

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación**  
**Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente**  
**Área de Desarrollo Profesional Docente**

**Cine y Formación Docente 2005**

Viernes 2 de septiembre en General Roca, Río Negro, y viernes 7 de octubre en San Fernando del Valle de Catamarca.

**Notas acerca de la vocación y autoridad docente a propósito de *Ni uno menos*.**

**Por Myriam Southwell**

La propuesta de discutir aquí cuestiones como la autoridad y la vocación en el trabajo docente, viene a reparar una vieja deuda en la formación docente, que es la de atender aspectos sustantivos de la tarea específica de enseñar, sobre las particularidades, dificultades y responsabilidades de los educadores en el sistema educativo argentino. Esos saberes que aluden a posiciones que se construyen en el trabajo de enseñar, eran, en general, aprendidos en la cotidianeidad de la escuela, sobre todo en los primeros años de iniciación a la docencia, y su carácter asistemático e implícito dejaba poco lugar para una reflexión más profunda y crítica sobre las formas y contenidos de esos aprendizajes, contribuyendo muchas veces a mantener la continuidad de prácticas, evitando ponerlas en cuestión.

Podemos vincular los conceptos de autoridad y vocación a una pregunta, genérica pero de presencia constante: ¿cómo recuperar y renovar los sentidos de la tarea de educar? ¿Qué lugar concebimos para la recreación de la enseñanza y para crear pedagogías nuevas? ¿Cuáles son los lugares de cuidado del otro que nuestras formas pedagógicas suponen? ¿Cuáles

son algunas de las tensiones y los dilemas que la desigualdad genera para la vocación y la autoridad docente?

Hemos iniciado el trabajo del día de hoy a partir de revisar la práctica docente de alguien que no es docente al comienzo del relato, pero termina siendo investida de ese rol, hacia el fin de la trama. Me voy a permitir poner en diálogo aquellas clásicas categorías de autoridad y vocación, con otras que las interpelan: el cuidado, la desigualdad y la transmisión cultural como eje central de la actividad docente.

Quisiera comenzar este análisis, a partir de lo que decía una filósofa alemana a mediados del siglo XX. Hannah Arendt, alertaba acerca de que:

“la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus

propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común.”

(Arendt, Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península).

Arendt nos pone así por delante: la responsabilidad, la aparición de lo nuevo, dejar a los niños librados a sus propios recursos (o, contrariamente, cuidarlos) y renovar un mundo común. Vamos a detenernos en estos elementos, conceptualizándolos en términos de cómo ellos tensionan la vocación y la autoridad docente en un contexto de fuerte fragmentación y desigualdad social y –por lo tanto- como ello se vincula con la cuestión del cuidado del otro.

### **Un punto de partida: notas sobre la escuela y la igualdad en tiempos de desasosiego**

Una primera cosa que la película pone en escena es el hecho de que esa escuela (sin maestro pero con bancos alineados en fila, sin libros pero con desfile y canto a una bandera ausente) muestra la insuficiencia o la incompletud del proyecto igualador de la escuela moderna. La igualdad es un concepto querido por los educadores. La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir conocimientos a todos, y de producir una cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada. La idea misma de "escuela

pública" como un espacio común que proponía una igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, colocaba al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía y de la vida republicana.

El establecimiento de la igualdad ante la ley, si bien todavía hoy dista de ser una realidad efectiva, fue un paso importante para instituir una sociedad basada en principios igualitarios: todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos. La escuela rural y pobre de la película, que debe utilizar una tiza por día, es una muestra de que se trata de una aspiración que ha tenido dificultades para plasmarse. Sin embargo, la afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad fue todo un hito porque marcó uno de los principios, una decisión que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas, y como un sentido de lo que es una "vida buena" para todos.

Aunque esta noción de igualdad se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; dicho en términos más precisos, se trata de un concepto con gran densidad semántica. Podemos encontrar dentro de él las implicancias de la igualdad ante la ley, la prohibición en pos de la igualdad, la igualdad como derecho, la igualdad como imposición, la igualdad como punto de llegada o de partida, las experiencias históricas concretas de construir la igualdad, entre otros. ¿Cuál fue nuestra experiencia con la igualdad en la escuela? ¿Cómo podemos pensar hoy en

formas más complejas de la igualdad? Quisiera, a continuación, empezar a responder estas preguntas, convencida de que la igualdad sigue siendo un valor fundamental para una sociedad más justa y más plena.

### **¿Igualar para homogeneizar u homogeneizar para igualar?**

Recordar que la igualdad no es un concepto unívoco resulta útil para pensar la forma en que procesamos esta voluntad de igualar desde el sistema educativo. En la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó algo similar: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación, fue motivo de orgullo para muchas generaciones. De ese modo, por ese discurso fundacional, la escuela fue un medio importantísimo para conformar una ciudadanía letrada que se sintió parte de una comunidad inclusiva.

Sin lugar a dudas, la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualdad. Porque la igualdad -a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los

mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esa manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o virtuosos.

En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común, siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este "en común" no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones.

### **El desplazamiento de la igualdad a la diversidad<sup>1</sup>**

En los últimos años se evidenció una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez unificando proclamas

---

<sup>1</sup> Retomamos aquí lo trabajado en el artículo Dussel, I. y Southwell, M., "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", *El Monitor de la Educación*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I Quinta Época, No. 1, pp. 26-31.

participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal. Desde mediados de los '90, muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada. El problema no es, a nuestro entender, que se hayan focalizado las prestaciones, una medida muchas veces necesaria en un contexto de pocos recursos y de necesidades diferenciadas; lo que aparece como preocupante es que, en esta situación, la igualdad quede postergada a un futuro lejano, que será el efecto de políticas y acciones bastante imprevisibles. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo "Nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ese es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos." (2) ¿a qué remite este 2? No es una llamada Quizás uno de los legados más pesados que ha dejado esa década en nuestro país es la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador.

La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador permite interrogarnos sobre cómo se procesó la igualdad en nuestro país y cómo se está pensando hoy. Por ejemplo, en otros países, las propuestas del multiculturalismo y el reconocimiento de la pluralidad cultural emergieron en situaciones de auge de movimientos de derechos civiles, que pugnaban por superar experiencias de marginación a minorías

étnicas, nacionales o religiosas. La diversidad tuvo en esos casos el inmenso valor de afirmar política y culturalmente los derechos de las minorías. En el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, en cambio, la diversidad fue vinculándose a nuevos sentidos. La "diversidad" es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. "Yo sí que trabajo con alumnos diversos", se escucha a muchos docentes cuando se plantea el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

En realidad, lo sabemos todos, la escuela siempre trabajó con la diversidad. Históricamente, la escuela incluyó a una población cuyos integrantes eran -por supuesto- diferentes; pero su condición de diferente no se anteponía a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla.

El problema puede empezar a aclararse si cuestionamos esa equivalencia entre igualdad y homogeneidad, entre desigualdad y heterogeneidad. La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad?

## **Igualdad, diversidad y fracaso escolar**

Uno de los ámbitos en que se manifiestan estas tensiones es en la cuestión del fracaso escolar. El mirar lo que aprenden los chicos desde una u otra óptica determina pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y por lo tanto en el futuro que se les augura. Entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites de nuestra acción educativa, así como acerca del impacto en el fracaso escolar. Esta pregunta se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes; las situaciones críticas y desgarradoras que encontramos dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) a ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficits. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que "incapacita". Frases como "qué querés que hagamos, con la familia de donde viene" o "de esta gente no se puede esperar mucho" señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad. Parecen decir que aquellos nunca llegarán a ser tan

iguales como estos: la diversidad es sinónimo de desigualdad.

Frente a eso, hay otros que se inclinan por una visión más idealizada de la pobreza que a veces se mimetiza con "lo que hay" y que, sin quererlo, recae en una propuesta voluntarista de ir a reparar injusticias más allá del límite de lo posible; porque, digámoslo, en la Argentina de hoy, con tanto desamparo, a cualquiera esa tarea le queda grande. ¿Cómo protegerlos, y proteger las experiencias interesantes y productivas que se hacen en miles de escuelas que incluyen, educan y asisten a miles de chicos en condiciones durísimas? Quizás una manera es recuperar la especificidad de la escuela, algunos límites sobre lo que puede hacer; y discutir más y mejor el cómo lo hace, y cómo organiza y reparte las otras tareas vinculadas al bienestar de los alumnos.

Para no caer en la culpabilización de los niños y/o de las familias, ni en el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la diversidad, en tensión con la igualdad. Entendemos que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto de aprendizaje; es decir, esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica, que posee una historicidad y decisiones que la estructuran. Así, los desempeños subjetivos, aun cuando se expresen en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo que es cultural y singular, propio de cada uno. Esto es, el despliegue de las condiciones

para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen. Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Lo cual no quiere decir abolir la asimetría de la relación pedagógica: tiene que haber un docente con una voluntad y un deseo y un saber que transmitir. Pero esa transmisión debe pensarse como un acto de institución de la igualdad, actual, efectiva, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual.

Pensar a los niños y adolescentes desde un lugar de iguales no significa considerarlos iguales porque están inmersos en la misma intemperie que a veces sentimos nos horizontaliza en el desamparo y la desprotección (esto nos lo recuerda la película), sino porque tienen un lugar de pares en esa sociedad más justa que queremos. Es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación a la que aludía Hannah Arendt al comienzo; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar; es enseñar mejor,

poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden, pero que solos -sin nuestra enseñanza y nuestro deseo de que "sean alguien en la vida"- no pueden. Es volver a creer que hay lugar para ellos en este mundo, no por un acto caritativo o piadoso sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas y para la sociedad toda.

### **La educación y el cuidado del otro**

Hay algo que la película nos hace preguntarnos, y nos pregunta a nosotros que somos docentes ya no de la China sino de Argentina: la cuestión del cuidado de las nuevas generaciones tiene un rol central. ¿Qué tan bien estamos haciendo la tarea que nos toca a los adultos de cuidar a los niños y adolescentes?

Por ello, en contextos como este es necesario preguntarse y abrir una reflexión más amplia sobre qué significa en las condiciones actuales cuidar a los otros, cuidarse a sí mismos, cuidar la humanidad y el medio ambiente, y qué lugar tiene en ese cuidado la escuela.

Todos somos, o mejor dicho, nos sentimos vulnerables, y esta vulnerabilidad viene por las inclemencias de una vida que se ha vuelto menos previsible, más provisional, más sujeta a los accidentes y calamidades varias que nos acechan. Los sujetos de esta época vivimos con más miedos: miedo a que nos roben, miedo a que nos maten, miedo a que nos enfermemos, miedo a que

nos defrauden, miedo a que no nos quieran. Y el miedo se convierte en un elemento muy poderoso que moviliza pasiones comunes pero también organiza ghettos, fractura, divide y enfrenta a los ciudadanos. Como dice la antropóloga mexicana Rossana Reguillo, quien logre apropiarse de nuestros miedos, y quien logre usarlos políticamente, nos dominará en el siglo XXI.<sup>2</sup>

¿Qué le toca a la escuela en el cuidado a las nuevas generaciones? Para quienes transitamos las escuelas, esa pregunta suele vincularse -desde hace bastante tiempo- con otra: ¿cómo recuperar los sentidos de la experiencia escolar? En esa pregunta, la apelación a los sentidos se refiere tanto a aquellos destinados a las niñas, niños y jóvenes, como a los que nos involucran como adultos, que miramos nuestra tarea docente simultáneamente con recelo, con ilusión, con desencanto y obstinación. Frecuentemente, en los últimos años, la respuesta surgía con un sesgo de retorno a las formas de acción del pasado; probablemente, la dificultad estaba en el verbo empleado en la pregunta inicial, ya que “recuperar” remite a volver a tener algo que en algún momento se tuvo. Pero, ¿es todo deseable en ese pasado? ¿Se trata de recuperar algo que se tuvo y se perdió, o se trata de conjugar acciones nuevas, incorporando las novedades del presente y una dimensión de futuro? Creemos que revisar esta herencia es importante para pensar otras relaciones entre cuidar y enseñar, que han sido

---

<sup>2</sup> Véase la entrevista que le realizara en 2002 el portal “La Iniciativa de la Comunicación”, disponible en: <http://www.comunit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-75.html>

pensadas más bien en términos dicotómicos.

Conviene recordar que la educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado. La palabra “pedagogo”, en su uso en las sociedades griegas antiguas, señalaba al adulto que acompañaba al niño, que lo guiaba hasta la casa del *didaskalos* (el que le enseñaba las letras), a veces con una antorcha que iluminaba su camino. Era claro que esos niños que se educaban eran de las clases privilegiadas y tenían adultos a su servicio (y aquí debería reflexionarse sobre este lugar de sirviente, este lugar subordinado del pedagogo al niño rico -el hijo de los ciudadanos acomodados-); pero era también claro que los niños necesitaban adultos que los acompañaran y los protegieran de los “peligros” de la calle o de la vida.

Para Immanuel Kant (1724-1804), uno de los filósofos más importantes de la modernidad y autor de unas lecciones de Pedagogía que fueron muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos, la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres, y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones y las debilidades emocionales a la razón civilizada.<sup>3</sup> En otras palabras, los cuidados son la disciplina, y tienen más que ver con cuidarse de uno mismo (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o

---

<sup>3</sup> Véase Kant, I., *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983 (originalmente publicada en 1803).

nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano, y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. La instrucción letrada era, en este contexto, un *plus*, un extra bienvenido pero menos importante que esta primera tarea civilizatoria de la educación. Podemos fundar esta disociación entre cuidado e instrucción en Kant, aunque habría que recordar que el cuidado es, también, una poderosa forma de educación moral e intelectual.

En la última década, sobre todo con la brutalidad de la crisis económica y social reciente, la cuestión del cuidado asumió otros matices. Cuidar significó en este caso dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias (“escuchar los padecimientos”), y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos. Cuidar significó también retener en la escuela a niños y adolescentes “en situación de riesgo”<sup>4</sup>, darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos los peligros –valga la redundancia–, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, y tomó formas más parecidas a las del amor.<sup>5</sup> De esto, sutilmente, nos habla *Ni uno menos*.

---

<sup>4</sup> De paso, nótese que el “riesgo” también se asocia a esta cultura del miedo extendido, a los discursos sobre la inseguridad en la que vivimos.

<sup>5</sup> Hay otras formas del cuidado, sobre las que no vamos a detenernos en este artículo, pero que

¿Puede haber formas de cuidado igualitarias, democráticas y productivas en términos del conocimiento? Creemos que un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado, y como dadores de cuidado. Quizás en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana.

Pero esta relación de dependencia mutua también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños-adolescentes. No estamos en igual situación frente a la vida, frente al saber y frente a la sociedad; todavía menos estamos en igual situación en las escuelas, donde los adultos tenemos, aunque no siempre nos sintamos autorizados para ejercerlo, un poder más tangible y concreto que el que tienen los alumnos. Tenemos poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Y tenemos otros recursos, aunque estemos en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiéramos, porque

---

son importantes en las escuelas de hoy. Nos referimos al cuidado que viene “impuesto” por los nuevos marcos legales que responsabilizan a directivos y docentes de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela, y lamentablemente quedó subsumido en la lógica de la “responsabilidad penal” que generó conductas muy variadas en los actores, desde mayores medidas de protección a una parálisis absoluta por temor a ser penalizados. También vale preguntarse si esta responsabilización legal es la única manera de inducir conductas más responsables ética y políticamente en los adultos, y si no debería acompañarse de otras medidas y discusiones.



llegamos a adultos, porque estudiamos, y porque conocemos más sobre la vida que los niños y los adolescentes. No estamos en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en nuestro vínculo con los alumnos y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir a la escuela como institución que enseña, y también como institución que cuida y ampara.

Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece –y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas. Parafraseando a Hannah Arendt, la escuela tiene en sus manos la posibilidad de mostrar “donde están los tesoros” y por qué ellos nos pertenecen.<sup>6</sup> El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, es necesario para pensar que la enseñanza de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Un segundo elemento en estas “otras formas de cuidado” es asociarse a otras instituciones de protección de la infancia y la adolescencia. La escuela recibe, en muchísimos lugares de la Argentina, muchas más demandas de las que puede satisfacer; buscar alianzas para que esas

demandas se canalicen, organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo, y proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo. También esto forma parte de asumir la tarea con responsabilidad; nos referimos a que no se trata de tomar en las propias manos la sobrecarga de una responsabilidad desmesurada. No estoy proponiendo hacerse responsable absoluto por el otro, asumiendo una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar un delimitado espacio de cuidado.

Nuevamente, hay que recordar que la idea misma de la educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales, culturales. Por ello, el cuidado del otro es una parte componente de las decisiones colectivas que se traducen en políticas, normativas y decisiones destinadas a lo colectivo y también de nuestras decisiones cotidianas que construyen “microespacios” para los otros.

De este modo, estamos aludiendo a la vinculación entre el cuidado y la

---

<sup>6</sup> Hannah Arendt, “La crisis de la educación”, en: Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política, Madrid, Paidós, 1996.

responsabilidad desde una perspectiva político-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y responde a preguntas éticas y políticas. Nuestra referencia a la responsabilidad adulta – insistimos, una vez más, no desmesurada- unida a nuestro lugar de docentes no deja de lado las responsabilidades del Estado, de los funcionarios, de los gobiernos; y esto tiene que ver, como se prevé en las instituciones cuya obligación es el bien común, cómo disminuir las intensas manifestaciones del desamparo. Pero tenemos que señalar que el rol docente es también político, porque cuando nos hacemos responsables de la enseñanza somos garantes de la transmisión de la cultura y en ese lugar construimos una posición en diálogo con los otros. Aquí, el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común.

Decíamos anteriormente – nos los decía Arendt, en realidad- que sería bueno juntar el cuidado al amor, y al decir la palabra “amor” uno teme sumarse a visiones sentimentalizantes, ingenuas o voluntaristas de las relaciones humanas. Sin embargo, es necesario volver a enunciarla en el terreno pedagógico, no cargada de “tintas rosas” como sucede en los libros de auto-ayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de

nuestra fragilidad e incompletud pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la tierra. El cuidado del otro tiene que combinar, tanto como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos.<sup>7</sup>

### **Transmisión, vocación y autoridad**

Ahora sí, luego de hacer las consideraciones anteriores, podemos volver sobre esas nociones pedagógicas clásicas como son la vocación y la autoridad, pero para hacerlo de manera enriquecida.

Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otro a incorporarse a una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia. Nos parece que hay algo de ese orden que está quebrado hoy en las instituciones educativas, y, que conviene detenerse sobre qué quiere decir esto, y qué caminos y desafíos se abren.

Una primera aclaración es que consideramos que replantear el lugar de transmisión y autoridad no implica volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adulto-céntricos y autoritarios. La mirada nostálgica no es útil ni

---

<sup>7</sup> Véase el texto de Paul Ricoeur, Amor y justicia, Madrid, Caparrós Editores, 2001.

productiva en esta situación; el pasado es menos idílico de lo que se presenta muchas veces, y no es posible ni deseable que las cosas vuelvan a ser lo que eran, entre otras cosas porque sospechamos que es por cómo eran las cosas que hoy estamos así. Lo que sí nos preocupa es acentuar que hay que volver a autorizarnos en nuestro lugar adulto de transmisión de la cultura, afirmando que sin transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros. Creemos que hay que hacerlo proponiendo formas de autoridad pedagógica más democráticas que, a la par que transmitan saberes y relatos que den sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos y los inscriban en una trama social compartida, también los equipen para la divergencia y la problematización de lo dado (Donald, 1994).

La idea de transmisión ha sido devaluada en la cultura contemporánea. Transmitir la cultura es una de las tareas centrales de la educación y de la escuela. Ahora bien, ¿qué se quiere decir cuando se habla de "transmisión"? Para el psicoanalista Jacques Hassoun la transmisión, al darnos un sentido de continuidad inscribiéndonos en una genealogía pese a nuestra finitud, es lo que diferencia a los seres humanos de los animales. En este sentido, este autor señala:

*“Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos*

*sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido” (Hassoun, 1996).*

La transmisión no es entonces una reproducción idéntica e incesante de lo mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo. Al contrario de muchos de los sueños de la pedagogía moderna, que quisieron encontrar recetas y métodos que pudieran ser replicables y que garantizaran la producción de los mismos resultados, Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.

Durante siglos, la pedagogía moderna pensó el rol docente y su componente vocacional en torno a una figura moral ejemplarmente representada en el maestro de escuela, que debía actuar como si estuviera hablando en nombre de una realidad superior y elevada y sentirse investido de una fuerza superior a sí mismo. El maestro era quien debía inculcar en los niños ese respeto por la sociedad instituida, mostrándose como una autoridad legítima, justa y necesaria.

Esta concepción del trabajo docente y de la construcción de la autoridad fue también la base conceptual desde la cual muchos pedagogos argentinos definieron el perfil de maestros y profesores. La definición de la autoridad que construía implicaba un vínculo pedagógico centrado en el adulto, tendiente a la conservación de las relaciones sociales instituidas, y en el que la transmisión cultural parecía destinada a no dar lugar a la crítica ni a la recreación de estos mandatos sino a la aceptación de un legado incuestionable.

En este sentido, la “autoridad pedagógica” puede ser corporizada por hombres o mujeres, por textos, por instituciones o por grupos. La autoridad pedagógica y cultural en el espacio escolar tiene una corporización fundamental en los docentes. Con eso no queremos decir que los docentes sean los dueños y señores de la autoridad pedagógica, sino que es en torno a cómo se piensa la docencia que pueden identificarse muchos elementos de cómo se piensa la autoridad pedagógica y cultural.

Amor por el mundo y amor por las nuevas generaciones: en este cruce entre conservación y renovación, la educación puede plantearse una autoridad cultural que habilite a los otros a ocupar nuevos lugares, sus lugares, los lugares de una generación que está por venir. La educación entonces implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo. “Responsabilidad”

aquí reemplaza a “mandato”, que suele tener el rasgo de lo inapelable y lo divino (Spivak, 1996). Si el acto de enseñar siempre implica un acto de autoridad, es importante notar que no todas las formas de autoridad son iguales ni tienen los mismos efectos. No da lo mismo pensar la autoridad como mandato incuestionable que como acto particular, responsable, que debe justificarse cada día, que intenta dejar lugar para que el otro enriquezca la transmisión. La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas. Transmitir, pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado y así se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes.

El problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. Muchas veces, las nociones de infancia y de juventud en los discursos educativos se plantean como contenidos esenciales, no afectados por la historicidad, leídas desde criterios que atienden solo su dimensión biológica o su mítica relación con las instituciones clásicas (familia-escuela-Estado) cuya realidad actual dista mucho de las representaciones que tenemos de ellas en el ámbito educativo.

La inversión de la relación entre las generaciones, la disminución de esa distancia óptima, o la erosión de las ideas de autoridad clásicas, parecen poner en

riesgo el proceso de transmisión cultural, mirado con nostalgia como un producto venerado del pasado. Sin embargo, siempre la relación entre las generaciones está afectada por la contingencia, más aún en contextos como el actual, que revelan en forma aguda mutaciones muy profundas así como regresiones inéditas a escenarios del pasado. La cuestión es, en todo caso, cómo esa construcción histórica es reconocida para pensar la educación.

Si estas complejas y diversas experiencias del tiempo, estas formas de vivir el presente -diversas y a la vez crecientemente desiguales-, rompen con la dirección del tiempo de la transmisión moderna y -en este sentido- generan cuestionamientos profundos a la tarea del educador -más aún en un contexto en el que Estado y sociedad civil sufren una metamorfosis inédita-, ello no debe eliminar el hecho de que toda generación que nace, nace a un mundo que desconoce y que invariablemente demanda de los adultos una tarea de transmisión del sentido de ese mundo y de las formas de incorporarse a él. Es un problema de la transmisión -y en particular de la transmisión cultural llevada adelante por las instituciones educativas-, la posibilidad de construir un relato que dé cuenta de la *continuidad* en el tiempo, pero también es problema de la escuela registrar la *discontinuidad* del tiempo, ese que convierte a los alumnos en seres diversos de los adultos, otros, en alguna medida desconocidos por vivir en un presente que tiene características inéditas para el adulto. Toda generación joven se constituye a partir de una diferencia, pero una diferencia que se modula luego de una toma de posición más o menos explícita,

condescendiente, contestataria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior.

Pensar la transmisión como intervención humana en el espacio educativo -como acción social- demanda un recorrido de un mapa social y cultural de viejas e inéditas características, un reconocimiento de las formas de socialización *contemporáneas* de la socialización escolar, una lectura de los procesos complejos de constitución de las identidades de edad y también una creencia en la posibilidad de generar nuevas articulaciones entre las generaciones en proyectos educativos comunes.

La relación entre las generaciones es siempre una relación atravesada por la *discontinuidad*. En el ámbito educativo, la relación entre generaciones connota una ilusión de continuidad, la aspiración a un lazo sin conflictos. La discontinuidad hace historia: en ese hecho, lenguaje, creación, los jóvenes se diferencian, marcan las fronteras de su tiempo histórico y a la vez señalan a los adultos las propias, proyectan sus posibilidades futuras. Siempre, por otra parte, hay algo desconocido de una generación joven para la generación adulta y también en el sentido inverso. En todo caso, es la experiencia que enseña el tiempo y que remite al paso por las edades la que permite que eso desconocido del otro sea objeto de reconocimiento y no de confiscación. Ese desconocimiento, esa diferencia, puede ser percibida como amenaza o como promesa, puede motivar el rechazo o la ausencia de encuentro, o puede convertirse -ese desacuerdo básico- en la base para un trabajo común. El

espacio intergeneracional debe pensarse hoy como un trabajo de *reconocimiento* de esas diferencias, pero también de los *dilemas comunes* que atraviesan a la sociedad en su conjunto.

Esta construcción es compleja y difícil, y no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de enseñar. Siguiendo a Dussel, podemos concluir que una autoridad más democrática debería hacerse cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en

el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones, otras historias; y los hay más todavía hoy, cuando las relaciones entre las generaciones están transformándose, y cuando la relación con la autoridad es un elemento en crisis para todas las sociedades latinoamericanas, con tantas injusticias y dolores acumulados. Seguramente ese encuentro vendrá con dolores e injusticias, pero también con la confianza de que los que vienen podrán hacer algo mejor, como decía Arendt, algo que no previmos con aquello que les dejamos. Sin esta confianza, que es otra forma del amor en la pedagogía, no hay educación posible.

## **Bibliografía**

ARENDRT, Hannah (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

DONALD, James (1994) "La alfabetización y los límites de la democracia", en *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, pp. 29-37.

EHRENBERG, Alain (2000) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

HASSOUN, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ed. de la Flor.

KAES, René y otros (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*,. Buenos Aires, Amorrortu.

MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes Psicopedagogía.

POSTMAN, Neil (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.

SPIVAK, Gayatri (1996) "Responsabilidad", en *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas Identidades y ciudadanías*, ed. por B. González Stephan. Caracas, Nueva Sociedad.