

Sentidos perdidos de
la experiencia escolar

El sentido que maestros, alumnos y familias atribuyen a su experiencia en la escuela constituye un objeto casi intangible. Es más sencillo interpretar indicadores, reconocer regularidades en lo fenoménico, incluso diseñar estructuras eficaces de intervención. Sin embargo, las grietas de lo escolar actual no pueden entenderse sin contemplar la mirada de los propios actores.

Los trabajos incluidos en este libro hablan del carácter paradojico de la escuela, de la encrucijada a la que conducen los diagnósticos enquistados acerca de sus modos de fracasar y de lograr el éxito, de los fallos implícitos en la mercantilización de sus relaciones, de las contradicciones demandadas que reciben los maestros, a medio camino entre reinventarse y recuperarse, y de la invisibilidad de la mayor parte de estos paradojos. Sin embargo, todos los trabajos sugieren, de alguna manera, modos alternativos para entender y superar estos dilemas.

三

70

Sentidos perdidos de la experiencia escolar

*Daniel Brailovsky
(coord.)*

Angustia, desazón, reflexiones

D. Braitovsky (coord.)

Sentidos perdidos de la experiencia escolar

ENSAYOS
EXPERIENCIAS

www.noveduc.com

ISBN 978-987-538223-7
9 789875382237

Sentidos perdidos de la experiencia escolar

noveduc

vec

X ENSAYOS Y EXPERIENCIAS

Sentidos perdidos de la experiencia escolar : angustia, desazón, reflexiones / Andrea Alliaud...[et.al.]; coordinado por Daniel Brailovsky

- 1a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
224 p.; 22x15 cm. (Ensayos y experiencias, 70)

ISBN 978-987-538-223-7

1. Formación Docente. I. Brailovsky, Daniel, coord.
CDD 371.1

Sentidos perdidos de la experiencia escolar

Colectión Ensayos y Experiencias
Dirección general: Daniel H. Kaplan
Coordinación general: Andrea G. Kaplan
Corrección de estilo: Susana Pardo
Diseño y diagramación: Déborah Glezer
Diseño de tapa: Analía Kaplan

La obra de la portada fue realizada por la ceramista Laura De la Fuente en el marco del IV Simposio de Cerámica organizado por el Instituto Municipal de Cerámica de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en mayo de 1999, y ha sido donada a la Colección de Cerámica Contemporánea de dicho instituto.

Andrea Alliaud

Estanislao Antelo

Mariano Narodowski

Luján Baez

Jason Beech

Nadia Brailovsky

Flavio Wisniacki

Ana Lía Passarotto

1º edición, junio de 2008

© Noveduc libros

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220

E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Inst. Técnico Industrial # 234 (Círculo Interior) Oficina # 2 - Planta Alta

(Ref. Metro Estación Normal) Col. Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo,

México, D. F., C. P. 11360 / Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20

E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

I.S.B.N. N° 978-987-538-223-7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Daniel Brailovsky (coord.)

N
noveduc

XENSAYOS
EXPERIENCIAS

ANDREA ALLIAU. Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras. UBA). Docente-investigadora (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Docente de posgrado (Universidad Torcuato Di Tella).

ESTANISLAO ANTELO. Doctor en Humanidades y Artes (Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, UNR). Pedagogo. Profesor en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad de San Andrés.

MARIANO NAROWSKI. Licenciado en Pedagogía (Universidad CAECE, Argentina). Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y Doctor en Educación (UNICAMP, Brasil). Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella y Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

LUJÁN BAEZ. Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y Especialista en Educación (UDESA).

JASON BEECH. PhD en Educación (Institute of Education, University of London). Magíster en Educación Comparada y abogado (UBA). Director de la Escuela de Educación (Universidad de San Andrés) y consultor externo (IIEP, UNESCO – Buenos Aires).

CAPÍTULO I.	El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. <i>Andrea Alliaud y Estanislao Antelo</i>	27
CAPÍTULO II.	Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y a la calidad educativa como satisfacción del cliente. <i>Mariano Narodowski y Luján Baez</i>	57
CAPÍTULO III.	El malestar en la docencia: lidando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional. <i>Jason Beech</i>	83
CAPÍTULO IV.	Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material. <i>Daniel Brailovsky</i>	101
CAPÍTULO V.	Dos veces imposible. Una perspectiva pedagógica y psicoanalítica sobre el propósito de educar. <i>Daniel Brailovsky y Nadia Brailovsky</i>	131
CAPÍTULO VI.	“Niños envueltos en abundante co(a)cción”. Los cursos de ingreso a las escuelas universitarias. <i>Flavio Wisnacki</i>	155
CAPÍTULO VII.	La construcción de un referente axiológico: poder renombrar los valores en la escuela. <i>Ana Lía Passarotto</i>	195

**EL FRACASO DE ENSEÑAR. IDEAS PARA
PENSAR LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN
DE LOS FUTUROS DOCENTES**

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

La época es generosa cuando se trata del fracaso y su fisonomía. Tan añeo como las sociedades que le han dado existencia, casi todos tenemos a mano una versión remozada del fracaso, que se ha tornado familiar, cotidiano, siempre dispuesto a entrar en acción. Como sensación, aventaja claramente al pecado, la culpa o el desvío moral. Se teme más fracasar que traicionar un ideal. O el ideal mayor parece ser, justamente, no fracasar, rendir, poder, triunfar, tener éxito. Prestigioso es quien no fracasa. Escuelas y maestros no son la excepción. Índices, indicadores, estadísticas, sensaciones, noticias. Proliferan las dificultades, los impedimentos, la imponencia; una especie de no poder o no saber cómo hacerlo mejor, generalizados. La decepción circula por las instituciones educativas y entre sus agentes principales. Decepción respecto de la formación docente, que siempre resulta insuficiente o poco pertinente. Decepción sobre las prácticas, que siempre parecen erradas o ineficaces. Fracaso en la formación, fracaso en la enseñanza.

El profesor se dedica a enseñar. Se lee esta frase en la introducción del último libro de Merieu (2006), cuando el autor intenta recordar a los jóvenes profesores cuál es la especificidad de su tarea. Propia y distinta al resto de las profesiones,

ocupaciones, trabajos u oficios. Por su parte, los maestros en las escuelas (según se desprende de una investigación reciente)¹ asumen el proyecto de educar, aunque confían bastante poco en si mismos a la hora de enseñar. Se trata de jóvenes que, asumiendo la responsabilidad educativa de su tarea, sienten que no son capaces de hacerlo, que no están preparados, que les falta. Si bien la imposibilidad percibida fue interpretada² como directamente proporcional a la asunción de la grandeza depositada en una actividad que, además de su carácter simbólico, concretamente se complicaba y los complicaba, las preguntas o cuestionamientos apuntaron directamente hacia la formación. Y no es porque esta instancia preparatoria o permanente pueda resolverlo todo. No se trata de trasladar grandezas de un ámbito a otro, pero sí hay algo de estas percepciones que tendría al menos que interpelar los discursos y las prácticas con las que estamos formando a los futuros docentes.

A propósito, un estudio reciente, realizado en el ámbito de nuestra ciudad,³ da cuenta de que los maestros formados en los últimos años opinan que la formación recibida no los prepara lo suficiente para el trabajo con los niños, ni en el dominio o conocimiento de los temas que tienen que enseñar. Los planes de formación docente actualmente en vigencia (semejantes a la mayoría de los que se desarrollan en nuestro país, siguiendo a su vez las tendencias externas) privilegiaron, en la organización de los contenidos, los "problemas" y las di-

dácticas específicas frente a las disciplinas y le asignaron a la formación práctica un protagonismo peculiar. En este caso, planes de formación, innovadores en muchos aspectos, implicaron la pérdida de lo disciplinar y un tratamiento de las instancias prácticas no del todo aprovechado, lo cual puede estar jugándose en contra a las dificultades que perciben los docentes para hacer lo que tendrían que hacer: enseñar.

Lo cierto es que el maestro no puede enseñar. El director no puede conducir. La escuela es la misma (su infraestructura es la prueba más evidente de la permanencia gramatical) y es otra: "los chicos de hoy no son como los de antes", suele escucharse. La formación intenta acomodarse a los nuevos desafíos. Sin embargo, *no sale o parece no salir* en varias oportunidades. La lista de yerros es extensa, la decepción se multiplica y se vuelve omnipresente, por momentos tediosa.

Veamos un ejemplo:

"En el campo había también un grupo de escolares, unos treinta niños y niñas de doce años: gritaban, se reían y cuchicheaban tonterías. Estaban más interesados por sus compañeros que por lo que el profesor les enseñaba y les explicaba. Lo que veían sólo les servía para fanfarronear, tomarse el pelo los unos a los otros o hacer bromas. Jugaban a guardias y prisioneros, y gemían en las celdas como si los estuvieran torturando o se murieran de sed. El profesor hacía todo lo que podía, y escuchándolo se veía claramente que había preparado a fondo la visita al campo con los niños. Pero todos sus esfuerzos eran en vano" (Schlink, 2006).

Nos encontramos con un profesor que ha preparado su visita, que hace todo lo que está a su alcance, un profesor que se esfuerza en vano. También maestros y profesores, muchos, "quieren dejar de enseñar": el 50%, según una encuesta reciente realizada en la provincia de Buenos Aires.

1

Alliaud, Andrea, "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes novelos".

2

Ver Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao, 2005.

3

dirección General de Educación Superior (DGESUP), Feeney, Silvina, y Feldman, Daniel (coords.); *Evaluación del currículum de la formación docente para los niveles inicial y primario y capacidades básicas de docentes de escuelas primarias*.

Hasta aquí apenas esbozado el problema. Las principales consecuencias, ahora. Una de ellas se refiere a si es posible enseñar cuando uno percibe que no puede hacerlo. ¿Se puede enseñar desde la percepción de la propia imposibilidad? Ya no se trata de desconfiar de las posibilidades o potencialidades de los alumnos para aprender. Los cuestionamientos sobre el fracaso y el éxito escolar parecen haber virado ahora hacia el lado de los docentes y su enseñanza (de la educabilidad a la "enseñabilidad", podríamos decir). La segunda es la sensación de extrañamiento, de desconcierto, que se produce al percibir que no se está haciendo o no se puede hacer aquello que define la naturaleza misma del trabajo, la profesión o el oficio; aquello que le da sentido. *"Cuando el artista pretende comover, el político convencer, el hombre de negocios dirigir; el profesor se dice a enseñar"*, es la frase completa de Philippe Meirieu (2006). Los españoles hablan de "crisis de identidad profesional", de "identidad resquebrajada". Parálisis, retirada, resignación, apelación nostálgica al pasado, acentuación de las normas de disciplina, búsqueda de culpables o responsables externos de cualquier índole, etc., parecen ser las derivaciones más frecuentes que producen la desconfianza y el extrañamiento docentes.

Pero todas estas consecuencias, producto del fracaso de enseñar, se subsumen en la principal, referida a la posibilidad (o no) de aprender que se da a las nuevas generaciones. Supongamos aquí que la imposibilidad o el fracaso de enseñar, y también de conducir, de decidir, de guiar, tiene un alto impacto en el aprendizaje (de allí la preocupación y ocupación por el tema). Al menos en la escuela. Resultados también recibientes de evaluaciones de aprendizajes escolares ponen de

manifesto que quienes están en nuestras escuelas aprenden poco o no aprenden lo que deberían aprender.⁴ Sabemos y sostengamos que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es mecánica. Que la primera, centrada en el docente, sólo asegura condiciones para que el aprendizaje acontezca. Que el aprendizaje es más bien producto del estudio y el protagonismo del estudiante. Así y todo, nos preocupa que quienes tienen que ofrecer, promover, crear o simplemente "dejar" (como decía Heidegger) que otros aprendan no lo estén haciendo o lo hagan con cierta dificultad.

Varias y complejas resultan las aristas de este problema que se enuncia tan simplemente. Nos proponemos en este trabajo examinar las explicaciones/justificaciones más frecuentes acerca del fracaso de la enseñanza,⁵ para detenernos, finalmente, sobre algunas alternativas posibles.

1. No saben enseñar porque no saben los contenidos

No hay dudas de que quien enseña (o pretende hacerlo) tiene que saber sobre lo que va a enseñar. Tiene que saber los contenidos de la disciplina. Y esta sabiduría es primordial. Sin embargo, frecuentemente, los defensores a ultranza de esta postura parecen hacerlo manifestando a la vez menorprecio por los contenidos pedagógicos. Para enseñar con saber basta, todo el resto no sirve o hasta puede resultar per-

⁴ Los resultados del Informe PISA 2007 (Programa Internacional de Evaluación de estudiantes) nos colocan en el lugar número 53 sobre 57 países en cuanto al rendimiento de los aprendizajes en las áreas básicas.

⁵ Así como señalábamos el viraje de la "educabilidad" a la "enseñabilidad", el fracaso de enseñar, que exploraremos en lo que sigue, es distinto al famoso fracaso escolar que tuvo el protagonismo, en términos de fracaso, al menos hasta ahora.

judicial en tanto banaliza los conocimientos específicos. Se reaviva aquí la vieja tensión de principios de siglo entre académicos y profesores, para el caso de los docentes de media. Para el de los maestros, en cambio, suele apelarse a la revitalización de un saber perdido. Sabemos, sin embargo, que el magisterio originario privilegió cuestiones relativas al ser y al hacer de los educadores - civilizadores antes que al saber. Esto mismo dice un viejo ejemplar de la corporación enseñante, poeta, coplero, en una entrevista destinada a reunir relatos de viejos, viejísimos maestros:

"Para ser maestro no se necesita ser ninguna lumbrera, no se necesita ser sabio. Basta, amar a los chicos y dedicarse" (Aledo L. Meloni, 2006).⁶

Ya sea por el lado del canon o por el lado del consumo cultural, la condena a la insuficiente preparación de los maestros, evidente en el desconocimiento llano o restringido de los contenidos, pareciera abreviar en cierta nostalgia por una formación clásica (*remedio del trivium y el quadrivium*). Como si la insuficiencia fuera proporcional a la distancia que separa al maestro de una formación cultural general (hecha de contenidos) que hace posible una erudición. La idea que trabaja por dentro de la queja supone que las claves de la transmisión están en el canon, es decir, en la apropiación compleja de la disciplina. Nora Catelli (2005) ahorra eufemismos y ataca sin piedad a los miembros de la *casta de pedagogos* que se ha hecho con el poder educativo y que ha vaciado de contenidos el ideal de transmisión de la cultura. Peter Sloterdijk (2003) denuncia el progresismo y la vacuidad de la corporación enseñante que pretende sustituir lo sublime por lo popular. No es

En el documental: "Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza", elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

nuevo el argumento, como tampoco lo es el desprecio por la tarea de enseñar. Borges decía sin remilgos que existe gente que no ama suficientemente la poesía y se dedica a enseñarla. Jack Black, en el papel de un desopilante maestro farsante protagonista de la bellísima "School of rock" (2003) del director Richard Linklater, cita una frase de otra formidable película, "Annie Hall": los que no saben hacer algo, enseñan y los que no saben enseñar, enseñan gimnasia.

Perdida en las problemáticas actuales (del sujeto y el mundo) y en las didácticas específicas, la formación docente parece no aportar los contenidos necesarios para enseñar. El tiempo es acotado; los estudiantes portan importantes "fálgicas" de los niveles anteriores, suele escucharse. Lo cierto es que los maestros en formación se pierden el acceso a los núcleos conceptuales que configuran un campo particular, a líneas de pensamiento determinadas, a las formas de producción de los conocimientos científicos (cuyo acceso evitaría, entre otras cosas, la naturalización y ritualización del conocimiento escolar), cuando la propuesta formativa obvia o menoscipra el abordaje disciplinar.

Así y todo, un profesor que sabe de su materia, que es culto, ¿puede ser un buen profesor, puede o podría o estaría formado para enseñar?

2. No saben enseñar porque no saben didáctica

Philippe Meirieu (2006) proporciona una introducción a la versión del fracaso como resultado del desconocimiento de ciertos saberes (no los contenidos de tal o cual disciplina) y competencias específicas requeridas para practicar el oficio, al afirmar que

"el dominio de los contenidos disciplinarios, por muy perfecto que sea, no da automáticamente las claves de su transmisión (...) En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje" (Ibid., 25).

Otro Philippe, Perrenoud (2007), en uno de sus últimos libros traducidos al español, propone instrucciones para enseñar mejor. Desconfía de los simplificadores de la enseñanza y sus abstracciones, "el ala conservadora de la profesión, que incluso niega la necesidad de explicar los gestos profesionales y las competencias necesarias (...). Los que dicen en voz alta ¿Por qué hilar tan fino si todo el mundo sabe qué quiere decir enseñar?" (Ibid., 151). Suscribe el fracaso de los modelos tradicionales magistrales y pregunta correr el eje, poner en el centro al estudiante y al aprendizaje. Su afirmación es conundiente: "la verdadera competencia del profesor es esencialmente didáctica".

Sin rechazar el valor de disponer de una cultura más amplia a la hora de enseñar, señala que los maestros fracasan cuando no consiguen relacionar contenidos con objetivos o plantear exitosamente situaciones de aprendizaje. Nos habla como la soltura. Uno no puede desembazarse del resultado. Uno enseña, ¿pero el otro aprende? Para responder a esa pregunta, oferta diez competencias para enseñar mejor (en realidad son cincuenta y cinco). En la grilla compuesta de verbos que describen las competencias se lee una sola vez el verbo enseñar. Se enumeran otros: trabajar, construir, planificar, adquirir, desarrollar, compartir, fomentar, favo-

recer, administrar, organizar, coordinar, comunicar, animar. Cuando se detiene en el saber, es un "saber explicar sus prácticas". Cuando se hace referencia a la enseñanza es con el fin de "explorar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza".

Algunas competencias son bien ambiciosas: "prevenir la violencia en la escuela o la ciudad". Otras, casi universales: "hacer frente a crisis o conflictos entre personas" (Ibid., 16 y ss.). Evidentemente, lo que se pretende no es un maestro culto, eruditio-

distinguido por su repertorio cultural amplio, sino uno eficiente, que enseñe mejor, pero que pueda mostrarnos pruebas, resultados, evidencias de su mejor enseñar.

El problema que genera adjudicar a la falta o insuficiencia didáctica, la causa del fracaso de enseñar también ha sido planteado recientemente por Flavia Terigi (2006), cuya tesis central es la siguiente: los maestros transmiten un saber que no producen y producen un saber que no se reconoce. Ese no participar en la producción del conocimiento transmitido pone en entredicho el prestigio de la tarea en tanto la transmite, de alguna manera, en una transposición más o menos eficaz de lo que otros han elaborado en otro sitio. Si el docente es en un punto un hacedor, habrá que buscar su creación por el lado de los hábitos, los comportamientos y/o espíritus, pero nunca en lo que atañe al conocimiento. No porque esté separado del conocimiento, sino porque el que produce es el que se acumula en cada acto de enseñar. Entre la invención del ADN y la clase sobre la membrana plasmática parece mediar un abismo cuyo resultado se asemeja a la desvalorización del enseñante que, como sugerimos, es de larga data, tan larga quizás, como el oficio. Es el abismo que separa

al creador del reproductor, fundamentalmente producido a causa de la pretensión de universalizar la transmisión, anhelo que está en la base misma de la cuestión escolar: ¿Pierde parte de su legitimidad la objeción que los partidarios de la enseñanza a secas promueven, una vez que sabemos que el contenido que la escuela transmite no coincide con el elaborado y reclamado? ¿Cuál es la diferencia entre Borges dando una conferencia y el más competente de todos los profesores de literatura existentes? ¿Qué tiene que saber un agente cuya función es reproducir, sino todo aquello que lo ponga en la situación de poder reproducir mejor? Se puede decir de otra manera: lo que objeta el "contenidoista" a ultranza ¿es una versión degradada de lo que el maestro reproduce y distorsiona o es la distorsión misma que toda reproducción supone?

Una práctica en apuros, como es la famosa Residencia Docente, pone de manifiesto la dificultad señalada. Sobre esta instancia formativa se han concentrado esfuerzos y expectativas. Se intenta, como vimos, la prolongación de las prácticas, se suman especialistas, orientadores, coordinadores, se crean instancias de articulación. Se pretende la innovación. Así y todo los resultados finales no conforman y el maestro en formación continúa tratando de sortear la Residencia, a medida que su propuesta a los distintos profesores participantes (quienes cobran más protagonismo que los propios alumnos y el conocimiento disciplinar), además de señalar la falta de correspondencia entre la excesiva carga horaria de la formación práctica y una mejor preparación profesional (DGESUP). ¿Qué hace un profesor para no fracasar? Apropiarse de todas las competencias y habilidades necesarias para enseñar mejor. ¿Qué otra cosa podría hacer?

3. No saben enseñar porque no conocen el contexto

Si saben los contenidos y son competentes para enseñar, ¿está resuelto el fracaso? De ninguna manera. Resta mucho por hacer. Fracasa quien no distingue y diferencia contextos, quien no dispone de un saber adecuar la enseñanza a distintas y cambiantes situaciones, quien no conoce los barrios, sus habitantes, la composición de las familias, la relación con la comunidad, la cuestión multicultural, la diversidad sociocultural, el mundo globalizado, etcétera. La lista es extenuante y fracasa quien no sabe identificar las necesidades de la gente y las demandas o necesidades del contexto.

La impresión es que para ser un enseñante más o menos exitoso habrá que ser, además de enseñante, un poco sociólogo, semiólogo, psicólogo, antropólogo, pero, fundamentalmente, un luchador. El que conoce el contexto gana votos independientemente de su repertorio de contenidos y de su talento didáctico, que ceden en importancia a lo que podríamos llamar coraje, compromiso y conciencia sociológica épacial. La lista ya no es de competencias, sino de adecuaciones siempre por hacer. El mismo Perrenoud sitúa algunas de sus competencias en este rubro: "(...) *luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales*". Tal es la predominancia del término *contexto* que encontramos espacios curriculares (lo que antes se conocía como materia o asignatura) que llevan ese nombre, como por ejemplo *La escuela y su contexto*, materias, posgrados, especializaciones, libros, revistas, títulos y pronto, quizás, atuendos específicos para cada contexto.

La centralidad del contexto se mezcla con una disputa por la apertura de nichos de enseñanza en las instituciones y en las instancias de capacitación. Nuevas subjetividades,

transformaciones en el ejercicio de la autoridad, emergencia de las tribus juveniles, etcétera. Como si nuevas situaciones poblacionales o, directamente, nuevos campos del saber inspirados en mudanzas/conquistas sociales dieran forma a lo que debe ser enseñado. La maniobra es elocuente alrededor de la educación sexual, la educación vial, la educación alimentaria y vaya a saber uno qué sigue. Cada maestro con su contexto. En un claro gesto de enfrentamiento con el pasado y las tradiciones, todo lo que en la sociedad sucede o puede suceder debe ser enseñado en las escuelas que, como espinjas, deben absorber y transformar el presente, todo presente, independientemente de su valor, en materia de enseñanza. Un padre amenaza a una profesora y armanos un taller la escuela y asesina a unos cuantos ejemplares escolares y hacemos un taller de dramatización para docentes sobre las tragedias. Un techo se cae en una escuela y la comunidad de padres (que nunca ha estado como hoy tan cerca, y tan lejos, de las escuelas) propone invitar a bomberos, arquitectos, expertos en catástrofes, etcétera. Si sumamos la obligatoria adecuación y/o el obligatorio uso de las nuevas tecnologías, el mundo informatizado y la sociedad de redes (las TICs y su mundo propio), el menú está completo.

Se trata de algo que podríamos llamar *teach on demand*, es decir, la adecuación absoluta y definitiva de la enseñanza (que ya no ocupa el centro de la cuestión) a las demandas que el contexto plantea. Volveremos sobre esta cuestión. ¿Qué hace un profesor para no fracasar? Conocer y aducir su tarea al contexto. ¿Qué otra cosa podría hacer?

4. No saben enseñar porque no conocen a los destinatarios

Una versión similar y muy cercana a la enseñanza a demanda contextual- es la que se concentra en los usuarios o destinatarios. Es decir, la que prioriza los intereses, las características propias o particulares, las sensaciones, las motivaciones, las operaciones intelectuales, las representaciones -en fin, otra vez la lista es exhaustiva- de los chicos, alumnos, estudiantes. Muchas veces fundida con el afán didáctico, la hipótesis de base indica que si -y sólo si- conozco más y mejor a los alumnos (en todos y cada uno de sus aspectos), puedo enseñar mejor. Fracasa entonces quien no sabe lo suficiente sobre el otro de la educación. Una buena enseñanza, dice Ida D'Anna de Bustos (2006),⁷ otra ex maestra de 82 años entrevistada, es la que se adapta a cada niño en particular. Esta vez no es sólo el contexto, sino el niño, alumno, estudiante; es decir, lo que el otro es. Dime quién eres y te enseñaré mejor.

Perrenoud (ob. cit.) también describe algunas de estas competencias demandadas por lo que el otro es: disponer de bases teóricas sólidas en psicología social del desarrollo y del aprendizaje, tener un control teórico y práctico de los aspectos afectivos y relaciones del aprendizaje, tener una cultura psicoanalítica de base, favorecer la definición de un proyecto personal del alumno, suscitar el deseo de aprender, desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. Ya sobre el final de su libro, resume su preocupación:

“sigue siendo necesario dar clases y ejercicios, obtener una forma de disciplina, evaluar de forma certificativa. Sin embargo, no es posible eludir la llegada de nuevos problemas y nuevos esfuerzos por superarlos” (Ibid., 151).

7 Ver Documental del Ministerio de Educación, ob. citada.

El asunto consiste en la delicada línea que liga y desliga a las competencias tradicionales con las ahora llamadas emergentes. Lo emergente es lo que está determinado por el avance de saberes básicamente concentrados en la psicología cognitiva, la psicología del aprendizaje y el mundo del marketing y las teorías organizacionales. En todos los casos, lo que se omite es que las distintas psicologías tampoco proporcionan las claves para enseñar mejor. Eso dice uno de nuestros expertos locales:

"De algún modo, la psicología, creo, se convirtió en esto, se apropió del discurso sobre los sujetos hasta el punto que parecía ser que los que trabajábamos en el campo de la psicología educacional teníamos una suerte de verdad última, de clave última acerca de los sujetos. Clave que sólo disponíamos nosotros".

(Baquero, 2007, 76).

Pero lo emergente es también aquello que se vincula a un verbo caro a la tradición pedagógica: suscitar. El fracaso suele tener la forma de lo que no sigue nuestras intenciones, de lo que no conseguimos suscitar. Una vez que conocemos a nuestros destinatarios, tenemos que implementar estrategias y actividades que provoquen o susciten en ellos diversos estados emocionales o mentales. Algunos famosos y en apariencia neutros, tales como interés, atención, respeto, motivación, curiosidad, autonomía, creatividad, decisión de aprender, iniciativa, deseo de saber. Y otros estados más *progres*, tales como conciencia crítica, ciudadanía plena, capacidad de desnaturallizar y desmitologizar, cooperación, solidaridad, etcétera. Suscitar, estimular, motivar. En fin. Todo eso no parece funcionar.

¿Qué hace un profesor para no fracasar? Conocer y adecuar su tarea a las particularidades de los destinatarios, usuarios o estudiantes. ¿Qué otra cosa podría hacer?

5. No saben enseñar porque no tienen experiencia

Los que trabajamos en el campo pedagógico tenemos una versión sedimentada del valor de la experiencia. No sólo porque traducida en salario da como resultado la antigüedad y sus beneficios, sino porque asociamos permanencia en el tiempo con prestigio. Cualquier educador reconoce a otro mayor, con más experiencia. También cualquier educador conoce la jactancia, esa idea típicamente pedagógica que asocia el haber estado mucho tiempo en el mismo lugar con el saber resolver problemas.

Lo cierto es que el fracaso asociado a la experiencia suele estar basado en la idea de déficit. Por un lado, se dice que los docentes no tienen experiencia porque se los forma con mucha teoría y poca práctica. Enunciado dicho hasta el hartazgo, sin contar con argumentos precisos acerca de la complejidad que habita esta oposición. Fracasa el que tiene poca práctica.

Por otro lado, en las ínfulas que la experiencia hace visible habita otra idea de larga data: sabe más, tiene más experiencia, quien está más cerca de la realidad. Y si bien ese estar más cerca de la realidad remite al fracaso contextual, al que hicimos referencia en el punto tres, también nos confronta con una forma del fracaso directa: para saber enseñar hay que estar con los chicos, en las escuelas. La capacitación debe ser en las escuelas y las prácticas en las escuelas. El sentido común de tamaña afirmación, suele omitir los problemas que la conexión causal entre ese "estar cerca de la realidad" y el éxito en la enseñanza, pone en evidencia. Fracasa el que tiene poco contacto, el que poco ha experimentado, con la realidad. ¿Por qué? ¿Dónde están las pruebas? ¿Cómo explicamos

entonces los fracasos masivos si los vinculamos con la permanencia en el tiempo de la corporación docente?

Al ser la enseñanza una práctica situada, compleja, poco definida, atravesada, cierto es que el "estar ahí" en el momento apropiado, donde la cosa sucede, puede favorecer procesos de formación y reflexión docente. Sin embargo, más allá de la contingencia y situacionalidad, es preciso reconocer la permanencia de ciertas invariantes constitutivas en la tarea de enseñar que trascienden lo puramente coyuntural. Quizás distraídos en el problema, en la particularidad, en la novedad, en la complejidad, se pierdan de vista sus componentes básicos vinculados con la transmisión, con el acceso al saber, con la ayuda y el seguimiento necesarios, pero como condición para el crecimiento, el despegue y la autonomía de los que, al fin, aprenden. Con lo conservador y lo nuevo. De allí la pertinencia de sumergirse o encontrarse con los clásicos, experimentados, los que tienen algo para decir, aunque no necesariamente se asocia experiencia con cantidad de años vividos, trabajados o dedicados, estando entonces sí más cerca de la experticia. Tampoco parece relacionarse necesariamente saber o saber enseñar con edad.

Hasta aquí hemos visto distintas versiones del fracaso a la hora de enseñar. Podríamos agregar una más, que lentamente toma su lugar en las discusiones pedagógicas. Es la que sostienen sobre todo los partidarios de la llamada "tercera revolución educativa". Ellos afirman que el fracaso consiste en la ilusión de haber supuesto que era la enseñanza misma la que debía ocupar el lugar central:

"Cada vez es mayor el número de profesores que asume en su metodología del aula la idea de construir unas instituciones en las que todos los niños, sin ex-

clusiones, tengan un lugar para aprender. Cada vez más, se extiende la idea de que nuestros sistemas de enseñanza tienen que plantearse como objetivo prioritario el aprendizaje como actividad centrada en los alumnos, y no la enseñanza, entendida como una mera actividad discursiva en la que los protagonistas son los profesores" (Esteve, 2006, 25).

Sin embargo, colocar la centralidad en el aprendizaje ¿nos libera efectivamente del problema del fracaso?

Algunas alternativas posibles

1. Conocimiento y saber

Una apreciación puede ayudarnos a sortear algunas de las antinomias o dificultades que hemos planteado. Se trata de la diferencia que existe entre conocimiento y saber. Mientras que *conocimiento* remite a un conjunto de significados creados por los hombres, cuya característica principal es la de ser intercambiables y servir de medio de orientación (Elías, 1994), *saber* hace referencia a una dimensión más instrumental, incluso ligada a una expresión frecuente en los discursos pedagógicos: *saber es probar*. Quien sabe es el que ha probado. Probablemente tenga alguna utilidad no perder de vista el carácter experimental de toda enseñanza, el poner a prueba o ser puesto a prueba, que remite a la dimensión "tentativa" de toda enseñanza.

Solemos decir que la lección es la que da el alumno. Ahora bien, ¿no se somete a prueba un docente cada vez que enseña o intenta hacerlo?, ¿no pasa él también a dar una lección? ¿Qué sabe el maestro que sabe? ¿Qué conoce el que conoce? Desde esta perspectiva, el maestro que sabe es el que ha

probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. El maestro que conoce, en cambio, es el que tiene un repertorio de conocimientos, es decir, de medios de orientación, ampliado. Si enseñar es repartir el mundo y saber es probar, el que sabe enseñar es el que ha probado numerosos bocados de ese dar el mundo, de dar un mundo que conoce, del que dispone de numerosos signos. ¿Un maestro de mundo o un maestro mundano?

Probablemente, diferenciar conocimiento y saber permite también distinguir entre distintos tipos de decepciones. Una cosa es fracasar porque uno no ha probado aún lo suficiente -y eso no es fracasar en tanto el éxito está por verse-. Otra bien distinta es fracasar porque no se conocen las claves para enseñar, que, recordemos, no parecen estar en el *mundo* ni en la *mente de los chicos*. Una cosa es decepcionarse porque la clase "no sale" y otra cosa es no saber lo que hay que hacer para que salga mejor. Al parecer, el conocimiento, tanto del mundo como de las claves para enseñar, no resulta suficiente. Se necesita, además, probar las maneras, las formas necesarias de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender. Probar variadas y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, enfrentarlas, "manosearlas". Discutirlas con distancia. Analizarlas. Aprender a enseñar durante la formación y enseñar y seguir aprendiendo. Meirieu (2001) plantea el problema con claridad cuando afirma que la enseñanza es obligatoria y el aprendizaje es una decisión.

Otro conjunto de problemas se perfila en torno al carácter complejo del acceso al saber que luego habrá de transmitirse. En una entrevista, Beatriz Sarlo ensaya una explicación que podríamos graficar como sigue. Muchos saben hacer un

mapa conceptual, enseñar cosas interesantes de manera amena y adecuadas a las expectativas de los jóvenes; pero no distinguen la complejidad que diferencia enseñar distintas versiones de la historia. Veamos.

"En la Argentina, la versión de la historia que transmite la escuela está debilitada por el profundo desinterés que la escuela produce en sus usuarios, los alumnos. La escuela ya no es un lugar de legitimidad simbólica, sino un lugar de pasaje (para que transcurra la adolescencia, para obtener un trabajo, para conseguir comida o seguridad). Por lo tanto, lo que puede decirse allí sobre la historia está afectado por la falta de peso y de autoridad que toca a todos sus mensajes. La escuela compite en desventaja con los medios de comunicación. Pero no sólo en el caso de los alumnos, sino también en el de los maestros" (2005).

Para Sarlo, los medios son tanto o más importantes en la cultura de los docentes que la propia formación. Y afirma que "el ámbito de mayor responsabilidad es el de los institutos de formación docente: si allí se enseña una historia maniquea, no veo de qué modo los maestros y profesores van a poder presentarles a sus alumnos una versión más precisa que ofrece la historia de divulgación mediática" (ibid.).

Lo útil del argumento es que localiza distinciones y las sitúa como problemas. No hay una sola historia (u otra disciplina) para ser enseñada, sino varias; al menos una de *divulgación mediática* y otra más precisa. La diferencia que inaugura la complejidad de lo que no es divulgación mediática sitúa la importancia que tienen el esfuerzo, lo complejo, o el acceso restringido y, en ocasiones, elitista, a ciertos conocimientos. Catelli (2007) vuelve para acusar a la casta de pedagogos. Conocedora de la paradójica situación de los que triunfan al fracasar ("el fracaso en las escuelas de Barcelona es un triunfo de los pedagogos", afirma), también se detiene en la relación directa

entre la enseñanza y lo difícil, o entre el deterioro de la enseñanza y el abandono de lo difícil.

2. *Enseñar y contar*

Conocer para enseñar, en el sentido de estar preparado, como docente enseñante, para poner a disposición o mostrar distintas versiones del mundo a todos. Pero también saber acerca del enseñar. Saberes de la práctica que necesitan ser revalorizados y tratados como tales en las instancias de formación y capacitación docente. ¿Qué es lo que eso significa? No se trata (porque no funciona) de aumentar la carga de formación en un trayecto específico, cuando éste carece de contenidos que permitan verdaderamente integrar y recuperar los conocimientos que van aportando las distintas instancias formativas. No se trata, tampoco, de probar sin más suponiendo que de la prueba o de las pruebas sucesivas se obtendrán mágicamente las claves para enseñar. Se trata, más bien, de darle a las instancias prácticas apoyaturas fuertes, sobre las que será posible sostenerse a la hora de probar, practicar, ensayar, utilizando los conocimientos que permitan enfrentar y resolver situaciones de enseñanza determinadas. Desde esta perspectiva, la formación es una y la enseñanza podría, entonces, transformarse en una ocupación común para el conjunto de los formadores.

Un estudio reciente (ya mencionado)⁸ refiere, por ejemplo, a las "capacidades básicas" de los docentes de nivel primario, entendiendo que éstas alertan sobre distintas dimensiones de la actividad escolar y a las "capacidades para la acción", que deberían ser consideradas y tratadas en las instancias forma-

tivas. Sin pretender agotar todo lo que un docente tendría que dominar o ser capaz de hacer, se define un repertorio básico habilitante para "comenzar a participar" en la tarea de "ayudar a aprender" o dejar aprender o permitir que el aprendizaje acontezca.

"(...) no se proponen como una metodología general o un enfoque de enseñanza. Se considera que constituyen formas básicas de enseñar que pueden ser aceptadas en distintos marcos pedagógicos. Como tales, forman parte de diferentes propuestas y de prácticas vigentes en las escuelas. Son un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar" (Ibid., 26-27, el destacado es nuestro).

Son treinta y cuatro capacidades básicas, dieciocho de las cuales remiten a la instrucción y el resto a la planificación, evaluación, dinámica grupal, disciplina y organización y desempeño institucional.

Referentes que podrían ser considerados como apoyo-tura de las pruebas necesarias para empezar a participar o seguir participando en la tarea de enseñar. Sobre estos pilares (o semejantes), el abordaje de casos, las simulaciones, el trabajo por proyectos, las experimentaciones empiezan a tener sentido, tanto como la construcción de los saberes que resultan de probar, analizar y experimentar en situaciones determinadas. Experiencias y saberes que pueden, además, ser contados y compartidos con otros. Porque enseñar es, en gran medida, contar:

"quien sabe contar domosamente tiene aprovechado y seguro medio programa (...) Si yo fuera Directora de Normal, no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con frescura y hasta con alguna fascinación" (Mistral, 1929, 96-97).

8 Ver DGESUR, ob. citada.

Hoy sabemos que no hay una sola forma de contar y, por lo tanto, de saber enseñar. De la agilidad, frescura y fascinación se puede pasar al mouse, Internet, imágenes y sonidos, entre links y computadoras.

Se puede aprender a enseñar también a través de lo que otro/s nos cuenta/n. Nuevamente los pilares, y los distintos contenidos puestos al servicio de una formación que se preocupa por el saber enseñar, en algo que va más allá de los saberes del campo disciplinar o cultural, puede nutrirse de lo hecho por otros así como de los consejos, las ayudas, las indicaciones prácticas (al fin y al cabo, enseñar es en un punto indicar) que se desprenden de lo que aconteció y pasó y les pasó a otros.

Sin caer en la simplificada asociación entre antigüedad y saber, que ya mencionamos, recuperamos sí la vinculación entre la experiencia o las experiencias pedagógicas con la producción de un saber susceptible de ser transmitido o compartido con otros, con un alto potencial formador. No se trata de transferir una experiencia, sino de recuperar lo que esa experiencia produjo, en tanto puede aportar para inspirar, para imaginar, para tomar las decisiones y accionar en situaciones determinadas. Inspirarse en las obras de otros. Poner a disposición, en los espacios de formación, "buenas obras de enseñanza" (en el buen sentido de la palabra de la palabra buena), y que quienes las produjeron puedan compartir con otros los saberes que les resultaron, así como los pensamientos, reflexiones y teorizaciones que elaboraron a partir de lo hecho. En vivo o en directo o mediante relatos o producciones que trascienden actualidad y espacialidad.

Como decíamos en alguna oportunidad, estas escenas imaginadas se alejan del pasaje de información "objetiva"

sobre hechos y acciones que los profesores que saben les transmitirían a los que no. El encuentro planteado, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos; es decir, docentes encontrados entre ideas, consejos y reflexiones. Desde esta concepción, no habría fieles "reproductores" de lo que otros hicieron (o les contaron que hicieron); no sería posible, entre otras razones, debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a la intransferibilidad propia de toda experiencia. No se trata de que uno le diga a otro u otros cómo tienen que hacerlo. Se trata de dar cuenta de cómo lo hizo, de lo que le aportó ese hacer, de lo que le pasó en términos de reflexión, de las transformaciones que esa experiencia le generó. La propuesta apunta, entonces, a una dimensión incontrolable e inmanejable de la formación: lo que se puede "provocar" en otro/s, en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación, acción y, por qué no, en dar curso a la propia narración.

Las instrucciones para enseñar mejor como relatos acerca de lo que se puede hacer (o lo que no es conveniente hacer), basados en lo que se ha hecho, corren el peligro, sin embargo, de acercar la formación al género de autoayuda. Si conseguimos tratarlas como algo más que un enunciado cándido y optimista, es decir, si conseguimos situarlas en la intersección entre conocimiento y saber (al fin y al cabo, en algún punto, instrucción, conocimiento y saber se conectan fuertemente), si las tratamos como heteroayuda, pueden ser fructíferas.

3. Oferta y demanda

Conocer, probar dar el mundo, inspirarse en las creaciones de otros, para asumir con algunas chances a favor la obli-

gación de enseñar en situaciones y contextos escolares que, convengamos, sí presentan sus particularidades. La misma escuela es a la vez diferente. Son otras (variadas y complejas) las exigencias hacia la institución, las expectativas juveniles, las infancias, las familias, etcétera. No nos detendremos aquí. Sí en afirmar que la misma escuela, como institución de disciplinamiento, jerarquizada, graduada, burocratizada, meritocrática, hoy se ve obligada a incluir, retener, abrirse a la comunidad, alimentar, educar y también (además de todo) enseñar.

La adecuación al contexto/demanda tiene importantes inconvenientes. Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2003) han dado inicio a una discusión (una de las más estímulantes de los últimos años) con respecto a la centralidad de cada término. Mientras Tedesco focaliza cierto éxito de la maquinaria escolar (en vías de transformación) a partir de la primacía de la oferta pedagógica, incluso en su capacidad de crear demanda, Tenti opta por matizar y relativizar la confianza en el valor de la oferta. La discusión, que lamentablemente no tuvo segundas partes visibles, ofrece un espacio sugerente para la reflexión, al ofrecer dos versiones bien diferenciadas del fracaso: ¿Fracasa quien no enseña o quien enseña mal? ¿O fracasa quien no adecua la oferta/enseñanza a la demanda/necesidad de los alumnos?

En uno de sus artículos periodísticos, Beatriz Sarlo (2007) señala la inutilidad de pensar el aprendizaje en términos de utilidad. Critica el “consejo pedagógico” de relacionar toda educación con el mundo inmediato. Al contrario, expresa que “*lo arrebatador de un aprendizaje es cuando se escucha algo que no se sabía antes, cuando alguien puede interesar a otro en*

lo que le resulta, hasta ese momento, radicalmente ajeno, como llegado de otro planeta”.⁹ Mariano Narodowski (2007), en un sentido similar, pone en cuestión la cuestión educativa de satisfacer al cliente, lo cual coloca a los docentes en meros proveedores, con el costo en debilitamiento que tal posicionamiento implica. Es necesario asumir, concluye, en sintonía con lo que expone en su capítulo de este mismo volumen, el fortalecimiento del lugar del docente, “(...) que la última palabra sea del docente y que todos sintamos alegría al reconocerla y responsabilidad para respaldarla”.

4. La decisión de aprender

Un docente autorizado, respaldado, reconocido, respetado. Uno que conoce, sabe, accede, instruye, no es garantía suficiente para el aprender, considerando, como dijimos, que el aprendizaje es una decisión y la enseñanza una obligación. Este reconocimiento puede propiciar cierta astucia conservadora. Es claro que la educación vive de la conservación. No la hay, no parece poder haber, una educación que en un punto no sea conservadora. Aprendimos eso tempranamente. Sara Pain (1983) escribió un libro memorable en el que situaba esa dimensión inherente a la acción pedagógica. O tal vez haya sido Hannah Arendt la que mostró la magnitud y peso de la conservación en las cuestiones ligadas a la enseñanza. Transmitir es dar el mundo, decía, pero para dar el mundo es preciso apropiárselo previamente. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos, con ciertas prácticas ligadas a la custodia, el acopio, la colección y la recolección, así como otras vinculadas a la distribución y el reparto, son inevitables.

⁹ En *Revista Viva, Clarín*, 8 de abril de 2007.

Tan inevitables como la disposición de un ejército selecto de agentes encargados de practicar ese reparto del mundo entre las nuevas generaciones, y unas ideas consecuentes de patri-monio y repertorio.

Pero conservar se conserva con afanes bien diferencia-dos. Para protegerse del carácter inexorable de la variación, del movimiento y la libertad que presupone la intervención de todo destinatario sobre lo conservado, es decir conservar por temor (¿no es eso quizás la definición más ajustada de conservadurismo?). También se conserva para suministrar las guías para obrar en lo sucesivo que faltan en la cría inma-dura, inerme y débil, al nacer. En el primer caso, se conserva para acumular lo más rico, lo mejor, lo distintivo. Se conserva para poseer, cuidar y evitar pérdidas. En el segundo, la con-servación es puramente instrumental. Se conserva para hacer posible la vida. No hay otra chance que conservar para sumi-nistrar. Esto quiere decir que el objetivo de la educación, como lo quería Dewey, es el crecimiento, el progreso enten-dido como complejidad (Moreno, 2001).

También habita en el juicio conservador una necesidad nostálgica de mantener en el centro de la enseñanza ese mix entre vejez y autoridad, que tantos y olvidados perjuicios nos ha causado. En efecto, los conservadores temen lo joven, les produce envidia y escorzo y no son capaces de avizorar un

mundo enseñado sin diferencias generacionales, las que sue-len confundir con jerarquía, dominio u agobio. Olvidan que lo/s viejo/s está/n para ser abandonados. Eso decía Kant con milimétrica claridad, en su *Pedagogía*: Se le educa (al niño) para que un día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros. La asimetría no es dominación, sino anterioridad

fundadora. Que uno sepa más no se traduce en una pedago-gía carcamán, tan familiar, tan vitalmente rancia. El prestigio de lo viejo no cesa de radicar en su distorsión. Dice María ("Mary") Fernández Lacour, maestra, de 103 años, cuando se le pregunta por qué este mundo necesita maestros: "¿cómo va a ser si no? Se precisa alguien que sepa más". O, dice Jerkho Spiller, maestro de 97, frente a la misma pregunta: "siempre hay uno que va más adelante",¹⁰ borrando de un plumazo esa culpa progresista que recusa, sin justificar, las ideas de distin-ción y selección. Que el aprendizaje sea una decisión es señal de que estamos vivos y no un obstáculo que debe ser despe-jado. Quiere decir, ni más ni menos, que el que manda en edu-cación siempre es el otro, que la responsabilidad en educación es siempre adulta y que en cuestiones de enseñanza existe un derecho negado, omitido, ninguneado: el derecho a la indife-rencia, es decir, el derecho que tiene el otro (alumno, mientras no tengamos otra palabra más efectiva) a no entrar en el inter-cambio.

El fracaso a la hora de enseñar, finalmente, puede en-tenderse como la desproporción de pretender suscitar o pro-vocar estados en los alumnos. Eso que Schlink llama lo vano, lo vanidoso, incluso. Esa paradoja fundamental cuyo recono-cimiento puede proporcionar cierto sosiego al alma ense-nante. Es en el abismo que se abre entre transmitir y suscitar, donde es posible encontrar ayuda para la enseñanza. Juan Carlos Onetti afirma, con respecto a la vocación literaria de comunicar, lo siguiente:

"El que pretende dirigirse a la humanidad, o es un tramposo o está equivocado. La pretendida comunicación se cumple o no; el autor no es responsable, ella se

¹⁰ Ver documental del Ministerio de Educación, ob. citada.

da o no por añadidura. El que quiera enviar un mensaje –como se ha reiterado tantas veces– que encargue esta tarea a una mensajera” (2007).¹¹

Viene el escritor a decir algo que todos sabemos: esos estímulos que se producen en los otros, como resultado de una enseñanza, se dan por añadidura y no porque los transformemos en la meta principal de nuestra actividad. Si el aprendizaje es una decisión, ¿de qué es responsable un enseñante? ¿Qué hace un alumno con lo que un maestro enseña? ¿A dónde va una enseñanza? ¿Quién es su destinatario?

Conclusiones

Se suele afirmar que la enseñanza fracasa porque no se encuentran las claves. Hemos visto que tal vez esas claves no estén en ningún lado; ni en los contenidos, ni en la didáctica, ni en el conocimiento del contexto o de los destinatarios, ni tampoco en la experiencia. No están. ¿Y entonces?

No saber sobre las claves no nos libera del asunto. En absoluto.

Una estrategia es la sumatoria (a la vieja usanza de tomar un poco de cada cosa) que no ha dado mayores resultados. Las prácticas puestas a trabajar bajo el nombre de integración, interdisciplina o articulación no siempre han contribuido a hacer, de este oficio, un oficio más eficaz. Pero hay otras prácticas, más pacientes, menos pretenciosas, incluso, menos espectaculares. Alrededor de esas prácticas hemos encontrado en estos años unas pocas orientaciones provisorias para enseñar. Podríamos agruparlas bajo el nombre de heteroayuda para enseñar más y mejor. ¿De qué está hecha esa heteroayuda?

¹¹ En *Revista de Cultura N° 155, Clarín*, septiembre de 2006.

Dominio de aquello que un enseñante ha decidido enseñar. Esto entra en un verbo todavía vivo: estudiar.

- Probar la enseñanza. Experimentar la enseñanza. Ejercitarse distintas y variadas formas básicas de enseñar, contando con apoyos que brinden la confianza necesaria.
- Intercambiar y analizar distintas versiones de enseñanzas bien y mal sucedidas. Contar, contarse, compartir esas pruebas, esos experimentos, esas situaciones.

Estudiar, probar, analizar y experimentar. ¿Es poco?

Bibliografía

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao, “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”. En *Revista Linhas* Vol 6, N° 1, Brasil, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2005.
- Alliaud, Andrea, “La biografía escolar en el desempeño profesional de docente novelas”, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), julio de 2004.
- Baquero, Ricardo, “Enfoques socioculturales, aprendizaje significativo y sentido de la experiencia escolar”. En *La educación inicial hoy. Maestros, niños y enseñanzas*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2007.
- Catelli, Nora, “Crisis de la lectura, crisis de las élites”, 2005. Consulta on-line, 23/09/2007.
- Catelli, Nora, “El fracaso de la educación secundaria no obligatoria es un triunfo”, 2007. En . Consulta on-line 15/12/2007.
- Dussel, Inés, “Impactos de los cambios en el contexto social y la organización del oficio docente”. En Tenti Fanfani, Emilio, *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Elías, Norbert, *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta, 1994.
- Esteve, José M., en Tenti Fanfani, Emilio, *El oficio docente*, ob. citada

UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LA

Feeley, Silvina y Feldman, Daniel (coords.), *Evaluación del currículum*

de la formación docente para los niveles inicial y primario y capacidades

básicas de docentes de escuelas primarias, Buenos Aires, Ministerio de

Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

Meirieu, Philippe, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó, 2006.

Misral, Gabriela, *Magisterio y niño*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1979.

Moreno, Julio, *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*, Buenos Aires, Del Zorzal, 2005.

Narodowski, Mariano, "Calidad educativa no implica satisfacción del cliente".

Pain, Sara, *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.

Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2007.

Sarlio, Beatriz, "Entrevista realizada por Cecilia Sagol", 2005. En . Schlink, Bernhard, *Amores en fuga*, Barcelona, Anagrama, 2006.

Sloterdijk, Meier, "Una filosofía contra el rencor". Entrevista en diario *Página 12*, Buenos Aires, 2003.

Tedesco, Juan Carlos, "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo". En revista *Propuesta Educativa*, Año 12, Nº 26, Buenos Aires, FLACSO - Ediciones Novedades Educativas, julio de 2003.

Tenu Fanfani, Emilio, "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía". En revista *Propuesta Educativa*, Año 12, Nº 26, Buenos Aires, FLACSO-Editiones Novedades Educativas, julio de 2003.

Terigi, Flavio, "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Ricardo Baquero, Gabriela Díker, Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del es-

MERCANTILIZACIÓN DE LAS RELACIONES EDUCATIVAS Y LA CALIDAD EDUCATIVA COMO SATISFACCIÓN DEL CLIENTE¹

Mariano Narodowski y Luján Baez

Pensar acerca de la angustia de los educadores ante la ineficacia de las prácticas escolares, ante la falta de sentido del día tras día, remite necesariamente a la cuestión de las posiciones de subjetividad que se ocupan en el aula. Ser maestro y ser alumno son lugares cuyos estatutos e imaginarios subyacentes se modifican históricamente, y son esos cambios los que acompañan la construcción de ese sentido, hoy percibido en crisis. En las siguientes páginas procuraremos analizar la hipótesis de que lo que está en juego es la calidad de la educación, esto es, qué se entiende como una "buena educación" -educación con sentido, educación con resultados, educación que aporta beneficios a los que la dan y la reciben, educación que construye conocimientos, educación que forma un ser- y consideraremos como factor relevante de la crisis de sentido la concepción del alumno y su familia como "clientes" y el público ante el conflicto, que no llega a ser comprendido como un factor inherente a la institución escolar.

Relatar el ritmo de los cambios, marcar y detallar escenarios, remontarnos al pasado, no deja de ser un modo de pro-

¹ Este capítulo es el resultado de una ampliación y reelaboración de la nota periodística publicada por Mariano Narodowski en el diario *Clarín* del 28 de febrero de 2007, "Calidad educativa no implica satisfacción del cliente".

**OBJETOS QUE HABLAN. REVISIÓN DE
LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA A PARTIR
DE SU CULTURA MATERIAL**

Daniel Brailovsky

La escuela tiene sentido y tiene sentido pensar en la escuela como un espacio atravesado de historia, de política, de conceptualizaciones. Existe, sin embargo, una dimensión de la escuela que, tal vez por causa del desdén que en nuestro sentido común amerita lo material por sobre lo conceptual, ha sido menos indagada. Se trata del conjunto de condiciones materiales que la conforman. No tanto en el sentido de su equipamiento o arquitectura en forma literal, sino en cuanto a la posibilidad de realizar un análisis del lugar funcional y simbólico que ocupan en la escuela ciertos objetos, aquellos que definiremos como "objetos escolares". Quizás la manera más sencilla de definirlos sea, en primera instancia, por enumeración: la tiza, el pizarrón, la campana que anuncia el fin del recreo, la bandera en el mástil, son algunos de ellos. También los "machetes" que usan los alumnos para copiarse en los exámenes y las pelotas de fútbol caseras que improvisan con papeles y cintas de pegar; por ejemplo, no son menos "escolares" por estar prohibidos. Y otros objetos, y este no es un dato menor, deberían ser enumerados entre signos de interrogación: ¿son "objetos escolares" los proyectores de presentaciones en PowerPoint?, ¿los jueguitos electrónicos portátiles de los niños?, ¿los celulares?

Se parte de la premisa de que es posible acceder a ciertos aspectos profundos de la experiencia de adultos y niños en la escuela analizando su cultura material, esto es, el modo en que se seleccionan, utilizan, valoran y significan los objetos, desde los cuadernos hasta los celulares, pasando por los "máchetes" y las figuritas. Se recurre, como procedimiento de análisis, a la puesta en relación de fenómenos de la cultura material actual de la escuela con procesos históricos con los que, se sostendrá, guardan relación. Así, mediante un examen del sentido que la escuela ha ido atribuyendo a los objetos a través del tiempo, la supuesta actualidad y novedad de discusiones como la que se sostiene alrededor del uso de celulares y reproductores de mp3 en las aulas, revelará su inscripción en procesos de conjunto que las hacen más inteligibles. Los objetos escolares actuales se comparan así con objetos asociados a diferentes propuestas pedagógicas a través de la historia (nos concentraremos aquí en los objetos del orden escolar comeniano, en los dones de Fröbel y en algunos principios de los materiales sensoriales de Montessori) para cotejar sus funciones, las concepciones sobre las que reposa su diseño y uso, y las críticas que en algunos casos cosecharon por parte de sus detractores.

El trabajo, que destaca una dimensión de la investigación en curso más amplia en la que se inscribe,¹ concluye con el esbozo de la siguiente hipótesis: la cultura escolar demanda contar con objetos bien definidos que forman parte de sus rituales y su liturgia y de herramientas para producir nuevos objetos, o procesar los que llegan con aspiraciones de conver-

tirse en tales. La cultura escolar hegemónica actual atraviesa, en este sentido, una crisis existencial al no lograr compatibilizar sus filosofías de la enseñanza y concepciones del aprendizaje con los nuevos objetos. Se analizarán, entonces, estos problemas con relación a las cuestiones del saber, la autoridad y la propia identidad de maestros y alumnos en la escuela.

La disputa silenciosa que portan los objetos es, finalmente, la lucha por definir el lugar de los grandes actores que intervienen en la definición de lo escolar. Es la lucha por sostener qué es finalmente una escuela, y qué es aceptable hacer, pensar, decir y saber en ella.

Este plan de análisis admite dos direcciones. Por un lado, una general y panorámica, destinada a trazar ideas generales acerca de cómo los actuales sin sentidos de la experiencia escolar se inscriben en la dinámica de una forma de significar los objetos de la escuela, y donde los casos analizados servirán de ejemplos de apoyo para el argumento general que se quiere presentar. El análisis de los ejemplos, entonces, no es exhaustivo sino ejemplar, a modo de apoyo del argumento general. La segunda, que constituye una vía de análisis central de la investigación, pero que no se abordará aquí, es un examen más minucioso de estos y otros casos históricos en correspondencia con los usos actuales de objetos vinculados, por ejemplo, con las nuevas tecnologías.

Los objetos de la escuela

El análisis de los objetos escolares se inscribe en una tradición de estudios centrados en la "materialidad de lo escolar".

¹ "Saberes, autoridad e identidades en los materiales y objetos escolares", tesis de doctorado en curso de Daniel Brajlovsky, Universidad de San Andrés. Dir.: M. Narodowski.

lat", que ha sido definida como *cultura material*. Pueden mencionarse como referentes de programas de estudio, desde esta perspectiva, los trabajos de Lawn y Grosvenor (2005), algunos de los cuales están disponibles en Internet.² Desde este enfoque se busca definir el carácter estructurante de los objetos (que según las diferentes líneas de estudio son definidos como materiales, artefactos, tecnologías, dispositivos, etc.), estableciendo relaciones entre éstos y distintos aspectos simbólicos del campo educativo (sus ideologías, valores, rituales, narrativas, etc.). La cultura material forma parte de la cultura escolar, definida por Viñao Frago como:

"el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar; mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no fijadas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas; (...) que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias (...) para integrarse en dichas instituciones, (...) para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan (...) y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades" (Viñao Frago, 2002, 59).

El sentido de lo escolar nos conduce al terreno de la cultura de la escuela, este conglomerado de representaciones y prácticas, y allí habitan también los objetos. Pero *ide que está hecha la cultura escolar?* Para Viñao, los elementos que la cons-

tituyen son los actores, los discursos, los aspectos organizativos-administrativos y los elementos de la cultura material.³ Distintos objetos han estado siempre presentes en la vida cotidiana de instituciones y aulas, definidos por los propios actores escolares de diferentes maneras: como materiales didácticos, como uniformes, como herramientas de registro, como soportes de la tarea escolar, como instrumentos "correctivos", como vehículos de la organización administrativa, como medios de comunicación entre actores institucionales, con funciones informativas, como novedades tecnológicas al servicio de la enseñanza o el aprendizaje. Nos referimos, definitivamente en el ámbito de la escuela, permanecen en ella, o bien se alternan entre la escuela y otros espacios, como los hogares o los distritos escolares, y cuya propia existencia, diseño y uso se hallan claramente establecidos en todas las instituciones en un determinado período. Si hablábamos definiendo

³ Siguiendo a Viñao, son rasgos característicos de la cultura escolar la *continuidad* en el tiempo, la *institucionalización* y una relativa *autonomía*. Este último punto se vincula con aquel carácter propiamente escolar y relativamente disociado de los saberes y contenidos escolares. La relativa autonomía de la cultura escolar alude a su cualidad de cobijar un conjunto de efectos engendrados por el propio sistema escolar, que se diferencian de la cultura (cultura nacional, cultura letrada, cultura científica) que la escuela se propone explícitamente transmitir o inculcar en los alumnos. Esta relativa escisión entre la cultura escolar y el mundo extra-escolar, sin embargo, no debe ser entendida como una impermeabilidad de la escuela a los procesos sociales y culturales más amplios, sino como el *reconocimiento de lo escolar como un nivel de análisis irreducible*, no necesariamente "efecto de..." otros niveles. Con similares fundamentos, Gvirtz, Larripa y Oría analizan los procesos de *escolarización del saber*, "procesos de producción de saber que se generan para o en el ámbito escolar", enfoque que "en lugar de colocar el campo de las ciencias como parámetro para evaluar lo que sucede con el saber en el aula, buscan apreciar los objetos de conocimiento que las escuelas generan desde una perspectiva interna al campo de producción de dicho saber" (2006, 7).

² Véase también: Cohen, Y., "Schools and Civilizational States", en Fischer, J. (ed.), *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*, Pennsylvania: International Textbook Co., 1970 y Johnson, N., "The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 11, No. 3, Fall 1980.

antes a los objetos escolares por enumeración, ésta es una definición comprensiva que se les puede aplicar.

Algunos de estos objetos se han consolidado sólidamente, logrando permanecer en las aulas, con sutiles o fuertes modificaciones de su estructura o estética (como el pupitre, el pizarrón, o los mapas y láminas de pared) y otros han desaparecido o tienden a hacerlo (como la pizarra individual, la moña o el puntero), dejando lugar a otros nuevos o que fueron considerados nuevos en su momento (como el cuaderno de clase, la brome o el retroproyector de transparencias). Los objetos escolares son una parte de la cultura escolar. Su uso, diseño y sentidos atribuidos forman parte (y son evidencia) del sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su "estar en la escuela".⁴

Analizar la "materialidad" ha sido un procedimiento de análisis de problemas clásicos de la micropolítica escolar (tales como la inmovilidad en la que sumen a los alumnos los pupitres, la homogeneización de los uniformes, las connotaciones de las filas, los castigos y sanciones, etc.) mediante la idea del "dispositivo". Y aunque de algún modo la idea de dispositivo asocia la materialidad de las situaciones con su productividad en términos políticos (Foucault, 1970; Narodowski, 1994).⁵ Una

crítica que, a estas alturas, puede hacerse a este procedimiento es la relativa incapacidad para actuar sobre su entorno inmediato que asigna a los actores, que tienden así a ser concebidos como instancias immobilizadas y sordas, víctimas del castigo invisible de los dispositivos materiales. En el mismo sentido, la profusa utilización que se ha hecho de las distintas categorías de Michel Foucault aplicadas a este tipo de análisis escolar, y el aparente estancamiento de sus resultados a estas alturas, alienta la búsqueda de nuevas estrategias para entender situaciones en las que intervienen elementos del orden de la punición.

Sólo a modo de ejemplo de cómo lo material puede servir para analizar las relaciones escolares, el trabajo de Elsie Rockwell sobre *keys, walls and fences* (llaves, paredes y cercos) analiza documentos históricos en los que las referencias al uso de esos objetos y espacios sirven de indicios para reconstruir distintos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas mexicanas de principios del siglo XX (Rockwell, 1995). Mediante un minucioso examen de documentos históricos en los que estos tres objetos aparecen aludiidos, la autora teoriza acerca de la autonomía de los docentes y las características de distintos estamentos de la gestión escolar.

Para Sacchetto (1986), los objetos escolares son portadores de "huellas" que guardan correspondencia con ideologías, valores y aserciones pedagógicas. En fin, se trata de definir un enfoque centrado en

⁴ El "estar en la escuela" puede entenderse como una trasposición de la noción clásica de la filosofía "estar en el mundo", o "ser en el mundo" (Portondo, 2004), que desde los trabajos de Paulo Freire se ha comenzado a utilizar en los estudios sobre los procesos subjetivos de la escolaridad.

⁵ Es importante señalar que la concepción de Foucault del poder excluye completamente la idea del sentido común de éste como una "violencia que en ocasiones logra ocurrir", sino que se define como "*un conjunto de acciones sobre acciones posibles: opera en el terreno de la posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan*" (Foucault, 1989, 39). Es decir, que no atañe (necesariamente) al uso de la violencia para hacer que ciertas conductas tengan lugar, sino a un procedimiento más suel, que más que forzar "incita, induce, desvíe, facilita o difulta, amplia o limita, hace que las cosas sean más o menos probables" (Ibid.).

*material de la vida cotidiana escolar que, a la vez que es un ápice visible de todos los procesos escolares (lo que supone que mediante los objetos es posible conocer la cultura escolar), también los constituye (lo que supone que la cultura escolar se define en gran medida a partir de los objetos). Se trata de una doble dinámica (evidencial y preformativa) de los objetos escolares, que es en realidad propia de todo objeto social.*⁶ En fin, hemos dejado claro que los objetos escolares no son meros accesorios de una función instructiva, ni se reduce su valor a una dimensión didáctica o tecnológica, sino que pueden ser también en muchos casos soportes y detonadores de, por ejemplo, una determinada distribución de roles, una precisa jerarquización de lugares, una definición de aspectos simbólicos, no visibles (como los espacios de visibilidad, o las reglas implícitas para el uso de la palabra) dentro de la escuela.

“La historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñadas por adultos y niños, maestros y escolares” (Sacchetto, ob.cit., 28).

Es posible entonces –y éste es nuestro punto de partida– encontrar nuevos sentidos a problemas propios de la cultura escolar desde una conceptualización de su compleja materialidad. Tomando la expresión de Foucault, podría decirse que la actitud epistemológica de este trabajo de análisis es una suerte de *materialismo de lo incorporeal*.

Esta dualidad de lo humano como objeto de estudio constituye un problema clásico de las ciencias sociales, que se reconoce como preocupación epistemológica ya desde los clásicos, pasando por los teóricos del derecho natural del siglo XVII y los debates actuales acerca del conocimiento en las ciencias humanas. Para Verón, por ejemplo, “*las ideologías designan gramáticas de producción discursiva, en tanto son formaciones históricamente determinadas e identificables (...) que efectivamente constituyen una dimensión analítica de todo discurso*” (1998, 53).

Si la experiencia escolar, superficie subjetiva de la cultura escolar, está hecha de prácticas y de representaciones, preguntaremos: ¿qué conjunto de prácticas involucran a los objetos?; ¿cómo los objetos construyen y son depositarios de significados alrededor de los saberes escolares, la autoridad de los maestros, las posibles identidades de alumno? ¿Qué objetos definen (porque lo acompañan, lo rodean, lo sostienen) al “buen alumno”? Los significados que portan los objetos interactúan con su carácter propiamente “escolar”.

El relato que sigue es un buen ejemplo de cómo los objetos mutan y modifican sus funciones al “escolarizarse”.

Hacia fines de los 90⁷, cuando todavía no se había instaurado la costumbre de conmemorar el golpe de Estado del 76, y cuando hablar de los desaparecidos todavía era algo que debía hacerse con bastante cuidado, yo les llevaba a mis alumnos un librito de Laura Devetach, hermoso, llamado “La torre de cubos”. Se los leía y luego les contaba que durante el proceso ese libro estaba prohibido. Y les leía el decreto de prohibición, textual, un documento terrible que acusaba al librito de “excesiva imaginación”. Los chicos quedaban congelados, el efecto era enorme. Hoy se los ve formados a la mañana escuchando a la directora hablar de la memoria, o leer un discurso sobre estos temas, y a los chicos simplemente no les interesa, es como escuchar hablar de Sarmiento. Si les llevo el librito, puede interesarles más o menos, pero ya no es lo mismo, no les genera el compromiso que les generaba antes.⁷

⁷ Este relato, que surge de un diálogo informal con una maestra en el contexto de un encuentro de capacitación, resultó un fuerte argumento en el contexto de un trabajo acerca de la enseñanza de los hechos del Holocausto en la escuela. Ver: Narodowski, M. y Brailovsky, D., “El Holocausto y la educación argentina: educar cuando la civilización es la barbarie”, *ÍNDICE. Revista de Ciencias Sociales*, Publicación de la DALA, Centro de Estudios Sociales, Número dedicado al tema: la Argentina durante la Shoá, Año 37, Nº 25, 2008.

Los cuentos pierden su valor ético al sumergirse en la ética escolar, al pregnarse de los significados que la escuela asigna a los objetos que escolariza. Este proceso no es novedoso, siempre tuvo lugar. Analizaremos someramente a continuación tres momentos históricos, representados por tres conjuntos de objetos, que dan cuenta de algunos procesos que atraviesan este problema.

Los objetos escolares en el *Orbis Sensualium Pictus*

La obra de Comenius es señalada recurrentemente como un paradigmático punto de partida del pensamiento pedagógico moderno. El trabajo ya clásico de Narodowski *Infancia y poder* (1994) halla en la *Didáctica Magna* la síntesis de los dispositivos esenciales que definen, para nuestros tiempos, todo aquello que constituye la estructura de la educación escolar. En este mismo volumen, el mismo autor parte del ideal pan-sófico comeniano para explicar problemas vinculados a las actuales concepciones de la calidad educativa. El *Orbis Sensualium Pictus* (1658), por su parte, es un libro metódico; de hecho es reconocido como el primer libro de texto ilustrado difundido para su uso en el ámbito escolar. Aguirre (2001) refiere las memorias de Goethe, que

“lo recuerdan con agrado, evocándolo como uno de los libros en los que aprendiera a leer”.

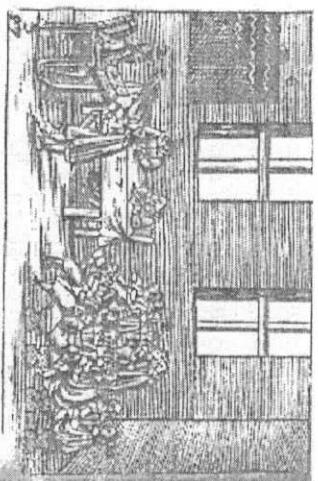
El análisis de Aguirre de la obra de Comenius destaca el modo en que ella canaliza ciertas posturas críticas que se venían planteando con relación a la escuela, esencialmente

“los exiguos resultados obtenidos, la inutilidad de los contenidos y de los métodos de enseñanza, la violencia y arbitrariedad de los caminos recorridos, el desorden en las escuelas, la falta de locales apropiados, las carencias de todo tipo de aquellos que se dedicaban a la enseñanza” (Ibid.).

El *Orbis...* ofrece un nuevo modo de enseñar el contenido nodal que la escuela transmitía: el latín. Y lo hace apelando a las lenguas vernáculas y a las imágenes como disparadoras y apoyo, en oposición a los métodos repetitivos y “demasiado abstractos” (Ibid.).

Así, el libro recorre, a través de sus más de ciento cincuenta breves apartados ilustrados, los elementos esenciales del mundo como creación divina y como artificio del hombre. Para Aguirre, “se trata de verdaderos cuadros de época” (Ibid.) que parten de la creación de Dios, los elementos (fiuego, aire, tierra y agua), los reinos de la naturaleza (vegetales, animales, minerales) y el Hombre (así, con mayúsculas, pues, como la *Didáctica Magna* afirma y establece, *“hay que educar al hombre si ha de ser tal”*) a partir de su anatomía, sus oficios, su arte, y sus costumbres sociales.

Dos son los puntos de interés de esta obra para nosotros. En primer lugar, que se trata, ella misma, de un objeto escolar muy significativo. Señalado como el primer libro de texto ilustrado, constituye, más allá de todo análisis de contenido, un objeto escolar paradigmático, que aparece en el contexto de las discusiones metódicas antes referidas. En segundo lugar, y éste será nuestro eje de análisis, dedica un capítulo ilustrado a una de las instituciones sociales relevantes de la época: la escuela.



Una escena escolar en el Orbis Sensualium Pictus

una primera referencia a maestro y alumnos en los siguientes términos: el maestro, como aquel que “está sentado en una silla” y los alumnos, como aquellos que “están formados”. ¿Mera estrategia descriptiva? No. Como lo anticipáramos, los lugares materiales que ocupan son una evidencia que define la posición simbólica que ocupan en el aula. Sólo a continuación agrega: “*él enseña, ellos aprenden*”.

El siguiente conjunto de objetos presentados son los objetos escriturables: el pizarrón donde escribe el maestro y la mesa donde escriben algunos alumnos. La única aclaración que acompaña estos objetos, a modo de descripción, es: “*el [el maestro] corrige sus errores [los de los alumnos]*”. Esta organización de la escritura en dos espacios (el pizarrón, visible, público, y la escritura individual en las mesas, provisoria, objeto de corrección) evolucionará a lo largo de la historia modificándose sutil pero sustantivamente. A modo de ejemplo, un trabajo de Gvirtz sobre los cuadernos de clase hace notar cómo la posibilidad de conservar un registro cotidiano de las tareas escolares que permitió el cuaderno (a diferencia de la vieja pizarra) incidió en la relación de maestros y familias. El saber escolar dejaba de ser un secreto (Gvirtz, 1999).

Cuando se hace referencia al uso legítimo e ilegítimo de la palabra las referencias de esta distribución de atribuciones es, nuevamente, apoyada por la organización material del aula: “*algunos, de pie, repiten cosas que han memorizado; y otros hablan entre sí, comportándose en forma petulante y negligente, por lo que el maestro los castiga con la varilla*”.

El cuadro muestra, en un segundo nivel estructural, un mobiliario que organiza la clase en términos muy precisos, delimitando los roles de maestro y alumnos en la relación pedagógica. El texto que acompaña la imagen, de hecho, hace

aquí su estereotipada antigüedad como sitio destinado al "mal alumno/discípulo" que sobrevivirá hasta nuestros días.

La estructura de presentación de la escuela es, entonces, tributaria de una estructura muy precisa.

- Un espacio con una doble finalidad, moral y cognitiva: introducir organizadamente al alumno en la virtud y en la capacidad de distinguir entre las formas del mundo.
- Habitado por dos tipos de sujetos, maestro y alumnos, donde uno enseña y corrige a los otros al ritmo de una actividad organizada y pautada.
- Donde la actividad se organiza en torno a la palabra escrita y a la palabra hablada, ambas claramente atravesadas de una regulación que las hace legítimas o ilegítimas.

El sostenimiento de cada uno de los elementos de esta estructura está vigilado, asegurado o garantizado por la presencia de ciertos objetos, que son el eje descriptivo del capítulo.

- El libro y la varilla (*férula* o *báculo*) son herramientas funcionales, respectivamente, a la finalidad cognitiva y moralizante de la escuela, ambas están en manos del maestro.
- El mobiliario y las posiciones físicas ocupadas repiten y apoyan los lugares subjetivos, esto es, las posiciones ocupadas también en el plano simbólico.
- El pizarrón, el lugar de la lección recitada y la mesa de escritura, apoyan la regulación a los usos del lenguaje.

Los tres niveles reconocidos son los del objeto con función-saber (libro, pizarrón, mesa de escritura), el objeto con función-identidad (posiciones en el aula, silla del maestro y

bancos de los alumnos) y el objeto con función disciplinaria (la varilla). Claramente definidas, las tres funciones se articulan en la doble finalidad moralizante e instructiva que define los parámetros del buen alumno.

Pondremos ahora entre paréntesis este brevísimo acceso a la escuela que nos muestra el *Orbis Sensualium Pictus*, claro cuadro del orden escolar fundado por la pedagogía cívica de Frédérico Fröbel (1782-1852).

Los dones fröbelianos, síntesis de la creación de Dios

En el prólogo a la edición de 1896 de un libro de la baronesa Barenholtz-Buhlow, Juan García Burón relata su visita a un jardín de infantes.

"Hace cerca de 20 años, allá en mis mocedades, visité uno de esos jardines, y nunca olvidaré la impresión que causó en mi ánimo ver a aquella cohorte de niños constituida en obreros. Todos trabajaban llenos de alegría. Allá, un grupo edificando con trozos de madera en forma de cubo (...) Aquí, otros ocupados en las formas geométricas valiéndose de palillos, o bien descubriendo y contando prismas. Allá, por medio de una bola y un hilo, describiendo toda clase formas, desde la recta hasta el espiral. Acullá, entrelazando papelillos de colores y formando con ellos numerosas curiosidades. Más acá, los niños encantados por el dibujo y las formas de barro modeladas por sus propias manecitas" (en Barenholtz-Buhlow, 1896, iv).

Los objetos descriptos remiten a materiales inspirados en las propuestas de Fröbel. Aunque dirigida a la educación del hombre en todas las edades, sin embargo, la obra de Fröbel pasó a la historia como un aporte a la educación infantil. Ve-

remos cómo sus rasgos disruptivos respecto del orden escolar, que se sigue del análisis en el apartado anterior, en gran medida justifican este confinamiento. Los argumentos explícitos a favor de esa especificación, sin embargo, irán por otro lado.

"Si se perfora una hoja tierna en la primavera con una aguja finísima", dirá la baronesa, mecenas y ferviente difusora de la obra del pedagogo, *"mostrará la señal durante toda su vida, señal que irá acumulándose hasta marchitarse la hoja en el otoño. ¿Cuántas punzadas parecidas recibe el alma tierna del niño, y con ellas los principios de muchas señales en forma de malos hábitos y vicios? ¿Hay un solo ser humano que no haya tenido que soportar el peso, muchas veces muy grande, de las consecuencias de algún descuido de la niñez?"* (ob. cit., 72).

Las causas de los descuidos, malos hábitos y vicios que se denunciaban con relación a la infancia, las halla la máxima lectora de Fröbel en el *"monón informe de juguetes sin la menor significación que el niño de un año tiene para entretenarse; porque la percepción clara y ordenada es resultado del buen orden exterior; [y] así como no es posible al hombre abarcar con una mirada todos los innumerables objetos de una exposición industrial, el ojo poco práctico del infante no puede distinguir los objetos unos de otros en el conjunto de sus juguetes, algunas veces rotos o sin forma, por los cuales generalmente adquiere sus primeros conocimientos (...) ¿puede el niño comprender otra cosa antes de haber aprendido hasta cierto punto la forma, el color, material, número, etc., es decir las cualidades de los objetos?"* (ob. cit., 76).

Una difundida fábula biográfica, cierta o no, habla de un Fröbel niño construyendo una copia a escala de la iglesia gótica de su aldea, de la que su padre era párroco, y señala ese episodio como el origen de su convicción acerca de que los

niños necesitan objetos adecuados para que su juego realice una función instructiva y, sobre todo, formativa.

En su obra más difundida, *La educación del hombre*, Fröbel revela el motor de sus intentos por construir un método pedagógico basado en los objetos. Una ley eterna y única gobierna el universo, dice, y ésta se manifiesta en lo exterior revelada por la naturaleza, pero en lo interior *"se manifiesta en la inteligencia, y además en la unión de la naturaleza con la inteligencia"*.

La reunión del mundo material, que se presenta caótico y desordenado, en un material que lo simplifique y muestre su esencial perfección, es la finalidad de los materiales fröbelianos. Los materiales de juego que se ofrecerán a los niños sintetizan, de algún modo, la creación de Dios.

Nos detendremos en el material que ha immortalizado a Fröbel en el mundo de la educación infantil, los "dones". No porque sinteticen la totalidad de su pensamiento pedagógico, que ha excedido lo escolar y que atravesó por diferentes etapas, sino porque es el material que lo representó en el discurso pedagógico posterior. La propia historia del discurso pedagógico ha tendido a escoger a los dones como referentes del trabajo de Fröbel. Así, y a los fines de este análisis, nos limitaremos a los dones fröbelianos como parte significativa de una propuesta pedagógica que ha dejado su huella en la escuela.

Los dones son un conjunto de materiales, casi todos de madera, que, partiendo de la esfera (el don N° 1), van pasando por una serie de formas básicas entendidas como síntesis de las formas del mundo. Fröbel tuvo un período de gran fascinación respecto de la esfera como símbolo de la reunión de lo material con lo divino. Suerte de síntesis universal, la esfera simbolizaba para él cierta esencia que no debía estar au-

sente en los dones. El primer don, de hecho, consiste en una serie de esferas coloreadas con los tonos del espectro de luz:

rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta, en ese orden.

Vera Peñaloza (1894) describe los dones minuciosamente. El primer don está formado por una cajita que contiene seis pelotitas de goma forradas por un tejido de lana, de color rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul y violeta, correspondientes en tonalidad a los del espectro solar.

"Hay una idea de unidad en la esfera, afirma, concebida como un símbolo de unión en todo lo creado". Y agrega: *"Este simbolismo tiene hoy su explicación científica en la interdependencia en que están unidos todos los fenómenos de orden físico, biológico y social que afectan la vida del hombre en el planeta en que habita, de modo que así considerado fue como la voz de alerta dada por el gran pedagogo de que se presentasen al niño (...) todos los conocimientos humanos"* (ibid.).

Los dones siguientes, hasta el sexto, son llamados "juegos de construcción". Se basan en una progresiva subdivisión del cubo, que luego llegará a ser representado en sus caras, sus aristas y sus vértices por láminas de madera, palitos y granos. El diseño es muy cuidado y las prescripciones de su fabricación y uso, muy específicas. El quinto don, por ejemplo, es descrito como

"un cubo dividido en tres partes iguales en las tres direcciones. Este, entonces, tiene 27 cubitos, cada uno de los cuales es igual al los del tercer don. De estos cubitos pequeños hay tres divididos por la diagonal de una de las caras, y otros tres divididos por las dos diagonales. Por estos cortes, el material que contiene es el siguiente: 21 cubitos enteros, seis prismas de base triangular iguales a la mitad de un cubito, 12 prismas de base triángular, iguales en volumen a la cuarta parte de un cubito" (Vera Peñaloza, ibid.).

Si en Comenius la actividad y los lugares en el aula estaban definidos por objetos que circunscribían la voz, la escritura, la moral y la razón de maestro y alumnos, aquí los objetos se centran en la relación del niño con un universo idealizado que busca ser representado por los materiales. Relativamente lejos de la didáctica tal como la entendemos en la actualidad, el plan de Fröbel era formativo más que instrutivo, y tal vez por ello se sitúa entre el niño y el mundo, reservando para el maestro un lugar de guía edificante y moralizante, pero también cauto y algo lateral. La organización de la escuela y los lugares del aula vendrán a redefinirse, inspirados en el trabajo de Fröbel, recién un siglo después de la muerte del pedagogo, cuando la educación infantil definitivamente consolida unos espacios del aula tangencialmente diferentes a los tradicionales.

La estructura de presentación de la tarea educativa de Fröbel, tal como se desprende del análisis de los dones, sugiere una estructura muy diferente de los términos en que Comenius había "conformado" la escuela moderna. Aunque el espacio conserva su doble finalidad, moral y cognitiva, e introduce organizadamente al alumno en la virtud y en la capacidad de distinguir entre las formas del mundo, la tarea de maestro y alumnos aparece acompañada no ya por la escritura y la corrección, sino por una actividad entendida como "natural" del niño, el juego, que busca disciplinarse. Pero no ya mediante el "báculo y la férula", sino por medio de un material lúdico que imprime un orden y una dirección a esa actividad natural. Como anticipáramos, se podría aventurar la hipótesis de que son estos desplazamientos los que han convertido a esta propuesta pedagógica en una sólo

aceptable para niños pequeños, en los que es justificable la ausencia de la escritura como eje ordenador de la actividad.

Nuevamente, la estructura está garantizada por la presencia de objetos. Los dones unifican la actividad y le dan estructura. Todos los niños, a la vez, usan el mismo don. La maestra conoce las canciones y rimas que deben utilizarse con cada material y guía el juego de los niños. De las funciones reconocidas en los objetos (función-saber; función-identidad y función disciplinaria), la primera se impone con la autoridad que le confiere su diseño: representar al mundo. En los textos de Froebel las consideraciones con relación a la disciplina tienden a ser enunciadas desde una filosofía de la ternura y la comprensión, sobre la base de características del niño pequeño, de una infancia que debe ser introducida poco a poco, sin violencias, sin excesiva severidad, en las reglas del mundo. Los lugares escolares tradicionales aparecen desdibujados, y teñidos de representaciones acerca de la maternidad y los roles maestra-madre. Tal vez por todo ello, por su carácter disruptivo en el contexto de la época en que se produjo, la selección que el devenir histórico ha hecho de sus trabajos y el modo en que los usos hegemónicos han cooptado su propuesta han dejado poco de su esencia en pie.

"porque nuestro objeto es educar para la actividad, para el trabajo, para el bien, y no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia. Una clase donde todos los niños se mohiesen únicamente, inteligentemente y voluntariamente sería sin duda una clase muy bien disciplinada" (Montessori, 1957).

Este fuerte tono ideológico, esta filosofía libertaria, conducen a procurar la "*liberación del niño*" a toda costa. Y nos interesa especialmente retomar algunas ideas de Montessori porque el lugar que deja vacante esa intención liberadora irá a ser ocupado, en parte, por el material.

Montessori y la escuela nueva: los objetos que enseñan

"El mundo aún no está capacitado para definir lo bueno y lo malo. Todo este tiempo ha jugado erróneamente. Para obtener disciplina hay que dar libertad. No es necesario que el adulto se convierta en guía o mentor. Sólo tiene que dar a los niños las oportunidades de trabajo que antes se les habían negado."

Montessori, 1953

Nuestro tercer y último mojón en el análisis de distintos constructos pedagógicos centrados en el uso y diseño de objetos escolares son las propuestas pedagógicas de Montessori, producidas en la primera mitad del siglo XX. Coincidén con un conjunto de reformulaciones a los formatos escolares asociados al movimiento de la escuela nueva. El trabajo de la escuela, dirá Montessori, consiste en evitar que el niño confunda, como sucedía en la vieja escuela, el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad,

En Montessori, el material no es un nuevo medio para uso de la maestra, no es esencialmente una nueva herramienta para la enseñanza dirigida, sino que se trata de

"un radical cambio de actividades que antes caían en la maestra y que, por medio de nuestro método, son principalmente dejadas al niño" (Ibid.).

Lo principal, dice Montessori, son los objetos, y no la enseñanza de la maestra. Como es el niño quien los usa, pasa a ser él la entidad activa. Los materiales, literalmente, *reemplazan* a la maestra.

En su radical oposición al uso del término "método" para referirse a sus propuestas, Montessori desecha el enfoque comeniano por la desatención que le supone a la naturaleza infantil.

"Es la personalidad humana, y no un método de educación lo que debe considerarse. Es la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos lo que debe sustituir a los materializados modos de concebir la educación" (Montessori, 1935).

Los materiales montessorianos se basan en dos grandes principios. Por un lado, la idea de que existe en la interacción del niño con el material una posibilidad de autoeducación o de autoaprendizaje mediante el uso lúdico del material. Por otra parte, la concepción del aprendizaje como una experiencia esencialmente sensorial. El material, "*complejo y delicado*" según sus propias palabras, tiene el fin de

"cultivar y perfeccionar la actividad de los sentidos, táctil, térmico, bárico, estereagnóstico, oído, gusto, vista y olfato... la peculiaridad más importante de este material es su carácter autocorrector.⁸ La maestra se ha de ver sustituida por el material, que corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo" (Ibid.).

Si en Comenius, cuyo trabajo se ubica en los albores de la escolaridad moderna, el material se pone al servicio de la delimitación de lugares y tareas, y si en Fröbel, transgresor de esas formas, los objetos procuran sintetizar la creación divina en su perfección, desdeñando la fuerza de los lugares instituidos por Comenius, el material montessoriano sitúa en los objetos la propia acción pedagógica sobre la base de su cualidad de estar diseñados en forma sensible a la percepción y el pensamiento infantil. Para Sánchez Blanco (2008), el carácter de

"vistoso, susceptible de manipulación y que hiciera posible el autocontrol del error; constituyan las características [del] material montessoriano construido para la educación sensorial de los niños y niñas, y que sigue siendo empleado en las escuelas".

Si en Comenius los objetos constituían una estructura que garantizaba, en tres frentes simultáneos (el de los saberes, el de la disciplina y el de las identidades), un orden escolar edificado sobre la finalidad de instruir y moralizar a los alumnos, en Fröbel son el resultado de sintetizar el mundo (entendido como creación divina) y en Montessori vienen directamente a reemplazar al lugar directivo del docente. Se trata de configuraciones del espacio, la actividad y el propio sentido de lo escolar que apelan a la dimensión material para ponerse en práctica.

⁸ Los cinco sentidos tradicionales son ampliados por Montessori para dar cuenta de forma más amplia de este carácter perceptivo implícito en el aprendizaje. El sentido estereagnóstico, por ejemplo, ayuda a la posibilidad de transferir sensaciones entre un sentido y otro. Si se reconoce por medio de la vista dos objetos diferentes, por ejemplo, luego se podrá distinguir entre ellos por medio del tacto.

Los objetos y el sentido de la experiencia escolar

Algunas preguntas que surgen de este breve recorrido, en vistas a ponerlo en relación con problemáticas de la escolaridad actual, podrían formularse del siguiente modo. En primer lugar; habida cuenta de que existe una correlación entre la cultura material del aula y el sentido que los actores escolares dan a su experiencia: ¿qué funcionalidad existe entre los lugares de maestros, alumnos y familias en la escuela y los materiales escolares actuales?

En segundo lugar, si los objetos escolares han servido como soporte de filosofías de la enseñanza y concepciones del aprendizaje, y si han funcionado como evidencia de cómo se piensan el saber, la autoridad y la propia identidad de maestros y alumnos en la escuela, ¿de qué modo los objetos de nuestras escuelas reflejan o son funcionales a un sentido que puede ser, mediante su análisis (el de los objetos), accesible a nuestra comprensión y un medio para superar el desconcierto, la angustia y la desazón que motivan las reflexiones de este volumen?

Finalmente, cabe interrogar el propio carácter escolar de los objetos en un contexto de atomización de la propia lógica de la escuela. Al comienzo, al definir por enumeración los objetos escolares, poníamos entre signos de interrogación a algunos que, a diferencia de la tiza y el cuaderno, ofrecían algunas dudas acerca de la posibilidad de ser incluidos en esa categoría. Finalizaremos entonces con alguna consideración acerca de estas preguntas.

Para pensar algunos problemas en torno a los objetos escolares actuales, creemos, es preciso esbozar una categoriza-

ción de éstos que sirva como punto de partida para establecer provisoriamente distinciones en el interior del amplio universo que constituyen. Se ha analizado el material presente en las aulas pensadas por Comenius, Fröbel y Montessori a través de sus funciones en relación con el saber escolar; con la autoridad del maestro, con las pautas de disciplina y con el modo en que contribuían a perfilar las identidades de maestros y alumnos. Este criterio sugiere una organización de los objetos según su función. Ahora procuraremos reconocer una distinción basada en la propia calidad escolar del objeto, que se propone reconocer la dinámica por la que un objeto deviene "escolar".

Partiremos entonces, proponiendo la distinción entre tres tipos de objetos escolares.

- a) *Los objetos escolares "oficiales".* Se trata de objetos funcionales a la tarea escolar de manera manifiesta y aceptada. La tenencia y el uso de estos objetos están permitidos, pues existe una regulación clara acerca de ellos. Los objetos escolares "oficiales" se asocian a percepciones y definiciones espontáneas acerca de usos ya establecidos, y que son relativamente homogéneos en el interior del sistema escolar. Nadie duda sobre el modo de usar una tiza. Si uno es maestro, la usa para escribir en el pizarrón y graficar las explicaciones que ofrece a los alumnos. Si uno es alumno, la usa, por ejemplo, para arrojar a un compañero sin que el maestro lo note. Legítimos o no, son usos reconocidos y portadores de un sentido escolar más o menos unívoco.

b) *Los objetos escolarizados "en disputa".* Se trata de objetos acerca de los que no hay un consenso sobre su pertinencia en la tarea escolar. Las regulaciones implícitas acerca de su uso son difusas. La autorización o no de su uso, incluso, se cuestiona. Los celulares son un buen ejemplo de este tipo de objetos. Hoy es posible encontrar escuelas en las que se desarrollan proyectos pedagógicos que alientan el uso educativo de los teléfonos celulares, o que regulan su uso considerándolos funcionales al modo de comprometer a las familias con la estadía de los niños en la escuela. Hay escuelas, por otro lado, en cuyas puertas de entrada se leen carteles que rezan: "se prohíbe el ingreso con celulares".

Se han sancionado normas desde el Estado acerca del tema, y se han levantado voces desde la corporación docente reclamando autonomía para decidir sobre esta cuestión. En esta categoría de objetos problemáticos se pueden incluir en general los objetos asociados a las nuevas tecnologías: reproductores de mp3, juegos electrónicos, computadoras portátiles.

c) *Los objetos escolares "ilícitos".* Se trata de objetos que están manifiestamente prohibidos. Su tenencia y uso no están permitidos en la escuela o en algunos de sus espacios, pero de hecho aparecen, y por esos motivos (porque aparecen y porque se sabe qué hacer con ellos cuando aparecen) son funcionales a unos modos estables de vivir la experiencia escolar. Es decir que, a diferencia de los objetos "en disputa", los objetos ilícitos, aunque cumplan una función disruptiva, claramente

son objetos escolares. Como ejemplo paradigmático pueden mencionarse los clásicos "machetes" para comparse en las pruebas o las pelotas de papel endurecidas con cinta de pegar que utilizan los chicos en los recreos.

Esta distinción permite aventurar algunas hipótesis acerca de las preguntas que encabezaron este apartado. Cuando hablamos de sentidos perdidos de la experiencia escolar nos referimos, en términos generales, a la imprecisión reinante en los lugares que maestros, alumnos y familias ocupan en la escuela, esto es, en el conjunto de posiciones de autoridad, habilidades para saber, decir y actuar que los define en la posición que ocupan. La existencia de objetos cuyo carácter escolar está "en disputa" (y que no casualmente funcionan articulando diversos conflictos) sugiere una escena en la que el poder performativo de la escuela parece no alcanzar para asignar un lugar funcional y un valor a lo nuevo que a ella llega.

Los ejemplos analizados muestran cómo la cultura escolar hegemónica, en lo que respecta a la dimensión material, parece basarse en dos premisas básicas: contar con objetos muy bien definidos, que forman parte de sus rituales y su liturgia, por un lado, y disponer de herramientas para producir nuevos objetos, o procesarlos si llegan de la manos de una propuesta pedagógica "alternativa", por otro lado.

Estas herramientas han sido históricamente dos: la cooptación del objeto atribuyéndole un nuevo sentido, compatible con la cultura escolar hegemónica, o su erradicación. Con el advenimiento de un período de madurez de la edu-

cación infantil hacia los años 50¹, por ejemplo, los dones de Fröbel comenzaron a ser utilizados cada vez menos como su creador lo sugería y si acaso hoy fueran empleados por niños preescolares, no lograrían diferenciarse de cualquier juego de construcción, porque en una escuela laica y positivista, la funcionalidad didáctica del objeto prima sobre su pretensión de condensar la creación divina. La utilización de la varilla de castigo, por poner un ejemplo de la escena escolar comunitaria, fue erradicada cuando el sistema moral imperante en materia de crianza la hizo incompatible con los usos en el interior de las aulas. Se trata, en fin, de casos en los que estas herramientas de procesamiento de los objetos funcionaron a la perfección. Frente a los celulares y los reproducidores de mp3, en cambio, la cultura escolar parece no contar con respuestas tan firmes.

Se trata de una nueva cultura material de la escuela que no necesariamente está haciendo un esfuerzo por depositar en los objetos filosofías de la enseñanza y concepciones del aprendizaje, tal vez porque se percibe que el saber, la autoridad y la propia identidad de maestros y alumnos en la escuela no están tan firmemente determinados estructuralmente.

En suma, el procesamiento y la disputa sobre nuevos objetos escolares se inscriben en la cada vez mayor permeabilidad de la escuela al mundo extra-escolar. Ante la angustia de los sentidos perdidos de la escuela actual, los objetos recién llegados parecen reclamar un procesamiento acorde con la lógica escolar -con alguna lógica escolar- que trascienda los extremos tecnófobicos y tecnófilicos a los que se arriba cuando quien procesa su presencia en la escuela no es la propia escuela, sino la fascinación idealizante del mercado que

los distribuye, la brecha que los hace accesibles o inaccesibles, o el afán modernizante de una institución que cada vez más busca legitimarse por fuera de sus propias reglas.

Bibliografía

- Aguirre, M. E., "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1), 2001 En: <http://edic.ens.uabc.mx/vol3nol/contenido-lora.html>
- Barenholtz-Buhlow, *El niño y su naturaleza, Exposición de las doctrinas de Fröbel sobre la enseñanza*, NY: Appleton, 1896 (traducción de Sara Eccleson).
- Augustowsky, G., "Las paredes del aula. Un estudio del espacio dis-
puesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria", *Arte, individuo y sociedad* nro. 39 (15), 2003
- Dussel, I., "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en Gvirtz, S. (comp.), *Textos para reflexar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, mitos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Faria Filho, I.; Gonçalves, I.; Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A., "A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigaçao na história da educação brasileira", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v30, n.1, abril 2004
- Foucault, M., *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI, 1997.
- Foucault, M., *La vida de los hombres infames*, La Plata, Caronte, 1996.
- Frigerio, G., "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?", documento de trabajo presentado al *Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO, 23-25 de agosto de 2000.
- Fröbel, F., *La educación del hombre*, NY: Appleton, 1988.

Capítulo 5

Gvirtz, S., *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Lawn, M. y Grosvenor, I., *Materialities of Schooling*, United Kingdom, Cambridge University Press, 2005.

Montessori, M., *Educazione e Pace*, Milán, Garzanti, 1953.

Montessori, M., *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires, Losada, 1957.

Montessori, M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autodidattica nella Casa Dei Bambini*, Roma, Magdalone, 1935.

Narodowski, M., *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Atque, 1994.

Portuondo; G., "Kant y El 'Método Del Trascender' en la Filosofía de Karl Jaspers", *Dikaiosyne* No. 13, Revista de filosofía práctica Universidad de Los Andes Mérida – Venezuela, diciembre de 2004.

Rockwell, E., "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"; en *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Sacchetto, P., *El objeto informador. Los objetos en la escuela, entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986.

Sánchez Blanco, C., "Recreando los útiles de la infancia: ¿educación o mercado?", Publicación de la UTP. Disponible en:

<http://www.utp.edu.co/educacion/fhtm/cdv/hemeroteca/educacion/q31.pdf> (cons. enero de 2008).

Vera Peñaloza, R. y otras, *El kindergarten en la Argentina*, documento disponible en la Biblioteca Margarita Ravioli (IES Eccleston), Buenos Aires, 1894.

Verón, E., *La Semiosis Social*, Barcelona, Gedisa, 1998.

Viñao, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.

DOS VECES IMPOSIBLE. UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA Y PSICOANALÍTICA SOBRE EL PROPÓSITO DE EDUCAR

Daniel Brailovsky y Nadia Brailovsky

"Dadme a una docena de niños sanos y bien formados y mi propio mundo específico para criarlos, y os garantizo que elegiré uno al azar, y lo educaré de manera que se convierta en un especialista en cualquier rama que yo elija (...), cualesquiera que sean sus aptitudes, inclinaciones, propósitos, talento, o independientemente de quienes sean sus ascendientes..."

J. Watson

Se puede, no se puede. Mucho, poquito, nada

Analizar, gobernar y educar, decía Freud, son "profesiones imposibles". En el caso de ésta última, la educación, sería la tercera de

"aquellas profesiones imposibles en que se puede dar anticipadamente por cierto la insuficiencia del resultado" (Freud, 1937).

Hay en el acto educativo un resto, una carencia que es sencillamente inherente, un punto inalcanzable en el que las