

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO



Recreo - Susana Di Pietro- 2005

PABLO PINEAU

- 2008 -

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

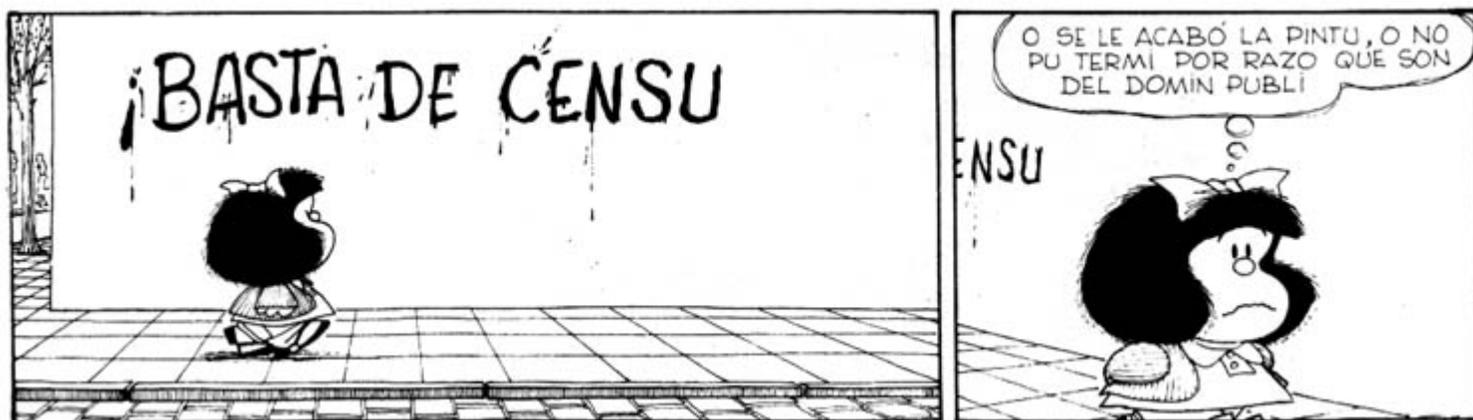
“En uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir”¹.

La historia de Ambrosio Millicay, sucedida hace ya doscientos años, nos sirve como punto de partida para pensar el problema de la educación como derecho. Durante siglos, la educación estuvo reservada a unos pocos que la usufructuaban para su beneficio. Pero hacia los siglos XVIII y XIX las luchas sociales incluyeron la democratización educativa entre sus objetivos. Por eso, uno de los objetivos que se planteó la construcción del sistema educativo a lo largo del siglo XIX y XX fue garantizar que no volvieran a suceder historias como las que cuenta la cita. La gratuidad y obligatoriedad escolar, la formación docente y la responsabilidad principal e indelegable del Estado en su prestación son alguna de sus acciones más representativas.

Pero en la práctica, la sombra de Ambrosio Millicay se proyecta en forma acechante; la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los hilos conductores de la historia de la educación. A lo largo de los años, diversos Ambrosios Millicays fueron azotados en la plaza pública por haberse comprobado que sabían leer a escribir. Y, en oposición a la máxima pedagógica antigua, pareciera que, para ellos, la letra con sangre sale; el ejercicio de la violencia no tuvo tanto que ver con lograr que aprendieran sino con lograr que olvidaran. Valga el siguiente ejemplo, en una tira de Mafalda de comienzos de la década del 70,

¹ en Juan P. RAMOS (1911), Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina (1810-1910) Bs. As, ed. Jacobo Peuser (tomo II, p. 497).

durante la Dictadura Militar iniciada por Juan Carlos Onganía, la protagonista ve en una pared una pintada que reza "Basta de censu", a lo que concluye "O se le acabó la pintu, o no pu termi por razo que son del domin publi". Podemos suponer que quien estaba escribiendo fue un descendiente de Ambrosio, que dejó su trabajo inconcluso para no terminar como su antecesor.



Hoy, los niños y adolescentes privados de sus derechos más elementales son Ambrosios actuales, arrojados a situaciones de dolor, maltrato y carencias que, como los azotes al mulato, les quitan aquello que deberían tener asegurado por nacimiento. De esta forma, a los educadores nos toca muchas veces la tarea de "restitución" de derechos – sobre todo, del derecho a la educación- a estas poblaciones a las que les fueron arrebatados.

Para tal, en este escrito queremos aportar ideas para revisar qué es hoy el "derecho a la educación", no como simple enunciación bienintencionada sino como clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo. Este documento no se propone como una guía donde encontrar medidas concretas a tomar, sino como una invitación a "frenar la urgencia" del devenir cotidiano para levantar un poco la mirada y ampliar

el horizonte del debate donde construir, resignificar, profundizar y criticar las estrategias diarias de intervención.

Una revisión histórica

La concepción del hombre como portador de derechos es una invención del siglo XVIII. Para ese entonces, la constitución de la teoría política liberal llevó pensar las sociedades con términos nuevos como soberanía popular, contrato social, delegación, división de poderes y, sobre todo, ciudadanía. Según estos nuevos postulados, todos los hombres nacen libres e iguales, lo que equivale a decir que llegan al mundo con las mismas atribuciones y garantías. Así, el “súbdito” del Antiguo Régimen, que establecía un vínculo de vasallaje con su señor al que no podía rebelarse, dio paso al ciudadano, individuo portador de derechos y deberes.

Los derechos referidos a los sujetos remiten explícitamente a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 establecida durante la Revolución Francesa. En ella se proclaman como derechos “naturales” e “imprescriptibles” de todos los hombres a la libertad, la propiedad, la seguridad, y la resistencia a la opresión. Estos derechos son considerados “naturales” porque pertenecen al hombre por nacimiento, por lo que la sociedad y el Estado debe reconocerlos sin ninguna restricción. Se refieren especialmente a proteger a los individuos frente a los poderes absolutos -como las monarquías y los imperios-, por lo que eran más “permisos” que atribuciones. Por eso, muchas veces aparecen enunciados como “libertades”. En nuestro país, esto se cristalizó en la redacción de artículos Constitucionales -como el art. 14 de la Constitución Nacional de 1853- y otras leyes que le dan amparo legal y judicial contra potenciales abusos. En el caso educativo, esto se

manifiesta en el derecho –en tanto “autorización”- de todas a aprender, independientemente de que éste se efectivice o no.

Ya avanzado el siglo XIX, y con mayor fuerza en el siglo XX, estos primeros derechos “individuales” o “civiles” dieron paso a una nueva generación de derechos llamados los derechos “sociales” (derecho a la libertad de asociación, a las condiciones de trabajo, al salario digno, al sistema de salud, a la vivienda. etc.) que, en el caso de nuestro país, están plasmados mayoritariamente en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional y en las leyes que de él se derivan. En esta nueva posición, la sociedad y el Estado deben abandonar su función de simples “protectores” que limita su accionar a permitir que los sujetos hagan uso de los derechos, para volverse los garantes efectivos de su ejercicio. O sea, no sólo deben reconocerlos, sino también protegerlos, ampararlos y velar por su cumplimiento. Como explicábamos más arriba, para el caso educativo esto implicó ciertas medidas como el establecimiento de la obligatoriedad y la gratuidad escolar, la comprensión del Estado docente como su último garante, y la asignación de recursos públicos humanos y materiales para satisfacer tal fin.

Finalmente, en las últimas décadas del siglo XX, se ha comenzado a hablar de los derechos “de tercera generación”, o “difusos”, porque sus sujetos beneficiarios no son claramente identificables: puede ser la humanidad toda o un colectivo determinado –v.g. los pueblos originarios o las mujeres- Estos derechos se refieren a los bienes comunes como el agua, el aire, la tierra, o a la defensa de derechos colectivos –como a la cultura propia-, a temáticas más “abstractas” como la autodeterminación de los pueblos, la paz, etc. En educación, esto se vincula, por ejemplo, al derecho a la educación multicultural, a la enseñanza en lengua nativa, y a la educación ambiental. Algunos artículos reformados o agregados en la Reforma Constitucional de 1994 le otorgan en nuestro país la garantía

legal máxima, lo que se vio fortalecido por la actual ley de Educación Nacional n. 26.206 sancionada a fines del 2006.

En función de esto, distintas declaraciones internacionales -desde la pionera Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la de Derechos del Niño, de la Mujer, de los Pueblos Aborígenes, etc.- incluyen a la educación entre sus enunciados.

El “Movimiento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos” sintetiza sus enunciados de la siguiente forma²:

- El derecho humano a la educación confiere a cada mujer, hombre, joven y niño el derecho a una educación básica libre y obligatoria así como todas las formas disponibles de educación secundaria y superior.
- El derecho de protección para la no-discriminación de todas las áreas y niveles de educación como a un acceso igual de educación continua y capacitación vocacional.
- El derecho a la información sobre salud, nutrición, reproducción y planificación familiar.
- El derecho a la educación está ligado a otros derechos humanos fundamentales- derechos que son universales, indivisibles, interconectados, y interdependientes, éstos incluyen:
- El derecho a la igualdad entre hombre y mujer y a la participación igualitaria en la familia y sociedad
- El derecho a trabajar y recibir salarios que contribuyan a un estándar de vida adecuado.
- El derecho a libertad de pensamiento, conciencia y religión.

² www.pdhre.org/rights/education-sp.html

- El derecho a un estándar de vida adecuado
- El derecho a participar en la toma de decisiones y políticas que afectan a cada una de sus comunidades a un nivel local, nacional e internacional.
- El derecho de cada miembro de las minorías étnicas para el goce y desarrollo de su propia cultura e idioma.
- El derecho de cada miembro de las minorías étnicas para establecer y mantener sus propias escuelas y otros procesos de capacitación y establecimiento de instituciones educativas para enseñar y recibir capacitación en sus propios idiomas maternos.

Como se ve, a lo largo del tiempo la concepción de la educación como un derecho pasó de un simple “permiso” individual a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas que asociadas a la creación de mundos más justos.

Los derechos hoy

Sin duda, en los últimos tiempos las políticas de enunciación de derechos se han ampliado enormemente y han avanzado en nuevos campos. Pero, lamentablemente esta “inflación” de declaraciones parece haberse visto acompañada más por su violación que por su cumplimiento. El contexto social y mundial actual, signado por muchas formas de discriminación y opresión, atentan contra el ejercicio de los diferentes derechos proclamados en esas declaraciones.

En un trabajo de balance de la década de los 90 titulado “Ya nada será igual”, Beatriz Sarlo³ sostiene que durante las primeras siete décadas del siglo XX, “ser argentino” designaba tres cualidades: “ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado”. “Ser argentino” era una coalición ríspida entre una condición cultural, una condición política y una condición económica que se traducían en el ejercicio de derechos de distintos órdenes, en un especial uso de los recursos –tiempos, espacios, bienes-, y en compartir colectivamente una misma visión y un mismo horizonte de futuro.

Más allá de los reiterados golpes de Estado, la ciudadanía como forma soberana se amplió a lo largo del tiempo –la ley Sáenz Peña de voto secreto y obligatorio, y la ley de voto femenino de 1947 son ejemplos elocuentes-, lo que permitió el acceso de nuevos sectores a la arena política.

La escuela pública gozaba de prestigio y reconocimiento, y Argentina mostraba con orgullo el crecimiento de sus tasas de escolaridad. Aceptar la condición de alumno y cumplir satisfactoriamente con las pautas planteadas por la institución eran una de las mejores garantías para lograr el ascenso y la inclusión social.

El mercado laboral también fue expandiéndose, y se convirtió en una vía privilegiada de obtención y disfrute de las conquistas sociales. Tener trabajo fue una de las mejores formas de tener asegurado no sólo la manutención cotidiana, sino también el acceso a otros derechos asociados como la salud, la vivienda y el esparcimiento.

Esta situación se fue ampliando a lo largo del siglo XX, y su auge se dio entre 1945 y 1975 aproximadamente. Argentina era entonces una sociedad rica que, si bien mantenía una fuerte desigualdad social y

³ Sarlo, Beatriz, Ya nada será igual, Punto de Vista N° 70, Buenos Aires, Agosto de 2001

enfrentaba graves problemas por la falta de una distribución más justa de la riqueza que generaba, garantizaba a la casi totalidad de la población el ejercicio de sus derechos básicos, a la vez que le prometía mejores futuros a las generaciones venideras.

Pero hoy, en el siglo XXI, la situación ha cambiado radicalmente. Como dice Sarlo, “para (los) hombres y mujeres (que hoy son) menores de cuarenta años, ser argentino no presupone los derechos políticos y sociales anteriormente inscriptos en el triángulo identitario (de la ciudadanía, la educación y el trabajo)”. La autora sostiene que, si bien esta situación terminó de consolidarse en la década del 90, comenzó con la última dictadura militar iniciada en 1976. En ese entonces, se puso fin al largo proceso de ampliación de los derechos a la mayoría de la población que presentamos en los párrafos anteriores, y se inició la nueva situación de despojo. Para lograrlo, la dictadura impulsó un proyecto político basado en el estado de sitio, el terrorismo de Estado, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso de poder, la sumisión de la justicia y la violación sistemática de los más elementales derechos humanos.

Ese reordenamiento político fue acompañado por un reordenamiento económico que adscribía a las teorías monetaristas de la escuela de Chicago que privilegian al sector financiero. La apertura de los mercados, el fomento de las importaciones, la progresiva eliminación de los mecanismos clásicos de protección de la producción local y una pauta cambiaria desfavorable se combinaron para dar como resultado procesos de desindustrialización, concentración económica, desempleo y precariedad laboral.

Por supuesto, el registro educativo no estuvo exento de esta situación. La Dictadura llevó a cabo políticas específicas que se propusieron modificar algunas lógicas previas y volverlas afines al resto

de los cambios sociales. Al respecto, Myriam Southwell⁴ sostiene que la última dictadura produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico vigente desde fines del siglo XIX que presentamos en los párrafos anteriores, -al que la dicha autora llama “modelo civilizatorio-estatal”- que sentó las bases para el establecimiento del neoliberalismo en la década de 1990.

De acuerdo a sus planteos, el gobierno militar dislocó el proyecto educativo fundacional mediante tres operaciones:

1) *el desarme del andamiaje del Estado docente* -lo que quiere decir que el Estado Nacional cedió su lugar principal como garante y prestador del servicio educativo para transferirlo a los Estados provinciales y a los sectores privados-

2) *el quiebre del discurso educacional que había sostenido la expansión escolar vinculado al ascenso social, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación* -lo que le implicó a las clases más desfavorecidas la pérdida de la movilidad social a través de la escolarización-,

3) *la represión mediante el terrorismo estatal* -lo que implicó el armado de una importante estrategia represiva que iba desde la desaparición forzada de docentes y alumnos hasta el control de la vestimenta diaria, pasando por censura de libros y cesantías varias.

En resumen: hace pocas décadas, “ser argentino” se vinculaba al ejercicio de tres derechos considerados básicos e incuestionables: trabajo, representación política, y escuela. Esto no implica que en el pasado esto estaba garantizado para todos, sino que se había constituido un imaginario en el que estaba presente la aspiración y posibilidad de

⁴ Southwell, Myriam Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios, Cuadernos de Pedagogía Crítica Nº 10, Rosario, Editorial Laborde, 2002.

lograrlo. Ese fue el patrón con el que se constituyeron las identidades de numerosas generaciones de argentinos. Pero el modelo de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la Dictadura, y puesto en plena vigencia en la década del '90 con su corolario en la arrolladora crisis del 2001, dieron lugar al empobrecimiento de amplios sectores de la población y a una creciente polarización social que implicó la pérdida de los viejos soportes colectivos. En este nuevo contexto, los individuos que antes actuaban, pensaban y sentían en el marco de estructuras sociales y normas -como las familias, los sindicatos, los partidos políticos, etc- que les otorgaban identidades, seguridades y obligaciones, y sobre todo le garantizaban sus derechos, ahora tienen que hacerlo en la incertidumbre del capitalismo flexible, caracterizado por la pérdida de las certezas tradicionales y de las viejas redes de contención. Podemos decir, que ha caído el modelo de sociedad integrada por la acción política de un Estado capaz de articular inclusivamente al conjunto de la población y garantizar el ejercicio de derechos. El individuo aparece fragilizado por falta de recursos materiales y protecciones colectivas que en ciertos sectores se transforma directamente en desafiliación o exclusión social. Están "a la intemperie", según la expresión de Duschatzky (2007)⁵.

Esta progresiva individualización de las distintas esferas sociales -el pasaje de los espacios colectivos de contención a la total des-sujeción de los individuos- tiene su correlato en la responsabilización individual por la propia vida. Situaciones como la pobreza o el desempleo dejan de ser entendidas como temas sociales para pasar a ser comprendidas como problemáticas individuales, que redundan en mecanismos de culpabilización de las víctimas. Por ejemplo, se estigmatiza a la infancia marginada como un "peligro social" o como una "población en riesgo", y no se comprende a su situación como el resultado de los procesos de segregación social: el adolescente excluido es culpabilizado por su exclusión, como si fuera producto de su decisión personal y no una

⁵ Duschatzky, Silvia (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Bs. As, Paidós.

consecuencia del modelo social. Así el “problema” son “los pobres” y no “la pobreza”, “los desocupados” y no “la desocupación”, los “delincuentes” y no “la delincuencia”. Los derechos se esfuman como bien social para volverse una propiedad personal limitada a pocos, y se impone un imaginario social que considera que los derechos más “individuales” –como la propiedad y la seguridad- son prioritarios a derechos colectivos como la educación y la salud.

Esto impacta en muchos planos de la vida cotidiana y educativa de los sujetos. Por ejemplo, son redefinidos la “familia”, y en especial su vínculo con el sistema escolar. Históricamente, la escuela funcionó como espacio para la homogeneización colectiva en el proyecto de nación común. En este contexto, la escuela debía cumplir con su función de “normalización” y “homogeneización” por medio de la escolarización de cada alumno *más allá de la familia que tuviera*. La maquinaria escolar procesaba –muchas veces mediante la negación y la persecución- las diferencias de origen de sus alumnos y docentes para imponerles un imaginario “civilizado”. Para su propuesta, debían formarse sujetos que amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo y al “buen gusto” como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran tanto al lujo y derroche aristocrático como a la sensualidad y “brusquedad” de los sectores populares. Quizá uno de sus mejores símbolos sea el guardapolvo blanco, elemento que condensa posiciones estéticas, éticas y políticas, y que –como demuestra Dussel (2003)⁶- no fue una imposición del funcionariado sino un invento de los propios maestros en sus campañas civilizatorias, surgido para ocultar y unificar diferencias sociales y culturales de los alumnos que entraban a la escuela.

Las familias de origen de los alumnos, con mayor o menor resistencia, fueron aceptando –en algunos casos sin tener otras opciones-

⁶ Dussel, Inés (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares”. Anuario de la SAHE, N. 4, Bs. As, Unqui.

la autoridad de la escuela como garante del mejor futuro para sus hijos. Si bien este mandato de la escuela ha sido central y persiste en el presente, adoptando matices en el marco de las transformaciones contemporáneas, la confianza de la escuela en su actuación sobre las familias se encuentra actualmente en duda. Laura Cerletti (2006)⁷, investigadora del tema, advierte sobre la actual reiteración en el discurso de los docentes de sectores populares -que de a poco se va extendiendo a otras poblaciones- de la idea de que “si la familia no está, la escuela no puede”. Es decir, ante la ausencia de una familia “bien constituida”, la escuela afirma que no puede cumplir con sus objetivos. Como se comprende, esto implica un cambio absoluto con respecto a la confianza en el poder “normalizador” de la escuela. En consecuencia, la solución a los problemas de los alumnos - de aprendizaje, de conducta, etc.- tiende a situarse por fuera de la escuela para ubicarlo en la familia -o, más aún, es su “falta” o “ausencia”-. Así, como sus causas son explicadas en términos ajenos a lo escolar, también lo son sus posibles soluciones, que se tramitan mediante derivaciones varias (médicas, sociales, psicológicas, judiciales, etc.) Se genera entonces un círculo vicioso: se culpabiliza a las familias, considerándolas causantes de los problemas escolares, y a la vez se las responsabiliza de la búsqueda de su solución. Las familias “carenciadas” de recursos -muchas veces al límite de la sobrevivencia- son quienes deben conseguir *per se* los recursos para resolver la situación. Este círculo vicioso habilita discursos y prácticas cargados de imposibilidad o impotencia que se acompañan con sentimientos de angustia y desesperanza por parte de padres o sustitutos, alumnos o docentes.

Otro cambio importante a tener en cuenta se relaciona con la constitución social de las edades. Históricamente, en las sociedades occidentales, la infancia y la juventud fueron etapas signadas por una “moratoria social” que les permitía a esos sujetos retrasar su participación en la totalidad de las experiencias de la vida social -como son el trabajo,

⁷ Cerletti, Laura (2006), *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Noveduc.

la obtención de recursos, la reproducción, el cuidado de otros, etc.- para dedicar ese período a su preparación y formación para la “vida adulta”. Los niños y jóvenes debían educarse para volverse hombres y mujeres en el futuro; la adultez era el resultado de un proceso educativo que los habilitaba para el ingreso pleno a la vida social.

Conjuntamente, se desarrolló históricamente en el plano educativo una segmentación institucional de atención a la infancia y la juventud -y, por continuidad, a sus familias- basada en dos circuitos diferenciados: por un lado, estaba la escuela “común”, destinada a los sectores incorporados -la clase media urbana, los trabajadores estables, los inmigrantes que aceptaban las normas-, y por el otro estaba un sistema de atención-internación para los menores provenientes de los sectores que fracasaron en la adaptación a las condiciones del modelo social⁸. Para ellos se construyó la figura del “menor jurídico”, compuesto por aquellos niños y adolescentes que no estaban bajo la tutela familiar sino bajo la tutela estatal por causas varias -orfandad, abandono, delincuencia, enfermedad grave, “condición de calle”, etc-, a quienes estaba destinado una red de instituciones educativas de atención e internación de menores. Al primer circuito concurrían los niños y adolescentes “normales”, mientras al segundo lo hacían quienes portaban alguna “anormalidad” causada por supuestas causas biológicas, psicológicas, familiares, sociales, culturales, etc⁹. Más allá de estas diferencias, debe aclararse que ambos circuitos eran considerados capaces de lograr la inclusión social de los sujetos que le habían sido destinados.

Por otra parte, a lo largo del siglo XX, en especial en las poblaciones urbanas, se constituyó una nueva etapa vital casi inexistente

⁸ Véase Carli, Sandra (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955). Bs As, Miño y Davila.

⁹ Por supuesto, si bien estos canales estaban diferenciados, en la práctica concreta se verifica que muchos sujetos pasaban de uno a otro con cierta facilidad. Como explicaremos más adelante, esta situación es aún más común en la actualidad.

previamente: la pubertad o adolescencia. Un nuevo espacio se abrió entre la juventud y la niñez, identificado con la indeterminación, el desasosiego y la angustia existencial, con cambios corporales que incluían el despertar sexual, con la necesidad de rebelión y de generación de proyectos personales, con utopías, mesianismos, y situaciones de elección personal. La adolescencia es una ampliación del período de postergación de la asunción plena de responsabilidades sociales, familiares y personales, por lo que es una característica reservada para sectores con mayores posibilidades económicas. Diversos estudios demuestran que la posibilidad o no de “ser adolescente” –más allá de lo marca biológica– está muy relacionado a factores sociales y culturales como el lugar de residencia, la tenencia de hijos, o la necesidad de obtener recursos para la propia supervivencia¹⁰. Por eso, la adolescencia fue principalmente un fenómeno de los sectores medios urbanos que puso en jaque a la escuela secundaria durante décadas, que había sido estructurada a mediados del siglo XIX cuando dicha etapa no formaba parte del trayecto “normal” de crecimiento de los alumnos.

Hoy, el mapa de las edades ha vuelto a cambiar, y se comprueban nuevos procesos de diferenciación interna por motivos materiales y simbólicos. El rasgo más notorio es la puesta en duda de la posibilidad de integración homogeneizante de los grupos de edad que planteaba el sistema educativo –en sus ramas escolar y asistencial–, producto de las condiciones concretas de alta vulnerabilidad de sus experiencias de vida.

En términos materiales, el empobrecimiento y polarización social han afectado de modo singular y dramático a miles de infantes y jóvenes que viven en condiciones de pobreza extrema, trabajan o hacen changas, sufren el abandono o maltrato familiar o de otros adultos, deben hacerse cargo de sí mismos y de sus hermanos, han vivido de cerca la experiencia

¹⁰ Mario Margulis y Marcelo Urresti, La construcción social de la condición de juventud, en www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=UpDownload&req=getit&lid=171&POSTNUKESID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea.

de la muerte, han sido maltratados por las fuerzas de seguridad o han transitado por alguna institución de minoridad.

En términos simbólicos, este proceso implicó la pérdida de la aspiración compartida a un horizonte de futuro de acceso a los derechos. Esto les ha provocado la pérdida de la experiencia común denominada el “tiempo de infancia” (Redondo, 2004:125)¹¹, -que podemos ampliar al “tiempo de la adolescencia” y al “tiempo de la juventud”-, asociado a esa etapa de formación y cuidado al que tienen derecho todos los miembros de las nuevas generaciones.

También hay una redefinición actual de la juventud como el lapso que media entre la madurez física y la madurez social en la que se goza homogéneamente de la “moratoria social”. Hoy, esto se encuentra muy diversificado entre los distintos grupos sociales. Por ejemplo, los sectores populares ingresan no sólo muy tempranamente al mundo del trabajo respecto a otros sectores sociales, sino que lo hacen en forma inestable y precaria. También es frecuente comenzar a tener hijos muy cercanamente al desarrollo sexual, abandonar temporal o totalmente el hogar de crianza, tener que responsabilizarse por la propia supervivencia, enfrentar conflictos legales y penales, etc. La moratoria social como marca pretendidamente abarcativa de toda la juventud enfrenta nuevos desafíos. Por ejemplo, muchos jóvenes de clases populares tienen abundante tiempo libre como producto de la falta de propuestas integradoras. Pero ese tiempo libre no puede confundirse con el que surge de la moratoria social de la que gozan otros sectores sociales, que propone un tiempo libre socialmente legitimado, una etapa de la vida en que se postergan las demandas externas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige totalmente. Esa espera no es un “tiempo libre” productivo, sino un tiempo de impotencia lleno de circunstancias desdichadas que empujan hacia la marginalidad, la delincuencia o la

¹¹ Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires, Paidós.

desesperación. Por eso, en el plano de los derechos, es necesario reestablecer la “moratoria social” para todos los adolescentes y jóvenes como momento de formación para el goce pleno de sus derechos tanto actuales como futuros.

A su vez, estos procesos de diferenciación se ven atravesados por tendencias de homogeneización cultural propuestas por el consumo y los medios de comunicación. Como esta homogeneización sólo se da en términos de valores, aspiraciones y vínculos y no en el plano material de la distribución de la riqueza y los bienes, no genera mecanismos de integración sino de segregación social. En sus programas y propagandas, los medios presentan una imagen de adolescente “normal”, claramente asociada a un sector minoritario, que se propone como deseo e imagen a alcanzar por el resto mayoritario de grupo de edad que no posee las mismas condiciones económicas, sociales, familiares, culturales o personales que esos personajes. La adolescencia y juventud se presentan alegres, despreocupadas, bellas, vistiendo las ropas de moda, viviendo romances y sufriendo decepciones amorosas, habitando un mundo altamente tecnologizado, que se mantiene ajenas de las responsabilidades de la vida supuestamente adulta (marcada por el trabajo, la descendencia, la supervivencia, etc.) ubicadas en su tiempo futuro. Desde esta perspectiva mediática, sólo podrían ser jóvenes quienes pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados; los otros carecerían de juventud.

Hoy, el circuito “normal”, por el que circulan los grupos integrados, cuantitativamente menor a sus valores históricos, se construye con los tramos más estables y duraderos de infancia - adolescencia (prolongada)- juventud (prolongada) - adultez. Por otro lado, se construye el circuito degradado, por el que circulan las mayorías no integradas, compuesto por los tramos más cortos e inestables de “minoridad - adultez temprana”. Esta situación se basa en un reparto diferencial y desigual de derechos:

mientras los miembros del primer circuito gozan de ellos, el segundo se construye mediante su ausencia. Es más, puede plantearse que este segundo circuito se produce privándole a los sujetos los derechos que le corresponderían si pertenecieran al primero. La “minoridad” se construye quitándoles infancia, y la “adulthood temprana” quitándoles adolescencia y juventud.

Esto también se refleja en la caída de la fuerte diferencia de tránsitos institucionales de épocas anteriores, donde las categorías eran dicotómicas, estables y prolongadas. Por ejemplo, si se era “alumno” no se era madre, trabajador o se estaba en conflicto penal; dicho en otros términos: si se iba a la escuela, no se tenían responsabilidades de crianza y supervivencia de otros, no se iba a la fábrica o similar, y no se pasaban períodos de privación de la libertad en instituciones específicas. A diferencia de esa separación previa, hoy los sujetos concretos combinan estas categorías en formas variadas y temporarias, y se entra y sale de ellas en forma muy fluida: hoy se es a la vez alumna y madre, alumno y trabajador, alumno y persona en conflicto penal. Esto ha llevado a la creación de alumnos más complejos, con distintas necesidades y particularidades que no responden al modelo esperado por la institución educativa, a la vez que le generan una cantidad de nuevas demandas.

Para comprender mejor estos procesos nos es útil una categoría acuñada por Guillermo O’Donnell (2004): la noción de “ciudadanía de baja intensidad”. Por tal, ese autor se refiere a que, aunque en términos formales todos tenemos los mismos derechos y libertades, a muchos le son negados de hecho: por ejemplo, hoy son muchos los sujetos y familias que no disfrutan de protección contra la violencia policial y las variadas formas de violencia privada; se les niega acceso igualitario a las agencias del Estado y los juzgados; sus domicilios pueden ser invadidos arbitrariamente y, en general, están forzados a vivir una vida no sólo de pobreza sino de humillación recurrente y de miedo a la violencia, muchas

veces perpetradas por la fuerza de seguridad que supuestamente deberían protegerlos¹².

Estos sectores, que muchas veces ven limitadas sus expectativas a la simple sobrevivencia diaria – como conseguir qué comer esa noche o no morir en algún calabozo por “gatillo fácil”-, relegan las posibilidades que la educación puede brindarles de tener una vida futura mejor basada en el ejercicio de sus derechos. Como señalan Finegan y Pagano:

“En buena medida, la posición social de los sectores populares en el actual contexto limita la vida de estos grupos, donde lo central de su cotidiano es la búsqueda del ingreso económico. Dicha situación reduce las aspiraciones y posibilidades de incluirse en instituciones educativas y restringe, del mismo modo, los procesos de disputa del capital cultural (...) Estimamos que la búsqueda del recurso/ingreso económico trae aparejado que las relaciones de los/as chicos/as con los bienes educativos y culturales pasen a un segundo plano o bien se hallen por fuera de sus expectativas e intereses”¹³

En consonancia con esto, Gabriel Kessler (2004) construye el concepto de “escolaridad de baja intensidad” para describir el vínculo educativo que establecen con el sistema educativo muchos adolescentes de los sectores marginados. Son alumnos que, si bien continúan inscriptos en la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia –muchas veces menor-, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un alumno (cumplir la tarea, estudiar, tomar apuntes, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, etc.).

¹² O'Donnell, Guillermo (2004), “notas sobre la democracia en América Latina”, en El debate conceptual sobre la democracia, Informe PNUD.

¹³ El derecho a la educación en Argentina. Florencia Finnegan y Ana Pagano 2007 <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2189.pdf>

Se limitan a estar en las aulas en forma intermitente. O sea, no se “enganchan” con la vida escolar. Esto produce entonces un círculo vicioso que provoca malestar en todos los sujetos intervinientes, que se sienten incómodos en esa situación. Así lo describe Kessler:

“Del lado de la escuela se adopta una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Del lado de los jóvenes, esto parece ser la confirmación más acabada de que la institución escolar ‘no sirve absolutamente para nada’ ya que aun sin estudiar logran no sólo pasar de año sino incluso obtener el título”¹⁴.

De la imposición a la supresión de los derechos

Volvamos al tema de los derechos para analizar los cambios que presentamos en el apartado anterior. Beatriz Sarlo (1998) sostiene que la paradoja de la “imposición de derechos” fue la base de la propuesta escolar en su “época de oro”. La escuela fue históricamente una maquinaria que combinó prácticas autoritarias -la imposición- con democráticas -los derechos-, en un equilibrio muy inestable que imponía derechos aún sin el acuerdo de los sujetos involucrados.

Para esta posición pedagógica, el mejor futuro posible -al que tienen derecho todos los sujetos- sólo se construye a partir de la negación del pasado, entendido por tal a la “historia incorporada” de los sujetos que se deben educar. Por eso, en la escuela, el mandato hacia el otro

¹⁴ Kessler, Gabriel (2004), “Trayectorias escolares”, en **Sociología del delito amateur**, Buenos Aires, Editorial Paidós.

-nativo, inmigrante, aborígen, jóvenes, trabajadores- era: “Vení a la escuela, acá está, este es tu pupitre, este tu libro de lectura, acá está tu maestro formado, en este lugar te vamos a enseñar a leer y a escribir, para que seas un ciudadano, para que prograses, mejores y decidas los destinos del país, pero para eso debes dejar de lado todo lo que sos afuera de la escuela, tenés que someterte a la operación de extirpación de todas tus marcas sociales y culturales”. Esto tiene aún mucha presencia en las aulas; por ejemplo, cuando un docente dice frases como: “Yo tengo una muy buena propuesta pedagógica, pero con estos chicos no se puede”, está retomando la matriz fundacional, porque le está ofreciendo a sus alumnos lo mejor que puede -los derechos-, pero si sólo podrá hacerlo si ellos cambian -la imposición. En el momento que sostiene que su propuesta pedagógica es buena está afirmando que es lo mejor que posee. El problema es que para gozar de sus ventajas, los alumnos tienen que dejar de ser quienes son histórica y culturalmente en forma total y absoluta, por lo que se manifiesta una dificultad para pensar proyectos a partir de los sujetos concretos que asisten a la escuela que les permita salir de las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran.

Hoy, esta situación de “imposición de derechos”, -por la que niños y adolescentes son convertidos en alumnos-, convive con la “sustracción de derechos” que los convierte en menores judicializados o en adultos tempranos. Esto los quita del lugar de alumno, supuestamente asociado a la infancia y la adolescencia “normal”, y les priva de los derechos que dicha situación debería garantizarles.

Por todo esto, uno de los principales desafíos que actualmente enfrentamos los educadores es aportar a la restitución de los derechos que han sido sustraídos a vastos sectores de la sociedad -en especial niños y jóvenes- en a su vez supere el viejo dispositivo de la imposición homogeneizante. Para eso debemos ser capaces de generar propuestas

educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.

Pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan el centro en la educación como derecho

Poner el foco en comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como “sujeto de derechos”. El otro - alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un “portador de intereses”, sino alguien que posee ciertos derechos, con “derecho” a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos. Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo. Sí, como dice Hanna Arendt (1974)¹⁵, las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos”.

En cierta forma, recuperar los “derechos de los sujetos” nos lleva a revisar algunas posiciones pedagógicas vigentes que ponen el centro en los “intereses de los sujetos” como el garante de construcción de mejores sociedades. En muchos casos, los “intereses” de los alumnos son comprendidos como elementos innatos y asociales a los que debe someterse la totalidad del accionar educativo. Esto es, no se concibe a lo que interesa a los alumnos como producto de experiencias sociales como el consumo y los medios de comunicación, sino como marcas identitarias propias y personales, “verdaderas”, que deben ser respetadas a rajatabla,

¹⁵ Arendt, Hanna, **Los orígenes del totalitarismo**, Madrid, Taurus, 1974.

por lo que todo intento de cuestionamiento y modificación es *per se* una práctica educativa autoritaria entendida como “imposición”.

Por eso, muchas veces la pedagogía centrada en los intereses cree que la mejor educación es aquella que les enseña los alumnos lo que ellos -de antemano- quieren aprender. A nuestro entender, estas posiciones son mezquinas porque se corren de la función de “abrir el mundo” a las nuevas generaciones que implica todo acto educativo, y que por tal dificultan el ejercicio de ciertos derechos. En una posición que acerca peligrosamente la educación al marketing y al gerenciamiento empresarial, y convierte a los alumnos y la comunidad en “consumidores inteligentes” que saben todo lo que necesitan, por lo que concurren al mercado educativo a saciar “demandas previas” incuestionables, a cuya satisfacción debe limitarse el acto educativo.

Philippe Meireu, un pedagogo francés actual especializado en la formación docente, critica fuertemente a las prácticas pedagógicas basadas en los “intereses del sujeto” con los siguientes argumentos:

“Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los “hombrecitos” completamente inermes, incapaces de entender lo que ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas”.¹⁶

¹⁶ Meirieu, Philippe (1998) **Frankenstein educador**, Barcelona, Laertes.

En este sentido, nos parece útil repensar lo que Silvia Serra y Evangelina Canciano llaman “el tamaño de la operación pedagógica” (2007)¹⁷ para referirse al horizonte de acción que otorgamos a nuestras intervenciones. Las operaciones pequeñas generalmente se limitan al plano enunciativo, y utilizan las condiciones de partida como el marco al cual se deben “adaptar” o “adecuar” las propuestas, lo que reduce sus posibilidades. Las autoras suman los siguientes ejemplos para comprender el tema:

“Si establecemos una relación muy estrecha entre (los) términos (educación y posibilidades de inserción laboral), corremos el riesgo de adaptar la educación, para que resulte exitosa, a los requerimientos de una región o de un medio específico. Históricamente la operación pedagógica supo ser mucho más amplia que la de aportar a una exitosa inserción en el mercado de trabajo, y esa amplitud permitió abrir nuevos horizontes, hasta el momento no imaginados por los sujetos. Con el aditamento de que hablamos de *mercado* de trabajo, el que suele exigir competencias no cuestionadas, y donde opera con todo rigor la oferta y la demanda.

Otro ejemplo. Si hacemos depender el éxito de la educación de las condiciones (socioeconómicas, étnicas, culturales, familiares, etc.) en las que el sujeto se encuentra inmerso, sólo la modificación de esas condiciones, cuando ellas sean desfavorables, hará posible un sujeto educado. El riesgo aquí es insistir en la “reproducción intergeneracional de la pobreza”, más allá de toda educación. La dimensión política de toda educación y su capacidad de instituir nuevos futuros es obviada al encuadrar el “deber ser” de los procesos educativos en cálculos y principios de determinación, que muy lejos están de aportar a la institución de una sociedad de iguales”.

¹⁷ <http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>

Creemos que pasar de una educación basada en los “intereses del alumno” a otra basada en los “derechos del alumno” amplía el “tamaño de la operación pedagógica” en la construcción de sociedades más justas. Por eso, la pregunta principal para poner a los sujetos en el centro de la propuesta no es “qué tiene interés en aprender” sino “qué tiene derecho a aprender”. Enseñarles sólo lo que ya les interesa aprender es dejarlos en el “estado de dependencia” que sostenía Meirieu en el párrafo citado más arriba. El interés debe ser, en el mejor de los casos, el punto de llegada y no el punto de partida de nuestra tarea; la idea no es hallar sino generar intereses

También debemos ampliar el rango de la operación pedagógica dentro en la concepción del derecho a la educación. Podemos pensarlo desde una intervención poco potente que se limite a su enunciación casi en el plano de las “libertades”, casi como un contenido más de “Formación Cívica”, o podemos ampliar su tamaño para volverlo la base de una práctica educativa que genere futuros más justos.

Un buen punto de partida para esta última opción es la ampliación del sentido dado a los derechos. Para tal, Rosa María Torres (2003)¹⁸ propone una siguiente visión “ampliada” de la educación y del derecho a la educación, basada en los siguientes puntos:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de *toda persona*
- Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la *educación*
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una *buena educación*
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino al *aprendizaje*
- Derecho no sólo al *aprendizaje* sino al *aprendizaje a lo largo de la vida*

¹⁸ en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2003.pdf>

-Derecho no sólo al acceso sino a la *participación*

Así, el derecho a la educación suma nuevas dimensiones como la mayor cobertura posible, la invitación de pensarlo más allá de la escuela, la noción de “buena” educación, y la necesidad de instrumentar formas de participación de los sujetos involucrados, que lo saca a la vez tanto de la “escolaridad de baja intensidad” descrita por Kessler como de las propuestas pedagógicas limitadas a satisfacer las “demandas” e “intereses” de los sujetos o las comunidades.

Las propuestas de poco tamaño han producido también un conjunto de “pedagogía de la pobreza” que, a nuestro entender, obturan la posibilidad de generar sociedades más justas. Su operación principal es a siguiente: se determina *a priori* cómo es el “alumno pobre” en términos de carencia, peligrosidad o riesgo, y desde ese diagnóstico se establecen las propuestas pedagógicas a aplicar adecuadas a sus características, siempre cargadas de altas dosis de *prevención y compensación*. De esta forma, se acorta el tamaño de la operación pedagógica al ubicarlos en el lugar de “peligrosos sociales” en lugar de habilitarlos como sujetos de derecho. Para esas posiciones, ser “pobre” es más importante que “ser alumno”. La pobreza es así naturalizada como condición inmodificable y constitutiva de los sujetos y no es entendida como un efecto de ciertas políticas que puede ser modificado por otras.

En oposición a esas posturas, estamos proponiendo recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Es necesario entonces dejar de pensar a la pobreza como una determinación que se instituye como

natural y volver a mirarla como el producto de una operación social desigualitaria e injusta. Es necesario mirar de otro modo el punto de partida de los alumnos y el propio y confiar en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas. Significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro. Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes recuperemos la posibilidad de desligar a nuestros alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles.

Para esto es necesario redefinir en términos no autoritarios el vínculo necesariamente asimétrico que implica todo vínculo pedagógico. Para tal, proponemos que la diferencia básica que implica la educación debe combinarse con el plano de igualdad que establecen los derechos de los sujetos intervinientes. Esto es, debemos reconocer que en cada acto educativo se encuentra un registro de la igualdad -los derechos- junto con un registro de la asimetría -la operación de transmisión de la cultura-.

Al respecto, Jacques Ranciere (2003), sostiene que:

“La igualdad no es un fin a conseguir, sino un punto de partida. Quién justifica su propia explicación en nombre de la igualdad desde una situación desigualitaria la coloca de hecho en un lugar inalcanzable. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre delante. Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar a una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento, el segundo emancipación. Esto no es una cuestión de método, en el sentido de las formas particulares de

aprendizaje, sino, propiamente una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro – la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad para verificar.”

Esto nos lleva a una comprensión compleja de la igualdad que implica tanto valorar la singularidad de cada uno -sin por eso negar o convalidar la desigualdad social- como reconocer un territorio común que nos une en términos colectivos. En este sentido, sostenemos la idea de que la educación no sólo debe resistir a la desigualdad sino que debe abrir en cada momento una oportunidad para construir una vida más justa para todos. Como sostiene Graciela Frigerio (2006)¹⁹, la educación “se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades”.

Esta “igualdad de base” que implica pensar la educación como derecho se articula con generar espacios de cuidado basados en una apuesta en confiar en las posibilidades de aprender del otro -contra todo diagnóstico “objetivo” que pronostique lo contrario-, y con brindar conocimientos como medios de orientación para interpretar los contextos y permitir la comprensión de la propia historia. Esa confianza implica ofrecerles herramientas que les permitan procesar el mundo que les es dado, compuesto por elementos tan disímiles como los discursos mediáticos, la sociedad de consumo, la promulgación de derechos y sus cotidianidades a veces insoportables. Desde nuestro lugar de educadores podemos proponer modos de lectura críticos acerca de estos discursos y situaciones. A través de relatos, juegos, palabras y números

¹⁹ Frigerio, G. (2006), “A propósito de la igualdad” en: Martinis, P y Patricia Redondo (comps.) (2006), Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires, Del estante editorial.

podemos intermediar entre la crudeza de los hechos de la realidad y su significación por parte de los alumnos. Desde ese lugar, resulta posible también ampliar la oferta cultural, dando lugar a otros temas, miradas y propuestas. Sin duda, interceder entre ellos y el mundo dando les herramientas para entender, interpretar y discutir la realidad es una de las mejores formas de cuidado que podemos desplegar en la enseñanza.

Frente a la crudeza de ciertas condiciones sociales, la educación tiene una función central: transmitir conocimientos, palabras y herramientas que no dejen a los niños solos frente a situaciones críticas y les permitan situarse en una trama de significados que los habilite para comprender esa realidad. En el marco de una extendida exclusión social, ésta es una de las formas de inclusión que podemos llevar los educadores y se diferencia radicalmente de la postura que considera que nada se puede hacer con esos niños, para quienes la educación no sería más que un compás de espera en el destino de exclusión (social, económica, laboral, política) que los espera en su vida adulta. Recuperar la confianza que nos lleva a correr a los sujetos de la situación “de riesgo” en que son estigmatizados, para instalarlos en el horizonte de igualdad y sorpresa. Para eso, es necesario “enriquecer” la propuesta pedagógica, no sólo mediante la incorporación de determinados contenidos, sino también apelando a diversidad de materiales y elementos que tengan la capacidad de generar otros conocimientos, problemáticas, posibilidades e interrogantes.

“Confianza”, “amparo” y “cuidado” son términos los educadores debemos tratar conjuntamente. Como hemos tratado de presentar en este trabajo, las generaciones adultas tienen la obligación de “amparar” a las generaciones jóvenes para que puedan educarse. Perla Zelmanovich²⁰,

²⁰Zelmanovich, Perla (2002) “Contra el desamparo”, en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.) **Enseñar hoy. Una introducción a la educación en Tiempos de Crisis**. Bs. As, Fondo de Cultura Económica.

una psicoanalista dedicada a la educación, sostiene que el “cachorro humano” viene al mundo muy indefenso, por lo que debe haber quien lo reciba y ampare hasta que pueda ocuparse de sí mismo independientemente. A diferencia de otras especies animales, el desamparo –al que diferencia del abandono- es la condición “natural” con la que llegamos al mundo; los humanos no nacemos listos para valernos por nosotros mismos sino que precisamos un “andamiaje” para poder hacerlo que lleva tiempo incorporar, y que probablemente no puede darse por terminado nunca.

En las circunstancias en que el desamparo se mantiene o vuelve a producirse –como en ciertos casos de abandono o maltrato-, los sujetos quedan desprovistos de estas herramientas, con graves perjuicios para el ejercicio pleno de sus derechos. Por eso es tan importante que haya alguien ahí esperándonos. “Dar amparo” tiene que ver con instalar una red de significaciones ante una realidad inexplicable que proteja, resguarde y posibilite el acceso a la sociedad y la cultura, que brinde a los sujetos las herramientas necesarias para que pueda incorporar e incorporarse en ellas aún en las situaciones más extremas y penosas. No tiene que ver con engañar, sino cono ayudar a establecer una distancia necesaria con los hechos que permita aproximarse a ellos sin sentirse arrasado por ellos.

Esa es la función de la educación: intermediar entre la realidad y los alumnos enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de sus vivencias como forma de no quedar “pegados” a la crudeza y dolor de la realidad de la pobreza, y dar palabras, juegos y herramientas para pensar esa condición como responsabilidad colectiva. Este modo de intermediación habla de incluir las situaciones personales en marcos colectivos; y, desde esas perspectivas, habilitar sus análisis como tema común a todos permitiendo y acompañando su simbolización. Por eso, es

importante que el espacio educativo marque una cierta diferencia con el entorno en el que se encuentra como una forma de “suspender” en su interior las reglas externas y así poder establecer la distancia necesaria que habilite nuevas comprensiones.

Para el caso específico de los adolescentes, Zelmanovich sostiene que es necesario pensar que muchas veces sus “personajes” son “ensayos de subjetividades” y no identidades fijas e inmutables ya asumidas para el resto de sus vidas. Esos ensayos tienen mucho de “juego” y “exploración” personal, por lo que no pueden ser tomadas como estigmatizaciones definitivas. Por eso, sostiene al respecto que el “derecho al amparo” de los jóvenes debe ser una respuesta a las manifestaciones juveniles esperables como el exabrupto, el recurso de la violencia verbal y física y los actos intempestivos, los que muchas veces se ven estimulados por las malas condiciones materiales de vida. Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la supuesta realidad de ese “personaje” con el que el chico se encuentra identificado en ese momento, no logrará otra cosa más que reforzar la alienación. Por eso:

“Resulta necesario darnos la oportunidad de señalarle al adolescente que aún no eligió su destino. Se trata de no creer que éste ya está jugado sino de darle margen para que siga ensayando”.

Esto no implica que esos “exabruptos” deban ser tolerados o permitidos, sino que es necesario habilitar algo más que su sanción. Por ejemplo, tratar de habilitar un “acá no” como forma de respeto mutuo, y sobre todo como condición para que otras cosas novedosas puedan suceder en ese espacio. “Acá no se habla así”, porque de esa forma podemos conocer o inventar nuevas formas de hablar, “acá no se canta eso”, porque así podemos cantar otras cosas, etc. Esas marcas y

limitaciones deben pensarse más como circunstancias de aparición de algo nuevo que como actos represivos que buscar inútilmente frenar el cumplimiento de un destino prefijado del cual los adolescentes no pueden ya escapar.

En esta noción de “destino no elegido” radica la potencialidad de la educación para la formación de mundos más justos. Por eso, George Steiner sostiene que:

“Hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela- enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos”²¹.

La “posibilidad trascendente” se vincula con la noción de inaugurar algo nuevo, poder romper con un destino supuestamente prefijado. Y ser docente, es ser “cómplice” de ese hecho; no haber sido su autor, su único responsable, sino un participante de un proyecto que involucra a otros, y especialmente a nuestros alumnos. Es creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas.

A modo de cierre

Este trabajo comenzó recuperando la historia de Ambrosio Millicay, para pensar desde allí sobre las formas de concebir a la educación como derecho, interrogando tanto las perspectivas que históricamente lo definieron como una inclusión homogeneizante que suprimía las diferencias culturales, así como también aquellas que hoy la entienden como mero “acceso y permanencia” de los niños y niñas sin ofrecer una

²¹ Steiner, George (2004) **Lecciones de los maestros**, Madrid, Siruela.

propuesta pedagógica rica **en oportunidades**. Al analizar estos temas no fue posible dejar de considerar las dolorosas huellas del empobrecimiento y polarización social que han afectado a la Argentina en los últimos treinta años. En este marco, se buscó dar cuenta de las transformaciones de la educación, no sólo en términos de sus problemáticas sino también de la percepción social acerca sus fines y posibilidades.

Intentamos concluirlo con la presentación de algunas ideas y categorías que ayuden a pensar la “educación como derecho” como forma de construcción de futuros más justos. Por supuesto, no hay recetas cerradas y acabadas para afrontar las problemáticas en la cotidianidad de la tarea de educar. Pero creemos que abrir espacios dedicados a detenernos a pensar, suspendiendo la vorágine del día a día es una buena apuesta. Para eso hemos puesto a discusión conceptos y argumentos para analizar de otros modos, temas ya considerados; o para reflexionar sobre aquellos que hasta el momento no habíamos abordado o que no podíamos terminar de nombrar o formular. Creemos que dar este tiempo y ponerle palabras vale la pena.

Nos propusimos enlazar la noción de “derecho a la educación” con términos como “amparo”, “cuidado” y “enigma”. Ahora, queremos sumar uno más: la generosidad. Educar debe ser, ante todo, un acto de dar. Pero no dar como el cumplimiento de una ley moral o como una forma de “sentirnos buenos”, sino dar como una apuesta a los otros, como un acto de confianza. En función de esto, queremos cerrar esta material “dándoles” un escrito que espera invitar tanto a la reflexión como al reconocimiento del trabajo cotidiano que estamos convocados a realizar.

Maestros generosos

Dan
Dan por dar
Dan porque sí
Dan hasta lo que no saben que tienen

Multiplican los panes y los pescados

Parten
Reparten
Imparten
Y comparten

Devuelven
Distribuyen
Desparraman
Derrochan
Y despilfarran

Levan
Aumentan
Y agrandan

Hacen lugar

Dotan
Ofrecen
Otorgan
Y proveen

Porque confían
que los que sus alumnos harán con lo que les fue dado
será tan maravilloso
que ellos ni siquiera pueden imaginarlo.