Orozco, el tema los desborda, pues no se trata solo de una preocupación nacional, o de decisiones de los gobiernos de cada país, sino de “medidas tendientes a reordenar la educación” en el mundo entero. Los proyectos mundiales organizan los problemas educativos de manera tal que los convierte en un objeto estratégico, y se pierden las particularidades locales, prevaleciendo la atención a la pobreza, al “atraso” de los países latinoamericanos. Y asociados los problemas al “atraso”, “una vez diagnosticado, se unifica su ataque: más educación” (Martínez Boom y Orozco, 2010: 107-108).

Sin embargo, en lugar de redefinirse el proceso educativo de acuerdo con las particularidades de los problemas, las regiones, los países, la pluralidad de los espacios escolares, lo que se plantea es una estandarización de resultados y con ello, la legitimación del mérito como el rasgo esencial de la justicia escolar, que conducirá a una supuesta mejor condición en la vida social. En consecuencia, las formas de comprensión de la justicia escolar para los gobiernos, e implementadas en las escuelas, incluyen desde programas de inclusión diversos, hasta incremento de las materias escolares y los contenidos (ciudadanía, paz, derechos humanos, salud, etcétera), ampliación de la matrícula, formas de atención vía tutorías y cursos remediales a los alumnos reprobados, entre otros.

El acceso a la escuela, a pesar de las dificultades, de las críticas, sigue siendo un referente simbólico y material que indica que se ha alcanzado cierto nivel de igualdad, o por lo menos de movilidad en la escala social y en el avance cultural y económico. Como ha argumentado Bernard Charlot, a propósito de sus estudios sobre el fracaso escolar, en la medida en que la escuela abrió sus puertas, el nivel de escolaridad fue determinante

para ingresar al mercado de trabajo. “Eso significa que fue importante para saber qué va a ser la vida del individuo, fue importante en lo que respecta a la desigualdad social” (Charlot, 2008). Así, se fortaleció la confusión entre el derecho a la educación con el acceso a la escuela y el hecho de que las personas al término de su trayecto académico cuenten o no con un certificado, un título, y después con un trabajo.

Sin embargo, aunque la escuela lleva a más individuos a niveles cada vez más altos de formación, la demanda social progresa más rápido y, al no seguir el ritmo de la demanda, es denunciada y simbólicamente evidenciada como fuente de fracaso escolar y desigualdad social. En consecuencia, siguiendo a Charlot, el fracaso escolar del individuo en un marco de mayores exigencias económico-productivas es el equivalente al fracaso de la escuela. La escuela fracasa si no logra contener y dar a todos por igual las competencias, los títulos o certificados que se requieren. Una dificultad adicional ya esbozada: la igualdad se identifica con el mérito, en tanto se considera que la oportunidad de asistir a la escuela es la misma para todos.

La igualdad es, finalmente, una de las oportunidades que se supone tienen quienes acceden a la escuela. Pero como afirma el filósofo español Angel Puyol, la igualdad de oportunidades “es un ideal meritocrático, que tiene como finalidad que el mérito sea el único responsable del logro social del individuo” (Puyol, 2010: 22); esta produce mayor desigualdad, porque el mérito significa “encontrar al mejor”, pero no reduce las desigualdades sociales. La objetivación del mérito en la obtención de las mejores calificaciones y credenciales, hace que las desigualdades sean consecuencia de las carencias de los sujetos, enfrentados con la cultura que les ofrece una institución que nació para dar *todo a todos*.

En la dicotomía fracaso-éxito transcurre la vida de quienes asisten a la escuela. Si nos atenemos a esta en relación exclusivamente con resultados escolares, como indica Gimeno, nos entendemos. Sin embargo, dice el autor:

El éxito y el fracaso educativo tienen una significación más amplia; son otra cosa, porque la educación nos sugiere una mayor amplitud de fines, más allá de las exigencias académicas. [...] Hay éxitos académicos que son fracasos educativos, pero no podemos decir que hay

fracasos académicos que dan lugar a éxitos en la educación, porque para la mayoría este fracaso lo excluye de cualquier otra función que pretendamos que desempeñe la escolarización (Gimeno, 2013: 91).

Por otro lado, como afirma Charlot “al final [entran] a la escuela niños que no podrían haber entrado en la generación anterior, pero el derecho de los seres humanos no es entrar en la escuela es tener realmente acceso al saber y a las referencias sobre la vida; hay un desfase importante ahí”. Y si bien existe una correlación entre “la escala de categorías socio-profesionales de los padres, una escala de resultados escolares de los hijos y una escala de inserción profesional de esos hijos” (Charlot, 2008), no se niega el acceso a la escuela y al conocimiento que esta detenta debido a la familia de la que se procede, o por el hecho de que el padre sea obrero o comerciante, sino porque “tener el nivel” es más difícil; es decir, hay una diferencia social en el acceso al saber.

No sugerimos que se trata de proponer saberes, conocimientos diferenciados según el origen, sino de problematizar la selección de lo que puede ser el fondo cultural común, de comprender las diferencias sociales de acceso al saber y al conocimiento. La escuela no es solo un lugar de reproducción, sino también y sobre todo, como plantea Charlot, el lugar de la formación. Desde la escuela, la desigualdad solo puede ser atendida —y en esto es, si se quiere, limitada— a través de conducir en el conocimiento y en la orientación de las formas de acceso a la cultura común, y mostrar maneras de resignificarla. ¿Seguirá siendo este fondo el hegemónico? Probablemente. Atender pedagógicamente este problema implica disputa; la pregunta por la educación y lo que da la escuela, siempre es —tiene que serlo— conflictiva, en la medida en que se trata de una pregunta política.

EL DOCENTE COMO SOLUCIÓN. ESTÍMULO SIMBÓLICO O CARENCIA DE UNA GRAMÁTICA PARA NOMBRAR Y PENSAR LO QUE NO ENTENDEMOS

Desde el ámbito de la investigación como del desarrollo de proyectos educativos, comienza a escucharse y a hacerse visible el cuestionamiento de la gramática escolar que llamamos tradicional, sea de algunos de sus

rasgos específicos, o de sus consecuencias. Muchas de las respuestas son aún planteadas en términos de negación o con propuestas de explicación dicotómicas. En el ámbito de las “realidades” y prácticas concretas, el cuestionamiento no es menor. En la búsqueda de respuestas orientadoras cuando los profesores participan en procesos de formación y profesionalización —quizá en alguna medida procesos de domesticación, como afirman Masschelein y Simons— tienen una pregunta insistente y difícil, sino imposible de contestar: ¿cómo hacemos? Es decir, frente al caos que se abre, ¿qué? Con esto no se refieren en primera instancia, nos parece, al sentido de la tarea de educar pensada como una síntesis entre lo que se presenta como realidad y el valor de dicha tarea, de lo que trasciende y está del lado de la moralidad, o de reconocer determinados atributos en una situación (Lauth, 1968). Se trata de una pregunta con consecuencias éticas. Pensamos que nace de la perplejidad o de la impotencia de los profesores ante las situaciones que se viven en el cotidiano hacer de la escuela. Entonces, ¿cuál puede ser las respuesta?

La escuela, como afirma Viñao: “es una invención del ser humano capaz, como este, de lo peor y de lo mejor”, y también de lo impredecible. En parte, es lo que nos dicen los profesores cuando expresan: “Aquí pasa de todo y hay que arreglarlo a como dé lugar” (Viñao, 2008: 54). Esto conecta, por ejemplo, con una demanda que se les hace directamente: control de grupo. La disciplina entendida como sujeción a la norma, a la instrucción del profesor, ya no funciona igual que antes. Esto también es referido por los docentes. Consideramos que para una discusión respecto de la disciplina, rasgo esencial de la gramática escolar moderna, hay que repensar qué entendemos por alumno, niño, joven, y cómo se está transformando el vínculo entre generaciones. No se trata de un afán psicologista. Considerar a la niñez como inocente, como la edad de la corrupción, como objeto de todos los peligros, o a la adolescencia y juventud como fuente de riesgos, o producto de las condiciones de reproducción de la vida social y escolar, se esté o no escolarizado (la juventud como una posición social, diría Charlot), importa a efectos de pensar en el salón de clase y la enseñanza.

Qué son la niñez y la juventud; qué enseñamos, qué ponemos a disposición de los estudiantes, cómo ordenamos y usamos el tiempo que pasamos enseñando, son preguntas que requieren una amplia reflexión respecto

de cómo se vive —cómo vivimos— el vínculo con los niños y los jóvenes, entre ellos y con el saber, y de cómo se vive la ruptura generacional. Esta cuestión y otras involucran el trabajo de los docentes. No adherimos a las voces que hacen reclamos a los profesores por su “incapacidad” para aprobar evaluaciones; tampoco a los que les demandan hacerse cargo de la crianza, o de los cuidados. Más bien y sin temor, apostamos a la intervención positiva y afirmativa que demanda el acto de educar. No optamos por ejemplo, por la evaluación. Esta, quizá el mayor de los problemas —Gimeno afirma que para imaginar otra práctica hay que hacerlo sin la evaluación como ahora se practica—, ha dado lugar a una mayor fragmentación, no solo del sistema en su conjunto sino de las tareas y formas de pensar y hacer de profesores y estudiantes. No ha sido orientada a valorar el carácter público de la educación, sino puesta a disposición de la ya de por sí vertical estructura de nuestro sistema educativo; usada como arma de disciplinamiento de la propia escuela y de los profesores. Es también un efecto de la evaluación, el señalamiento de la escuela y de los docentes como causa y expresión del fracaso del sistema educativo.

Otra importante consecuencia del embate evaluador es el quiebre de la tensión entre el pensamiento y la acción en el hacer docente, necesario para prever hacia dónde vamos, para “pensar con un juicio propio”, un pensar que “tiene eficacia a largo plazo” (Davini, 1995). También desaparece de manera progresiva el conocimiento, el saber, y ese algo del fondo cultural común que se pone en juego en el vínculo entre maestro y estudiante, y la posibilidad de darle sustento a la autoridad.

Desde el lado de las propuestas pedagógicas, con Tedesco y Onetto obtenemos una serie de recomendaciones relativas a la autoridad y al mantenimiento del docente como figura central para enfrentar lo que pasa en la escuela. Para Tedesco, vale tomar como ejemplo “el juramento hipocrático como fórmula simbólica para fortalecer el compromiso con el buen desempeño [...] Jurar por hacer todo lo que esté a mi alcance para que mi alumno aprenda es la base técnica y política que define mi profesión como docente” (Onetto, 2011). Insiste, además, en el acompañamiento del Estado. Apela a profesores que respalden lo instituido cuando sea transgredido; a su autoridad como adultos, como docentes comprometidos con la defensa de las leyes y normas validadas por el Estado. Dice Onetto:

Sin dudas, el ser humano, en su carácter de incompleto, siempre está en el grado de recibir. Pero, lo que llamamos don es ‘dar el primer paso’, es ‘tomar la iniciativa’, ‘ofrecerse’. La educación supone este dar el primer paso por parte del docente con la expectativa de enseñar y también supone dar el primer paso por parte del alumno con la expectativa de aprender. Aquí hay simetría (Onetto, 2011: 195).

Tedesco y Onetto hacen descansar en los docentes la solución a los problemas actuales de la escuela, munidos de una pedagogía a la medida de las dificultades, por el público que enfrentan: jóvenes surfistas digitales y pobres enojados socialmente, sin los conocimientos básicos del oficio de alumnos y sin expectativas. La metáfora de los dones en Onetto y del juramento hipocrático en Tedesco, y probablemente la del profesor amateur —aquel que lo hace por amor— en Simons y Masschelein,² testimonian las enormes dificultades que provoca la búsqueda de sentido, al punto de tener que recurrir a estos estímulos simbólicos.

La educación siempre ha sido una tarea de grandes proporciones, y se le hace a la pedagogía, como lo hace Tedesco, la demanda de acompañar “el proceso de construcción de sociedades más justas”. Sin embargo, discursos como estos, en su intento de dar sentido a la educación y a la escuela, comprometen al docente a reinventarse a sí mismo sin cesar. Si se asume simbólicamente el gran proyecto de la educación encarnado en los dones y su intercambio, en el regreso a la vocación, o en una carga afectiva fuerte —el caso del profesor amateur—, el proyecto sociopolítico queda adjudicado a individuos, a prácticas que dependen de una voluntad individual que, a la vez, está atada a la premura de las condiciones del día a día, marcada por lo emergente, lo que rebasa, lo que hay que solucionar ya. Por lo tanto, no se trata del ejercicio de la voluntad, sino de voluntarismo o de sacrificio.

Los discursos que magnifican la tarea docente han contribuido a hacer de la contención y la asistencia algunas de las principales preocu-

paciones de los profesores, no solo movidos por el impulso a los intereses de los niños y jóvenes, o por la auto-exigencia de atraer su atención, sino por los constantes estallidos de violencia generalizada que tienen efectos contundentes en el espacio escolar (riesgo de abandono por miseria económica, embarazos no deseados, drogadicción, problemas alimenticios, etcétera). Educar es cada vez más una tarea que los profesores asumen y se les exige —por vías claras o soterradas— asumir individualmente. Las consecuencias de ello son las que cotidianamente percibimos cuando trabajamos en cursos o talleres de formación: sentimientos de incompetencia, declaraciones de inseguridad al momento de decidir qué hacer, muchas veces a sabiendas de que lo mejor y más deseable, lo responsable, es lo que cada uno como docente puede decidir orientado por la dinámica cotidiana de las clases, y no por lo que el manual de operación, la norma o la evaluación por competencias indica.

Otra de las consecuencias es que, como diría Meirieu, se arranca el saber de la relación educativa. Si los profesores se dedican a contener las emergencias, a aplicar protocolos, a hacer que cuadre la evaluación por competencias, etcétera, queda poco tiempo para estudiar y prepararse, para pensar en posibilidades de formularse y reformular el encuentro de sí y de los estudiantes con el conocimiento y el saber. Poco o nada de tiempo para ser libre, para hacerse cargo del propio proyecto formativo, y toda una vida de lucha por la sobrevivencia al tener que enfrentar lo que es imposible: que los estudiantes “pongan atención”; “atraer su interés”; “hacerlos que se disciplinen”; “enseñarles las competencias necesarias para aprender a aprender”; “hacer las clases interesantes”; “creer en ellos y hacerlos que crean en sí mismos”, como dirían profesores de secundaria; aplicar protocolos para prevenir o resolver problemas de violencia; hacer la campaña del valor de la semana y un largo etcétera justificado por un modelo de docente actualizado, profesionalizado.

A MODO DE CIERRE

Las tres formas de operar de la acción social de educar, transmitir, humanizar, intervenir, se desvanecen (Diker, e/p). La educación, en la medida

2. “En otras palabras, expresado en términos conscientemente provocativos, podríamos decir que el hacer de la escuela radica, en gran parte, en el amateurismo del profesor. ¿Podría ser que el profesor nunca fuera, plenamente, un profesional, sino que fuera, al menos en parte, un amateur (alguien que lo hace por amor)?” (Simons y Masschelein, 2014: 72).

en que es un proyecto colectivo, supone un colectivo con proyecto, y este es el gran ausente. No nos referimos solo a cada escuela, sino a la responsabilidad social y estatal por el mantenimiento de la educación pública. Qué hacer y cómo hacer, cómo enseñar, son preguntas legítimas —y de imposible respuesta para nosotros. Cabría replantearlas en un sentido pragmático, cambiarlas por otras dos de primer orden: ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?

Por supuesto, las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente son difíciles —contextos precarios, aulas desbordadas por la cantidad de sus miembros, historias personales, salarios y formas de contratación que no se corresponden con la responsabilidad social y la inversión intelectual que implicaría. Pensamos que las preguntas en torno a por qué y cómo lo estamos haciendo remiten a indagar en los hábitos sociales, en las formas de relación que mantenemos cotidianamente y en la posibilidad de constituir otras nuevas, orientadas por la transmisión, la humanización y la intervención, y menos obligadas por la sobreexigencia y el esfuerzo en solitario que se queda en el aula.

Mantener un optimismo antropológico, diríamos con Gimeno, y ser cautos respecto de hacer una idealización del profesor, son dos ingredientes a añadir. Contrario a lo que plantean Masschelein y Simons, los docentes tienen una historia no solo individual, sino también como pertenecientes a una determinada cultura y como colectivo. Si el fracaso es idiosincrático, como plantea Gimeno, la docencia, sus éxitos y fracasos, lo son también; la historia de la docencia latinoamericana y particularmente de la mexicana, ha marcado definitivamente su condición actual.

Finalmente, pensamos que es necesaria la suspensión de las preguntas acerca de por qué y cómo hacer para llegar a objetivos precisos, o de cómo hacer para que el modo de ser disciplinario de la escuela vuelva a ser lo que era. Mantenerlas imposibilita atender a las condiciones de cada escuela y también a la *forma-escuela*, en el sentido que le da Rancière. La escuela, “no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales”. Lo que esta idea de la *forma-escuela* hace para el filósofo, es poner “en crisis el frágil intento de pensar y organizar la igualdad alrededor del acto productivo”.

No hay concordancia, y no la habrá, entre el orden escolar y el productivo, ni “la escuela ni el orden económico garantizarán nunca el pleno empleo de las capacidades y de las aspiraciones. Ni la política ni la ciencia. En sus desarmonías internas y en sus tensiones recíprocas es donde los individuos ponen a prueba sus oportunidades y los grupos afirman sus derechos” (Rancière, 1988: 14).

La escuela moderna de la libertad y la igualdad seguirá con nosotros, esperamos, por mucho tiempo. No obstante, como lo muestra la historia de su constitución y desarrollo, su manera de ser no es estable; los individuos que la habitan, traducen y adaptan a ella las innovaciones de acuerdo con sus formas culturales, que dejan entrever nuevas formas de inclusión o exclusión, de encuentro y comunicación con los otros, de visibilización de relaciones más o menos horizontales. Las continuidades o rupturas de la escuela moderna no son producto de reformas o de su inmovilidad, sino el resultado de la transacción entre la experiencia, las ideas y lo viable.

Por el momento, no nos queda más que una invitación a discutir los sentidos de la educación y la escuela; los múltiples que sin duda se han pensado desde y en nuestra tradición pedagógica. También, a que miremos en términos de conflicto y así asumamos lo que pasa en las escuelas; a hacernos preguntas y a crear más espacios en donde evaluemos, valoremos, el carácter público de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán Llavador, Francisco
2007 “Órdenes de ‘liquidación’ de los conocimientos académicos Fundamentos”, en *Humanidades*, vol. VIII, n° 15, pp. 7-24, Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401501>
- Charlot, Bernard
2008 “El fracaso escolar. Un objeto de investigación inencontrable”. Conferencia. Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf

- 2009 “Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, n° 1, pp. 5-16.
- Davini, María Cristina
1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Delacôte, Goéry
1997 *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, Gedisa.
- Diker, Gabriela
e/p “Educación”, en Salmerón *et al.* (coord.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica-UNAM.
- Dubet, François
2005 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e instituciones ante la reforma del Estado*. Barcelona, Gedisa.
2011 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, Inés
2013 “The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling”, en *European Educational Research Journal*, vol. 12, n° 2.
- Ezpeleta, Justa
2004 “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 9, n° 21, pp. 403-424.
- Feldman, Daniel
2010 “Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo que permanece”, en Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.
- Gimeno, José
2013 *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Morata.
- Lauth, Reinhard
1968 *Ética*. México, IIF-UNAM.
- Martínez Boom, Alberto y Orozco, Jhon Henry
2010 “Políticas de escolarización en tiempos de multitud”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, n° 58, septiembre-diciembre, pp. 103-119.
- Meirieu, Philippe
2009 *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona, Octaedro.
- Onetto, Fernando
2011 *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires, Noveduc.
- Pineau, Pablo
1998 “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me encargo’”, en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Puyol, Ángel
2010 *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona, Gedisa.
- Rancière, Jacques
1988 “Escuela, producción, igualdad”, en *L'école de la démocratie*, Edilig, Foundation Diderot. Disponible en: www.scribd.com
- Simmons, Maarten y Masschelein, Jan
2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Madrid, Miño y Dávila.

Tedesco, Juan Carlos

2012 *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-UNSAM.

Tyack, David y Cuban, Larry

2000 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Viñao, Antonio

2008 “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, en *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, vol. 12, n° 25, mayo-agosto, p. 9-54. Disponible en: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA ESCUELA

Teresa Yurén

En este escrito expongo mi posición sobre el tema del simposio: “El sentido de la educación y la escuela”. Para ello articularé dicho tema con otro del que me he ocupado en los últimos años: la formación ética y ciudadana.¹ Como punto de partida, aclaro que por “sentido” entiendo “razón de ser”. Por ello, al sentirme interpelada por el título del simposio, me aboqué a aportar razones para justificar la existencia de la educación y la escuela y, de manera específica, de la educación escolar que se orienta a la formación cívica y ética. No podemos ignorar que, si existe la necesidad de aportar justificaciones es debido a que la educación y la escuela en nuestro país —ámbito geográfico al que me voy a referir— ha sido objeto de múltiples críticas. Yo misma he realizado diversas investigaciones que se han orientado a hacer la crítica de la educación y la escuela, especialmente en torno a las prácticas docentes en la formación ética y ciudadana, la crítica de las políticas aplicadas a la educación y la crítica de la relación entre escuelas y familias en condición de vulnerabilidad social (Yurén, 2004, 2008; Yurén, Espinosa y De la Cruz, 2009).

1. Una buena parte de las ideas que aquí expongo fueron tomadas de dos trabajos publicados anteriormente (Yurén, 2011 y 2004) y de un trabajo que está actualmente en prensa (Yurén, 2015).

He de decir que, desde mi perspectiva, aunque crítica y justificación se oponen en un sentido, tienen algo en común: ambas constituyen un reclamo de justicia: la justificación aporta razones para decir por qué algo es justo, mientras que la crítica rechaza aquello que se considera injusto. La justicia está entonces en el eje de una y otra acción (Boltanski y Thévenot, 1991).

Considerando lo anterior, he de decir que mis críticas se han enfocado a mostrar la manera en que la educación y/o la escuela falla, tomando como criterio el derecho a la educación y la obligación del Estado de garantizar una buena educación para todos y todas. La justificación que hago ahora de la educación escolar toma como punto de partida esas críticas y los agudos análisis de Bauman en varias de sus obras, para argumentar por qué la educación escolar sigue siendo necesaria y pertinente, aunque requiera de múltiples transformaciones para responder a los retos del mundo actual.

EDUCACIÓN Y ESCUELA

Existen dos procesos que todos los grupos humanos, desde los más antiguos, han utilizado para su producción y reproducción. Me refiero a:

a) la socialización, entendida como la manera en la que se integran los individuos a las normativas sociales, al favorecer la interiorización y cumplimiento de normas, así como la apropiación de la eticidad producida por el grupo; y b) la enculturación entendida como la transmisión de saberes de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes para forjar en estas últimas competencias de lenguaje y acción (Habermas, 1990). Esos procesos se llevan a cabo por diversas instancias: familia, iglesias, agrupaciones políticas, entre otras, pero es la escuela la institución encargada de educar, es decir, socializar y enculturar de manera deliberada y sistematizada, conforme a finalidades consideradas legítimas. Para educar en la escuela, se requiere de la organización escolar y de los recursos que esta brinda, así como del docente, figura del profesional especializado capaz de llevar a cabo esa tarea.

La socialización y la enculturación son necesarias para los grupos sociales de dos maneras —Popkewitz diría que en ellas se puede apreciar un “doble gesto”. Por un lado, esos procesos se orientan a conservar la condición humana (en el sentido de humanización) y, por otro, reproducen las estructuras sociales y, puesto que en ellas hay relaciones de poder y de dominio, contribuyen, junto con otras instancias —particularmente los medios de comunicación— a perpetuar las relaciones de dominación (Bourdieu y Passeron, 1981).

Además de socializar y enculturar, la escuela ha jugado otro papel que es de suma importancia. Ha favorecido procesos formativos al contribuir a que las y los educandos problematicen las instituciones sociales y los saberes que constituyen el acervo cultural del grupo, y al alentarlos a buscar soluciones a los problemas o a transformar lo existente: los saberes, las relaciones sociales, las instituciones. Esa transformación de lo existente se hace necesaria cuando se ponen en tela de juicio las pretensiones de validez de lo existente (la verdad en relación con los saberes, la eficacia en relación con el saber hacer, la justicia en relación con las instituciones y las relaciones sociales).

No siempre los procesos escolares son formativos. Las más de las veces se limitan a la transmisión de saberes y a la socialización de normas y valores vigentes, contribuyendo así a la reproducción de las estructuras sociales. Sin embargo, no todo es reproducción. Puede asegurarse que la

ciencia y la técnica se estancarían, y las instituciones sociales se anquilosarían, si no hubiese sujetos problematizadores, cuestionadores, críticos. El hecho de que haya investigadores, creadores y ciudadanos críticos es indicio de que la escuela, junto con otras instancias, contribuye de alguna manera a la formación, y ello justifica ampliamente su existencia. A esto nos referiremos en los siguientes apartados.

LA RELACIÓN CON LOS SABERES. UNA NUEVA FORMA DE ENCULTURACIÓN

En la era de la sociedad de la información y del conocimiento, la cantidad de información que habita el ciberespacio es inasimilable. Todo está ahí, dice Bauman, accesible y al alcance de la mano, pero al mismo tiempo más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez. En esa masa de información se derrumban los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: relevancia, utilidad, autoridad. Los contenidos parecen uniformemente descoloridos. Es difícil separar la paja del trigo, asignar importancia a las diversas porciones de información. Sabemos que vivimos una época en la que el conocimiento y el acceso al mismo se ha mercantilizado, y que el lapso de vida de los saberes se ha acortado; muy rápidamente los saberes son reemplazados por otras versiones nuevas y mejoradas, y el conocimiento tiende a ajustarse al uso instantáneo. La regla empírica —acota Bauman— es guiarnos por la relevancia momentánea del tema.

En otro de sus clarificadores análisis, Bauman señala que quienes manejan las tecnologías y se mueven a su antojo en el ciberespacio tienen evidentes ventajas sobre el resto de los mortales pues, emancipados de las restricciones territoriales, tienen la capacidad de actuar a distancia; en cambio, quienes no acceden al ciberespacio quedan confinados, condenados a la insignificancia, y con dificultades para apropiarse de la única localidad que habitan, pues esta se mueve bajo sus pies.

En estas circunstancias, el profesor ya no puede aspirar a ser el enseñante de conocimientos seguros y duraderos, ni a ser el poseedor del saber que se transmite. Pese a esto, diversas investigaciones muestran

que los profesores se comportan frecuentemente como antaño: en las aulas predominan prácticas de enseñanza que demandan un aprendizaje memorístico y una buena cantidad de enseñantes reduce el contenido por enseñar a lo que viene en el libro de texto (Yurén, 2004; Rodríguez y Elizondo, 2010; Molina García, 2011).

Puede decirse, entonces, que las prácticas tradicionales se reproducen en la escuela día con día, aunque queden rebasadas por la realidad, lo que no significa que el profesor salga sobrando. Por el contrario, en las condiciones actuales, la actividad del profesor es necesaria para facilitar a los educandos la adquisición de las habilidades que les permitirán allegarse información, seleccionarla y organizarla, auxiliándose de las tecnologías a su alcance. También es el profesor quien ha de contribuir a que los niños/as y jóvenes sean capaces de distinguir el conocimiento relevante y objetivo de todo aquello que no lo es. Su intervención se requiere para apoyar a los alumnos en las tareas de procesar y elaborar conocimientos, así como de problematizar y hacer crítica.

Cambiar las prácticas no resulta sencillo para el profesor, pues formar alumnos críticos significa estar dispuesto a ser cuestionado. Tampoco le resulta fácil abandonar la figura de poseedor de saberes ciertos y seguros para trabajar junto con los educandos en la vía de la duda, la pregunta, el problema y el proyecto. Pero ha de hacerlo porque sus saberes especializados se requieren para llevar a cabo estrategias que contribuyan al desarrollo cognitivo de sus estudiantes y les permitan a estos servirse de la información a su alcance y adquirir competencias para la autoformación.

SOCIALIZACIÓN Y FORMACIÓN ÉTICA

Es muy frecuente escuchar que las relaciones ya no son como antes, que se han perdido valores, pero —como bien hace ver Bauman— más que de pérdida de valores, en el mundo de hoy se trata de una sobresaturación de valores. Los valores son ahora innumerables y cambiantes. Son muchas las cosas que son objeto del deseo, pero pareciera que todo tiene el mismo valor. Por paradójico que parezca, dice el autor, lo valioso no es lo que se

persigue, sino el desear permanente, la búsqueda constante. Y, puesto que la necesidad de tal o cual objeto es inducida por la publicidad, lo que es objeto del deseo es venal y se traduce en compra. A esto hay que agregar que vivimos pendientes del cambio de modas, y no nos importa qué tan durable sea el objeto que satisface nuestra necesidad. Lo que importa es consumir y con nuestras prácticas alimentamos ese mundo de consumo.

Por su parte, las instituciones se adaptan a la volatilidad de los valores. Algunas languidecen, otras cambian tanto que no se reconocen. Algo todavía más importante es que en el mundo actual, que Bauman llama “modernidad líquida”, la determinación de los valores y el sentido de lo bueno ha cambiado de lugar; es decir, la eticidad ha dejado de ser una construcción pública, y se ha privatizado; no es producto de la comunidad, sino el resultado de deseos, ideas, opiniones, experiencias de los particulares convertidos en celebridades o en personajes de series. En estas condiciones, cabe preguntar entonces: ¿cómo se lleva a cabo la socialización?, ¿la escuela sigue siendo pertinente en esta tarea?

Solía verse al profesor como guardián de la eticidad existente, pero ¿de cuál eticidad hablamos ahora? Ante la fuerza de los medios, el papel del profesor como transmisor de tradiciones y depositario de los valores legítimos se ve tan disminuido que pareciera que se trata de una figura prescindible. Sin embargo, es en este aspecto donde más se requiere su presencia, no para insistir en la batalla perdida de imponer valores, sino para facilitar que las y los educandos establezcan de manera autónoma criterios para distinguir los medios de los fines, los valores venales de aquellos que dignifican. Toca al profesor la importante tarea de preparar las condiciones para que las y los educandos se coloquen en el camino de pensar y criticar la eticidad existente.

En el mundo de hoy, la escuela tendría que renunciar a la imposición de valores fijos y, en cambio, contribuir al diálogo entre las culturas y al debate sobre los valores. La escuela tendría que ser un factor que contribuyese a preservar la condición humana en un mundo en el que la violencia y la corrupción se han naturalizado y la mayoría de la población vive en la pobreza. Por ello, además del respeto, la tolerancia y la reciprocidad, deberá trabajarse la solicitud hacia las víctimas de la globalización, para con el otro vulnerado (Ricoeur, 1996) y facilitar que las y los niños

y jóvenes tengan la capacidad de juicio moral² y prudencial para procurar soluciones de equidad. Dicho brevemente, la solidaridad, la apertura amplia a la diversidad y la búsqueda de equidad serán actitudes necesarias para enfrentar el porvenir.

La educación escolar de hoy no puede prometer puertos seguros en relación con el empleo, pero puede preparar al individuo para manejar la incertidumbre y ejercer una libertad que asuma como compromiso la vida en el planeta y la libertad de todos. Siendo cautelosos a la vez con la utopía y la tradición, pero sin renunciar del todo a ellas, la educación del presente ha de tejer los lazos entre pensamiento y acción. Al docente de hoy le corresponde la tarea de facilitar la adquisición de disposiciones que hagan posibles la pre-caución (cuidado anticipado) y la pre-ocupación (acción que anticipa ciertos efectos); la posibilidad de trabajar en el presente proyectos modestos pero efectivos que contribuyan a transformar un fragmento, aunque sea pequeño, de nuestra realidad, cuidando que esa transformación sea de largo aliento.

FORMACIÓN CIUDADANA

En el mundo actual, dice Bauman, se han ido desmantelando las redes normativas que protegían al individuo. El Estado ha abandonado su figura de benefactor y va dejando —o ha dejado ya— a los individuos a su suerte y agencia. Inseguridad, incertidumbre y desprotección son los signos de las sociedades actuales. Se ha sobrevalorado tanto el individuo y se ha devaluado tan insistentemente lo colectivo que, como advierte Bauman, los términos “nosotros” y “bien común” parecen estar fuera de moda. El sentido de pertenencia se ha vuelto difuso y se han perdido los espacios donde —como en la vieja ágora— se tejían puentes entre lo privado y lo público. A ello hay que agregar que la corrupción que domina el ámbito de la política y la inseguridad en el ámbito privado, ha traído consigo el apoliticismo de una buena parte de la población (Instituto Federal Electoral, 2014).

2. Lo cual lleva aparejado al desarrollo cognitivo que se requiere para el logro de la autonomía moral.

Por otra parte, las formas de ejercicio del poder han cambiado. El panóptico tradicional —donde algunos pocos vigilan a otros— ha sido sustituido por el sinóptico —el lugar desde el que unos pocos seducen a muchos. Se hace público el mundo de lo privado —como en los *talk-shows*— y se privatiza lo público: la eticidad que antes era una producción colectiva ahora se reduce a los valores de las celebridades. Ese trastocamiento va a contracorriente de los procedimientos que se siguen en una democracia deliberativa (Habermas, 1998). Por ello, facilitar a los educandos el uso crítico de los medios es también una tarea insoslayable.

La educación escolar “pretende fortalecer en los alumnos el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa para responder a situaciones que viven en los contextos donde participan [con miras al] desarrollo personal pleno y el mejoramiento de la vida social” (Secretaría de Educación Pública, 2011b: 17). Sin embargo, esta intención coexiste con prácticas escolares que promueven el apego acrítico a las leyes y normas que provienen de alguna autoridad y con la naturalización de una estructura jerárquica. También persiste la idea de que el sentido de pertenencia y la cohesión social se logra mediante la realización de rituales y el aprendizaje del llamado civismo constitucional. De este modo, la escuela actúa como si las relaciones entre individuo y Estado fueran las mismas que en la modernidad sólida.

Pese a estas fallas que han sido puestas de manifiesto en diversas investigaciones, la educación escolar resulta indispensable para que los educandos adquieran competencias básicas sin las cuales no es posible la deliberación y la agencia colectivas que requiere el ejercicio de una ciudadanía democrática. Me refiero a la competencia lingüística, lógica y comunicativa.

La escuela es también un espacio en el que, como recomienda Siede, las y los educandos pueden construir criterios para su actuación en la vida social y vivir experiencias de inclusión, solidaridad y respeto a la diferencia, así como un ámbito de construcción de lo común. Puede ser, por ello, un lugar donde se ponga a debate lo público. La escuela también puede dar recursos a las y los educandos para leer críticamente el presente inscrito en la historia y para buscar la convergencia de convicciones en favor de la construcción de un proyecto colectivo. Desde luego, la escuela es también

el espacio idóneo para aprender a reconocer y reivindicar derechos y para ejercer una incipiente agencia ciudadana. Esto, claro está, hace indispensable la modificación de prácticas, aprovechando los intersticios que abre el discurso oficial.

EL COMPROMISO CON EL FUTURO

Los individuos viven en un ambiente en el que predomina el descompromiso y la huida fácil. No está claro el futuro y ni siquiera sabemos con certeza si habrá futuro. Las tecnologías, los medios y las finanzas nos han acostumbrado a la vida instantánea. La desmemoria con respecto al pasado y la despreocupación con respecto al futuro parecen ser un modo de vida que se va generalizando.

En estas condiciones, resulta una tarea infructuosa tratar de forjar personalidades con una base de certezas, con un proyecto de vida pleno de sentido. Sin embargo, la escuela sigue teniendo sentido si en su seno se desarrollan estrategias para favorecer la apertura al sí mismo (Elliot, 1997), que no es sino la preocupación que tiene cada sujeto por hacerse de los recursos necesarios para manejar con creatividad y autonomía la incertidumbre y la ambivalencia que le genera lo que vive y la forma en la que lo vive. Además de forjar competencias para actuar sobre el mundo objetivo e interactuar con los otros, cada sujeto requiere competencias para actuar sobre sí mismo y resolver las crisis (Dubar, 2000) que origina la cambiante relación identidad-alteridad. Esas competencias también le permitirán oponer resistencia a la racionalidad instrumental y homogeneizante que obtura las experiencias de subjetivación (Touraine y Khosrokhavar, 2002). Por ello, contribuir al cuidado de sí entendido desde esta perspectiva, y acompañar a los educandos en el difícil proceso de conocerse y construirse como ciudadano y sujeto ético, es una tarea que demanda del profesor nuevas competencias.

La escuela de hoy tendrá que ser una escuela en la que, como dice Bindé, se rehabilite el futuro poniendo en cuestión la lógica de corto tiempo que imponen las TIC, las finanzas y los medios, no solo porque

ello conlleva un borramiento de la posibilidad del proyecto colectivo y una deslegitimación de la utopía, sino también porque implica que la humanidad de hoy se arrogue los derechos sobre la humanidad del mañana, amenazando su equilibrio y su vida. Se trata, pues, de un trabajo educativo que abra vías de acción para sumar esfuerzos en la resolución de los graves problemas mundiales como la crisis alimentaria, la pauperización de la población y el cambio climático.

La escuela, que sin duda sigue siendo necesaria, deberá ayudar a superar la miopía temporal que prevalece. Como dice Bindé tenemos amnesia respecto del pasado y vivimos ajustándonos y adaptándonos sin prospectiva alguna y sin percatarnos de que la suerte de las futuras generaciones depende de nuestra aptitud para lograr una visión de largo plazo. Esa escuela, que hemos calificado de “necesaria”, tendrá que ayudar a que los educandos conozcan su presente sin reconciliarse con él (Heller, 1985) mirando hacia el futuro con pre-caución (o cuidado anticipado) y pre-ocupación (haciendo hoy las acciones que se requieren para lograr ciertos efectos en el futuro).

EN CONCLUSIÓN

Pese a todos los aspectos que han sido objeto de crítica, la educación escolar se justifica ya no tanto por sus funciones de enculturación y socialización, como por su función formativa. Ciertamente, esta función puede perderse o aminorarse cuando predomina la faceta reproductora de la escuela. Por eso son necesarias la actividad reflexiva y autocrítica del docente, la mirada vigilante de la sociedad y el trabajo de investigación que saca a la luz fallas y aciertos de la educación escolar.

Dicho brevemente, la educación escolar es necesaria y pertinente siempre que se modifique la práctica docente para atender los diversos aspectos mencionados en este escrito. Ese cambio es indispensable y urgente, pero no es fácil porque enfrenta múltiples resistencias. Con todo, no es una misión imposible. De ello dejan constancia las investigaciones que reportan prácticas y estrategias innovadoras de docentes que contribuyen con su quehacer a construir las bases para un futuro más humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt
1999 *La globalización consecuencias humanas*. Zadunaisky, D. (trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
2002 *En busca de la política*, Rosenberg, M. (trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
2003 *Modernidad líquida*, Rosenberg, M. y Arrambide, J. (trads.). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
2007 *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- Bindé, John
2004 «Conclusion», en Bindé, J. (dir.), *Où vont les valeurs? Entretiens du XXIe siècle*, vol. II, Editions UNESCO-Albin Michel, pp. 475-480.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent
1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*. París, Gallimard.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude
1970/1981 *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, E., (trad.). Barcelona, Laia. Colección Sociología nº 451.
- Habermas, Jürgen
1990 “Acciones, actos de habla, interacciones lingüísticamente mediadas y mundo de la vida”, en Habermas, J., *Pensamiento posmetafísico*, Jiménez Redondo, M. (trad.). Madrid, Alfaguara, pp. 65-107.
1998 *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Jiménez Redondo, M. (trad.). Madrid, Trotta.
- Heller, Agnes
1985 *Teoría de la historia*, Honorato, J. (trad.). México, Fontamara.
- Molina García, Amelia
2011 *Prácticas y espacios para la formación ciudadana. Una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. Pachuca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Popkewitz, Thomas
2009 *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Red, R. (trad.). Madrid, Morata.
- Ricoeur, Paul
1996 *Sí mismo como otro*, Neira, A. (trad.). México, Siglo XXI.
- Rodríguez Mckeon, Lucía y Elizondo Huerta, Aurora
2010 *La innovación en la formación cívica ética. Dilemas tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela primaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Siede, Isabelino
2007 *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad
2002 *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona, Paidós.
- Yurén, Teresa
2004 “La asignatura ‘Formación cívica y ética’ en la escuela secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos”. Serie Informes finales de investigación, Convocatoria 2002, vol. IX. México, Secretaría de Educación Pública. Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/evalinv/fondosectorial/pdfs/9TeresaYuren.pdf>
2008 *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México, Trillas.
2011 “Educar en el presente para la eticidad del futuro”, en Espinosa, J. (ed.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena*. México, Juan Pablos, pp. 13-31.

2015 “La formación ciudadana con sentido emancipatorio: un reto para la educación escolar”, en Espinosa, J. y Yurén, T. (eds.), *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. México, Juan Pablos.

Yurén, Teresa y De la Cruz, Miriam

2009 “La relación familia-escuela: Condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n° 2, pp. 130-150. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.htm>.

Yurén, Teresa; Espinosa, Julieta y De la Cruz, Miriam

2009 “El rezago educativo”, en Di Castro, E. (ed.), *Justicia, desigualdad y exclusión en México*. México, UNAM, pp. 107-188.

NOTAS SOBRE EL SENTIDO IGUALITARIO DE LA ESCUELA

Ana María Salmerón Castro

ANTES DE COMENZAR

Quiero expresar mi más sincera gratitud a Monique Landesmann y a Miguel Ángel Pasillas Valdez, colegas admirados y amigos entrañables, a la FES Iztacala por el cobijo y al querido Alfredo Furlán. Alfredo es una de las mentes más brillantes del campo educativo en América Latina. Estar a su lado en las tareas de hacer y pensar la educación constituye un privilegio. Es, en más de un sentido, un líder del gremio; un cabecilla de la disciplina. Entre otras razones por su fantástica capacidad para detectar los grandes problemas que se avecinan antes de que otros podamos verlos. Desde que Alfredo empezó a enseñar y a hacer investigación en México, acompañó siempre su labor con el certero y precoz señalamiento de los temas y problemas cuyas causas y efectos apenas comenzaban a fermentarse. La convocatoria a este simposio es una nueva muestra de ese particular liderazgo intelectual. El llamado a pensar sobre las nuevas maneras de la vulnerabilidad de la escuela y el sentido de la misión educativa, a horcajadas de la segunda década del siglo XXI, es el ejemplo más reciente de su habilidad y de los modos en que suele obligarnos a pensar sobre los asuntos que están por caernos encima.

La escuela está amenazada por el carácter del siglo XXI. Ya no solo por la crítica a su capacidad reproductiva y legitimadora del mal orden

social; ya no solo por la evidencia de sus numerosas fallas operativas y por el intocado formato de su organización; sino por las fuerzas inéditas y sin precedentes que el signo de los nuevos tiempos imprime a su función y a la perspectiva de su transformación. Los nuevos signos del dominio que, hace muchos años, no existían y, hace pocos, no se adivinaban como enemigos potenciales de la escuela, hoy se revelan amenazantes para su sostenimiento. Sean los sistemas internacionales de cuantificación y estandarización de resultados de aprendizaje —que se posicionan como si fueran inherentes al sentido de las instituciones de enseñanza—; sean las tendencias de disminución de los espacios políticos —en favor de los intereses del mercado—; sean los motores de búsqueda de contenidos en internet —que determinan el rumbo y las fronteras de la información asequible para las mayorías—; sean los poderes multinacionales de las empresas que hacen y venden productos y servicios de la red, el software y los dispositivos electrónicos —que estipulan el carácter de los saberes que se consideran valiosos—; sean las condiciones globales y comerciales y los anónimos poderes fácticos —que prescriben el destino de la transmisión cultural—; o todos estos factores, en conjunto, parecen confabularse en contra del lugar clásico de la escuela como aquel espacio privilegiado para el saber y el conocimiento que históricamente la habían cargado de sentido.

Esta preocupación respecto de las condiciones presentes y el porvenir de una comprensión de la escuela, la hacen vulnerable. Su significado se tambalea en discursos irresponsables sobre la pérdida de su sentido y su función se cuestiona en favor de la promoción de experiencias de *homeschooling*, o de su potencial sustitución vía el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Todo lo cual hace flaquear a algunos en relación con las concepciones tradicionalmente sostenidas sobre el significado de la institución y su función social. Ello obliga a pensar sobre su sentido, a reflexionar sobre si el significado tradicional de la escuela permanece o si habría que concederle mutaciones.

Hay un libro, de publicación reciente, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de los autores belgas Maarten Simons y Jan Masschelein, en el que la apología de lo escolar se asienta sobre “el sentido original de la institución de enseñanza”. De acuerdo con estos autores, la escuela emergió, en la Grecia arcaica, como la usurpación del privilegio del uso del tiempo de ocio —primero, solo asequible a las elites aristocráticas—, y puso el tiempo libre (el tiempo no productivo) al alcance de todos. De entonces a ahora, la escuela puede definirse como un espacio de democratización del tiempo libre, que es capaz de marginar la condición de cada cual en el orden social y, por tanto, es considerada como un espacio privilegiado para hacer posible la igualdad.

Quienes creemos en la escuela y en su poder transformador, no podemos sino mirar con simpatía un discurso apologético que le concede poder para la igualdad. Un poder mayor que el que hemos estado acostumbrados a otorgarle. El discurso de Simons y Masschelein va más lejos de lo que solíamos reconocer como la contribución que puede hacer la escuela, si no en la disminución de las diferencias de clase, sí como factor que tiene potencial para contraer u obstaculizar la mala distribución de oportunidades. En palabras de Amy Guttmann, prevalece una asunción ampliamente compartida respecto de que:

[...] la escuela está condenada a quedar lejos de cumplir su potencial democrático mientras algunos ciudadanos continúen siendo pobres, su trabajo servil y su estructura familiar autoritaria. Pero sin las perspectivas que ofrece la escolarización, la mayoría de los niños en mala situación económica estarían aún peor (Guttmann, 2001: 348).

Ciertamente, no produce controversia el sostenimiento de la idea de que la escuela puede contribuir, con mesura, a procurar oportunidades —siempre discretas— de mejoramiento cultural a los grupos sociales desfavorecidos. De ahí que el texto de Simons y Masschelein —que sugiere mayor potencial igualador a lo escolar— resulte tan seductor y convoque a revisar su potencial. Pretendo hacerlo aquí con el auxilio de un par de herramientas teóricas. Una de ellas, constituida por dos ideas rudimentarias sobre algunas de las condiciones inherentes al concepto de igualdad. La segunda, es de un esbozo —burdo, pero ágil— de un debate sobre la escolarización que, de algún modo, me permite organizar mis argumentos.

Sobre la noción de igualdad es necesario sostener, primero, que es una aspiración. Un principio de carácter moral cuyo fundamento se encuentra en la necesidad de regir y tutelar las relaciones humanas bajo el supuesto de que todos valemos lo mismo; todos tendríamos que tener los mismos derechos; todos, equivalentes posibilidades de acceso a los bienes sociales e idéntico *estatus*. Insisto y subrayo que se trata de “todos” con la intención de dar cuenta de la universalidad inherente al precepto. Y en segundo lugar, es preciso sostener que igualdad no se opone a las diferencias de suerte. No se opone, como parece a primera vista, a la diferencia. Que todos somos diferentes es un axioma y ello no afecta a las aspiraciones igualitaristas. Lo que se opone a la igualdad es la opresión (Puyol, 2010). La única diferencia antonímica de la igualdad es la diferencia que es efecto de la injusticia. En este sentido, lo que se opone de manera radical al principio de la igualdad es la jerarquía heredada, el sistema patriarcal, el racismo, el privilegio de clase frente a la miseria, la acumulación del capital en manos de unos cuantos, el abuso del más fuerte, el afán imperialista, el reparto antidemocrático de poder.

SOBRE EL DEBATE

Entre los debates contemporáneos en torno a las instituciones de enseñanza, el que compete de manera más obvia al tema de la igualdad es el que se conforma alrededor de la idea de lo escolar como proyecto emancipatorio, versus la escuela como aparato de reproducción. De este debate,

del que todos tenemos noticias, han surgido matices y nuevas posiciones dicotómicas. Pablo Pineau resalta, por un lado, la posición de quienes sostienen que la gramática escolar tiene un formato universal y tiende a producir resultados iguales en todos sus usuarios; y por otro, la de quienes se decantan por una identificación precisa de diferencias sustantivas en los resultados escolares de acuerdo con los contextos concretos de su operación (Pineau, s/f).

De la primera dan cuenta los autores de la corriente que Pineau llama “neoinstitucionalista”, defensores de una concepción de lo escolar de carácter universal y universalista; homogénea y homogenizante, vista como producto de “la estrategia de difusión de la ‘cultura mundial’ generada por los centros de poder”. Estos autores sostienen que la institucionalización de la educación, propia de la modernidad, se produjo con un formato uniforme a pesar de las diferencias nacionales y regionales. De acuerdo con ellos, la diversidad de formas de organización social y la pluralidad de culturas no dieron lugar a distinciones específicas en las estructuras, los métodos, los marcos legales, los contenidos de la enseñanza, los esquemas de formación docente, las prácticas, etcétera.

Entre quienes se inclinan por considerar las diferencias producidas en razón del contexto, se destacan —dice este autor— una serie de estudios de caso de corte histórico y etnográfico realizados particularmente en Latinoamérica. Se trata de trabajos que dan cuenta del modo en que la recepción de la “cultura mundial” en que se basa la escolarización es modificada —no solo sutil, sino profundamente— por la diversidad de condiciones de los espacios de recepción. Estos desarrollos no intentan, por supuesto, negar que la escuela sea una tecnología de formato uniforme. Su pretensión más bien es la de sostener la variabilidad de su aplicación en atención a posibilidades materiales, condicionantes sociales y características culturales específicas, con evidencias de resultados variables.

El discurso sostenido por Masschelein y Simons puede analizarse a la luz de los polos que marcan estas dos miradas en debate. Me hago cargo de que puede parecer inadecuado hacerlo, toda vez que el debate asienta su mirada sobre los efectos de la escolarización, mientras que Masschelein y Simons han puesto buen cuidado en pensar la escuela, justamente, al margen de sus resultados. Y no lo han hecho gratuitamente: sino como

un arma poderosa en favor de su defensa. Saludo, por supuesto, la estrategia. La defensa de la escuela, en las circunstancias contemporáneas exige, no hay duda, dejar de pensar los proyectos educativos en la estrecha clave de sus resultados. Y con ello desafiar, de paso, la pronunciada tendencia a evaluar, medir y certificar aprendizajes, como si ello pudiera dar cuenta del sentido de la escolarización o de algún significado sustantivo de lo educativo.

No obstante, hay un par de ejes de discusión en el debate que son útiles para examinar los alcances del discurso de estos autores y las condiciones de sus posibilidades y límites, particularmente en los países periféricos. Ambas corrientes tienen matices que apuntan a los planos normativo y práctico de los sistemas escolares. No hay dudas respecto de que el formato escolar tradicional es sorprendentemente universal; pero es cierto, también, que la tecnología homogénea diversifica sus modos de aplicación y sus procesos, no solo sus resultados. Parto, por eso, de la consideración de que muchas de las premisas fundamentales del debate no son siempre mutuamente excluyentes.

La firmeza de los postulados igualitaristas de la defensa de Simons y Masschelein de la escuela constituye el elemento fundamental a situar en favor del sostenimiento de los argumentos de la corriente neoinstitucionalista. Si la igualdad, como he señalado, no se ve acompañada de la condición universal, deja de ser igualdad. Y si los neoinstitucionalistas conceden universalidad a la escuela, la clave de su concesión abre la única posibilidad de igualdad, en sentido pleno. De ahí la fascinación que produce el discurso de los autores belgas.

La comprensión de la escuela como tiempo y espacio de “suspensión” del orden familiar, económico y social, da cuenta de una mirada normativa sobre la institución cuya universalidad y homogeneidad no solo se antojan indispensables, sino que atienden prolijamente a las más apreciadas aspiraciones igualitaristas que la modernidad prometía y no consiguió cumplir. Si la escuela puede arrancar a los sujetos de las condiciones del ámbito doméstico y de la desigualdad injusta que acosan sus destinos —a través de las estrategias artificiales que tiene a su alcance, aunque sea solo por unas horas al día— con ello enmarca genuinas posibilidades de desnaturalización de la opresión. No puede nada, desde luego, contra la

opresión misma, pero sí contra su percepción como determinante “natural” de la existencia.

En este sentido, la comprensión de la escuela democrática como un espacio de suspensión tiene potenciales pedagógicos y sociales incalculables. Miremos una pequeña ráfaga de ejemplos para dar constancia del entusiasmo que este proyecto podría auspiciar:

1. Quienes han estudiado las restricciones del concepto de igualdad de oportunidades para individuos o grupos marginados han descrito la reducción de las condiciones de libertad real en la toma de decisiones, en la generación de deseos y en las elecciones individuales. Han caracterizado al fenómeno en relación con el concepto de preferencias adaptativas, y las han descrito como las inclinaciones “que los individuos desarrollan como consecuencia de una adaptación racional a las condiciones objetivas de su entorno” (Puyol, 2010: 150). La noción alude a los casos en que, por ejemplo, el hijo de un obrero, el indígena o la mujer, no desea o no elige convertirse en alto ejecutivo, y la razón de que no lo haga no es necesariamente consciente; atiende a que nunca ha percibido la posibilidad real de serlo como una opción accesible para sí.

Las condiciones de injusticia social y la falta de espacios de experiencias de igualdad, reducen considerablemente las percepciones de los sujetos respecto de sí mismos. Muchos de los determinantes sociales que marcan los límites para la participación de los bienes públicos, para el acceso al poder, para la capacidad de demanda o exigencia del cumplimiento de los derechos fundamentales, se finca en los propios límites de una adaptación inconsciente que facilita o hace posible la supervivencia en entornos de desventaja social y política. En este sentido, una escuela igualitaria, entendida como lo hacen Masschelein y Simons, brindaría —cuando menos— las condiciones de posibilidad para desenmascarar la posición social y no natural que disfraza de “méritos individuales” lo que no es sino una adaptación racional al orden social desigual.

2. El ofrecimiento de la experiencia de ser igual al otro inscribe opciones de autopercepción inadvertidas. De ellas dio cuenta Hegel al sostener la noción de reconocimiento, que hoy se ha vuelto tan popular en algunas concepciones sobre la justicia. La idea del reconocimiento en Hegel designaba una “relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno vería

al otro como su igual y a la vez lo vería como separado de sí”, es decir que igualdad y diferenciación son términos que se acompañan sin conflicto en la relación de reconocimiento hegeliana (Honneth, 1997). Para el filósofo idealista, esa mirada del otro como igual y diferente es la que permite la constitución de la individualidad; es lo que sirve de horma a la subjetividad. De acuerdo con él, los conflictos humanos y las luchas sociales tienen sus marcas de origen en el menoscabo de ese fundamental reconocimiento. A la noción básica del reconocimiento de Hegel se han sumado, además, otras tentativas interesantes para intentar explicaciones sobre la configuración del yo —desde la psicología social (Mead)— o para encontrar razones y mecanismos de solución a los problemas de justicia —desde la filosofía política (Honneth). Lo cierto es que, en el marco de esos desarrollos, pueden vislumbrarse, también, para el plano pedagógico, fecundas comprensiones y prescripciones sobre la consideración de la igualdad en las relaciones intraescolares.

3. Desde el punto de vista simbólico, también pueden ofrecerse ejemplos de los modos en que la figura democrática e igualitaria de la escuela se muestra fecunda y vigorosa. En buena medida, los poderes de la escuela se fraguan en las apuestas que de ellas hacen sus usuarios. Mientras el imaginario colectivo ha creído, por ejemplo, en las capacidades de movilidad social de la escuela, los esfuerzos familiares por la escolarización de los hijos no se han visto frenados por ningún obstáculo. Si la idea de la igualdad de la escuela permeara en las concepciones ordinarias, con la fuerza que logró hacerlo la pretensión de movilidad, las transformaciones en la mentalidad colectiva contemporánea podrían ser radicales. Es factible prever nuevas visiones sobre la misión de la enseñanza, sobre la importancia del tiempo infantil pasado en la institución; sobre los esfuerzos que deberían destinarse en favor de la escolarización de las nuevas generaciones; sobre las demandas que los movimientos sociales podrían hacer para exigir al Estado y a los poderes fácticos el cumplimiento de su responsabilidad de atención al derecho a la educación, que sería más claramente materializado en demandas de cumplimiento de derecho a la escolarización y a la experiencia de igualdad que merece la infancia.

4. La incorporación de la idea de la escuela igualitaria al bagaje de asunciones básicas de los maestros, implicaría una contundente

reorganización de sus convicciones en relación con su tarea, con las posibilidades de su profesionalización y con el lugar de los jóvenes en el marco de la actividad docente.

5. Colocar a la escuela como el primer lugar en el que es posible la experiencia de igualdad, agrupa otras promesas. Porque hacerlo ahí es abrir, al *habitus* de la infancia, la salida a la comprensión de que el lugar de la aspiración igualitarista y las posibilidades de su objetivación tienen sentido e importancia en el propio espacio público. Es decir, en el lugar en que el principio cobra genuino significado político. El discurso de *Defensa de la escuela* en clave de igualdad es un estamento más para contravenir la empobrecida comprensión de las capacidades transformadoras del conocimiento, particularmente si estas se ponen en manos y al servicio de todos. El reconocimiento rancièriano de que el saber es el lugar en el que la igualdad es posible, tiene, además de poder simbólico, genuino poder material en los procesos de intervención educativa.

Ahora bien, si la perspectiva neoinstitucionalista permite examinar los elementos que la escuela —como espacio de promoción de la igualdad— pone a flote, deja sin observar algunos hilos de la trama de lo escolar. Me refiero, particularmente, a los acotados por la corriente conextualista. La escuela tiene esa condición de institución homogénea, homogeneizante, universal y universalista, de la que las perspectivas normativas tienen que auxiliarse para sostenerla como promotora de igualdad y para defenderla. Pero los contextualistas nos obligan a mirar, también, el lado oscuro de la luna.

A riesgo de desequilibrar mi intervención en el sostenimiento de una contradicción, voy a atreverme a colocar esta *Defensa de la escuela* frente a la ineludible consideración de la fragmentación social que sufren los países en que las diferencias de clase son tan escandalosas que no pueden cubrirse con tecnologías escolares, con recursos de formato institucional ni con voluntarismos docentes. Soy consciente de que traer a colación el asunto de las diferencias sociales y las condiciones de opresión, tras haber aceptado la importancia y el potencial de mantenerlas fuera de la escuela, es un ejercicio contradictorio. Me atrevo a ponerlo en marcha por tres razones.

En primer lugar, porque creo en el poder del debate, tengo la convicción de que es valioso analizar las propuestas en contextos controversia-

les; siempre más productivos que los de la comunidad de acuerdos. Pienso que criticar la escuela no es atacarla, sino empujar las posibilidades de su mejoría, y eso, también es defenderla. En segundo lugar, porque situada en la postura contextualista del debate que guía este análisis, no puedo no hacerme cargo de que hablar de igualdad y desigualdad social no tiene el mismo tenor en los países cuyos Estados se han preocupado históricamente por el bienestar, que en aquellos que se encuentran desgarrados por la vehemencia de la opresión ilimitada. Creo que el examen de las posibilidades de un proyecto educativo comprometido con la igualdad se calibra distinto donde la escolaridad está asegurada para todos, que donde el derecho humano a la educación se viola flagrantemente, los sistemas y subsistemas educativos operan en concordancia perfecta con las peores prácticas de dominación y la distribución de la riqueza y el poder conforman abismos crecientes de desigualdad.

A diferencia de los países en cuyas tradiciones de administración pública han brillado, o aún brillan, las convicciones del Estado de bienestar, en Latinoamérica la pobreza ha crecido de cara al enriquecimiento de unos cuantos y sus efectos acompañan a las escuelas tanto como a sus usuarios y a los profesores que, en ellas, prestan sus servicios.¹ En este contexto, resulta inocultable la evidencia de que los países de América Latina y el Caribe —donde la opresión es la marca de identidad y la agudeza de las diferencias de clase es el signo de distinción— han hecho de sus sistemas escolares herramientas sofisticadas para la exclusión.

México no es un mal ejemplo de esta afirmación. Las prácticas de escolarización en este país son un paradigma de la violación a la condición de universalidad que permea el concepto de igualdad. A la escuela pública básica no asisten todos, solo los pobres; la clase media mexicana se sirve de la escuela privada. Este distanciamiento es, en esencia, la negación de las posibilidades de suspensión que, en teoría, definirían a la escuela. La idea de homogeneidad escolar, en este contexto, es entendida solo en sentido de clase, en ocasiones de etnia. Hay escuelas para pobres y escuelas

1. "Antes la escuela latinoamericana veía el hambre a la distancia [...] Se abstenía indolente ante sus consecuencias. El hambre no era un problema pedagógico porque los niños con hambre no llegaban a la escuela. Hoy [...], el hambre edifica la escuela" (Gentili, 2010: 170).

para ricos; escuelas para indios y para mestizos; y los profesores de los rincones más precarios son producto de realidades opresivas equivalentes a las de los espacios escolares que los cobijan.

No hace falta repetir los conocidos datos duros de nuestra tragedia de escolarización, ni insistir en las formas en que el sistema de subsistemas educativos de América Latina recrea, de modos burdos y refinados, los registros de la injusticia social. Más bien, quiero construir mi argumento —y esta es la tercera razón de mi atrevimiento— en un marco que no considera solo la diferencia de clases sociales en sí misma, sino sus efectos. Me interesa suscribir el análisis a un producto derivado de la clase social que compete al marco de las posibilidades del desempeño en la actividad encomendada a la escuela: enseñar.

De acuerdo con Marx, la diferencia de clase no es una desigualdad entre otras, sino un fenómeno estructural en el que se inscriben y determinan las relaciones entre los individuos (Canto-Sperber, 2001: 776). No pocos teóricos han encontrado lógica y empíricamente posible dar continuidad a la sentencia marxista para afirmar que las diferencias de clase constituyen el fenómeno estructural en que se inscriben las relaciones de los individuos entre ellos y con su entorno; es decir, también, con las condicionantes culturales, entre ellas —por supuesto— las del conocimiento.

Si esta premisa es verdadera, podemos asumir que la relación que es posible tener con el saber, con el conocimiento socialmente disponible, aun con el conocimiento elegido para la transmisión en el marco escolar, tiene una conexión inevitable con la condición de clase. Asumir esto no va más lejos de lo establecido por la noción bourdiana de capital cultural incorporado, que atiende justamente al factor vinculante con la pertenencia a la clase social y a la trayectoria familiar socio-cultural. La tarea de la escuela, está claro, es enseñar; promover el capital cultural; proveer de herramientas cognitivas, saberes y habilidades prácticas. Sí, pero las posibilidades de relación con esos saberes, con esas habilidades —es decir con las condiciones que son necesarias para que el maestro enseñe y el alumno aprenda los contenidos escolares— han de darse suficientemente, al menos, mínimamente. De otro modo, que la acción educativa ocurra es impensable.

Los usuarios menos aventajados de los más marginales subsistemas educativos con mayor pobreza cultural incorporada, en manos de los profesores culturalmente más empobrecidos en los países periféricos más castigados, no pueden hacer escuela igualitaria. Porque la escuela democrática que defienden Simons y Masschelein presupone una relación con el conocimiento que solo es posible en el marco de algunas condiciones básicas satisfechas. La marginación social extrema produce rezago cultural extremo; y ambas obturan las posibilidades de la relación productiva con el conocimiento que los profesores requieren para enseñar.

La desmedida opresión que sufren América Latina y los países del Caribe no es una ocurrencia aislada y susceptible de suspensión momentánea, es estructural y tiene efectos totalizantes sobre amplios sectores de excluidos. La escuela igualitaria, o democrática, diría Dewey en *Democracia y educación* —hace un siglo— solo sería posible en una sociedad en la que las distancias entre las clases se vieran profundamente disminuidas. La hipótesis básica de la igualdad que hace posible lo escolar es innegablemente seductora, pero no puedo sino insistir en que la igualdad, ese sueño legítimo, irrenunciable, es antes que nada una obligación moral, una responsabilidad social que supera los poderes de la escuela y, quizá —aunque cueste admitirlo— sobrepasa a sus fines.

BIBLIOGRAFÍA

- Bidet, Jaques
2001 “Igualdad”, en Canto-Sperber, Monique, *Diccionario de ética y filosofía moral*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, John
1998 *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Gentili, Pablo
2010 “Adoquines y anclas. El hambre de saber y los saberes del hambre”, en *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires, Siglo XXI-CLACSO, pp.157-177.

Guttman, Amy

2001 *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.

Honneth, Axel

1997 *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica-Grijalbo.

Pineau, Pablo

s/f “Escolarización”, en Salmerón, Trujillo, Rodríguez-Ousset y de la Torre, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*.

Puyol, Ángel

2010 *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona, Gedisa.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA. PISTAS PARA RENOVAR SENTIDOS

Nora B. Alterman

INTRODUCCIÓN

El sentido de la escuela nos invita a una reflexión seguramente con más hipótesis que certezas, porque asistimos a un tiempo de acelerados cambios económicos, sociales, políticos y tecnológicos, cambios en las configuraciones familiares e identitarias y en las propias dinámicas escolares. En este marco se inscribe el presente trabajo, cuyo propósito principal es analizar el problema del sentido, recuperando pistas que hacen posible experiencias escolares formativas para sus protagonistas. En la primera parte reflexionaremos sobre las nociones de experiencia, escuela democrática y convivencia escolar, identificando sus nexos principales. En la segunda parte analizaremos el proyecto de convivencia que lleva adelante una escuela primaria de Córdoba, Argentina, y las condiciones institucionales que lo propician. La dinámica configurada en esta escuela resulta fértil en el análisis de la problemática del sentido porque hemos identificado allí modos de hacer y transitar la escolaridad que vale la pena considerar, como un aporte valioso a nuestra discusión.

Esta escuela, con sus particularidades, se inscribe en un contexto de política pública nacional que apuesta —no sin tensiones— por la inclusión e igualdad educativa. Al respecto señalamos que en nuestro país, a partir de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26206/06,

se produce una fuerte apuesta por la renovación del sentido de la escuela. En forma progresiva se despliega una política de restitución del lugar del Estado como garante fundamental del derecho a la educación de las grandes mayorías, lo que se traduce en un aumento considerable del presupuesto educativo, mejores condiciones materiales, equipamiento tecnológico actualizado, nueva infraestructura edilicia, así como en la implementación de programas educativos claramente orientados a producir una mejora integral de las escuelas (Alterman y Coria, 2014).

Estudiamos,¹ desde la Universidad Nacional de Córdoba, las implicancias y efectos de estas políticas en diferentes instituciones educativas, con especial atención en la relación entre transmisión, sentidos y condiciones de escolarización, principalmente en contextos vulnerables donde la tensión inclusión-exclusión todavía no está resuelta. En nuestras conclusiones,

1. Las conclusiones aluden a los resultados de investigación que surgen del proyecto titulado: "Condiciones de escolarización y transmisión de saberes en escuelas públicas", dirigido por Nora Alterman y Adela Coria. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. En el año 2014, las autoras coordinaron una publicación prologada por Alfredo Furlán en la que se sintetizan un conjunto de indagaciones empíricas que muestran en tensión el sentido de la escuela.

compartidas con otros colegas argentinos,² destacamos que los esfuerzos institucionales parecen todavía insuficientes porque aún persiste el problema de la falta de sentido, o de nuevos sentidos, como expresión de aspectos críticos de la escolaridad, articulados a su vez a múltiples variaciones de contextos familiares, institucionales y sociales. Observamos también en los últimos años “una tendencia a ampliar la brecha que separa la calidad y experiencias vividas por alumnos de escuelas que atienden a sectores marginalizados,³ de la calidad y experiencias ofrecidas en escuelas que atienden a grupos poblacionales más heterogéneos y cuyas historias, condiciones materiales y simbólicas, están menos expuestas a variaciones contextuales o de coyuntura” (Alterman y Coria, 2014: 20).

Vale decir, encontramos situaciones que remiten a la dificultad, a cierta distancia entre lo que las políticas proponen y las escuelas logran construir. Pero también situaciones como la nuestra, cuyas condiciones pedagógicas e institucionales favorecen experiencias significativas en sus protagonistas, entendidas estas como un horizonte de posibilidad para renovar el sentido de la escuela.

ESCUELA DEMOCRÁTICA Y EXPERIENCIA FORMATIVA

Una condición fundamental destacada en la mayoría de los proyectos pedagógicos alternativos estudiados en las sucesivas incursiones en terre-

2. Otros estudios de colegas argentinos son coincidentes con nuestras conclusiones: Dussel, 2004, 2006, 2008; Terigi, 2004, 2008, 2010; Tiramonti, 2004, 2011; Tenti Fanfani, 1998, 2000; Noel, 2009; Krichesky, 2008; Kessler, 2007; Kaplan, 2006; Jacinto y Terigi, 2007.

3. La voz de alumnos de los primeros años de una secundaria de sector vulnerable resulta elocuente en este sentido: “se enseña de a ratos”, “se explica del mismo modo cuando no se entiende”, “se pierde el tiempo de clase por reiteradas interrupciones”, “no se exigen carpetas ni tareas”. Estas expresiones dan cuenta de una baja exigencia en la enseñanza, problemas para poder enseñar o mayor énfasis en la acreditación. Otras expresiones aluden a problemas más ligados al ausentismo docente: “los profesores lleguen tarde a la escuela y a clase”, o a la discrecionalidad en la aplicación de las reglas que regulan las dinámicas de la clase: “permiten que los alumnos se retiren del aula”, “no les dicen nada”.

no, es el compromiso de los docentes por construir un vínculo diferente con sus alumnos y con la comunidad a la que pertenecen. Esos adultos, transidos por su propio involucramiento político y social, generalmente se embarcan en propuestas de gran complejidad, ciertamente difíciles de sostenerse en el tiempo por la energía que requieren, pero al mismo tiempo disparadoras de experiencias posteriores que van a marcar la propia vida de los maestros y la de sus alumnos. No sabemos bien cómo, pero dichas experiencias dejan huella, encienden luces como el brillo de las luciérnagas de las que nos habla Bárcena (Bárcena, 2014).

La noción de *experiencia* implicada en estos escenarios nos pone de cara a centrarnos en las cualidades de lo que se vive en un tiempo, en un lugar, con determinadas relaciones (Contreras, 2010). Experiencia entendida a modo de vivencia singular, única e irreplicable, que moviliza sentidos no dados sino a ser construidos. La experiencia, dice Larrosa, es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, “la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2009: 17). Charlot agrega a esta reflexión que algo tiene sentido si “puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto”, si es “producido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros” (Charlot, 2006: 92).

Pensar la experiencia escolar desde esta clave sugiere la idea del encuentro con el otro, encuentro que será formativo siempre y cuando se habiliten condiciones para abrir la imaginación, la curiosidad, la sorpresa ante lo no conocido, y se cree la expectativa de seguir aprendiendo. En el despliegue de experiencias con sentido podemos reconocer ciertos principios que definen a una escuela democrática. Según afirma Meirieu: “En una democracia, los principios fundadores de la escuela solo pueden encontrarse en las condiciones mismas que posibilitan el ejercicio democrático”. Esto es, una “escuela abierta”; una escuela “de la prórroga”, una “escuela que reúne”; “que resiste” y “emancipe” a sus miembros (Meirieu, 2004: 24). La escuela entendida como lugar común y compartido, donde se respeten los derechos de todos en un marco fluido y vital entre las generaciones. Yo me descubro como semejante a otro cuando hay aceptación recíproca, cuando hay una base de confianza y se le reconoce al otro la capacidad y el deseo de saber.

Para educar entonces será necesario un trabajo de recepción, de encuentro entre generaciones, de hospitalidad, pasaje y transmisión, que implica, al decir de Cornu, una “solidaridad entre generaciones” (Cornu, 2005).

La escuela es claramente el lugar privilegiado para construir ese mundo común, pero pone a prueba nuestra capacidad de inventar y reinventarnos. Deberemos entonces cultivar las afinidades de lo común, buscar precisamente aquello que nos es familiar, que nos referencia con el otro. Pero común no significa uniforme, tampoco universal, homogéneo, no es sinónimo de básico. Común es lo posible, lo abierto, es algo para probar, algo para construir, como la buena convivencia (Frigerio y Diker, 2008).

Sin embargo, en el tiempo presente, el vínculo entre generaciones muestra opciones no solo entre las diferentes instituciones educativas, sino a la vez al interior de una misma escuela. Unas se desplazan desde formas extremas de conflictividad, dando lugar a un encuentro convulsionado, difícil, con impugnaciones mutuas que discriminan y excluyen a los sujetos, mientras que otras propician relaciones más horizontales e inclusivas que, sin perder la asimetría constitutiva de la relación pedagógica, logran construir una convivencia democrática.

De modo general, digamos que un orden democrático instaura dilemas cada vez más complejos en virtud de las formas de injusticia y arbitrariedad que hoy se manifiestan en nuestra sociedad. Pese a ello, el desafío de la escuela es cimentar una disciplina basada en una ley que regule la vida institucional, incluya a todos (niños, jóvenes y adultos), acepte el disenso, el conflicto, y al mismo tiempo, recupere la palabra y el diálogo como componentes centrales de la convivencia democrática. Dice Bárcena: “Toda experiencia educativa establece un pacto generacional en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Ese pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad” (Bárcena, 2014: 38).

DISCIPLINA Y CONVIVENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Resulta de interés contextualizar el momento y el nivel educativo en el que surge la convivencia como categoría pedagógica, así como los senti-

dos que la acompañan. En un estudio realizado con anterioridad en escuelas secundarias cordobesas, decíamos:

La tensión entre disciplina y convivencia se instala en las escuelas a partir de la década de los noventa cuando eclosionan importantes transformaciones en el nivel medio relacionadas con el crecimiento de la matrícula y la incorporación de nuevos sectores sociales al nivel, aumento de la repitencia y ausencia de condiciones materiales, humanas y técnicas acordes con la nueva realidad de las escuelas secundarias. En ese marco, se agudiza la pérdida de gobernabilidad de las instituciones educativas y se acentúa la inadecuación de los procedimientos disciplinarios tradicionales. La ‘convivencia’ comienza entonces a asomar tímidamente en las escuelas como un discurso alternativo al de la disciplina que pretende revertir el conmovido clima escolar (Alterman y Uanini, 2003).

Es importante señalar que las primeras iniciativas centradas en la convivencia fueron impulsadas por grupos de docentes de la escuela estatal, principalmente de nivel medio, comprometidos con ideas pedagógicas progresistas.

La idea de *convivencia* como significado, como valor y como propuesta pedagógica y disciplinaria, es un elemento emergente en la arena del campo educativo. Coexiste con tradiciones que impregnan de mil modos la vida escolar. Es una nueva categoría escolar y pedagógica que puede ser leída como el producto de dos aspectos convergentes: por un lado, la agudización de problemas disciplinarios y la consecuente necesidad de plantear nuevas opciones reguladoras del orden escolar; por otro, la intención de eludir las connotaciones ‘militarizantes’ y autoritarias del término disciplina y de las prácticas a las que el mismo remite en nuestro país (Alterman y Uanini, 2003).

De este modo, en el imaginario escolar y social, el modelo de la convivencia representa desde sus orígenes un contrapunto a la disciplina tradicional, jerárquica y autoritaria, porque plantea una clara democratización de

la vida de la escuela al proponer instancias de construcción colectiva de las normas. En su aspecto más reglamentario, la convivencia se expresa a través de pautas, acuerdos de convivencia,⁴ o en su expresión más compleja a través de los consejos de convivencia.⁵

Nos interesa complejizar la mirada más ampliamente difundida sobre disciplina y convivencia, apelando a otra lectura posible. En tal sentido, el

4. A partir del año 2010, la administración central del nivel medio provincial le otorga a la convivencia carácter de prescripción oficial, en consonancia con el espíritu de la ley nacional. Se establece así la obligatoriedad a todas las escuelas secundarias oficiales —de gestión estatal y privada— de elaborar Acuerdos Escolares de Convivencia (ACE) con fines educativos y de socialización. Con esta legitimidad, la convivencia pasa de ser una iniciativa de las prácticas escolares a constituirse en la base de una nueva forma de regulación disciplinaria en el contexto de una política, como mencionamos al comienzo, de restitución de derechos y democratización de la vida escolar.

5. Véase Alterman (1998), “Disciplina y Convivencia. Encrucijada de la escuela media”. Tesis de Maestría, CEA, UNC. Este trabajo se focaliza en el análisis de un Consejo de Convivencia implementado en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, desarrollado entre los años 1991 y 1996. En la tesis destacamos que: el Consejo es un cuerpo colegiado con representatividad de docentes, preceptores, alumnos y un miembro del Gabinete Psicopedagógico. Tiene la función de coordinar los procesos de discusión de las normas escolares, abriendo espacios de deliberación conjunta entre los representantes sobre situaciones puntuales de la convivencia, indisciplina o hechos de violencia, según los casos. Otra función es aportar orientaciones al equipo directivo sobre formas de resolver los problemas de indisciplina, ya que el director es quien finalmente toma las decisiones en materia disciplinaria. Cabe destacar que un aspecto crítico en la mayoría de los Consejos analizados refiere a la participación estudiantil en la definición de la sanción, herramienta histórica de resorte exclusivo de los adultos. La resistencia evidenciada por parte de grupos de profesores, obedecía a cierta sensación de pérdida de autoridad en el aula al no poder aplicar sanciones a sus alumnos ante actos de indisciplina. La autoridad quedaba así desplazada a la órbita del Consejo, que incluía en su seno a los estudiantes. Se puede concluir entonces que las relaciones de convivencia se ven gravemente afectadas cuando se involucra a los alumnos en la función disciplinante, como ocurre en la modalidad del Consejo. Esta posición no supone negar a los estudiantes el derecho a apelar los fallos de los adultos, ni impide que participen tanto en la elaboración conjunta de las pautas de convivencia como en la reflexión sobre la responsabilidad de sus propios actos. Pero, a nuestro criterio, requieren de una condición esencial: ser despojados de la connotación normativa y disciplinante con la que se fueron desplegando en el tiempo.

planteamiento de Alfredo Furlán aporta una línea de análisis sumamente fértil para repensar el problema. El autor dice: “Los tres dispositivos que tratan de orientar la formación de los alumnos son: el *currículo* en tanto sistema de selección, organización y distribución de la cultura legítima que transmite la escuela, el sistema de *evaluación* de los aprendizajes y el sistema de sostenimiento de la *disciplina*” (Furlán, 2004, 1996). Asimismo, alerta acerca de la relativa autonomía con que operan entre sí, movilizándose fuerzas y sentidos específicos que escapan a la autoconciencia de los actores.

La disciplina escolar, en tanto dispositivo de formación de los sujetos, es un sistema de normas que regula el trabajo de enseñar y las condiciones institucionales —pedagógicas y didácticas— adecuadas para que tenga lugar el acto de transmisión. Tiene que ver con aprender el “oficio de alumno”, cumplir con los diferentes requerimientos que surgen de las actividades propias de un área curricular, un taller, un proyecto; con involucrarse en la clase, resolver las consignas planteadas en forma individual o en grupo, cumplir con los materiales solicitados, respetar al maestro o profesor.

La convivencia, por su parte, alude a formas democráticas de participación y expresión en base al diálogo, al respeto recíproco y el reconocimiento del otro a la vez que a la búsqueda de negociaciones y acuerdos. En la escuela se aprende a aceptar la diferencia y el disenso como componentes éticos de la vida institucional. Convivencia se relaciona con aprender a convivir en un espacio común, aprender a ser solidarios, a tratarse bien, es decir, aprender el ejercicio de prácticas ciudadanas. Sin duda, los proyectos de convivencia resultan excelentes oportunidades para promover cambios en la cultura institucional, pero no solo referidos a instancias de mediación de los conflictos, sino también a la gestación de experiencias significativas que construyan sentido de pertenencia e integración de los sujetos a su grupo de pares.

Pero hay que hacer notar también que, si la disciplina y la convivencia se plantean desde posiciones contrapuestas en una encrucijada que exige a los directivos optar por uno de los modelos, a nuestro juicio, se estaría creando una falsa alternativa si estamos dispuestos a recuperar otro significado posible de la disciplina escolar. Como dice Furlán:

La disciplina es una palabra cuyo valor positivo se podría recuperar resignificándola como el arte de aprender y conocer [...] Si se restituye un sentido positivo de la disciplina como convivencia entre ‘iguales desiguales’ y como ‘ética del educarse’ (prima cercana de la ética del trabajo) y se le otorga una presencia fuerte (no estridente), en todo caso se podrá también reasumir como la ‘cara’ y resignificar el alcance de la indisciplina. Mientras la disciplina funcione como reacción remedial frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos, es decir, como construcción *ad hoc* y *post festum*, y no como proyecto sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla, en particular si conservamos algo del discurso de las pedagogías progresistas (Furlán, 2004: 171-173).

En la Introducción al libro *Reflexiones sobre la violencia en la escuela*, Furlán dice:

La convivencia y la disciplina comparten muchos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas. Por ejemplo, es sabido que una correcta disciplina (ni muy permisiva ni demasiado rígida, pero eso sí, consistente y coherente) disminuye el riesgo de que se produzcan manifestaciones de violencia. Y también que una mejora del clima de convivencia hace que mejore la disciplina y que se facilite el trabajo docente (Furlán, 2012: 11).

A partir de estos planteamientos, más que opciones excluyentes y contrapuestas, la relación entre disciplina y convivencia debe ser pensada desde una lógica complementaria y no dicotómica, en el marco de un proyecto sustantivo e integral de institución. Como veremos en el apartado siguiente, en la escuela primaria elegida, la disciplina asume un carácter eminentemente formativo y de integración al crearse condiciones pedagógicas e institucionales favorables que articulan la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia, procesos difícilmente escindibles en la vida de una escuela. Meirieu dirá: “La disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión. Y cualquier intento de separarlas es en vano” (Meirieu, 2006: 81).

UNA ALTERNATIVA DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA⁶

En el camino de renovar sentido, la escuela primaria de referencia constituye una opción ampliamente superadora de prácticas escolares de nivel. Si bien se trata de un servicio educativo de gestión privada perteneciente a una congregación religiosa, cuenta con subsidio estatal y es completamente gratuito para los niños. Este dato no es menor, la escuela funciona con la misma lógica que una institución pública, es decir, abierta a todos, en particular a familias en condiciones de pobreza estructural y alta vulnerabilidad social. En el municipio donde está enclavada la escuela viven aproximadamente 15.000 habitantes, y esta se ubica a solo 20 kilómetros de la ciudad de Córdoba. Se divide en tres secciones y cada sección cuenta con servicios de luz, agua, gas, salud y educación. Funcionan además en el municipio cinco escuelas de nivel inicial y primario y dos escuelas secundarias, una de ellas con perfil técnico-industrial, que articula con empresas metalúrgicas y de alimentos del parque industrial en incipiente desarrollo. La escuela se localiza en la tercera sección del municipio, la más empobrecida y con menos infraestructura. Se concentran allí muchas familias en condiciones de marginalidad social, con viviendas precarias, empleos transitorios y sus necesidades básicas todavía insatisfechas.

Al igual que otras ciudades rurales, esta localidad se caracteriza por tener campos colindantes de cultivos de soja que reciben plaguicidas, con efectos altamente nocivos en la salud de sus pobladores. En los últimos tiempos, la intención de instalar una empresa multinacional de producción de semillas transgénicas generó un escenario de disputa política, económica y social, desatándose en la comunidad una fuerte resistencia y movilización social en defensa del derecho a una vida digna, libre de contaminación ambiental.⁷

6. Agradecemos a Lucía Cugini, alumna de la carrera de Ciencias de la Educación, por su colaboración en el trabajo de observación, entrevistas y lectura analítica del caso.

7. Las repercusiones del conflicto por la instalación de la multinacional trascendieron la escala local y llegaron a la ciudad de Córdoba y a nuestra Universidad (UNC), que se pronunció en contra de un acuerdo firmado entre dicha empresa y la Facultad de Agronomía.

En un contexto de fuerte conflictividad social, se crea la escuela primaria en el año 2002. En el edificio, uno de los tres inmuebles pertenecientes al Centro Educativo de la congregación, funciona también, en el contraturno, el programa provincial “Jornada Extendida”,⁸ denominado allí “Piedra Libre para todos mis compañeros”. Los otros dos edificios se destinan uno al nivel inicial y otro a la realización de actividades dirigidas a jóvenes y adultos de la comunidad, convocados para realizar campamentos, visitas a bibliotecas, talleres musicales, exposiciones culturales, apoyo escolar, religioso y festivales.

Interpelamos el caso desde algunas preguntas: ¿Qué condiciones, saberes y prácticas promueven sentido en esta escuela? ¿Qué lugar ocupa el otro en el vínculo entre generaciones? ¿Qué lleva a alumnos y maestros a comprometerse de modo diferente con los saberes, con los otros y con la escuela? En una breve síntesis, destacamos a continuación tres condiciones pedagógicas e institucionales relevantes configuradas en la escuela estudiada que, a nuestro entender, podrían considerarse pistas de renovación del sentido de la escuela, porque ante todo habilitan saberes y prácticas significativas en los sujetos.

1) Una primera condición de posibilidad del Proyecto Educativo puede reconocerse en el *ideario humanista* que lo sostiene, fuertemente afiliado a una concepción de educación popular y educación no formal, desde el cual ofrece a la comunidad un horizonte educativo de justicia social y respeto a los niños en tantos sujetos de derecho. En base a esta perspectiva, se piensa de modo articulado e integral el proyecto de enseñanza y el de convivencia; ambos con efectos positivos sobre la construcción de identidad, compromiso y sentido de pertenencia de sus miembros.

En momentos de fuerte conflictividad en el entorno inmediato, con cambios en la configuración de las dinámicas familiares y barriales, el

ideario institucional actúa cohesionando a la comunidad educativa. Especialmente, la idea de educación popular —en el sentido freireano— y los principios pedagógicos progresistas sostienen la respuesta institucional de las autoridades frente a situaciones críticas identificadas como problemas de indisciplina y de violencia física, por cierto inéditas en la escuela. En este punto, observamos que la escuela, lejos de ser un reflejo de su entorno, como bien dice Noel, “es una especie de prisma que refracta lo que viene de afuera” (Noel, 2009: 129). Ciertamente, lo que pasa fuera de la escuela afecta la vida cotidiana escolar, que a veces no puede sustraerse totalmente a dicha conflictividad. También es igualmente cierto que la escuela tiene capacidad para modificar la lógica interna de las reglas de juego, si logra en primera instancia legitimar el lugar de autoridad pedagógica entre sus miembros y en la propia comunidad.

La construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), como veremos enseguida, es interpretada como una respuesta situada, innovadora y creativa de la escuela, desde donde se involucra al conjunto de los actores en la búsqueda de solución de los principales conflictos de convivencia. “Queremos que la escuela sea un lugar donde el alumno sea bien tratado, aprenda montones de cosas, pueda construir vínculos, pueda reconocer y ser reconocido como persona”.⁹

2) Una segunda condición destacable en términos de sentido, especialmente para los maestros, es el modelo de organización y planificación del trabajo pedagógico. Desde una posición de autoridad, con fuerte liderazgo, el equipo directivo reúne semanalmente al plantel docente en la *reunión semanal* de los martes, que ya tiene historia en la escuela. Es un espacio valorado institucionalmente porque permite dotar de coherencia y cohesión al proyecto pedagógico. En esos encuentros periódicos se elabora el “complejo temático”. En palabras del director: “El complejo temático es un instrumento valioso que nos permite planificar desde un proyecto áulico o un trabajo institucional. Nos permite planificar una convivencia, o sea, nos permite planificar todo lo que desde la escuela se haga”.

Cada año, directivos y maestros consideran las diferentes opiniones y expresiones de vecinos, padres y maestros sobre los problemas centrales de

8. El programa Jornada Extendida se puso en marcha en el año 2010 desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el marco de una política de inclusión y calidad educativa para todas las escuelas públicas. Implica extender dos horas la escolaridad con materias como inglés y nuevas tecnologías, así como agregar actividades culturales, artísticas y deportivas a través de los campos de Literatura y TIC, Ciencias Naturales, Lengua extranjera-Inglés, Educación Física y Expresiones Artísticas y Culturales

9. Entrevista al director.

la comunidad y de los niños, y desde allí se elabora el completo temático, transformándose en una referencia crucial en las propuestas de enseñanza y de convivencia. No casualmente, dicen los directivos, el tema prioritario del complejo temático en los dos últimos años fue “Cuidar la Vida”, enunciado que muestra la necesidad de vincular la educación al cuidado de la vida. Tanto la reunión semanal como el complejo temático, configuran dos estrategias centrales del dispositivo pedagógico institucional. Operan con fuertes implicancias en la construcción de sentido de pertenencia del plantel docente, sobre todo de aquellos que recién se incorporan a la vida institucional.

3) Por último, identificamos al Proyecto de Convivencia desplegado en el marco del dispositivo disciplinario institucional como una condición pedagógica instituyente de gran potencial formativo. Destacaría, en particular, el proceso de construcción de los AEC bajo los cuales se regulan las normas de funcionamiento de los diferentes espacios por los que circulan los niños: aula, comedor, patio, contraturno. Si bien todavía se producen conflictos en la convivencia o situaciones de indisciplina en el aula, el cambio radical operado en la escuela a partir de la elaboración de los AEC se expresa en la creación de espacios y tiempos para poder tramitarlos, siempre a través de la palabra, la escucha y el diálogo. Al respecto, es interesante advertir en el siguiente fragmento del Proyecto Educativo el clima democrático que se vive en la institución:

[...] Crear una mediación que escuche, empodere, dé lugar al otro/a y crea en el otro/a porque crear es opción y postura [...] Construir una mediación que reconoce, habla y pone conflictos sobre la mesa, los dialoga, les pone nombre, los asume y los afronta. Una mediación que marca límites no como castigo o venganza, sino como ayuda al bien común y a la maduración de cada uno. Cartuchera comunitaria, asambleas, binas, reflejos a los proyectos, observaciones de clases y de planificaciones, reuniones docentes, convivencias en recreos, aulas, trabajos en equipos y presencia docente en el aula como un signo de ternura y amorosidad, convierten cada espacio en oportunidad para el encuentro verdadero con uno mismo y con los demás.¹⁰

10. Fragmento recuperado del Proyecto Educativo Institucional.

Con más detalle, los instrumentos del dispositivo disciplinario son: la *hora grupal*, la *asamblea de delegados* y, como anticipamos más arriba, los Acuerdos Escolares de Convivencia.

La *hora grupal*¹¹ es un espacio semanal a cargo del maestro de grado, y en ella se discute la dinámica convivencial del grupo. Es por ello el “primer resorte”¹² pensado para tramitar conflictos suscitados en la convivencia. La mayoría de los maestros sostiene con esta finalidad de manera consciente y regular la hora grupal, pero otros usan esta hora para finalizar actividades pendientes, especialmente cuando les falta tiempo de repaso antes de una evaluación. De todos modos, hay una permanente insistencia de parte de los directivos en garantizar el acompañamiento de cada grupo en los tiempos instituidos. Como es de imaginar, la hora grupal tiene un valor sumamente importante para los chicos, la demandan cuando no se cumple puesto que la han internalizado como propia. “Los pibes te preguntan cuándo van a tener la hora grupal, o te dicen que tienen que conversar algo que pasó el día anterior con tal profesor”.¹³

Sobre este punto, y en términos de saberes y prácticas, habría cierto consenso respecto de que una vez instituida una práctica, se aprende a ejercer derechos y se encuentra la forma de hacer circular la palabra. La palabra tiene un valor, aunque a veces pueda resultar insuficiente. La concreción de la hora grupal es a su vez un aspecto fuertemente dependiente de la actitud afectiva y de la sensibilidad del maestro, de su capacidad de escucha, de introducir una temática de discusión desafiante, en forma creativa y original. Es un espacio que potencia el vínculo intergeneracional. De alguna manera, al trabajar cuestiones de la convivencia, la hora grupal propicia simultáneamente condiciones de enseñanza para aprender otros saberes (Meirieu). Y en este punto surge una pregunta para seguir reflexionando a partir del caso: ¿todos los maestros están dispuestos a promover otras formas de acercamiento a los niños, sin perder la asimetría constitutiva de la relación docente-alumno?

11. Esta última corresponde al espacio curricular Identidad y Convivencia (primer ciclo) y Ciudadanía y Participación (segundo ciclo).

12. Así lo menciona el director.

13. Entrevista al vicedirector.

La *asamblea de delegados*, por su parte, ofrece un gran potencial de sentido en la vida cotidiana de los alumnos. Los delegados concurren semanalmente, motivados y siempre expectantes, a las reuniones coordinadas por el director. La asamblea se convierte así en un espacio de aprendizaje de una práctica democrática esencial, la de representar a otros, en este caso al grupo de pares. Ser la voz de un grupo, ser delegado, o aspirar a serlo, implica un proceso de autoafirmación, de elevación de la autoestima. Los delegados tienen la responsabilidad de llevar la voz de sus compañeros a la asamblea, de plantear los problemas grupales, sus inquietudes, necesidades, de buscar soluciones y volver con propuestas para su discusión.

Hemos observado que en el proceso de selección de los delegados (titulares y suplentes) suelen suscitarse conflictos entre los chicos; el maestro tutor cumple aquí un papel clave en la mediación de lo que puede convertirse en una verdadera disputa de poder.

Los chicos elaboran una serie de requisitos por decir y el maestro también va mediando, porque a veces sucede que un niño quiere ser delegado y obliga a otros a que lo voten por ejemplo. Entonces bueno, el maestro tiene que estar muy atento a estas cuestiones. Se supone que un chico que es delegado es un chico que también participa de los distintos espacios o sea que viene a clase, que viene al contraturno, que tiene una relación que permite el diálogo, que tiene capacidad para ir y volver, que va a facilitar el circuito de comunicación.¹⁴

La asamblea como instrumento de la disciplina merece un comentario. En la actual escuela primaria tal vez resulta una alternativa poco frecuente como órgano de deliberación y de construcción de ciudadanía, pero como ámbito instituyente tiene sus raíces históricas en las experiencias del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva de principios de Siglo XX. Sus principales propulsores apreciaban favorablemente la idea de reproducir en la escuela las prácticas ciudadanas del mundo adulto. De hecho, la asamblea concretamente ha constituido una práctica estructurante de experiencias como Summerhill u otras tantas. Se consideraba como ins-

tancia de aprendizaje de la solidaridad, el juicio crítico y la autonomía en la toma de decisiones, cuyos efectos moralizantes repercutían claramente en una mejor convivencia. Siempre estaba supervisada por un maestro e incluso tenía el apoyo de los padres de los alumnos (Carli, 1990). En nuestro caso, la asamblea de delegados reedita este sentido histórico y cobra especial significación en el proceso de construcción de juicio crítico y responsabilidad.

Por último, mencionamos los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), otro instrumento del dispositivo disciplinario. “La construcción de los acuerdos de convivencia es un muy buen ejercicio, una muy buena práctica de concientización para que los chicos vayan asumiendo como propios los procesos, si se quiere, de legislación y de tomar en sus manos el proceso de convivencia dentro del aula”.¹⁵ Los AEC se elaboran tanto en las reuniones de delegados junto a los directivos, como en la hora grupal con los maestros, y cuentan con aportes de los profesores de Piedra Libre, la actividad del contraturno. “Hemos pensado en ideas que nos sirvan para ‘cuidar la vida’ de todos. Es necesario que las leamos atentamente, las pongamos en práctica y sigamos haciendo cosas para mejorar la vida de todos en la escuela”.¹⁶

En el Anexo al presente trabajo (véase p. 87), transcribimos textualmente los principales apartados del AEC con el fin de hacer comprender el espíritu convivencial y amigable que los recorre.

Los acuerdos, bajo el lema “cuidar la vida”, se cumplen en el día a día escolar, pero también pueden debilitarse o directamente no cumplirse; es allí cuando los niños transitan un proceso por momentos frágil. Cuando los acuerdos se caen, necesitan ser nuevamente re-pactados. En estas situaciones, la figura del adulto es central e interviene estableciendo un marco explícito sobre lo permitido y lo prohibido en la institución.

Creo que por más acuerdos que se construyan, no reemplazan de ningún modo la figura del adulto que tiene que poner el marco cuando se diluye. Tiene que haber un marco bien claro, que lo sostiene el mundo

14. Entrevista al director.

15. Entrevista al vicedirector.

16. Entrevista director.

adulto. Hay un margen que pueden resolver entre ellos, pero cuando entra en juego el riesgo de que alguna persona salga dañada, ya sea moralmente, afectivamente, bueno ahí uno tiene que intervenir.¹⁷

Un límite infranqueable en este dispositivo es la violencia física, las ofensas, discriminación o acciones que hacen callar a otro. Son cuestiones definitivamente inadmisibles en la escuela. Cuando aparecen situaciones que develan la incapacidad de diálogo, entonces la “suspensión” del alumno, previa conversación con las familias, es la medida disciplinaria que se adopta.

El sentido atribuido a una sanción extrema como la “suspensión” del alumno puede reinterpretarse no solo desde un enfoque represivo, que prohíbe, sino como límite que habilita, autoriza. Si un alumno es suspendido, puede volver a integrarse a la clase y reconocer la responsabilidad de sus actos, es decir, puede regresar al colectivo del que él mismo se ha excluido (Meirieu, 2004). Subyace una concepción de disciplina escolar ligada a un fin formativo (Furlán, 1996), un fin de crecimiento e integración. En otros términos, el dispositivo de la disciplina escolar produce saberes en los sujetos, “se sabe” que toda diferencia puede arreglarse, negociarse, repararse con la palabra, el diálogo, pero si hay violencia, también “se sabe” que el procedimiento será otro, deberán intervenir otros adultos —directivos, maestros y padres— en una conversación que se realizará ya sin la presencia de los niños.

Para Meirieu, desde el plano antropológico la *prohibición de la violencia* es una de las tres prohibiciones fundadoras de toda organización democrática, junto con la prohibición del incesto y la prohibición de dañar. En la escuela de la prórroga, dice el autor, “se aprende a no precipitarse sobre el otro cuando no se está de acuerdo con nosotros [...] es una escuela en la que se dan los rituales necesarios para que cada uno tenga un lugar y, desde este lugar, pueda entrar en relación de forma constructiva con el otro” (Meirieu, 2004: 27). Se trata de “aplazar”, “postergar”, tomarse el tiempo para pensar y reflexionar acerca de lo que está ocurriendo y evitar las relaciones de fuerza física, las peleas. La mediación de la palabra evita

por tanto el pasaje al acto. ¿Qué valor tienen estas dinámicas para los sujetos? Una hipótesis posible sería que los chicos van construyendo sentido de pertenencia hacia la escuela porque se les habilita la palabra —tal vez negada afuera—; son reconocidos, aceptados y escuchados en un marco de libertad y confianza. La escuela promueve de este modo la experiencia democrática, es decir, inicia a los niños en las reglas de la práctica ciudadana, un trabajo educativo sin duda de larga duración.

Para finalizar, retomamos la pregunta por el sentido y las condiciones de escolarización que propician experiencias formativas como las que suscitan el caso analizado. Contra todo pronóstico de destino prefijado de fracaso escolar por efecto de estereotipos sociales y escolares, cuando una escuela se interroga por el sentido de lo que enseña y lo que debería enseñar; cuando impulsa experiencias movilizadoras, interesantes, atractivas para los niños; cuando se trabaja para mejorar el aprendizaje, se combate el prejuicio y la discriminación, estamos ante una escuela democrática. En estas vivencias siempre hay un adulto responsable que ha asumido un código de respeto y la creencia en las posibilidades de aprendizaje de los niños. Las palabras de Simons y Masschelein son alentadoras en tal sentido: “La escuela tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud, o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo, para cambiarlo de un modo impredecible” (Meirieu, 2004: 12).

REFLEXIONES FINALES

En este artículo hemos querido mostrar una realidad concreta de escuela primaria, decididamente jugada por la educación popular, la justicia social y las relaciones que se establecen entre condiciones pedagógicas e institucionales y sentido para sus protagonistas.

Un aspecto que interesó destacar como condición de fortaleza institucional es el fuerte liderazgo del equipo directivo para llevar adelante un proyecto de escuela democrática —no sin conflictos, por cierto, pero con mucho sustento— y su capacidad para construir un lugar legitimado de

17. Entrevista a docente.

autoridad pedagógica frente a maestros, padres y alumnos, en un contexto atravesado por una fuerte conflictividad social. La actitud de apertura en la definición del proyecto institucional es también destacable como atributo de una gestión directiva que logra generar un buen clima de convivencia, integrando a los “recién llegados” al conocimiento de las reglas institucionales. En tal sentido, destacamos el papel clave que cumple la reunión semanal de los días martes, alentando la socialización y la formación permanente.

Quisimos también poner en evidencia los instrumentos específicos del dispositivo disciplinario creados en línea con prácticas de participación y deliberación de los niños en la construcción colectiva de las normas de convivencia. Estas adquieren legitimidad a través de los AEC, que deben respetar y cumplir todos los miembros de la institución. Definitivamente, la hora grupal y la asamblea de delegados son consideradas en forma explícita lugares de sentido para la gran mayoría de los actores institucionales. Indudablemente, la pertenencia a una congregación religiosa aporta condiciones de escolarización tal vez difícilmente reproducibles en una escuela pública de gestión estatal, aunque, como mencionamos al comienzo, esta escuela comparte características y particularidades de otras escuelas de gestión estatal enclavadas en zonas urbano-marginales. Por ello, ¿será posible generalizar dichas condiciones? Seguramente se tropezaría con una serie de condicionamientos, tal vez, obstáculos o limitaciones de diverso orden. Pero, más allá de las dudas que legítimamente podamos formularnos, el caso se vuelve fértil y estimulante a la hora de imaginar otra realidad escolar posible como alternativa de cambio.

En un trabajo anterior escribimos lo siguiente:

La problemática de la disciplina y la convivencia nos reclama no eludir la referencia a las condiciones institucionales bajo las cuales tiene lugar el acto de transmisión y además interrogarnos sobre el sentido profundo de habilitar relaciones renovadas con el saber y con los otros, a través de propuestas sensibles que reconozcan a los sujetos a los que están dirigidos y que desde una perspectiva inclusiva se esfuerce por no reproducir en la escuela desigualdades injustas en la sociedad [...]

Precisamos restituir el lugar y el valor de la palabra en proyectos colectivos que hagan sentido, que conmueva a los chicos y también a los maestros. Es preciso habilitar experiencias renovadas. Como adultos es deber el cuidado de lo colectivo y de las diferencias y augurarles algún futuro a nuestros niños en una sociedad que se precie más inclusiva (Alterman y Coria, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, Nora
1998 “Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media”. Tesis de Maestría CEA-UNC, Argentina.
1999 “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”, en *Revista Páginas*, Escuela de Ciencias de la Educación, año 1, n° 1, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Alterman, Nora y Uanini, Mónica
2003 “Los dispositivos disciplinarios en las escuelas secundarias. La tensión entre disciplina y convivencia. El caso de Córdoba. Argentina”, en *Revista Conciencia Social*, Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Alterman, Nora y Coria, Adela (coord.)
2014 *Cuando de enseñar se trata. Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba, Editorial Brujas.
2012 “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”, en Furlán, Alfredo (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en la escuela*. México, Siglo XXI.
- Bárcena, Fernando
2014 “Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo”, en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones. Exploración sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Carli, Sandra

1990 “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en Puigrós, A. (comp.), *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Galerna.

Charlot, Bernard

2006 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Foucault, Michael

1997 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.)

2008 *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.

Furlán, Alfredo

1998 “Problemas de indisciplina en las escuelas de México. El silencio de la Pedagogía”, en A. Furlán (comp.), *El control de la disciplina en las escuelas*, Dossier Revista Perspectivas, IBE-UNESCO, n° 108.

Furlán, Alfredo (coord.)

2012 *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI.

Furlán, Alfredo y Alterman, Nora

1999 “La indisciplina en la escuela”, en *Revista Innovaciones Educativas*, Universidad Santiago de Compostela.

Furlán Malamud, Alfredo; Saucedo Ramos, Claudia y Lara García, Baudelio (coords.)

2004 *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, SEJ.

Furlán, Alfredo et al.

2010 *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Noveduc.

Larrosa, Jorge

2009 “Experiencia y alteridad en Educación”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens-FLACSO.

Meirieu, Philippe

2001 *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

2006 *Carta a un joven profesor*. Barcelona, Graó.

2013 “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, Conferencia dictada en el marco del Ministerio de Educación, Argentina, Presidencia de la Nación.

Noel, Gabriel

2009 *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires, UNSAM.

2009 “Violencia en las escuelas. Las relaciones intergeneracionales, los factores institucionales y cuestión de la autoridad”, Cátedra Abierta, Ciclo de videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Argentina, Presidencia de la Nación, UNSAM. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000758.pdf>

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

ANEXO

ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA “CUIDAR LA VIDA”

- Todos tienen que conocer los acuerdos (profes, maestros, chicos, familias, personal de maestranza, señoras del comedor, etcétera).
- Resolvemos nuestras cosas hablando.
- Acudimos a los adultos si no podemos resolver el conflicto dialogando.
- Los delegados o adultos comunican cómo se resolvió el conflicto.
- Respetamos las diferentes opiniones.
- Nos aceptamos como somos y sin discriminar.
- Los apodosamos muchas veces nos ofenden, por eso no los usamos.
- Nadie sale sin autorización de la escuela ni de horas de clase.
- Cualquier compañero puede recordarle a otro los acuerdos, porque son para todos.

Ideas para cuidar la vida en los recreos

- Caminamos en el Salón de Usos Múltiples y corremos en los patios de afuera.
- Tiramos papeles en los tachos para basura.
- Jugamos tranquilamente en los recreos.
- Hacemos amigos y respetamos las reglas de juego.
- Compartimos las canchas sin pelear ni insultar.

Ideas para cuidar la vida en Piedra Libre

- Participamos intentando tener un lindo día.
- Respetamos los horarios y los lugares para el recreo.
- Estamos donde tenemos que estar según la materia que tenemos.
- Cuidamos los materiales de trabajo y tratamos de arreglarlos cuando se rompen.
- Entramos al aula cuando toca el timbre y sin correr.
- En el aula no comemos porque nos distrae y ensuciamos los trabajos.

Ideas para cuidar la vida en Nuestro Lugar

- Entramos en forma ordenada.
- Disfrutamos el tiempo de la comida sin apurarnos.
- Comemos toda la comida y tomamos agua.
- Respetamos y agradecemos a quienes nos sirven la comida.
- Dialogamos sin gritar.
- Entramos y salimos con los profes.
- No jugamos con la comida.
- Cuidamos los utensilios para comer.
- Respetamos los horarios de comida (no llegamos tarde ni nos retiramos antes de la indicación).
- Escuchamos en los momentos de información y oración.

Lo que pasa si no se cumplen los acuerdos

Según la gravedad de un conflicto, este puede solucionarse así:

- Se conversa entre compañeros buscando soluciones y poniendo lo mejor de cada uno.
- También puede hablarse en la hora grupal con la seño o con el maestro.
- Si los problemas son graves, podemos organizar una reunión de delegados del grado con directivos y el maestro o seño: en esa reunión buscamos una posible solución (a veces para esto es necesario esperar un día porque estamos un poco enojados de más).
- Finalmente, puede pasar que el problema no se resuelva de las maneras anteriores y que deban sentarse a dialogar solamente los adultos (familias y directivos).

SOBRE LA FALACIA DE LA CAPACITACIÓN PARA LA PRODUCTIVIDAD Y SUS EFECTOS SOBRE EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Miguel Ángel Pasillas Valdez

Hay diferentes estudios que muestran que en los inicios de la década de 1970, en el Sistema Educativo Mexicano, apareció y se desarrolló de forma paulatina, hasta consolidarse fuertemente, una orientación distinta a la que existía hasta los años previos. La política educativa y la política económica en materia de educación pública experimentaron un notorio cambio. A partir de esos estudios podemos interpretar que hasta antes de los años setenta, en la Educación Pública de los niveles básicos en México, se podía reconocer una orientación por un ideal de Ilustración, una intención de aproximar a la población en general a los logros fundamentales de la cultura de la humanidad, de la civilización; interés que coexistía con el proyecto de preservar y fortalecer los valores y conocimientos de carácter nacionalista, por medio de la enseñanza pública. La diferencia a partir de esos años consistió en el abandono de esas orientaciones y en la progresiva adopción de una estrategia más próxima a una educación interesada por la capacitación técnica, eficaz, para el desempeño laboral y para las actividades consideradas necesarias por algunos sectores sociales económicamente dominantes. La caracterización de este proceso se puede esquematizar como el abandono de las finalidades y políticas educativas orientadas por una idea de ilustración, de cultura amplia, y como la adopción, en su lugar, del interés por la preparación específica y directa para el trabajo o al servicio de las demandas de los empleadores, o por lo menos del sector laboral en sentido amplio.

Esta comunicación busca relacionar la problemática del “Sentido de la educación y la escuela” con el cambio enunciado. Pero es necesario anticipar que lo que se puede reconocer como una disminución, extravío o pérdida de sentido, no se debe tanto a la adopción de finalidades utilitaristas, inmediatistas y/o laborales en la educación, o a la exaltación de intereses e inclinaciones afines a la capacitación para el trabajo como guía fundamental de la educación, sino que *esta transformación implica la reiteración sistemática de una falacia, que consiste en la promesa de una finalidad que no es posible cumplir en los términos en que se viene planteando constantemente*. Y esta es la causa del obscurecimiento, de la mengua de la seguridad acerca del sentido de la educación. Es decir, el problema no radica únicamente en la sustitución de una orientación estimada con reconocimiento positivo por su contenido cultural, civilizatorio y humanístico, por otra con contenido negativo —o no tan halagadora— por ser laboral productivista, sino que en los términos en que se ha venido planteando esta última resulta imposible de realizar, y en eso radica el motivo del eclipse actual del sentido de la educación. Puesto de otra manera: el problema no consiste en lamentar la desacreditación de una orientación, considerada más aceptable, más legítima, y en el rechazo a una que la sustituye, menos aceptable por ser de carácter utilitarista, cuyo interés central es la capacitación para la competencia y

la productividad; sino que el problema consiste en la aniquilación de una orientación ilustrada y en el intento fallido de legitimar una de índole vocacional, que pese a los recursos puestos en juego para legitimarla y realizarla, no puede llegar a establecerse como el sentido reconocido de la educación, dada su incapacidad para lograr lo que pretende. En ello radica el problema del menoscabo actual del sentido de la educación.

Aquellas concepciones y tendencias educativas ilustradas,¹ en los niveles básicos del Sistema Educativo Público, lógicamente necesitaban contar con docentes preparados, al menos mínima o introductoriamente, en los desarrollos culturales y disciplinarios generales y amplios y, adicionalmente, con conocimientos suficientes sobre la historia, el país, las gestas bélicas, los momentos fundantes y los símbolos o tradiciones nacionales. Desde una mirada muy somera, en el magisterio de Educación Básica se podían reconocer —por supuesto que con muy señaladas diferencias— tales tendencias o aspiraciones de preparación. Quizá sirva como indicio, o como muestra indirecta, recordar los establecimientos e instalaciones físicas de educación del magisterio, de las Escuelas Normales. Llama la atención la magnanimidad, la amplitud de los espacios, los monumentos que las decoran y el tamaño del conjunto de estas escuelas y de otras instituciones, como las dedicadas a la enseñanza de las artes. Si continuamos con este caso, vemos que es muy contrastante la arquitectura y las instalaciones austeras que se generalizaron por todo el país a partir de los setenta (es muy conocido el diseño uniforme de CAPCE). No obstante, por aquellos años el gobierno mexicano contó con la denominada “riqueza petrolera”. Propongo que interpretemos ese marcado cambio como un indicio, como una manifestación respecto del nuevo nivel de relevancia estratégica que la educación básica pasó a ocupar en el nuevo proyecto de nación.

Cuando decimos que se podían reconocer tendencias y aspiraciones de preparación del profesorado, no estamos afirmando que realmente

todos los maestros de educación básica poseyeran los niveles y orientaciones de preparación citados. Afirmamos que existía una idea, una suerte de aspiración, una especie de ideal, inclusive una autopercepción (en muchos casos hasta el convencimiento) entre algunos sectores del magisterio de educación básica.

Es difundida la percepción de ese sector social como marcado por una especie de afectación, una postura que no lograba plenamente su realización efectiva, sino que se trataba de un nivel de apariencias relativamente supuestas y de formas de hablar y de trato sugerentemente artificiales, que más bien podríamos explicar desde lo que Pierre Bourdieu estudió y denominó como el fenómeno de *la distinción*. Es decir, una especie de pose exagerada, de cuidado excesivo, de maneras artificiales, afectadas, etcétera, que lo que hacen más bien es evidenciar fundamentalmente el esfuerzo por diferenciarse de su condición sociocultural y económica de origen, y ostentarse como poseedores de los elementos distintivos de los sectores sociales cultos y de posición económicosocial a los que pretenden haber arribado.

Quiero señalar que no obstante esa percepción de artificialidad, tal representación es una muestra que evidencia que se trata de un colectivo social que tiene aspiraciones como gremio, que tiene una autopercepción acerca de su relevancia social, de su importancia estratégica en la sociedad, para que nuestra nación pueda llegar a ser un país con ciudadanos cultos, ilustrados, con educación amplia, profusamente distribuida entre todos los sectores de la población y por todas las regiones de la geografía nacional. Recordemos también las elogiosas celebraciones y homenajes del Día del Maestro; parece plausible la idea de que tales manifestaciones son reflejo de la imaginación generalizada sobre la relevancia, sobre el significado positivo de la tarea de los docentes y de la importancia de la educación en general.

Otro elemento muy importante que soporta esta idea es el nivel salarial y de prestaciones económicas y sociales que tenían los maestros de educación básica. Efectivamente, esta ocupación era una oportunidad de ascenso social para la abrumadora mayoría de quienes estudiaban y se dedicaban a la enseñanza pública, un logro real de acceso a bienes que eran muy escasos en la posición económicosocial de origen de la mayoría de los profesores.

1. Solicito que se acepte al menos inicialmente, referirme al interés por una educación orientada por una cultura amplia, como Ideal Ilustrado de la Educación, y al interés práctico, aplicado, vocacional, como Interés centrado en la Capacitación para el Desempeño en el Trabajo. Soy consciente de que su aceptación requiere de una cuidadosa argumentación, pero en este momento solo pretendo diferenciar gruesamente dos vertientes de política educativa.

Pero aquella política y orientación educativa cambió, se abandonó ese ideal y a partir de esas fechas arrancó una estrategia muy visible de reubicación, tanto de los maestros como de los estudiantes de los niveles educativos públicos, en un nivel de mucho menor importancia y relevancia social. La primera acción clara fueron los marcados recortes presupuestales dedicados a la educación, particularmente los referidos a los salarios y prestaciones al magisterio. Por los años setenta inició el proyecto sistemáticamente perseguido y aplicado por los gobiernos de turno, de depauperar económicamente a los maestros, y junto con eso, el proyecto de empobrecer la dimensión cultural de su formación, y lo mismo en materia de contenidos, métodos y materiales de enseñanza. Tal abatimiento constante y progresivo durante más de cuatro décadas, trajo aparejados, en un inicio, una desconfianza más o menos generalizada, hasta llegar después a convertirse de modo claro en la aniquilación del reconocimiento social al gremio docente, tanto a nivel personal como colectivo. La profesión de educador dejó de ser una oportunidad de ascenso social, cultural y económico para quienes se preparaban para esa tarea. Esta actividad profesional dejó de reconocerse en muchos ámbitos sociales como relevante, como respetable, y se convirtió en blanco permanente de ataques y de responsabilización, mejor dicho, de culpabilización por muchos de los males del país, originados en carencias o problemas sociales más generalizados, supuestamente debidos al “bajo nivel de la educación”.

Quiero afirmar directamente que el debilitamiento, la devastación cultural, la exigua capacitación pedagógica y científica, el empobrecimiento y la pérdida progresiva de reconocimiento social a la actividad de educación, fueron y han sido una estrategia directa, intencionada, palmaria, de los sectores económicamente dominantes y de los diferentes gobiernos. No se trata de un descuido o de la consecuencia no esperada, no intencional de la política educativa, aunque evidentemente no se declare como tal. Se trata de ‘un programa’, de una disposición sistemáticamente emprendida y buscada, paradójicamente exitosa. Podemos aventurar que es una de las pocas causas en las que los sucesivos gobiernos en México han sido claramente eficientes.

A partir de ese estado de cosas, ser maestro de educación básica no es un motivo de reconocimiento generalizado, ni una ocupación que haya de

ostentarse. Y esto viene ocurriendo progresivamente para los docentes de todos los niveles educativos, e incluso involucra a los profesores del nivel superior de educación. Decir que la educación debe buscar la ilustración de la ciudadanía se ha convertido en un sinsentido; afirmar que educar es buscar el incremento cultural parece una idea agotada, y buscar un estado elevado de civilización un extravío; decir que los educadores trabajan para lograr la formación integral de los estudiantes es una broma de mal gusto, o por lo menos una ironía. También es necesario afirmar y reconocer que, no obstante el sombrío panorama delineado sobre la política educativa y económica para el sector educativo, en muchos lugares hay maestros individualmente, grupos de maestros, inclusive escuelas completas que trabajan seria, comprometida y acertadamente por mejorar la enseñanza, y por eso son objeto de admiración, de extrañeza, incluso de reclamaciones por hacerlo a pesar de todos los elementos que se oponen, en contra de la corriente.

Es pertinente referir algunos hitos de este proceso de cambio de política y orientación educativa, y con ello indicar momentos y esferas de lo educativo en que se evidenció el abandono del interés ilustrado y la adopción de la capacitación como meta central. Quizá algunos de los que están aquí recordarán el momento² en que se debatía en los ámbitos de la educación pública sobre la necesidad del cambio en la orientación y el método de enseñanza de la Lengua Nacional. El dilema era adoptar “el método global” o seguir con “el método analítico” para la enseñanza del español. Se escuchaban argumentos respecto de que el analítico era poco eficaz, poco útil, además de difícil de aprender para los alumnos, porque estudiar asuntos como gramática, sintaxis, ortografía, prosodia, etcétera, significaba dedicar mucho tiempo y esfuerzos a cosas que eran innecesarias porque en la práctica no se usaban; que no tenía caso estudiar lo que la gramática consideraba como la manera correcta de hablar y escribir, no era recomendable estudiar la normativa lingüística; que lo importante era que los alumnos aprendieran a comunicar lo que necesitaban, que era mejor

2. En este momento no puedo precisar la fecha o el año en que apareció específicamente la idea de esta modificación, solo puedo establecer que fue aproximadamente a mediados de la década de los setenta.

apoyar la eficacia en la comunicación y más necesario dar instrumentos para entenderse que aprender complicadas y numerosas reglas, porque en la práctica eran de menor importancia. El método global, basado entre otras cosas en las leyes de la percepción, se interesaba por los usos necesarios para expresar, y eso era lo que debían aprender los estudiantes de escuelas básicas; a eso debía apuntar el programa y los métodos de enseñanza de la Lengua Nacional.

Aquí asoma ya lo que años después sería el cambio de que hablábamos arriba, como el anuncio de nuevos tiempos. Se pueden identificar fácilmente dos tendencias en pugna: enseñar gramática se equipara a una especie de culteranismo superfluo, una ilustración meramente literaria; en cambio, enseñar a expresar, a comunicarse eficazmente, es una modalidad prometidora de capacitación para la vida, para las actividades en que participaran los estudiantes y luego los adultos en el ámbito laboral. No es necesario referirnos a las lamentables consecuencias, por ejemplo, respecto de la ortografía, que actualmente exhiben no solo los estudiantes de educación básica, sino incluso los flamantes intelectuales estudiosos de posgrados. Finalmente, la incapacidad para establecer una comunicación clara y precisa, de todos modos, termina apareciendo, paradójicamente, con los frecuentes problemas de ortografía que astutamente evadió la enseñanza con el método global, que buscaba capacitar más para la expresión, para la comunicación, que para el conocimiento de la gramática.

Otro hito empleado para dismantelar el sentido de la educación ilustrada fue el uso de una orientación tecnocrática. Muy demandante de tareas adicionales para los maestros (por los múltiples trabajos, formalistas, inútiles, que se impuso a los docentes). En nuestro país hubo un larguísimo período de vigencia de la Tecnología Educativa como orientación pedagógica oficial en el nivel básico del sistema educativo, que impactó fuertemente las problemáticas de la didáctica, de la metodología general para el trabajo pedagógico-educativo, que involucró desde la elaboración de currículos, la preparación de profesores, hasta el diseño de cartas descriptivas para informar cómo se lograrían los objetivos específicos que exigían los múltiples tipos de metas. Como es sabido, muchos textos que difundía la Tecnología Educativa invitaban directamente al abandono de “las megalomanías” de la educación tradicional, y argumentaban acerca de “lo valioso”, de “lo ne-

cesario”, de “lo práctico” que era orientar el trabajo educativo a la construcción de conductas eficientes y de carácter aplicativo. Su retórica dedicaba amplios espacios a propagar “las grandes virtudes, logros y soluciones” que se obtendrían con la adopción de esta modalidad. Incluso se llegaba a afirmar que se trataba de la respuesta a todos los males y problemas de nuestra educación.

En unos cuantos años, en el medio pedagógico circularon muchos textos críticos contra esta orientación, mostrando muchas de sus fallas, pero no fueron eficaces del todo y tuvieron que pasar aproximadamente tres lustros para que se abandonara. Nunca hicimos el recuento cuidadoso de daños y la pérdida de tiempos y recursos que significó su “aplicación”. Pareciera que tanto los análisis como la identificación de errores hubiera sido suficiente para distanciarse de ese tipo de pedagogía, pero hemos de tener claro que no han sido suficientes, porque desde hace aproximadamente una década continúa la misma orientación, aunque con contenidos y fundamentos teóricos aparentemente diferentes: la “enseñanza por competencias”.

Con una mirada estrictamente superficial, veremos que se trata de la misma lógica, de las mismas intencionalidades y retórica, pero parcialmente actualizada o remozada. Es decir, hay fundamentos diferentes, algunos contenidos distintos, pero análogas propuestas y promesas sobre sus ventajas. Paradójicamente, muchos de aquellos críticos de la Tecnología Educativa ahora son acalorados promotores de la educación por competencias. En fin, la intención aquí no es hacer otra revisión de sus características, sino mostrar la persistencia del interés por imponer la orientación hacia la capacitación, la eficiencia laboral, la performance (el desempeño) del que venimos hablando, y la oposición a versiones ilustradas de educación. Subyace la misma finalidad, aunque cambien breve o marcadamente las estrategias. Pero, más allá de que esto termine imponiéndose o no, no hay que perder de vista los efectos que esta puja tiene para el sentido de la educación.

Hay una problemática en la que se expresa de manera contundente la tendencia que apuntamos, y que juega un papel muy importante en el hecho de debilitar el sentido de la educación: es *una afirmación que se naturaliza cada vez más y que consiste en declarar que de la educación, del tipo de educación, depende la posibilidad de que las personas encuentren*

una plaza en el mercado ocupacional, laboral. En los últimos tiempos, se ha proclamado cada vez más que la educación es la responsable de que las personas encuentren o no un empleo. Al naturalizarse esta idea, crece la presión —proveniente de funcionarios públicos y empresarios— para que la educación, especialmente en el nivel medio superior y superior, se haga cargo completamente de la capacitación para el trabajo, presión para que abandone las finalidades de preparar ciudadanos en campos de conocimiento profundos, científicos, con un soporte cultural amplio y para que asuma, en cambio, una enseñanza que satisfaga las demandas de empleadores y los requerimientos de los puestos laborales. Gradualmente se han eliminado de la enseñanza superior asignaturas, contenidos, problemas, temáticas, intereses, etcétera, que no tienen aplicación directa o vinculación con lo que se considera “demandas laborales”. Progresivamente la educación superior adquiere un cariz vocacional por la exigencia-promesa de que educar para los requerimientos laborales garantiza el empleo. Pero se trata de una falacia que se reitera constantemente, y provoca una tendencia a la pérdida de sentido en la educación, en este caso especialmente en los niveles superiores, pero también en los básicos.

Hay que decirlo claramente: la educación, el sistema educativo, no tiene capacidad alguna para garantizar empleos. La educación no puede hacer que existan puestos de trabajo, los sistemas educativos tienen muy escaso control sobre la dinámica económico-laboral de una sociedad. Supongo que muchos aquí hemos oído términos como inflación, deflación, crecimiento económico, inversión extranjera, demanda, oferta, contracción de la economía, fuga de capitales, recesión, contracción de los mercados, “los inversionistas están nerviosos”, y otros. Tales conceptos y fenómenos son los que explican la dinámica económica de una sociedad, y son los que influyen y determinan las oportunidades de empleo, y lo hacen con mucha independencia de la educación.

Es importante reconocer esa figura retórica —“de la educación dependen las oportunidades de empleo”— como una estrategia de los grupos rectores de la economía y de sus funcionarios públicos, como una exigencia de una educación compatible con el tipo de empleados que les resultan más atractivos: los incultos, los no informados, los que carecen de posibilidades y herramientas para denunciar, criticar, para reflexionar y re-

lacionar sus experiencias personales con las condiciones insatisfactorias, injustas y desiguales en el terreno laboral. Empleados educados en competencias, en conductas eficientes, con orientación directa, vinculada a la capacitación; preparados para ser dóciles y adeptos a la productividad y al consumo constante, a la demanda creciente de laboriosidad sin la recompensa, sin el salario correspondiente. Empleados que también consideren que la ilustración, la cultura, los conocimientos amplios son un desperdicio ineficiente, una pérdida de tiempo, algo que no sirve para nada.

Lo paradójico es que ese tipo de educación no garantiza, ni podrá garantizar, obtener empleo. Entonces suceden dos fenómenos que tienen que ver directamente con la pérdida del sentido de la educación: a) un rechazo creciente a toda forma de educación ilustrada; b) a medio plazo un desencanto con la educación para la capacitación que no cumple con los prometidos puestos laborales y el éxito en los negocios.

Por los dos lados se desacredita la educación. Es cada vez más fuerte, más generalizado, el convencimiento de que no vale la pena educarse, de que no tiene sentido. La falacia de que hablábamos al inicio tiene un efecto claro, contundente, contra el reconocimiento del valor, del sentido de la educación, incluso en las orientaciones hacia la capacitación. Y tiene el efecto adicional de que deja a los excluidos del empleo, a los marginados sociales, con escasas posibilidades de identificar las razones de su exclusión, por carecer de los conocimientos generales que le permitan analizar, criticar su mundo, el estado de cosas vigente que lo excluye.

Este libro reúne los trabajos que se presentaron durante los días 8, 9 y 10 de octubre de 2014, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México durante el simposio “El sentido de la educación y la escuela”. El lector encontrará que, en cada una de las acepciones presentadas y en cada propuesta, el pensamiento, la reflexión y la orientación son la constante al plantear la pregunta por “el sentido”. Y más notoria resulta la identificación de intenciones cuando el complejo ejercicio se ciñe a la educación y la escuela. Atisbar el modo de ser de ambas, o de una en relación con la otra, es lo que se proponen y a lo que aspiran los destacados pensadores que aquí reunimos. Pensar es discernir, dar cuenta de algo por sus propias particularidades y dibujar, por ello, una dirección; implica la relación existente entre el mundo y aquel que posibilita o realiza el pensamiento. Pensar es, pues, sentido. Y es sentido lo que aquí nos reúne y, a la par, lo que solicitamos.

El libro va dirigido a estudiantes y docentes de carreras pedagógicas que estén interesados en el tema y que reflexionen sobre el sentido de la educación y la escuela.

