



Sujetos por la escuela: aportes desde la Pedagogía Social

Marcelo Morales, Educador Social, Mag en Educación Social, Universidad Internacional de Andalucía (España), Doctorando en Educación de la Universidad de Entre Ríos (Argentina); Ha trabajado como educador en diversos proyectos educativos con niños y jóvenes en Montevideo; Actualmente es docente de la carrera de Educación Social en el Instituto de Formación de Educadores Sociales (IFES – CFE) y en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República, marcelomorales.uy@gmail.com)

Resumen

Estamos en un tiempo donde la educación pareciera haberse quedado encallada, como si no hubiera ‘mucho para inventar’. Forma parte de la agenda de temas cotidianos con alta frecuencia dejando ver una disconformidad general con la educación que nos damos. En estos debates rápidamente pasamos a discutir sobre la escuela: nos resulta difícil pensar la educación más allá de la forma escolar. La escuela es la matriz por la que atribuimos el carácter educativo a ciertas acciones, es decir, para aceptar que algo puede resultar educativo, es el parangón. Por otro lado, cuando generamos propuestas en otros marcos educativos, sin los encargos que lo escolar impone, muchas veces tratando de diferenciarnos terminamos asumiendo su lógica, su organización de tiempos y espacios, las relaciones que propone para las personas y con el conocimiento, es decir, su forma. Este artículo se ubica en el esfuerzo de la pedagogía por escapar a esta operación que iguala educación con escuela, desde una posición que es académica pero también profundamente política. La (re)aparición con mucha fuerza en los últimos tiempos de ‘pedagogías adjetivadas’ puede responder a este esfuerzo, desde el intento permanente de colocar algo en su nombre (un adjetivo) que nos recuerde permanentemente que su objeto es la reflexión sobre la educación y no solo sobre la escuela.

Palabras-chave: Sujeto. Pedagogía social. Forma escolar.

Sujeitos pela Escola: Aportes da Pedagogia Social

Resumo

Vivemos um tempo em que a educação parece estar encalhada, como se não existisse “muito para inventar”. Faz parte da agenda cotidiana com alta frequência, deixando ver uma disconformidade geral com a educação que nos damos. Nessas discussões rapidamente passamos a falar sobre a escola: é difícil pensar a educação além do formato escolar. A escola é a matriz pela qual atribuímos o caráter educativo a certas ações, quer dizer, para aceitar que algo possa resultar educativo, esta é a comparação. Por outro lado, quando geramos propostas a partir de outros marcos educativos, assim o fardo que o escolar impõe, muitas vezes tratando de nos diferenciar, terminamos assumindo sua lógica, sua organização de tempos e espaços, as relações que propõem para as pessoas e com o conhecimento, ou seja, sua forma. Este artigo direciona o esforço da pedagogia para escapar a esta operação que iguala educação com escola, desde uma posição que é acadêmica, mas também profundamente política. A (re)aparição com muita força nos últimos tempos de “pedagogias adjetivadas” pode responder a este esforço, com a intenção permanente de colocar algo em seu nome (adjetivo) que nos recorde permanentemente que seu objeto é a reflexão sobre a educação e não somente sobre a escola.

Palavras-Chave: Sujeito. Pedagogia Social. Educação Escolar.

Education subjected by the school: contributions of Social Pedagogy

Abstract

We are in a time where education seems to have been stranded, as if there was not much to invent. It is frequently part of everyday agenda, showing a general disagreement with the education we give. Generally education and school are associated, we find difficult to think of education beyond any form of school education. The school is the matrix by which we attribute educational character to certain actions, that is, to accept that something can be educational, it has to be like the school. However, when proposals in other educational frameworks are generated, they end up assuming its logic. Even though the effort to differentiate them, to stand aside of the commissions that the school imposes, proposals end adopting scholar times and spaces organization, and relationships among people and with knowledge. This article is located in the effort of pedagogy to escape this operation that equates education with school, from an academic but also a deeply political position. Recently (re) emergence of 'adjectived pedagogies' may respond to this effort. From the permanent attempt to place something in education's name (an adjective) that continuously reminds us that its object is the reflection on education and not only about school.

Keywords: Social pedagogy. Subject. School education's form.

Introducción

La educación es un gesto por el cual recibimos y hacemos parte del mundo construido a quienes llegan, gesto de hospitalidad, en el sentido de Derrida y Dufourmantelle (2008), y de transmisión. Transita la tensión entre la conservación y el cambio, pero debe sobre todo, tomando palabras de Hannah Arendt (2003), conservar la novedad que traen los que van llegando al mundo.

La educación se juega en la potencia de estos gestos, cómo lo hace es circunstancial, una resolución de los problemas que podemos ver, que hemos podido encontrar en este tiempo al desafío de recibir a 'todos' en lo que hemos construido, en la cultura. Que 'todo llegue a todos', nos interpela como sociedad ya que en esto se juega una condición *sine qua non* de la posibilidad que tenemos para construir igualdad.

Estamos en un tiempo donde la educación pareciera haberse quedado encallada, como si no hubiera 'mucho para inventar'. Forma parte de la agenda de temas cotidianos con alta frecuencia dejando ver una disconformidad general con la educación que nos damos. En base a esta disconformidad afirmamos sin necesidad de demasiada argumentación que la educación está en crisis. Esta 'crisis' se atribuye a diversos factores: la formación y el compromiso docente, los currículos que no acompañan el cambio de época, las estructuras en mal estado e insuficientes, las familias que no preparan ni sostienen a sus hijos para la vida educativa, la situación económica y social, son algunos de los preferidos.

Sin embargo, esta lectura que se hace del estado de la educación que considera factores muy distintos (más allá de que los podamos compartir o no), es presa de una

operación casi inconsciente que iguala la discusión sobre la educación a la discusión sobre una forma que nos hemos dado para llevarla adelante. La discusión sobre la educación es hoy en día, casi exclusivamente, una discusión sobre la escuela.

Y las respuestas que se encuentran a este problema son prácticamente de un solo tipo: administrativas. Crear más escuelas, que los niños estén más tiempo en la escuela, más recursos, protocolos. No es fácil encontrar una reflexión que vaya un poco más allá, al encuentro de la cuestión educativa, de su sentido.

Esta lectura de 'la crisis', no está mirando la educación en sentido amplio, como práctica social sino como lo que sucede en el marco de una organización particular (la escuela), en un sitio de ella (el aula) y en la relación de niños o adolescentes con un profesional (el maestro o el profesor) que ha sido formado en función de y para esta organización.

A la vez venimos desarrollando un cúmulo de propuestas educativas dentro y fuera del sistema educativo formal, que se plantean básicamente dos tipos de objetivos: hacer que los participantes puedan transitar en buena forma por la escuela y/o hacer cosas que la escuela (¿ya?) no hace.

La acumulación de propuestas con el propósito de que la escuela funcione bien, contribuye también a soslayar una discusión sobre la propia escuela y su función educativa, pero entendida como una forma histórica, potente pero no infinita, que ha tomado la educación para cumplir con las finalidades que la sociedad le encomienda. Es así que la escuela comienza a crecer en su borde: por un lado se infla y por el otro es sitiada.

En la inflación, la escuela se puebla de proyectos que pretenden incidir en los factores que se identifican como sus principales males: el abandono y el no aprendizaje. Es así que la escuela va a dónde viven los niños y las niñas, extiende su tiempo de enseñanza, hace propuestas de formación para sus docentes, brinda alimentación.

El sitio refiere a todas las instituciones que están alrededor de la escuela, sin estrictamente ser parte de ella. Las preocupaciones son compartidas y también desde estas propuestas se extiende el tiempo de enseñanza, se abren espacios de apoyo a las actividades escolares y además, se intenta que regresen a la escuela aquellos que han dejado de asistir.

Ambos movimientos comparten una característica esencial, no alteran la forma escolar, esta permanece incambiada, inalterable, intocable. Aún en aquellos proyectos

externos a la escuela, que cuentan (supuestamente) con mayores márgenes de libertad y flexibilidad en el armado de sus propuestas, el aire escolar resulta palpable.

Dos preguntas surgen a partir de esta situación, la primera acerca de la necesidad o no que tenemos de desbordar la forma escolar. La otra es si podemos pensar otras formas, dada la supremacía que la escuela ejerce sobre nuestros imaginarios y pensamientos sobre educación.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre la forma escolar, sus principales componentes y las relaciones entre ellos. En particular, nos centraremos en la relación entre la forma escolar y las personas que habitan la escuela. Si es necesario iremos un poco más allá de la escuela, retomar la discusión pedagógica (filosófica en esencia) sobre que educación queremos, puede resultar interesante este intento de ver que educación estamos logrando hacer y hasta dónde nos podemos imaginar otra cosa.

Desarrollo: La escuela y su forma

La forma no es ni una cosa ni una idea: es una unidad que no es la de la intención consciente. A esta noción, Merleau-Ponty ligaba la de sentido y de historia, definida como una búsqueda de sentido “al tanteo”: hay solamente formas históricas, remitiendo a la “solución” que cada sociedad “inventa, tanto en su religión como en su economía o su política, para el problema de las relaciones del hombre con la naturaleza y con el hombre(VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001, p. 9).¹

La forma, plantean los autores, no son ni la forma objetiva ni las ideas, la forma está en la relación que se establece entre sujeto y objeto, es una unidad. Las formas, son un precipitado histórico de diferentes maneras que el hombre ha logrado avanzar en la resolución de sus problemas en sus relaciones sociales y con la naturaleza. Estas soluciones que responden a un tiempo histórico, a unas circunstancias particulares, responden también a un sentido contenido en un discurso que las valida, justifica y sostiene.

¹ Las páginas corresponden a la versión en portugués, que está en la bibliografía. La traducción al español fue realizada por Leandro Stagno, de la Universidad de la Plata.

No bastaría para el sostenimiento de una forma cualquiera el conocer su significado, tomado este como un sentido ya otorgado, el sentido es algo vivo entre el pasado y el futuro, es algo vivo que impulsa a seguir inventándolo, cambiándolo.

Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como “comprensivo”. Este último se opone tanto a la búsqueda de relaciones entre fenómenos desmenuzados, tomados como elementos y concebidos como exteriores el uno del otro, a la búsqueda de elementos permanentes y al inventario empírico de los trazos característicos de una “realidad” que sería, por ejemplo, la escuela (VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001, p. 9).

La escuela, la forma (escolar) en que entendemos y nos imaginamos la educación atraviesa lo social todo. Más allá de tiempos, espacios, mobiliarios, lo principal de esta forma es la relación que se establece entre ella y sus habitantes. La historia de la forma, su formación, parece escudarse tras la potencia de lo formado que se nos aparece como algo atemporal, inmutable. La forma escolar, ha marcado la formación de nuestra idea de lo que es la educación y también, a partir de esa idea, de cómo deberían ser las relaciones sociales.

Aquello que da unidad a la forma escolar, su principio de engendramiento, es decir, de inteligibilidad, lo definimos en relación a reglas impersonales. A partir de allí toman sentido, por un lado, los diversos aspectos de la forma (como el espacio y el tiempo específicos), por otro lado, la historia, es decir, la “formación” o el proceso por el cual se constituye y tiende a imponerse (en instituciones y relaciones retomando y modificando ciertos “elementos” de formas antiguas, como lo demuestra en el ejemplo del “ejercicio”). La emergencia de la forma escolar no sucede sin dificultades, conflictos o luchas, de tal forma que la historia de la escuela es una historia llena de polémicas y que quizá la enseñanza se encuentre siempre “en crisis” (VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001, p. 10).

La potencia de la escuela, lejos de menguarse o disminuir como se propone desde algunas miradas, parece haberse vuelto en nuestra contra. Quedamos presos de la forma que le hemos dado a lo largo de estos últimos siglos a una idea, que trata de interpretar el papel que la educación (a través de la escuela) debe jugar en la construcción de igualdad.

La máquina perfecta o la escuela se come su cola

En la discusión pública por la educación, que como planteábamos es en el fondo la discusión por la escuela, la principal preocupación es por su funcionamiento, que ‘la maquinaria’ funcione. No parece haber una pregunta por el sentido, ya que el significado de la escuela está presupuesto y aceptado: si funcionara bien sus efectos vendrían por añadidura.

El sentido tiene que ver con el rumbo al que queremos destinar nuestras prácticas, a lo que queremos que a partir de ellas se genere. Nos recuerda constantemente que una práctica educativa no cierra en sí misma, sino que se construye en ligazón con lo social, con la cultura de nuestro tiempo, con nuestros contemporáneos y con nuestros antepasados.

Sentido también remite a la esencia de algo, a su significado. Nos sitúa en tiempo pasado-presente. La práctica educativa puede ser tomada como efecto, es causada por cuestiones del pasado y nos compete desentrañarla, comprenderla, tomando en cuenta los factores que influyen en ella y en nuestras decisiones acerca de ella.

Tenemos la responsabilidad de imaginar una práctica educativa coherente con nuestra idea política (del futuro, de cómo queremos vivir entre nosotros). Pero ocurre que finalmente las prácticas no son como las imaginamos, no suceden como esperábamos porque en ella actúan diversos actores, pero principalmente, los sujetos en juego. Además, sentido remite a sensación, sentimiento, lejos de ser un acto meramente racional integra también nuestros sentimientos.

Bárcena (2005) propone una diferenciación entre significado y sentido, siendo el significado el sentido ya identificado, y el sentido, aquello que permanece abierto a que el pensamiento lo desentrañe. A la educación le toca estar en esa zona difusa, nunca del todo definida, campo de luchas y de controversias, que es la construcción de sentido. “Cómo cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es solo un momento de una empresa más amplia y controvertida” (BÁRCENA, 2005, p.34).

El sentido de una práctica educativa parece construirse entre lo que sucede (la práctica en sí) y quienes ponen palabras sobre ello. El sentido no puede extraerse de las prácticas educativas sin dialogar con los participantes, no es un atributo objetivo de las prácticas sino que surge en el intercambio subjetivo, es una construcción intersubjetiva. El sentido se disputa, en tanto la práctica educativa no puede separarse del discurso que acerca

de ella (que *en* ella) se construye, el sentido emerge del diálogo, del debate, del intercambio y es profundamente político. En esta disputa por el sentido de las prácticas educativas se expresa claramente la naturaleza política de la educación. Con esto queremos desmarcarnos de aquellos que piensen que a igual práctica, igual sentido creyendo que la cuestión de la educación se resuelve a través de vericuetos meramente técnicos, como si fuera posible dejar de lado la discusión política.

Por otro lado, sentido es diferente a ‘fin’ o finalidad. El sentido es algo que permanece en tanto dura la actividad, mientras que su fin puede ocurrir solo cuando ya ha concluido. Una actividad siempre tiene sentido aunque no tenga un fin (BÁRCENA, 2005, p. 64). Mientras que el sentido es inmanente a la actividad, el fin es trascendente a ella.

Una máquina es un objeto fabricado y compuesto por un conjunto de piezas ajustadas entre sí, que transforma la energía en trabajo. Es una fabricación, es decir una creación de algo nuevo mediante la transformación de la naturaleza.

Las máquinas se consideran comúnmente como sistemas materiales definidos por la naturaleza de sus componentes y por el objetivo que cumplen en su operar como artefactos de fabricación humana (MATURANA & VARELA, 1998, p. 56).

La utopía de la máquina sería aquella que logra transformar toda la energía que la alimenta en trabajo, el máximo de la eficiencia. Y claro, también producir el tipo de cosa que se espera de ella según su objetivo, que sea eficaz. En una máquina, la mayoría de sus piezas son imprescindibles y cumplen una función particular en la producción que realiza, pero la naturaleza de la máquina no depende de la naturaleza de sus piezas.

Una máquina comporta grados importantes de automatismo. Alguien, según el diccionario ‘*trabaja como una máquina*’ cuando lo hace sin pensar, inconscientemente y también sin pausa ni descanso.

Mirar a la escuela como máquina, nos lleva a preguntarnos sobre qué es lo que produce y cómo lo hace, desentrañando las relaciones entre sus componentes.

Para que haya trabajo, desde su acepción en la mecánica clásica, debe haber una fuerza actuando y un movimiento producido por esta fuerza. La fuerza de la escuela es la enseñanza, es a lo que avoca todas sus energías. El movimiento en la educación podríamos equiparlo con el aprendizaje, todo lo demás es en función de este. La escuela ‘funciona’,

trabaja, solo si produce aprendizaje. Aún pensada en términos de máquina y producción, a la escuela no le basta con enseñar, su trabajo no es la enseñanza, sino el aprendizaje.

Los efectos ‘per se’ de la escuela

La escuela parece estar preocupada por su autoconservación, en una especie de movimiento autopoietico más que en la concreción de sus finalidades. Parece que la pregunta por el sentido de la escuela no está presente y es sustituida por la pregunta por el funcionamiento y la certeza del significado. Algo así como garantizar que cada parte de la maquinaria haga lo que tiene que hacer, sin preguntarnos sobre el efecto buscado.

El diagnóstico que realiza el sistema político parece ser claro: la educación está lejos de conseguir las metas que el país espera (en términos de aprendizajes, fijados sobre todo por las evaluaciones estandarizadas internacionales, lo que abre una discusión en sí que no abordaremos en esta oportunidad) y su principal problema es de gestión. No serían suficientes los días de clase con los que contamos ni las horas en el día, los recursos están mal utilizados, los edificios no son los adecuados y muchos etc. Luego aparecen las consideraciones sobre los docentes y su compromiso, el corporativismo, la vocación y la formación, en un menjunje difícil de desentrañar. Por último, las familias y el contexto que ya no brindan la contención necesaria ni el apoyo y la motivación que ayuden a sus niños en su desempeño educativo.

Alejandro Cerletti (2008) plantea que, en sentido estricto, la escuela es ciega a todo pensamiento verdaderamente político. El Estado debe garantizar su reproducción y para ello, hoy día, debe homologar política con administración o gestión, y democracia con mecanismo eleccionario, y clausurar cualquier cuestionamiento a esta operación.

Una posible explicación a esto, radica en la propia potencia de la escuela en el aporte a la construcción de los estados nacionales, formando a ciudadanos capaces de asumir los roles que estos requerían.

Operamos desde el convencimiento de que si la escuela ‘funcionara bien’ los resultados expresados en términos de ciudadanía y pensamiento crítico vendrían por añadidura. Y ‘funcionar bien’ refiere a lograr que los estudiantes primero estén allí y aprendan el currículum que se ha establecido para ellos. El currículum ocupa el centro de la

esfera escolar y es a enseñar lo que este mandata a lo que la escuela se dedica. De alguna manera, el discurso imperante no logra salir de la lógica de ‘te enseño para que aprendas’.

Vivimos en sociedades complejas, que requieren de cada vez más cantidad de saberes para desenvolvemos en ellas como ciudadanos, padres, hijos, trabajadores, estudiantes, etc. La educación institucionalizada, principalmente bajo la forma de la escuela, resultaba condición suficiente que aseguraba en gran medida la integración de las nuevas generaciones a la vida social. La adquisición de los conocimientos que allí se impartían (e imparten) traía (¿trae?) consigo la promesa de la integración social.

Queda en segundo plano la pregunta por lo que se produce en la escuela (porque en teoría, ya lo sabemos) y se enfatiza la pregunta por el aprendizaje y la enseñanza. La certeza de que la escuela era la llave para la integración social, nos colocaba en la preocupación de que la escuela ‘funcionara bien’, ya que sus efectos (la integración social) venían por añadidura. Ante la situación social actual donde el pasaje por la escuela parece resultar condición necesaria (no suficiente) para la integración social, nos seguimos quedando perplejos y sigue siendo imprescindible preguntarnos por lo que efectivamente genera en quienes transitan por allí.

Baudelot (2008) plantea que en la actualidad, la educación institucionalizada se vuelve insuficiente para asegurar una integración plena de quienes transitan por ella siendo además muchos los que quedan por fuera. Se vuelve una condición necesaria para la vida en sociedad, pero no parece alcanzar.

Esto hace que nos preguntemos una vez más, persistentemente, acerca de la relación entre la escuela y lo que genera, entre las prácticas educativas que se suceden y sus repercusiones en la vida de las personas que participan, relocaliza la pregunta por la relación entre esta forma de la educación y sus efectos, como parte no determinante pero importante de como tejemos nuestras relaciones sociales.

La finalidad de la escuela ha devenido en la enseñanza y todo lo que hacemos es para intentar que esta se produzca. La escuela debe retomar la idea de transmisión, esta *puede ocurrir en la enseñanza*, pero no está garantizado que sea así (TERIGI, 2004, p. 192).

Transmisión y enseñanza

Que la educación tiene que ver con la transmisión es una cuestión no tan fácilmente aceptable en algunos ámbitos educativos, sobre todo, por fuera de la educación formal. Esta

palabra ha quedado asociada a prácticas conservadoras, ‘duras’ en el sentido de tomar el acto educativo como un acto de pasaje mecánico de contenidos. Para nosotros, no es posible pensar educación sin transmisión.

Si comunicar puede considerarse un transporte en el espacio, la transmisión es un transporte en el tiempo. ¿Qué tiempo? La comunicación vincula a contemporáneos, presentes simultáneamente (un emisor a un receptor simultáneamente presentes en los dos extremos de la línea). La transmisión establece vínculos entre los vivos y los muertos, muchas veces en ausencia de los emisores (DEBRAY, 1997, p. 17).

La transmisión implica una ligazón entre pasado, presente y futuro, la posibilidad de construir lazos con quienes ya no están y volverlos parte de nuestra vida. En la transmisión se funda la posibilidad de una vida juntos.

Transmisión, tiene en su etimología tres diferentes acepciones que dan en la esencia del acto educativo. Tradición, porque lo que se transmite es la tradición, tiene que ver con un mundo que nos precede y del cual quien pretende enseñar, elige aquello que merece ser recordado (por lo tanto, también define los olvidos). Traducción, ya que al mostrar precisa a veces generar puentes, mediar entre los contenidos y los sujetos para que el encuentro entre ambos suceda. Traición, porque lo que se transmite es modificado por quien lo recibe, resignificado, reconstruido, cambiado.

En algunas ocasiones se han separado estos conceptos, dejando lugar a la transmisión como lo que sucede en la educación y la transferencia en una de sus acepciones principales: *trasladar o llevar algo de un lugar a otro* (RAE). Con esto quería diferenciarse a la transmisión de cualquier acto mecánico de traslado de paquetes. Pero la transmisión, tal como lo sostiene Frigerio (2004) no existe sin transferencia. Transferencia es también *ceder a otra persona el derecho, dominio o atribución que se tiene sobre algo* (diccionario de la RAE).

Que el otro se haga con el derecho a ser parte activa de la cultura, que construya un vínculo con quienes lo precedieron para ser parte en su conservación y modificación, es lo que se propone la educación. Que esto no sucede sin un mutuo involucramiento entre los actores del hecho educativo es una cuestión que salta a la vista. Transmisión es entonces tradición, traición, traducción y transferencia.

Acerca de esta asociación de la transmisión con prácticas educativas conservadoras, con su consiguiente desvalorización como concepto en el discurso educativo, Flavia Terigi plantea que

[...] es necesario recordar que la idea de transmisión, inscripta entre las definiciones básicas de la educación, ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía hasta el límite del desprestigio. La idea de transmisión, en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad (TERIGI, 2004, p.191).

La escuela se come a los sujetos

Partimos de la idea de que el sujeto no es un *a priori* en la relación educativa sino algo que surge, que se constituye en situación, en relación. Desde esta postura no puedo considerar al alumno como sujeto. El alumno que se espera desde la forma escolar no es, en sentido estricto, el sujeto que pueda surgir en la relación.

La escuela se ha convertido, luego de la familia, en ‘el lugar’ por excelencia para los niños: ¿qué hacés que no estás en la escuela? Entre Hestia y Hermes, dos dioses un tanto olvidados del Olimpo, la imagen del hogar o la del viajero, la escuela parece ubicarse como una extensión de la casa más que como la posibilidad de irse de viaje, más como un dispositivo de cuidado, seguro que como la invitación a abrirse a nuevos senderos. Y el trabajo del maestro parece haberse sumido en una profunda soledad y aislamiento, en la ‘vida privada’ del aula.

La evolución del término artesano que trabaja Sennett como ‘*demioergón*’ (trabajador público, servicio público) a ‘*jeirotejnon*’ (trabajador manual) parece aplicarse también a la evolución de la tarea del maestro escolar. Pareciera haber un retiro de la actividad pública del educador para sumirse en su ‘taller’ (el aula obviamente) lejos de la actividad política. Hay algo del retiro político de la educación, en la soledad del trabajo del maestro.

Para Terigi, en la educación escolarizada, la transmisión se da fundamentalmente a través de la enseñanza y el problema principal es que esta ha quedado reducida a un problema doméstico, quitándole todo ribete de reflexión política. Propone

[...] definir la enseñanza como problema político. La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político (TERIGI, 2004, p. 192).

El plano del diseño de las políticas se ha escindido del plano cotidiano de las prácticas, sin entender que ambos están mutuamente imbricados y que no se puede pensar uno sin el otro, que uno y otro por separado no tienen potencia alguna. Entender la enseñanza como un problema político significa dar cuenta a la política que la cuestión de la educación no se resuelve únicamente en un problema de gestión, sino que hay que reflexionar acerca de las prácticas que suceden a diario.

Claro que esto no significa en absoluto pretender ubicar a los docentes en la posición de ejecutores, no implica caer en ‘manualismos’ que intentan borrar su acción profesional. Implica entender que el acto educativo no puede estar desligado al contexto en que ocurre, no puede pensarse ‘en el aire’. En este sentido es que la autora plantea que

[...] existen importantes lotes de conocimiento didáctico que se han construido en total ajenidad con respecto al problema político de la escolarización y del proyecto social sobre la infancia que ésta implica. Una parte importante de la producción didáctica, denominada o evaluada como "tecnocrática", se pretende "todoterreno", precisamente porque omite el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tiene lugar la escolarización; llega a creer, o por lo menos a afirmar, que existe una solución técnica para asegurar la transmisión cultural, cualquiera sea el contexto y los condicionantes sociopolíticos que afecten esa transmisión (TERIGI, 2004, p. 193).

Más aún en un tiempo en que la tradición que da sentido a la transmisión se ve, cuando menos, cuestionada. Cuestionamiento que impacta de lleno en la autoridad (como autorización) del maestro, ya que los conocimientos puestos en juego no valen ‘per se’ sino como fruto de nuestras reflexiones. Zizek citado por Fattore (2013, p. 22) expresa que “la sociedad actual es totalmente reflexiva, ninguna naturaleza o tradición nos proporciona una base firme sobre la que podamos apoyarnos, e incluso experimentamos nuestros impulsos más íntimos como resultado de nuestras elecciones”.

La tradición ya no es una herramienta que nos ayuda a operar sobre lo incierto, sino que se vuelve parte de la discusión. Ya no valen por sí, sino en función de un proceso reflexivo por parte de los actores, lo que despoja de seguridades abriendo un abanico de riesgos, pero también de oportunidades.

Si las tradiciones trastabillan algo seguramente aparecerá en su lugar. En principio, aparecen dos fuentes de autorización de lo que se transmite en la escuela: la demanda de la comunidad y el mercado.

La escuela, en medio de los cuestionamientos a los que se ve sujeta y este escenario 'postradicional' (FATTORE, 2013), se ve incitada a negociar los conocimientos que pone en juego con el contexto local en el que se inserta. La posibilidad de una escuela comprometida con su entorno cercano es interesante, pero quedar en el extremo de responder a las demandas nos aleja de la idea de construcción de lo común, donde la escuela juega un factor fundamental.

No vamos a ahondar en los riesgos que entraña una educación volcada a las necesidades del mercado, donde su agenda sea marcada desde el horizonte del empleo y la integración social igualada a consumo. Pero parece insoslayable asumir la tensión que nos plantea en el presente un mercado que todo lo consume y la formación de sujetos críticos frente a él, pero que, necesariamente, también puedan transitar en él.

Esto remarca la necesidad imperiosa de ubicar al maestro como actor político, donde también pone en juego en su práctica una idea de cómo vivir juntos, considerando pero también tomando postura frente a las diferentes fuerzas a las que la escuela está sujeta.

Para esto es necesario pasar en alguna medida de la lógica de Hestia, cuyo centro está en el hogar y es desde allí que se despliega, a la de Hermes, el viajero, traductor que trae historias, conocimiento de otros lugares, según Vernant (1973, p. 139): "A Hestia [le corresponde] lo interior, lo cerrado, lo fijo, el repliegue humano sobre el mismo. A Hermes lo exterior, la apertura, la movilidad, el contacto con lo otro diferente a sí".

Lograr que la transmisión suceda, nos coloca más allá de la enseñanza. Transmitir es más que enseñar. En un tiempo en que los lazos que entablamos con lo social son cada vez más homogéneos, menos múltiples, nos relacionamos con lo que es igual a nosotros, dentro de un grupo. Generar posibilidad de encuentro con lo diverso es para nosotros, uno de los motivos de ser de la educación hoy, posibilidades de cruces, de encuentros, de puentes, en definitiva de lazo social.

Es decir, mientras no pensemos que todos son pares, que todos tienen que formar parte y que todos tienen derecho a parte; mientras no hagamos este gesto de reconocimiento como un gesto político que conlleva completamente políticas distributivas; las políticas del conocimiento van a tener un límite porque un niño, para conocer, necesita ser reconocido.

Necesita sentir que ocupa el lugar de sujeto, que tiene ese estatuto, que es un sujeto entero, la parte entera (...). Y ahí, cuando un niño es reconocido, cuando alguien le ofrece ese reconocimiento bajo la forma de confianza en la mirada y de apuesta a que puede derrumbar la profecía del fracaso, un niño, cualquier niño, todo niño, puede aprender, como plantea en forma contundente Frigerio (2007).

La educación debe generar las condiciones para el encuentro con otro, y como tal diferente a mí. Tener afianzado el lugar propio se vuelve un previo de una acción educativa así concebida. Así como para compartir es preciso antes vivir la experiencia de tener, para salir al encuentro de los demás necesito de un lugar propio, de un lugar habitable en el que me reconozco y soy reconocido.

Ahora, ¿qué implica que en este proceso emerja un sujeto? Tomando ideas de Cerletti (2008) que haya sujetos en una situación educativa implica que algo del azar, lo imprevisto, de lo que no entra en la cuenta de lo que podría pasar, suceda. Habría sujeto en la educación, si hay algo de lo aleatorio alterando la continuidad de lo que sucede y alguien (individual o colectivo) que le da cabida permitiendo un orden diferente de las cosas, alterando la cuenta de lo que es posible en esa situación determinada.

Si la preocupación es porque la maquinaria funcione, o las energías están puestas únicamente en que se cierre el círculo de la enseñanza aprendizaje, no están dadas las mejores condiciones para que haya sujeto en la educación, ya que toda interrupción con la normalidad, lejos de ser considerada como una posibilidad es a todas luces, un estorbo, un obstáculo en el camino demarcado de antemano.

Que el sujeto ocupe el centro en la educación, implica el sentido habitual de ubicarlos por sobre las decisiones de otra índole, como fin y nunca como medio, pero también considerando que el *centro* (*Del lat. centrum, y este del gr. κέντρον, aguijón*) era un aguijón que impulsaba, movía. El Kentrón era una estaca que utilizaban los geómetras griegos para sus mediciones y construcciones que clavaban sobre la tierra con un cordel atado, de allí deriva el uso más común de esta palabra, como punto que equidista de los demás en una circunferencia y del que se derivan sus demás significados habituales.

Si el sujeto está en el centro en/de la educación, la educación debe ser impulsada por él, acicateada, discutida, movida. Si la educación es diálogo entre sujetos, no puede ocurrir dentro de lo previsto, tiene que desbordar, y es justamente el momento en que se excede a sí misma cuando sucede.

Entonces, el sentido de una práctica educativa estaría dado por la posibilidad de ‘salirse de sí misma’. O, por su capacidad para permitir que lo aleatorio (dado por la propia condición de los presentes) acontezca. Dicho de otro modo, si aceptamos que lo aleatorio está dado por nuestra propia condición humana (novedosa), en una práctica educativa donde lo aleatorio no se produce, es porque no se permite. El protagonismo de los presentes marcaría la propia posibilidad de la educación. Esto defiende una idea de educación donde la posibilidad de transmisión es al menos igual a la posibilidad de que se interrumpa. La transmisión quedaría subsumida en la posibilidad de que un acontecimiento surja, pero también es la posibilidad de su producción.

El sujeto no precede a la práctica educativa, sino que se constituye en ella. Es de la relación entre los presentes y el dispositivo en el que se encuentran, donde surge el sujeto aportando esa dosis inevitable de imprevisibilidad, azar, acontecimiento. La preocupación excesiva por el funcionamiento, la eficiencia, por controlar todo imprevisto, va en contra de la posibilidad de sujetos allí. La forma escolar, con una matriz moderna intolerante al azar, necesita asimilar a los sujetos para su funcionamiento, necesita comérselos.

Consideraciones finales: La escuela se cuele, o, cuando se come a la pedagogía

Resulta difícil pensar más allá de la ‘dominancia’ de la escuela. La escuela es la matriz por la que atribuimos el carácter educativo a ciertas acciones, es decir, para aceptar que algo puede resultar educativo, es el parangón. Por otro lado, cuando generamos propuestas en otros marcos educativos, a priori más flexibles, sin los encargos que lo escolar impone, muchas veces tratando de diferenciarnos terminamos asumiendo su forma, su organización de tiempos y espacios, las relaciones que propone para las personas y con el conocimiento, sus lógicas. Es decir, la escuela siempre se cuele.

El esfuerzo de la pedagogía por escapar a esta operación que iguala educación con escuela es más una lucha política que académica. La (re)aparición con mucha fuerza en los últimos tiempos de ‘pedagogías adjetivadas’ puede responder a este esfuerzo, desde el intento permanente de colocar algo en su nombre (un adjetivo) que nos recuerde permanentemente que su objeto es la reflexión sobre la educación y no solo sobre la escuela.

De todos modos, la potencia de la maquinaria escolar queda de manifiesto una vez más cuando vemos que esta demarcación del territorio educativo que la ubica como punto

de partida y de llegada de todo debate educativo, es rápidamente asumida por la sociedad toda. Un territorio es una zona que se encuentra bajo una autoridad determinada, la autoridad del territorio educativo es la escuela. Desde la pedagogía, los esfuerzos por “arreglar la máquina escolar” han consumido gran parte de los pensamientos por mejorar la educación.

Si bien en este texto se habla de sujeto en sentido general, pareciera referirse siempre al que está allí con la responsabilidad de aprender, intentando ejercer el derecho a acceder a la cultura de su época, en el caso de la escuela, a los niños. Sin embargo, vale la pena repensar un poco esto, preguntándonos si no es que la forma escolar prescinde de todos los sujetos, al colocarlos a unos como alumnos y a otros como docentes. Creo que la ambición por el funcionamiento perfecto de la maquinaria, termina generando un movimiento que intenta eliminar toda incertidumbre, por ende, todo factor humano y precisamente por eso, toda posibilidad de educación. En su extremo, implica la exageración de que las acciones sean efectivas más allá de quien las obra, que el efecto de la escuela suceda más allá de los maestros. Esta separación entre el que obra, la obra y el efecto de lo obrado está descrito por Agamben (2012) como una de las operaciones fundantes del pensamiento moderno, y creo, sería una tragedia tomarla como ideal pedagógico. Si la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en la relación que construyen unos humanos particulares que sucede.

Por otro lado, el “*no podemos*” salir de la forma escolar para pensar lo educativo resulta que no es una denuncia de lo que le sucede a otros sino una constatación que me incluye. Por ahí estamos llegando a un umbral, lugar difuso donde una cosa empieza a ser otra, donde se empiezan a escuchar voces antes imperceptibles, parte inicial de una travesía, el umbral, nos invita a salir y seguir buscando la manera de construir una sociedad donde podamos vivir felices porque iguales, construcción en la que la educación sin dudas tiene un rol imprescindible.

A la pedagogía social le toca seguir pensando desde ese umbral, generando propuestas en otras claves, que no se miren en el espejo de la pedagogía escolarizada, con la valentía de sostenerlas aunque se las tache de no educativas al no poderlas asimilar a la forma escolar.

Es posible que sea necesario volver confusa (Gómez, 2004) la noción de escuela, menos compacta y clara para no dejarnos encandilar por su potencia, sea una posibilidad que tenemos para pensarla, para interrumpir los funcionamientos automáticos y permanecer un

tiempo en las preguntas, abiertos a la potencia de un sentido a construir, alejándonos (un poco al menos) de la tentación de las respuestas.

Referências

- AGAMBEN, G. **Opus Dei: Arqueología del oficio**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2012.
- ARENDT, H. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- BÁRCENA, F. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BAUDELOT, C. **Los Efectos de la Educación**. Buenos Aires: Del estante, 2008.
- CERLETTI, A. **Repetición, novedad y sujeto en la educación**. Buenos Aires: Del Estante, 2008.
- DEBRAY, R. **Transmitir**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- DIKER, G., & FRIGERIO, G. (2004). **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos**. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: CEM/Novedades Educativas, 2004.
- DUBET, F. **Repensar la justicia social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- FATTORE, N. Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio, **Las formas de lo escolar**. Paraná: La Hendija, 2013, p. 13 –32.
- FRIGERIO, G. **La educación como derecho**. Revista Quehacer Educativo. Separata II, 2007.
- GÓMEZ, A. **La importancia de las nociones confusas**. Cali: Universidad del Valle, 2004.
- HASSOUN, J. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- JACQUES DERRIDA, A. D. **La hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.
- MATURANA, H., & VARELA, F. **De máquinas y seres vivos**. Santiago: Universitaria, 1998.
- SENNETT, R. **El Respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades**. Barcelona: Anagrama, 2003.

TERIGI, F. La enseñanza como problema político. En G. Frigerio, & G. Diker, **La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos**. Un concepto de la educación en la acción. Buenos Aires: CEM, 2004, p.191-201.

VERNANT, J. P. **Mito y pensamiento en la Grecia Antigua**. Barcelona: Ariel, 1973.

VINCENT, G., LAHIRE, B., & THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. ano XVI, nº 33. Belo Horizonte, 2001, p. 7-47.