

## Conferencia de Isabelino Siede

*La Plata – 25 de agosto de 2009*

### **"El contexto social y el Nivel Inicial"**

El contexto suele aparecer en los diálogos entre docentes como una condición que afecta e impide nuestra tarea. En particular, el contexto social alude a tres términos frecuentemente usados como equivalentes en la relación de la escuela con "el afuera": la sociedad, la comunidad y las familias. Sin embargo, cada uno tiene sus particularidades y da cuenta de desafíos específicos en el presente de las escuelas. Les propongo, entonces, que abordemos cada uno de los problemas en estas tres relaciones y luego plantearé una posición personal al respecto.

El primer desafío de la relación entre escuela y sociedad, desde fines del siglo XIX, fue educar al soberano, es decir, ampliar la experiencia de formación sistemática de todos los sectores sociales. Esto implicó, para muchos alumnos, superar el techo de la escuela de los padres. La escuela acuñó la promesa de "m'hijo el doctor", por la cual garantizaba prestigio social y reconocimiento económico a quienes egresaban de las aulas. Para muchos, ser doctor implicaba tener trabajo asegurado y reconocimiento social para el resto de su vida. Ese optimismo fuerte en la relación entre la escuela y la sociedad, tiñe por lo menos el clima predominante desde que se creó el nivel primario en 1884 hasta mediados del siglo XX, y ahí uno ve también que hay un optimismo que tiene que ver con que diferentes organizaciones del Estado trabajan en la misma dirección: escuelas, hospitales y asistencia social.

Ser ciudadano argentino, desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, significa tener cada vez más derechos: significa tener derecho a votar, después derecho a que voten las mujeres, tener derecho a un trabajo, tener derecho a una jubilación, a vacaciones pagas, a tener hospitales cercanos y gratuitos, a colonia de vacaciones para los chicos. Es decir, a lo largo de las

décadas que van desde la Constitución hasta mediados del siglo XX, realmente se veía que el resultado del esfuerzo en el trabajo de la escuela y las organizaciones del Estado, daba frutos.

Nosotros estamos atravesando otro momento de la historia de nuestro país, en principio porque, desde mediados del siglo XX para acá, ser un ciudadano argentino significa tener cada vez menos derechos o bien porque estos derechos no están ya en la legislación, o bien porque están en la letra de la ley pero no están en los hechos, y entonces algunas de las promesas que nos cobijaban dentro de la escuela, ahora están quebradas. La escuela podía prometer o podía sostenerse bajo la promesa de "m'hijo el doctor" y al mismo tiempo el Estado podía creer que a través de la escuela, garantizaba la legitimidad de las instituciones. Hoy ninguna de las dos cosas se puede sostener: ningún nivel educativo le garantiza a nadie progreso económico y reconocimiento social; ningún título me dice "ya con esto tengo trabajo asegurado" y, por otro lado, el Estado sabe que tiene otras agencias de socialización y legitimación masificadas además de la escuela para llegar al living de los hogares. Antes los políticos escribían libros de texto porque el libro de la escuela era el que llegaba a la casa; ahora a través de la televisión o la radio tiene un modo de comunicarse con la sociedad.

En lugar de aquella doble promesa ha ido apareciendo una doble amenaza: los gobernantes saben que la escuela no es la mejor garantía de legitimidad, pero sin la escuela aumenta el riesgo de violencia social; es preferible que estén todos adentro de la escuela y no que estén en la esquina o pensando en otra cosa. Por otro lado, los sectores populares saben que la escuela no les puede prometer progreso, pero sin la escuela están condenados de antemano, por lo cual no tenemos una doble promesa sino una doble amenaza y ya "no nos une el amor sino el espanto", porque el modo de habitar la escuela es bastante diferente cuando uno tiene poco que prometer a futuro. Creo que acá tenemos un problema para pensar la relación entre escuela - sociedad y les anticipo que no soy para nada pesimista. Cuando uno llega a este punto, dice "ya está, perdimos todo...". No, en absoluto, yo creo que uno tiene que fundar el optimismo en otro lugar y no en aquellas promesas que ya no se sostienen.

Recordarán ustedes cuando iban a la escuela secundaria, que alguna vez le preguntaban al profesor o la profesora “¿para qué me sirve la multiplicación, los polinomios, el seno, coseno y la tangente?” “No se preocupe, algún día le va a servir, usted estúdielo y más adelante va a ver que le es útil”. Y uno se ponía, lo estudiaba. Pero ese vínculo de “Usted cálllese y estudie que más adelante le va a servir” ya no se sostiene en ningún lado. Particularmente, los profesores de la escuela media saben que esa promesa está rota. Pero en el jardín es diferente, uno sabe que el jardín es el nivel optimista por antonomasia, no solamente porque es optimista en términos afectivos, sino porque en el jardín se trabaja para construir ese optimismo y también es cierto que es el nivel donde los resultados son más tangibles, están un poco más cerca, en los otros niveles se tienden a perder en el tiempo o en la distancia. En el jardín hay todavía una expectativa de mucho optimismo aunque, al mismo tiempo, empezamos a escuchar un discurso como en la sala de profesores de la escuela media: “y esto... ¿para qué sirve?” Hay una desazón que va de una punta a la otra de la escala social y en el mismo tono descalifica todo lo que nosotros podemos hacer en relación con la sociedad. Creo que ahí tenemos un problema que es qué esperamos de la escuela en relación con la sociedad, qué esperamos cuando el optimismo no es la piedra en la cual nos paramos todos como cien años atrás, porque parece que además de pensar que estamos viviendo el bicentenario, también tenemos que estar pensando que estamos viviendo el centenario del centenario. Cien años atrás estábamos en la Argentina de la opulencia, la Argentina de las vacas gordas, la Argentina de la manteca al techo. En Francia, una expresión de la época era “éste es rico como un argentino”, esa era la imagen. Nosotros estamos viviendo el centenario de ese centenario y creo que además de pensar en la Independencia y la Revolución, tenemos que pensar en el proceso que nos ha llevado hasta aquí y cuánta manteca al techo hemos tirado para llegar a la situación en la que estamos ahora.

Entre otras cosas, el vínculo entre escuela y sociedad debe fundarse en la idea de una sociedad que no está satisfecha consigo misma. No hay, en la sociedad argentina de hoy, satisfacción con el país en que vivimos, el orgullo por el país se ha ido licuando muy rápidamente, por lo menos en los últimos cuarenta años. Es difícil ver dónde se inicia esa licuación, pero hacia la década del sesenta, todavía

había un discurso de orgullo por la escuela pública, por el hospital público o por la Argentina, la Argentina rica, la Argentina poderosa. Ustedes recuerdan la propaganda de los años setenta “la Argentina potencia”, hace unos años hubo un presidente que dijo “estamos condenados al éxito” y ya sonaba como una cargada... Efectivamente, no estamos condenados al éxito como no estamos condenados al fracaso: estamos condenados a que los resultados dependan de lo que hagamos, por lo cual estamos en una sociedad que se mira al espejo y no se encuentra satisfecha con lo que ha logrado hasta aquí. Entonces, cabe hacerse la pregunta ¿qué puede hacer la escuela en el contexto de esa sociedad?

El segundo punto que marcaba antes es la relación entre escuela y comunidad y acá me detengo porque muchos pueden pensar que hablamos de lo mismo que cuando hablamos de escuela y sociedad. De hecho, cuando se creó el sistema educativo eran prácticamente sinónimos y se creía que para formar parte de un mismo país teníamos que tener cierta homogeneidad cultural que garantizara la continuidad de la vida social. Recuerden que en la Argentina hubo un consenso muy rápido sobre algunas cuestiones que en otros países llevaron décadas de discusiones: escuela gratuita, escuela obligatoria, escuela principalmente estatal, escuela graduada, escuela por niveles, estos temas que acá rápidamente se acordaron entre los dirigentes, llevaron décadas de decisión en otros países de América Latina. El único tema que acá generó mucha discusión era el fundamento de la unidad cultural de los pueblos y si ese fundamento iba a ser religioso o no religioso. Recuerden que la discusión era entre una escuela católica o laica. El sector católico del Congreso, en la voz de Pedro Goyena, planteaba “no podemos ser parte de un mismo país, si no creemos todos en un mismo Dios”. El sector liberal (Amancio Alcorta, Onésimo Leguizamón, etc.) respondía “podemos formar parte del mismo país, aunque no creamos todos en un mismo Dios, si tenemos todos la misma moral”. Es decir que la homogeneidad era compartida por ambas visiones, aunque unos planteaban la homogeneidad religiosa y otros la homogeneidad moral. A partir de esa discusión, comenzaron a construir esa homogeneidad por lo menos desde los tres lemas que orientaron la educación en la Argentina: “civilizar a los bárbaros”, “asimilar a los extranjeros” y “normalizar a los diferentes”. A través de esos tres lemas o slogans, la escuela asumió la tarea de

conformar un único modelo de varón, un único modelo de mujer, un único modelo de familia y establecer lo normal y lo anormal, lo que quedaba adentro y lo que quedaba fuera del verdadero "muchacho argentino" o de la verdadera "muchacha argentina". Hay un montón de textos de las primeras décadas del siglo XX que hablan de esto.

Allí podemos ver una concepción que unificaba sociedad y comunidad, porque se esperaba que uno pudiera salir a la calle, tomar un colectivo y pensar que los demás, los que estaban ocupando los otros asientos pensaban y actuaban más o menos igual que uno. Ahora, esta homogeneidad que la escuela construyó durante la primera mitad del siglo XX, empieza a resquebrajarse en la segunda mitad del siglo XX. Esto ocurre no por fenómenos que se hayan originado en Argentina, sino que es una crisis cultural que atraviesa por lo menos a todo Occidente. Al salir de la segunda guerra mundial, empiezan a visualizarse movimientos sociales que reclaman el reconocimiento de otras tradiciones culturales o de otras elecciones de vida. El primer movimiento fuerte es el feminismo de los años '50, que plantea "¿dónde se perpetúa el machismo?" Y se responde: "en la escuela". La escuela está enseñando un modo de ser varón y un modo de ser mujer. El movimiento feminista es mucho más antiguo que esta fecha que estoy indicando, pero adquiere más fuerza después de la segunda guerra mundial porque piensan que durante de seis años, particularmente en Estados Unidos, las mujeres habían salido a ocupar los puestos vacantes que dejaron los varones que estaban en el frente. Cuando vuelven los varones del frente de batalla se les pide a las mujeres que vuelvan a sus casas. En esa época hay una fuerte publicidad estatal que les hablaba de las bondades de la vida hogareña, en particular con los nuevos artefactos como la heladera, el lavarropas, la licuadora que hacen agradable, sencilla y feliz la vida del ama de casa. El problema que esos mismos aparatos les permitían hacer todo más rápido y exigir su puesto en el mercado de trabajo...

Por otro lado, hay un proceso demográfico interesante que se da tanto en Estados Unidos como en Europa que es el siguiente: la guerra implica una caída fuerte del crecimiento de la población, de hecho hay muchos menos nacimientos y hay más muertes. Esto pasa porque los varones y las mujeres estuvieron separados

durante seis años, pero como ocurre habitualmente en los períodos de postguerra, en los siguientes diez años hubo muchísimos nacimientos (lo que en Estados Unidos se llamó el "babyboom"). Recordarán que cuando asumió Clinton, se decía que era el primer presidente del "babyboom". Y esa era una generación de padres que tenían muchos hijos a los que no querían educar con los mismos parámetros con los que habían sido educados ellos. ¿Por qué? Porque esos parámetros habían llevado a la guerra, entonces querían buscar nuevos modos de crianza, y en ese contexto cultural aparecen nuevas vertientes en la pediatría, como el Dr. Spock, en EEUU y, en nuestro país, el Dr. Florencio Escardó o Eva Giberti con su libro *Escuela para Padres*. Digamos que se difunden en el terreno de las escuelas y también de las familias textos de la psicología infantil como los de Wallon, los textos clásicos de Piaget, que hablan de cómo educar a niños felices, no reprimidos, para poder desarrollar el máximo sus experiencias y sus potencialidades.

Esos mismos niños, diez o quince años después, son jóvenes y presentan sus reclamos de reconocimiento como jóvenes. Ya a fines de los cincuenta se estrenó la película *Rebelde sin causa* y, durante los sesenta, ocurrió el estallido del movimiento de *rock and roll* y de distintas manifestaciones de la cultura juvenil, que es sorprendente porque abarcaba una gran cantidad de jóvenes. Muchos de los conflictos en las universidades, en esa época, se producen por exceso de matrícula para las vacantes que hay. ¿Por qué en las universidades se genera el conflicto? Porque no hay puestos para tantos jóvenes y eso genera rebeliones en el 68, en París; en el 67, en México. Todas ellas, manifestaciones de la nueva cultura juvenil.

Junto con esto aparecen las reivindicaciones de los grupos afroamericanos a fines de los '50 y '60, en Estados Unidos. Recuerden la lucha de Martin Luther King, quien planteaba por qué si un ciudadano negro puede ir a la guerra para defender al país, después tiene que ceder su asiento a un blanco en el colectivo. Esto tiene que ver con el impacto de la postguerra: ¿por qué somos iguales para enfrentar las balas y somos desiguales para tener el acceso a la universidad, o para tener el acceso al transporte público? En América latina, los movimientos indigenistas afloran fuertemente en los años 50 y 60. Quizás no tanto en Argentina, porque en Argentina fue particularmente exitosa la masacre de los pueblos indígenas. Otros

países que no tuvieron las campañas tan crueles como en Argentina tienen movimientos indígenas poderosos, como hemos visto en los últimos años en Bolivia o en Chile, por ejemplo.

Entonces, en ese contexto, empieza a configurarse en la teoría política una nueva concepción, una nueva pregunta: ¿podemos formar parte de un mismo país si formamos parte de comunidades culturales diferentes, si creemos en distintos dioses, si tenemos diferentes concepciones acerca de lo masculino y femenino, si tenemos diferentes configuraciones familiares, si tenemos diferentes estilos de vida, tradiciones distintas, si tenemos diferentes lenguas? Piensen que parte de la homogeneización de la escuela fue instalar el castellano en poblaciones donde se hablaba guaraní, quechua, mapuche. Se prohibía esa lengua para instalar el castellano. En las últimas décadas empezó a aparecer, en la teoría política, la cuestión de la multiculturalidad. En principio, como fenómeno: las sociedades son todas multiculturales, no hay en el mundo sociedades monoculturales. Quizás los únicos casos que se mencionen son tres: uno es Islandia, otro es Portugal y las dos Coreas. El resto son todos países multiculturales, es decir que pueden reconocer diferentes manifestaciones culturales en su interior. Durante cuarenta años se enarboló la bandera de una única España y apenas se murió Franco, estallaron todas las Españas: los vascos, los catalanes, los gallegos, los andaluces; hay una enorme variedad de Españas. Luego, muchos de los abuelos les enseñaron las lenguas, las danzas, las costumbres a los nietos, porque en el medio hubo una generación que no pudo hacerlo. Durante mucho tiempo se habló de la Italia unida, durante el fascismo, e inmediatamente después empezaron a aparecer las enormes diferencias entre el xeneize, el calabrés, las diferentes regiones con distintas lenguas, distintas tradiciones, distintas historias y orígenes. Si eso ocurre en Europa, también está ocurriendo en América Latina, donde afloran esas diversidades que durante mucho tiempo se trataron de mitigar o de esconder.

Quizás el país más exitoso en la asimilación fue Argentina que logró esconder todas las diferencias detrás del guardapolvo blanco. Aun así, han aflorado en los últimos años la reivindicación de las lenguas, las tradiciones, las costumbres de los países de origen y, durante mucho tiempo, muchos argentinos renegaban de ser

hijos, nietos o bisnietos de italianos o de españoles, pero a partir del 2001 empezaron a mostrar los pasaportes europeos y la identidad afloró en la necesidad.

La pregunta que ahora se hace la teoría política es: ¿podemos ser parte del mismo país si formamos parte de comunidades culturales diferentes dentro de la misma sociedad, si creemos en diferentes dioses, si tenemos diferentes concepciones acerca de lo masculino y lo femenino, si tenemos diferentes configuraciones familiares, si tenemos distintos estilos de vida, si tenemos diferentes lenguas? En América Latina aparecen visiones de la interculturalidad ya no como descripción sino como postulado normativo de esas sociedades, como expectativa de formar parte del mismo país teniendo creencias, modalidades y estilos de vida diferentes. Muchos de los debates sobre la legislación reciente tienen que ver con estas discusiones, hoy se está discutiendo (quizás ya resolviendo) algo que tiene que ver con la vida privada de las personas: ¿puede el Estado juzgar si una persona en su casa, encerrada en el baño un rato antes de ir a dormir, se fuma un porro, o no? Cien años atrás, si se civilizaba a los bárbaros, había que meterse hasta en las cuestiones más íntimas para establecer si era correcto o incorrecto en términos del varón o la mujer. Lo que hoy se dirime en la Corte Suprema es que las acciones privadas que no afectan a terceros no son de incumbencia del Estado. Uno puede discutir de la eficacia o no de los controles del narcotráfico, lo que yo les quiero preguntar es que si el Estado tiene que instituir un estilo de vida único para toda la sociedad o pueden coexistir distintos modelos de vida y acá tenemos un problema como escuela, porque la escuela se inventó a partir de creer en estos modelos de sociedad como postulado, como deseable.

Entonces tenemos una enorme contradicción entre nuestras carteleras, nuestros discursos y nuestras acciones, todas las carteleras hablan de la diversidad y cotidianamente la palabra "diversidad" circula por las escuelas, pero nuestras instituciones fueron diseñadas para homogeneizar, nosotros hemos transitado la escuela homogeneizadora, tenemos en el cuerpo (in-corporada) la homogeneidad, nos sale de adentro plantear lo que pueden hacer los varones, lo que pueden hacer las nenas. En cuántas escuelas, antes de entrar a las aulas se forma la fila de varones y la fila de nenas, porque se piensa que los varones van siempre

desordenados, las nenas son más ordenadas... En muchas escuelas hoy en día ocurre eso, en cuantas escuelas hay maestras que bajan línea acerca de cómo deben ser los niños, como deben ser las relaciones con los padres, cómo debe ser la buena crianza que los padres deben tener hacia los niños, porque se supone que el Estado tiene la palabra autorizada acerca de lo correcto, lo saludable. La homogeneización higiénica de fines del siglo XIX avalada por el higienismo social, con el pensamiento de José Ingenieros, de Ramos Mejía, de los médicos que hacían filosofía, fue reemplazada en la segunda mitad del siglo XX por el pensamiento psicológico, y hoy también la maestra, muchas veces, tiene el discurso de la normalidad y la anormalidad a partir de la psicología evolutiva. Nos encontramos con escuelas donde ya no se dice públicamente "esta familia no está bien constituida"; de hecho, ya queda como "de modé", no se les dice directamente a los padres, pero se escucha en la sala de maestros o en la cocina: "fíjate esa madre", "Y qué querés, con esa madre..." Esos comentarios que se dicen por lo bajo siguen manteniendo el parámetro de la normalidad y la anormalidad, de lo correcto y lo incorrecto y sigue siendo la maestra la que puede dirimir entre ambos.

Les doy un ejemplo: el otro día fui a capacitar una escuela, en la zona de Lugano, en Capital Federal con una capacitadora de Formación Ética y Ciudadana y tuvimos que esperar a la vicedirectora que estaba en una entrevista con un padre, para preguntarle cuáles eran los problemas de la escuela, qué tipo de capacitación esperaban recibir, etc. Cuando terminó la entrevista y le preguntamos esto, nos dijo "acá el problema son las familias". Toda una definición, ¿no? Fíjense qué interesante que, en la presentación de la escuela te digan eso. Es como decirte "el problema es él", "el problema está acá al lado", "sáquenme esta familia de acá". Y siguió con su relato: "se acaba de ir el papá de un chiquito de segundo grado que se separó hace un tiempo, ahora la mamá está presa y nunca le dijeron al nene que está presa, ni dónde está. La mamá de vez en cuando lo llama, pero ahora el papá está saliendo con una mamá que tiene otra chiquita en el mismo grado, entonces el nene ya no sabe quién es su mamá, quién es su papá, entonces tratábamos de ver como manejar la situación", etc., etc. En el diálogo, el 95% del relato planteaba que el problema era que el papá se había juntado con una señora, que era mamá de una compañerita del nene y el 5% restante era que la mamá estaba presa y no

le habían dicho qué estaba presa; simplemente la mamá llamaba por teléfono cada tanto. El problema estaba ahí y yo pensaba, qué distinto habría sido el relato si hubiera dicho “el problema serio es que el nene no sabe donde está su mamá, no le dicen la verdad, la mamá lo llama y no dice dónde está”. Por otro lado, la vicedirectora podría haber dicho “los papás se separaron, el papá rehizo su vida y está viviendo con esta pareja. Quizá entre los dos pueden criar a los chicos y nosotros estamos tratando de acompañarlos”. Todo hubiese sido muy distinto, pero ¿por qué ese tono? Seguramente, si le preguntaba a esa vicedirectora por su hija, su sobrina o su hermana, me habría contado que se separó, que se juntó con otro, que tiene un hijo del primero, un hijo del segundo, configuraciones no distintas a la que tenemos todos, por lo menos en las grandes ciudades, hoy, en la Argentina, pero puesta bajo el amparo del guardapolvo, hablaba como si fuera Rita Latallada...

Ahí también opera la homogeneidad cultural de nuestra historia, descrita en nuestras representaciones y yo creo que ahí está el meollo de empezar a pensar el problema de la escuela y la comunidad, así como nos preguntamos si podemos formar parte del mismo país, si creemos en diferentes dioses, diferentes estilos de vida, diferentes concepciones de la felicidad, podemos preguntarnos: ¿podemos transitar por la misma escuela si somos diferentes? ¿Qué significa de verdad la diversidad de la escuela? ¿Qué significa de verdad el discurso que la escuela asumió públicamente, pero que todavía no sabemos traducir en los dispositivos institucionales y didácticos?

Y el tercer punto es la relación con las familias. En relación con esto, cierta imagen de ese pasado se presenta como un pasado idílico como “las familias de antes”, porque también en la cocina los maestros dicen “esto antes no pasaba, las familias antes eran ordenadas, el padre trabajaba afuera, traía la plata, la madre lavaba, planchaba, cocinaba, los chicos respetaban a los padres, la madre se quedaba ahí toda la vida”. En ese relato, uno puede reconocer la imagen de los libros de lectura de las primeras décadas del siglo XX. En las imágenes de los libros de texto, generalmente estaba el papá sentado en una silla leyendo el diario. No por nada estaba el diario, el diario era una ventana hacia lo público: era el padre el que estaba interesado por la política. Debajo de él estaba el nene jugando con los

autitos y los trenes y la nena con las muñecas y los enseres domésticos. Detrás estaba la mujer cocinando o bordando o planchando sonriendo, como sonrío cada uno cuando le toca planchar... La escena tiene como calcada la distribución en el espacio en diferentes libros. Hay un libro de Catalina Wainerman y Mariana Heredia llamado *¿Mamá amasa la masa?*, que recopila estas imágenes de los libros de texto a lo largo de todo el siglo XX y uno puede ver la imagen de la familia de esa época.

Muchas veces, cuando trabajo esos textos con docentes me dicen: "lo que pasa es que las familias de antes eran así". Pero no es verdad, las familias no eran así. La historia de las familias argentinas se está escribiendo, pero todo indica que las familias eran de una enorme diversidad. Les contaba antes lo que pasaba a mediados del siglo diecinueve y podemos pensar que si el libro decía que las niñas eran "aseadas, discretas y modositas", nada de eso cabe en la imagen que uno tiene de Juana Azurduy, Julieta Lanteri, Macacha Güemes, Alicia Moreau, Elvira Rawson de Dellepiane, muchas de las mujeres que fueron construyendo la historia de las mujeres en la Argentina. Precisamente porque había muchas que desafiaban los mandatos de la hegemonía masculina, había que instaurar un tipo de femineidad a través de la escuela. Es bastante más difícil rastrear otras masculinidades a través de la historia. Es mucho más difícil porque se ocultaba mucho más. Les recomiendo un libro del periodista Osvaldo Bazán que se llama *Historia de la homosexualidad en la Argentina*, donde habla del "pecado nefando", de aquello de lo que no se podía hablar. Sí hay un montón de registros desde el tiempo de la conquista hasta nuestros días sobre homosexuales en la Argentina, de hecho mientras circulaban por la escuela esos libros que les mencioné, en el Paseo de Julio (que ahora es la Av. Leandro Alem) estaban los prostíbulos de la zona portuaria, y había muchos travestis y transexuales, que eran capturados por la policía y llevados a un laboratorio donde José Ingenieros analizaba a ver dónde estaba su anormalidad.

En esa sociedad, donde había una enorme diversidad, los sectores dominantes decidieron instaurar un único modelo de varón y de mujer, un único modelo de familia. De hecho, si no hubiera habido una gran diversidad no hubiera sido necesario ese discurso en la escuela. Me parece importante pensar esto:

cuando hay un discurso que predomina, cuando hay una norma que aparece, eso está expresando la existencia de todo lo contrario. En los edificios viejos hay carteles que dicen “prohibido salivar en el piso”. Se ve que en alguna época había gente que salivaba en el piso de los edificios porque si no ¿por qué pondrían ese cartel? Del mismo modo, si había tanto énfasis en instaurar una única familia es porque había una enorme diversidad de configuraciones familiares. Les recomiendo que en algún velorio, traten de *tirarles de la lengua* a alguna tía vieja que son las que suelen contar en esas ocasiones: “sí, eran medio hermanos porque la abuela se había casado antes con otro tipo que la dejó...”. Todas esas historias están ocultas en las familias y muchas veces perduraron en relatos de velorios o se ha perdido. Piensen cuánto nos cuesta saber quiénes eran los padres de Perón o los padres de Gardel y dónde nació, dónde y cuándo nació San Martín, hay un montón de discusiones sobre estos personajes precisamente porque se ocultaban todas las diferencias o trasgresiones.

También hay una imagen idílica entre familia y escuela “antes las familias agradecían tanto a la escuela, en cambio ahora no te saludan, te miran con cara de nada”. Hay también una imagen que no es verdad. Ser docente hoy en la Argentina es difícil, pero si miramos la historia de los docentes en la Argentina nunca fue fácil: la vida de Juana Manso no fue sencilla, la vida de Rita Latallada no fue sencilla, la vida de Rosario Vera no fue sencilla, todas tuvieron que luchar arduamente. Juana Manso tuvo en 1856 una idea descabellada: puso en una misma aula a varones y mujeres. ¡Un disparate! Lo más liviano que le dijeron fue “gorda fea” y de ahí en más todo lo que se imaginan. Obviamente, la escuela cerró a los dos años por falta de inscriptos. Si hoy tenemos varones y mujeres en la misma aula fue por la locura de Juana Manso, que tuvo que padecer el mote de “loca” durante mucho tiempo. Otra locura que hizo en la escuela primaria fue instaurar los recreos, que entre clase y clase podía haber cinco minutos para que los chicos jugaran. Le dijeron de todo: ¿a quién se le ocurre que los chicos tengan tiempo libre? Hay que conocer la historia de nuestras escuelas para ver que los docentes actuales no hemos descubierto los problemas, sí somos los inventores de la queja que nos deja atrapados, la queja que no nos permite actuar.

Fui buscando en textos pedagógicos de diferentes períodos algunas metáforas de la relación entre familias y escuela, porque me parece que la idea de la alianza es bastante poco eficaz: en ningún momento hubo una alianza libremente elegida entre las familias y la escuela. Al revés, cuando se crea el sistema educativo quizás la imagen que más expresa la idea de Sarmiento sobre la escuela es la figura de la **cuña**. ¿Qué decía Sarmiento? Que es una ley de la naturaleza que los hijos de bárbaros sean bárbaros y los hijos de padres brutos e ignorantes sean brutos e ignorantes, salvo que pongamos una cuña en el medio que interrumpa el pasaje de una generación a otra y esa cuña fue la escuela. La escuela no tenía carácter de reproductor de una sociedad sino de productora de un torcimiento de la sociedad: los hijos de padres brutos, salvajes, bestias, tenían que llegar a ser ciudadanos civilizados. Entonces la escuela generaría como primer vínculo una ruptura de la enseñanza familiar; la escuela enseña a contrapelo de la enseñanza de los padres. Ahí no hay ninguna alianza posible. Entonces, por qué los padres mandaban a sus hijos a la escuela: porque la escuela prometía mucho, pero en verdad para los padres era un dolor enorme que sus hijos aprendieran otro idioma diferente al que hablaban en casa y que la escuela les dijera “sus padres son sucios e ignorantes”, como se decía a veces literalmente en las escuelas.

Ya a principios del siglo XX uno puede encontrar una imagen un poco diferente, que es la que se presenta en el positivismo pedagógico. Podemos llamarla la imagen de la **criada**. Se puede ver en los textos de Rodolfo Senet, un pedagogo argentino de principios del siglo, de la misma época de Mercante y de José Ingenieros. Así Senet expresa: *La acción del hogar debe auxiliar y robustecer a la de la escuela; si esto acontece, los resultados son rápidos. Si el hogar y la escuela están en pugna, si los padres se oponen a la última, la educación de sus hijos se desvía y se retarda*. La familia debe trabajar en beneficio de la escuela, la escuela es la que le dice a la familia lo que tiene que hacer, ya no es como en la época de Sarmiento, a quien le importaba poco lo que hicieran los padres (había que secuestrar a los hijos de las familias y enseñarles todo lo contrario), en esta analogía ya se espera que las familias acompañen y que hagan todo lo que la escuela les diga que tienen que hacer. Creo que esta imagen de la criada perdura en el imaginario cotidiano de las escuelas: las familias tienen

que hacer lo que nosotros les decimos. "Llamamos a los padres y no vienen, y si vienen encima cuestionan lo que hacemos" ¿Qué queremos? ¿que vengan y que se callen?

En la imagen de la criada, la sensación es de patrona y empleada. Continúa diciendo Senet: *"La acción del maestro es directa en la escuela; allí estudia y trata de penetrar en la psicología íntima de cada niño; es indirecta en el hogar, pero como la mala conducta de un alumno fuera del recinto de la escuela refluye en ella, perjudicando la buena educación de los sentimientos de sus compañeros, se ve en la obligación de extender más allá su radio de acción, tratando de corregir la conducta del niño fuera de la escuela; pero si el hogar no coadyuva en esta obra y fomenta su mala conducta, no queda más recurso que sacrificar al malo por la salud de todo".* ¿Qué está diciendo Senet? El maestro tiene que mirar más allá del ámbito de la escuela y ver qué está pasando en la familia y, si la familia no colabora con la escuela, hay que sacrificar al chico. No matarlo literalmente, simplemente sacarlo de la escuela, decirle: "esta escuela no es para vos", mandarlo a otro lado. Creo que se está anticipando una figura que aún hoy circula por la escuela: la manzana podrida, según la frase "la manzana podrida pudre al cajón". Una pregunta que en pedagogía tenemos pendiente, una pregunta ética y política clave, es pensar cuánto de la educación argentina ha sentado las bases culturales para el terrorismo de Estado, porque no en cualquier sociedad desaparecen miles de personas y todo sigue funcionando y yo creo que acá tenemos una pista, un indicio de que esta idea de que "algo habrán hecho" y que conviene sacarlos porque van a pudrir al resto de la sociedad, estaba ya presente en el discurso pedagógico de principios del siglo XX. De alguna manera, la escuela ha aportado su granito de arena para dar sustento cultural al terrorismo de Estado. En muchas sociedades, cuando se intenta secuestrar a alguna persona, hay reacción popular y acá la sociedad en buena medida estaba atrapada por este discurso. Podemos pensar que nos pasó una vez, pero en los años noventa nuevamente cientos de miles de personas fueron expulsadas del mercado de trabajo y todo siguió funcionando bajo el discurso de que eran ellos los que no se habían preparado para defender su puesto de trabajo. Estamos en una sociedad que expulsa a aquel que suponemos que sobra y muy fácilmente adoptamos el discurso de que hay uno que *está de más, que hay uno*

*que no merece estar acá.* Creo que en aquel discurso ya estaba presente esta idea y ese aporte de la escuela a la construcción cultural de la sociedad y cuánto de esto perdura en nuestras escuelas, en la discusión sobre si “este niño merece estar acá”; “si los padres no acompañan, ¿yo que puedo hacer?” “tendrían que llevarlo a otro lado, a otra escuela, otro jardín, otra sala, pero no conmigo, en otro lugar”.

Otra es la imagen del **guante**, que aparece, por ejemplo, en los textos de Ricardo Nasiff, a mediados del siglo XX: “Cuando las condiciones normales están dadas, la familia es un agente y una comunidad educadora de primer orden. Es el núcleo donde se presentan a las generaciones jóvenes los primeros elementos educativos. Mediante ella actúan las costumbres, la tradición, la moral; es ella quien crea los primeros lazos que unen al hombre con su comunidad”. Está planteando que la primera educadora es la familia, a diferencia de lo que planteaba Sarmiento. Sigue un poco más: “Es muy difícil encontrar estas condiciones pedagógicas ideales en una familia determinada. La situación en que se encuentra la familia contemporánea le impide reunirlos, pero esto no significa que no sean necesarias para la completa formación del hombre. Mas como no se dan en la familia, la escuela busca colaborar con ella en la educación de sus hijos, e incluso busca convertirse cada vez con mayor intensidad en un ‘ambiente formativo’ total que satisfaga las necesidades materiales y espirituales del educando”. Aquí lo que se espera es que, si la familia no puede cumplir su función educadora, la escuela oriente la labor de la familia, colabore con cada familia para mejorar aquello que no sabe hacer, como un guante que uno se pone para satisfacer cada necesidad: un guante de cocina, o el guante para lavar o el guante para trabajar, un guante que uno adapta a todo lo que quiera resolver. Creo que también es importante porque figura en nuestro discurso de “la familia es la que educa, nosotros colaboramos”, o en la convicción de que “nosotros sabemos cómo debería educar la familia entonces, le vamos dando indicaciones acerca de la buena crianza”. Ahora bien, si fallan, fallan ellos... Nosotros somos los que ofrecemos una buena orientación. Acá hay algo más amigable por parte de la familia y la escuela, aunque también es cierto que hay una depositación fuerte de la escuela hacia la familia. Es útil que la escuela oriente a las familias que lo necesitan, pero también que reconozca (que reconozcamos) nuestras falencias en la posibilidad de orientar, porque muchas

veces los padres inexpertos (y todos fuimos padres inexpertos) buscan consejos en cualquier lado: a veces es el médico, a veces es la maestra jardinera, a veces es un amigo y yo creo que es bueno recibir consejos siempre que el que aconseja tenga claridad acerca de qué puede aconsejar y de qué no, qué aconseja desde lo que sabe y qué aconseja desde el sentido común, qué aconseja desde lo que ha estudiado y qué aconseja desde su propia matriz cultural y desde su condición de clase, porque en eso también van imposiciones culturales a través de esta relación con la familia.

La siguiente imagen es la **prótesis** que, a diferencia del guante que ayuda a la mano, la reemplaza: cuando la familia no está, la escuela trata de reemplazarla. Aquí tenemos experiencias como la experiencia de Montessori en Italia, de chicos que no tienen familia y la escuela se convierte en una comunidad que trata de reemplazar a la familia. Entiendo la situación de las escuelas que tratan de hacer eso, siempre y cuando entendamos que eso es imposible: la escuela nunca es la familia de los chicos y entonces, el riesgo de esta imagen es que creamos que podemos y entonces nos desarmamos cuando nos encontremos con el fracaso. La escuela puede acompañar al grupo familiar, puede orientar, puede colaborar, puede mejorar; pero no puede reemplazar. Cuando la escuela lo intenta, se agota en ese intento, se agota la vida de la maestra en algo que necesariamente va a fracasar.

La siguiente imagen es la del **depósito**: "vienen y te depositan al chico". Creo que es una imagen más presente en el jardín que en otros niveles, aunque también aparece en la escuela primaria, especialmente en las de jornada completa. Hay un texto *Cómo educa el Estado a su hijo*, de Julio Barcos, un inspector de escuela de principios del siglo XX en la Argentina, que dice así: *La ley de la educación común obliga a los padres a mandar a sus hijos a la escuela desde los seis hasta los catorce años de edad. Estos aceptan entre displicentes y complacidos dicha compulsión; primero, porque es obligatorio hacerlo; segundo, porque el Estado corre con los gastos de la enseñanza; tercero, porque casi todos ellos aspiran a deshacerse de un estorbo en la casa; y en último término, porque no hay otro camino para darle carrera o profesión a los hijos. Pero indudablemente que lo que más preocupa a los padres, sobre todo si son pobres, es librarse de un estorbo*

*en la casa. —'No veo la hora que vayas a la escuela para que me dejes en paz.' Es el ritornelo de los padres cuando se sienten incomodados por los hijos. Y sí éstos son ingobernablemente traviesos, entonces las mamás les amenazan con el ogro del maestro. 'Ya te arreglará las cuentas el maestro cuando vayas a la escuela'. Y en efecto, el niño es zampado en la escuela como el reo en la cárcel. El pobre chico se salva momentáneamente del infierno del hogar para caer en el infierno de la escuela. A fuerza de oír estas amenazas ya va sabiendo desde antes de traspasar los umbrales de la escuela, que el maestro es otro verdugo. ¿Qué plantea Barcos? Está denunciando que la escuela actúa como la continuidad del ogro de la casa, pero se basa en esta figura del depósito "los padres no los soportan en la casa, entonces los mandan a la escuela" y este discurso es cotidiano en las escuelas: "Imaginate, lo manda acá porque está trabajando, no sé que está haciendo, pero acá está ocho horas que se lo saca de encima, nos mandan a los chicos y cuando nosotros los llamamos para que vengan al acto a las once de la mañana, dicen que no pueden venir, ¿cómo puede ser? Nos están dejando a los chicos y no se hacen cargo de nada". Hay dos connotaciones de este discurso: por un lado la escuela funciona como depósito y, por otro lado, la añoranza de cómo funcionaba antes: "antes los padres nos entregaban a los chicos y no nos objetaban nada de lo que hacíamos ahora vienen y objetan, te dicen ¿cómo lo hiciste de esa manera?" A lo que la maestra objeta: "¿cómo se le ocurre preguntar por qué lo hice de esta manera? Si ellos me lo depositan, yo me hago cargo". Ahí el depósito figura como cara y contracara en nuestro discurso.*

La última es la imagen de la **yunta**, que no está en la pedagogía pero podríamos armarla. La yunta es ese tronco que está arriba de los bueyes que llevan los carros adelante y que los obliga a estar juntos, a ir a un ritmo medianamente acompasado. Si uno de los dos bueyes va más lento, el otro puede pasar adelante pero el trabajo se le va a hacer más duro. Cuando uno de los dos bueyes afloja por completo, el otro tiene un trabajo absolutamente difícil para salir adelante. Esta imagen muchas veces coincide con nuestras experiencias cotidianas en relación con las familias: no hay alianza, no elegimos estar juntos, nos toca estar juntos. Ninguno de nosotros elige las familias con las cuales trabaja. Ellos tampoco eligieron la maestra y los que son padres y madres también reconocerán que, a

17

veces, nos toca la maestra que no nos gusta y uno dice bueno es un añito nada más! Pero pasan los años y nos va tocando la maestra que no le da a nuestros hijos lo que querríamos que les diera... Estamos en yunta en el sentido de que nos toca estar ahí y que no hay mucha posibilidad de elección, salvo de negociación: "bueno ya que estamos atados, ¿por qué no tratamos de ir a un ritmo más o menos acompasado, sabiendo que los dos bueyes son importantes para tirar del carro? Creo que, quizás, la imagen de la yunta nos da un mejor lugar donde pararnos que es aceptar que ni ellos ni nosotros nos elegimos. Si los papás no vienen al acto a la once de la mañana ¿no será por qué no pueden? ¿No será que cuándo nuestros hijos tienen el acto a las once de la mañana nosotros tampoco podemos ir, porque no podemos salir de la escuela? Entonces, si queremos que realmente vengan, ¿no podemos buscar un tiempo y espacio adecuado para estar con ellos? Si llamamos a las mamás para que adornen el patio antes del acto y no vienen las mamás, ¿no será porque las mamás trabajan y hay muchos papás desocupados y que también los papás pueden ser invitados al jardín? Me ha tocado, como papá, recibir invitaciones como esta: "están todos invitados al acto del 25 de mayo, las mamás que quieran pueden venir el 24 a adornar el patio". Y yo pensaba: "hay un montón de papás que son arquitectos, decoradores, diseñadores, gente que podría colaborar muchísimo, pero la escuela está atrapada en la imagen de que la mamá seguramente está en la casa sin hacer nada y vive acá a la vuelta, seguro que viene y nos da una mano". Pero no es así, hay que poder salir de la imagen que tenemos interiorizada de los libros de lectura y pensar que del otro lado hay una familia que se parece un poco más a las enormes diversidades que tenemos en nuestras propias familias y las de nuestros amigos.

Es cierto que la escuela a veces tiene que funcionar como cuña, porque no cualquier modo de organización familiar es válido. Hay legislación que a nosotros, como agentes públicos, nos compromete a intervenir allí donde hay maltrato, abuso, abandono, discriminación. Si un chico es maltratado en el hogar, la escuela también puede funcionar como dique de contención del maltrato, en principio, ayudando a que los chicos tomen conciencia de cómo deben ser tratados en cualquier lugar y además también poder decirles a los padres "esto que están haciendo es ilegal". Ahí la escuela funciona como cuña, en el sentido que

18

interrumpe una relación entre generaciones que la legislación actual considera ilegítima.

También creo que en algunos casos la escuela puede funcionar como guante en el sentido de ayudar a las familias, siempre y cuando nosotros no nos pongamos en el lugar de sermonear sobre la crianza familiar. No sé si a ustedes les ha pasado, pero el docente cambia mucho su discurso cuando empieza a ser padre o madre. Cuando uno tenía veinte o veintidós años decía "mirá estos padres cómo crían a sus hijos". Hasta que uno empieza a criar a sus propios hijos y dice: "la verdad que vamos haciendo lo que podemos, es bastante más difícil de lo que pensábamos y encima es un viaje de ida porque son las veinticuatro horas, por lo cual no es como el maestro que los tiene durante algunas horas y después descansa". Uno no tiene la verdad sobre la crianza del otro. Me refiero al tema de la crianza porque es un tema que se da mucho en el jardín y especialmente en la sala de dos, porque muchas veces la profesora de química de segundo de polimodal no tiene idea de lo que pasa en la casa de sus alumnos, pero la maestra de la salita de dos, sí tiene idea y dialoga mucho con las mamás y a veces cae en la fantasía de suponer que ella sabe todo lo que debería hacer la madre en su casa y cómo debería hacerlo y cuándo debería hacerlo y aquello que no deberá hacer... Pero si uno baja un poco el copete y puede dialogar con el otro, la escuela sí puede funcionar favoreciendo, ayudando, dando pistas, pero no bajando línea de algo que no sabemos porque en esa bajada de línea en realidad no estamos ayudando al otro sino que le estamos dando el salvavidas de plomo.

En la relación entre escuela y comunidad, creo que tenemos que superar la homogeneidad y empezar a discutir de verdad qué significa la diversidad en la escuela. Hay que reconocer que desde la pedagogía y la didáctica todavía no sabemos cómo constituir escuelas que reconozcan las diferencias. Un chico llega al jardín o a la escuela primaria y rápidamente es clasificado: salita de dos, fila de varones, fila de nenas, los altos atrás, los bajitos adelante... Todavía nos pasa que, en sala de maestros o en la cocina, en marzo o abril uno le pregunta al otro: "¿qué tal tu grupo?" "Lindo, porque es bien parejito". Lo mismo ocurre entre directoras: "¿qué tal tu equipo?" "Lindo, porque todos pensamos igual, ¿y el tuyo?" "No,

nosotros pensamos muy distinto". Hay una convicción, que todavía no termina de enraizar en la escuela, que es que la diferencia puede enriquecer el trabajo en equipo. Quizá empecemos a salir de estas prácticas cuando empecemos a decir "mi grupo es lindo porque somos tan distintos, la verdad que tenemos que negociar todo el tiempo, tenemos que buscar estrategias para dar cabida a gente muy distinta, son todos absolutamente diferentes, pero eso enriquece al grupo de una manera maravillosa" ¿Qué tal tu equipo de docentes? "Mirá, nos tiramos de los pelos, porque en cada situación pensamos todos diferente, pero mi trabajo como director es garantizar que dialoguemos y nos enriquecemos muchísimo porque tenemos que buscar la manera de convencernos mutuamente". ¿Recuerdan la canción que cantaba Mercedes Sosa? "a todo dices que sí a nada dices que no." Cuando en una escuela "a todo dices que sí, a nada dices que no", empieza a debilitarse mucho el equipo. Es preferible que nos demos el permiso de pensar, que siempre nos lleva a pensar diferente. Cuando pensamos todos igual es que alguno dejó de pensar, porque siempre que alguno piensa, necesariamente vamos a discordar, vamos a disentir.

También tenemos que recuperar la idea de que no toda diversidad es legítima, es importante volver a instaurar nuestros desafíos en torno a la igualdad, porque así como la diversidad había sido erradicada de la escuela civilizatoria, a veces la tentativa de igualdad es erradicada de la escuela donde solo la diversidad es permitida. A veces, la diversidad se traduce en que cada uno hace lo que quiere, pero no cualquier diversidad es legítima: no es legítimo el abuso, no es legítimo el maltrato, ni en la familia ni en la escuela y esto implica poder construir la igualdad en la dignidad de cada uno. Tenemos todos los mismos derechos y todos tenemos crecientes responsabilidades hasta llegar a tener iguales responsabilidades. Esto implica un desafío difícil de la escuela, que es saber en qué aspectos construir igualdad y en qué aspectos respetar la diversidad. Básicamente la discusión que la ética plantea (supongo que ya Carlos Cullen lo habrá abordado en la conferencia anterior) es que los caminos en busca de la felicidad son caminos en los cuales se abre el margen de la diferencia. No puedo evaluar en qué dios cree el otro, qué modo de ser varón o de ser mujer elige el otro, cuales son los hábitos del otro, yo no tengo potestad para decir que el otro tiene que buscar la felicidad del modo que

20

yo le digo. Pero el terreno de la justicia reúne cuestiones que sí interpelan al otro y la sala de jardín, desde la salita de dos, es un espacio dónde discutir qué es lo mío, qué es lo tuyo, qué es lo nuestro, qué es lo compartido, qué podemos hacer juntos, en qué sentido somos iguales, en qué sentido somos diferentes, qué normas nos podemos dar para convivir en la sala. Ese espacio de la justicia es el espacio donde se construye la igualdad y donde empezamos la educación política. Los chicos empiezan en la salita de dos a repensar su largo camino de formación política, empiezan a preguntar cómo podemos vivir juntos siendo diferentes en un montón de aspectos, pero reconociéndose como iguales para participar del espacio público de la sala. Ahí hay un juego delicado, difícil de transitar porque nos interpela todo el tiempo. Uno puede pensar que estamos en un momento en que no tenemos respuestas porque no sabemos cómo es la escuela para la diversidad y la inclusión o tal vez podemos pensar qué bueno que nos toca ser la generación que tiene que ponerse a inventar una escuela distinta, que nos toca rediseñar la escuela, que nos toca barajar y dar de nuevo los dispositivos institucionales y didácticos. No todo lo que aprendimos de la pedagogía y lo que trajimos del profesorado nos da pistas de cómo resolver, sino que mucho está por ser inventado. Son dos modos de posicionarse frente a la diversidad. Hay un modo bastante más aburrido que es esperar que otro resuelva el problema y otro modo bastante más creativo que es el de aquel que empieza a gestionarlo desde la escuela.

Por último, en la relación entre escuela y sociedad, creo que el optimismo ingenuo de otras épocas es absolutamente insostenible. Ninguno de nosotros puede decir que la escuela le va a garantizar el futuro a los chicos, pero también el pesimismo es tan insostenible como aquel optimismo ingenuo: nada nos indica que todo vaya en términos de fracaso.

El futuro dependerá de lo que hagamos y el futuro de los chicos no va a depender de lo que nosotros hagamos, sino de lo que ellos hagan con lo que nosotros hagamos. Estamos ahí para darles herramientas y, sobre todo, para construir un puente entre los niños y el mundo.

Hay un texto muy rico de Hannah Arendt de 1957, cuando la pedagogía estaba oscilando de un extremo a otro, de la pedagogía tradicional se estaba

pasando a la pedagogía centrada en el niño. Ella decía que el trabajo de la escuela no es solamente preservar al mundo de los niños; ni preservar a los niños, del mundo. Son las dos cosas: preservar al mundo es mostrarles a los chicos lo que las generaciones anteriores han ido construyendo (la cultura, las tradiciones, la lengua, las leyes), mostrarles todo lo que el mundo ha sido para que lo tengan disponible para armar su vida. Hay que preservar al mundo para que las nuevas generaciones no vengan a destruirlo, a destrozarlo o a suponer que todo está por inventarse pero, al mismo tiempo, hay que preservar a los niños para que el mundo no los aplaste, para no decirles “vos tenés que hacer las cosas como ya lo decidieron las generaciones anteriores y nosotros ya sabemos cómo tenés que ser de acá hasta que seas adulto”. El puente es poder preservar a ambos, es poder poner en diálogo al mundo y al niño cuidando que ninguno aplaste al otro. Arendt dice así: “Básicamente, siempre educamos para un mundo que está confuso o se está volviendo dislocado, porque tal es la situación humana básica en la que se creó el mundo, por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar el mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ordenarlo de nuevo una y otra vez. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aun cuando, por supuesto, nunca pueda garantizarse”.

Nada nos garantiza el futuro de nadie. Cuando éramos chicos, los que me acompañan en edad lo recordarán, nos decían que si uno ahorra y no compraba las golosinas en el recreo y compraba las estampillas y las ponía en la libreta de la Caja de Ahorro, el ahorro nos iba a garantizar que en el futuro, íbamos a tener toda nuestra vida asegurada. Aquellas maestras que suponían que sabían cuál era el futuro nos estaban mintiendo.

Nosotros no sabemos cómo va a ser el futuro, pero sí tenemos la convicción de que el futuro de los chicos puede ser mejor si ellos reciben algunas de nuestras herramientas que tenemos para darles, no podemos garantizarle ni prometerle a nadie un mejor futuro, pero sí podemos garantizarle un mejor presente.

Para esos chicos que fuera de la escuela no tienen un adulto que los acompañe durante varias horas del día, llegar a la sala o al jardín puede ser un lugar de cuidado donde alguien les dedique varias horas de atención y de confianza.

Los dos aspectos que corren por dentro la tarea docente son, en primer lugar, la expectativa o la creencia de que los chicos no pueden. Muchas veces, desde el nivel inicial hasta el secundario, uno escucha docentes que dicen: "y... con estos chicos que no creen, no hacen, no dicen, no piden, no prueban, no intentan, no nada..." Todo lo que hacen los chicos es "no" y yo descreo muchísimo de esta imagen. Seguramente no son los niños que fuimos nosotros a esa edad, ni los niños ni los adolescentes, pero son otros ¡por suerte! Y entonces hoy un montón de cosas que ellos hacen y viven que nosotros todavía tenemos dificultad para ver, pero el chico puede y la convicción del docente es decirles a sus alumnos que siempre van a poder más de lo que han podido hasta ahora. Para eso los llamamos a la escuela, porque si los vamos a llamar para que salgan iguales a cuando llegaron, ¿para qué los vamos a tener quince años dentro de la escuela?

La segunda cuestión que a veces derrumba el trabajo docente es creer que no tenemos nada valioso para ofrecer en la enseñanza. Muchas veces, en las escuelas hay preocupación porque a los chicos les falta interés, pero me preocupa mucho más la falta de interés de los profesores y maestros. Efectivamente, es muy diferente cuando el maestro está interesado en lo que tiene para ofrecer.

Creo que, cuando recuperamos la convicción de que nosotros tenemos algo valioso para ofrecerles y ellos son capaces de recibirlos, empieza a haber un contrato que efectivamente puede cambiar la sociedad. Cambiar la sociedad no está en las manos de ninguno de nosotros en forma individual, pero sí podemos contribuir a cambiarla si vamos construyendo redes donde como docentes estamos trabajando desde la escuela y en diálogo con la familia y con la comunidad apostando a que algo es posible hacer y algo de nuestro destino se puede torcer si empezamos a torcer el destino de cada uno de nuestros chicos.

Muchas gracias

### **Textos citados:**

Arendt, Hannah (2003). *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona.

Barcos, Julio (1928). *Cómo educa el Estado a tu hijo*. Buenos Aires, Acción. 2ª edición corregida y actualizada.

Nassif, Ricardo (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz.

Sarmiento, Domingo F. (1915). *Educación popular*. Buenos Aires, Librería de La Facultad. Primera edición: 1949.

Senet, Rodolfo (1918). *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires, Cabaut y Cia. 6ª edición.