



La Escuela y los temas polémicos

Reflexiones y sugerencias en torno a una relación difícil

Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación
Subsecretaría de Equidad y Calidad



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA

Los Problemas Sociales y la Escuela

La Escuela y los temas polémicos.
Reflexiones y sugerencias en torno a una relación difícil.

Este cuadernillo es el primero de la serie Los problemas sociales y la escuela. En él se plantea la necesidad de abordar el tratamiento escolar de ciertos problemas sociales, en el marco de los proyectos educativos de cada institución. A la vez, el cuadernillo reflexiona sobre la naturaleza de dichos problemas, ofrece pautas para su consideración y propone algunos criterios para la enseñanza de los temas más polémicos.

La serie Los problemas sociales y la escuela es una producción destinada a los docentes, directivos y supervisores que se desempeñan en el sistema educativo. Ha sido elaborada en el marco del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación y bajo la coordinación general de Andrea Brito.

El equipo encargado de la edición final del material estuvo coordinado por Daniel Suárez y conformado por Laura Isod, Mónica Perazzo y Beatriz Santiago.

*El presente cuadernillo fue producido bajo la autoría de **Inés Dussel**, y contó con la colaboración y lectura crítica de los capacitadores de Formación Ética y Ciudadana del Proyecto Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (cohorte 2000).*

¿Cómo se trabajaron los temas problemáticos en la escuela? El mito de la escuela neutra.

Como señalábamos antes, tradicionalmente se pensó que era mejor no hablar de ciertos temas en la escuela, o bien reducirlos a consejos moralistas y simplistas. Por otro lado, se consideraba que había una serie de temas igualmente problemáticos para todos (el alcoholismo, la higiene y la vagancia), y la relevancia de algunos problemas para un contexto determinado no se tomaba en cuenta como criterio, salvo algunas excepciones. Pero más allá del relegamiento de estos temas al confín del silencio o la represión, el supuesto generalizado era que lo que transmitía la escuela era neutro y valioso para todos por igual.

¿De dónde viene esta idea de que la escuela es neutra? En la segunda mitad del siglo XIX, cuando se organizó un sistema de educación nacional en nuestro país, se debatieron diferentes propuestas. La que terminó triunfando proponía un sistema homogéneo y universal, esto es, incluyente de todos los sectores sociales, que pensaba que debía educar a todos bajo una moralidad común y una dignidad común de pertenecer a una gran Nación con infinitas posibilidades (Nique y Lelièvre, 1993). Como lo subrayó Jules Ferry, Ministro de Educación francés que fuera el modelo de los educadores argentinos por muchos años, el Estado debía acabar con la más enojosa de las desigualdades, la de la educación, socializando a todos en las mismas condiciones (Ognier, 1988). Niños ricos y pobres debían sentarse en los mismos bancos de escuela, y esta escolaridad común dejaría que el talento de cada uno se abriera paso. Las diferencias de clase, de género, de raza, debían quedarse en la puerta de la escuela, y adentro todos serían “maestros” o “alumnos” a secas. No se tomaba en cuenta, por ejemplo, que los currículos para niñas y varones eran diferenciados; o que los pobres contaban con menos recursos materiales y culturales para hacerle frente a la tarea de aprender; lo que se enfatizaba era que la escuela distribuía un saber neutro del que cada uno se serviría de acuerdo con sus aptitudes y dones naturales. El tema religioso también fue un tema candente; se postuló en aquel entonces que la laicidad era la forma de mantener una escuela neutra y abierta a todos por igual, fuera cual fuera su religión. Lo que esto ocultaba era que la laicidad venía envuelta en una serie de contenidos y de valores, republicanos, patriarcales, de obediencia al Estado y a la autoridad instituida, y de confianza ilimitada en la ciencia, que de ningún modo eran “neutros”.

Actividad 5

Entre estas enseñanzas “neutrales”, figuraba la enseñanza de la moral. Transcribimos a continuación el programa de la asignatura “Moral” para el 5o. grado de las Escuelas de Aplicación de las Escuelas Normales de 1887:

“Moral social: Necesidad y beneficios de la sociedad - Deberes de justicia - Respeto a la vida: legítima defensa, duelo - Respeto a la honra: injurias, calumnias - Respeto a la libertad - Respeto a la propiedad - Cumplimiento de la palabra dada - Deberes de caridad: su carácter.

Moral política: La Patria, el Gobierno, los ciudadanos - Autoridad pública - Deberes del ciudadano: obediencia a las leyes, servicio militar, impuestos, voto - Deberes de los gobernantes - Armonía del orden y de la libertad.” (Planes y Programas de Escuelas Normales, 1887, p. 48)

Recuerden que la ley de voto universal y obligatorio se promulgó años después, en 1912, y que las mujeres pudieron votar recién en 1949.

1. ¿Qué impresión general les causa este programa? ¿Les parece neutral? ¿Por qué?
2. Subrayen las veces que se mencionan las siguientes palabras: respeto, obediencia, deberes, derechos, libertad. ¿Cuáles están presentes en forma más sostenida y cuáles están ausentes? ¿Por qué creen que sucedía eso?
3. ¿Les parece similar a la enseñanza actual o distinta, y por qué? Imaginen qué contenidos mínimos debería tener una asignatura que cubriera la moral social y la moral política. ¿Les parece que podría ser neutral? ¿Por qué?

La idea de la neutralidad y la objetividad del conocimiento es eje de un debate extendido e inconcluso en la filosofía y en la epistemología. Quienes consideran que la objetividad es posible, esto es, que hay un conocimiento que está más allá de los valores y subjetividades de los investigadores, se llaman *objetivistas*. Quienes consideran que no hay neutralidad posible, porque todo conocimiento se produce desde un tiempo y lugar concretos que determinan formas de ver, lenguajes y categorías particulares, se llaman *relativistas*. Hay objetivistas radicales (extremos) y hay relativistas radicales, y también hay posiciones intermedias que van desde quienes sugieren que hay ámbitos del saber (como las ciencias naturales) donde es posible ser objetivo y otros (como la sociedad) donde siempre intervienen intereses y pasiones subjetivas, hasta quienes admiten que hay que establecer ciertos parámetros de objetividad y rigurosidad aun cuando estos sean susceptibles de crítica y cambio. En estos dos casos intermedios no se habla de neutralidad, porque se supone que siempre hay una posición tomada en función de contextos y opciones singulares, pero tampoco se suscribe a la idea de que “todo da lo mismo”, la que supone un relativismo extremo. No ser neutral, asumir una posición determinada, no significa que todo sea igual o que sea inocuo; en todo caso, se trata de hacer opciones fundamentadas y responsables a favor de alguna posición, y de estar abierto a opiniones diversas que nos muestren aspectos que no fuimos capaces de considerar.

Estos elementos, como veremos, son centrales a la hora de abordar los contenidos problemáticos en la escuela que, por definición, concitan opiniones divergentes y contradictorias, y mueven pasiones y dolores que pueden convertir a la

experiencia de aprendizaje en un proceso movilizante y conmovedor, donde no siempre el diálogo respetuoso surge naturalmente.

En las actividades que siguen, les proponemos que recuperen algunas experiencias de su propia escolaridad. Ello tiene que ver, por un lado, con algunos desarrollos teóricos sobre la formación docente que destacan la importancia de nuestra propia experiencia, como alumnos, en formar modelos o ideales de prácticas que tienen mucha influencia en nuestra conformación como docentes. Revisar esos modelos y esas experiencias pueden ayudar a no repetir modelos del pasado y a imaginar otras formas de ejercer nuestro trabajo. Por otro lado, reconectarnos con nuestros propios sentimientos como alumnos puede servirnos para colocarnos en el lugar del otro, del alumno o la alumna a quienes les pedimos que pasen por experiencias similares.

Actividad 6

Les proponemos que, en grupo o individualmente, recuerden un evento o momento de su historia escolar (como alumnos en la escuela primaria, secundaria o en la escuela normal/profesorado/ universidad) en que apareció un tema polémico en una situación de aula. Puede haber sido una referencia a una situación familiar o personal, una discusión política, algo derivado de la enseñanza de una asignatura, etc..

- 1. ¿Cuál fue ese tema? ¿A propósito de qué surgió? ¿Fue planificado o espontáneo? ¿Cuál fue la posición del/de la docente?*
- 2. ¿Cómo se sintieron frente al tratamiento del tema? ¿Los conmovió personalmente? ¿Recuerdan cuáles fueron las reacciones de otros alumnos?*
- 3. ¿Hubo consenso en el aula sobre este tema? Si apareció alguna controversia, ¿cómo se manejó el disenso?*

Actividad 7

Piensen ahora en una situación similar que atravesaron como docentes. Traten de analizarla según los mismos criterios (cómo surgió, reacciones, sentimientos, consenso y disenso). ¿Qué elementos volverían a repetir de esa situación? ¿Cuáles cambiarían y por qué?

Actividad 8

Traten de pensar conjuntamente ambas experiencias, como alumnos y como docentes, para diseñar nuevas propuestas sobre cómo tratar estos temas polémicos. Por ejemplo, pueden tratar de recuperar lo que sintieron como alumnos: ¿cómo sería una propuesta que sea sensible a esos sentimientos -así sea rechazo, empatía, humillación, u otros-? Les proponemos que busquen bibliografía sobre el lugar de los afectos o los sentimientos en el aprendizaje.

Ser conscientes de las dinámicas que se ponen en juego: lo subjetivo, lo inter-personal, lo social más general, la propia dinámica de relaciones en la clase (autoridad del docente, roles de los alumnos), es otro de los criterios a la hora de planificar y desarrollar experiencias de abordaje de temas problemáticos. Aquí habría que considerar especialmente la opinión que tenemos los docentes sobre los alumnos: si partimos de considerar que nada de lo que hacen es valioso, que son apáticos, desinteresados, indiferentes o vagos, entonces es probable que leamos sus intervenciones desde estos parámetros. Es importante realizar una constante revisión de lo que ponemos en el vínculo pedagógico, y de lo que esperamos, y en qué medida eso ayuda o debilita la capacidad de producir una experiencia productiva.

Creemos que abandonar la pretensión de neutralidad –sin por ello acallar la diferencia (tratando de que todos piensen igual a mí) y sin dejar fluir cualquier tipo de intervención (como haría un relativista extremo)– es una de las actitudes más importantes por parte de los docentes para habilitar un debate informado y respetuoso sobre las posiciones en juego, y para tratar de construir consensos y disensos.

Al respecto, quisiéramos destacar, una vez más, que estos temas atraviesan la tarea educativa permanentemente, y que tienen una presencia insoslayable en la vida del aula. Transcribimos a continuación opiniones de maestros registradas por dos antropólogas, que hablan de la urgencia y la relevancia de su tratamiento, y de la importancia de estructurarlos con cuidado y responsabilidad frente a la magnitud de los sentimientos y experiencias en juego:

“...Los chicos son conflictivos, con historias para llenar libros, si te enganchás y trabajás con ellos y con sus problemas, la situación no te desborda; en los talleres trabajamos el autocontrol, la realidad me fustiga tanto; ¿qué puedo hacer yo para modificarla?”

“...en clase no estudian ni trabajan, entonces les propongo temas desde las ciencias, ¿qué quieren estudiar? La cuestión de las drogas surgió en el Consejo de Grado. Esto, evidentemente es algo que les preocupa, lo viven, es cotidiano, lo ven, es un problema del barrio, es una realidad del barrio. Utilizo el Consejo de Grado para hablar de esto que nos involucra a todos, al adicto y al que no lo es...”

“... en los Consejos... se tratan todos los temas que a los chicos les preocupan: padres que roban, madres que ejercen la prostitución, el abandono, la droga, el SIDA, son realidades cotidianas. Cuando hay chicos con estos problemas, trabajamos esto en relación a la marginación/discriminación...”

“Me quedo porque acá, como te dije, hay un compromiso, el mío es ayudar a estos chicos a (reconocer) que la posibilidad de transformación de su propia realidad está en ellos mismos...”

“...trabajamos sobre los derechos civiles, la Constitución, el trabajo o qué pasa en el país con los partidos políticos, la importancia de la democracia, la importancia de la patria potestad compartida... sobre todo se habló muchísimo del derecho al trabajo...”

“...He trabajado en escuelas de la villa, ... y en el barrio “tal”, son los mismos chicos de allá pero vienen acá, aquellas escuelas son un desastre... los edificios son un desastre, aquí los chicos pueden sentarse en el piso porque está limpio, es espaciosa, es bueno para ellos poder disfrutar de este espacio.”

(citado en: Ghiglini y Lorenzo, en: Neufeld y Thisted, 1999: 161/162).

Actividad 9

1. Lean estos testimonios detenidamente. ¿Cuáles son los temas que aparecen como conflictivos? ¿En qué se hacen sentir?

2. ¿Cuáles son las estrategias que estos docentes utilizan para poder enfrentarlos? Piensen en la importancia de talleres, consejos de grado o de escuela, reuniones de padres, el compromiso, el edificio, el clima institucional. ¿Cuáles creen que serían más efectivas para ustedes? ¿Por qué?

3. Reflexionen sobre la especificidad de la tarea docente al abordar estos problemas. ¿Cómo puede la escuela aproximarse a estos temas de una forma pedagógica, pensando en los aprendizajes de los alumnos? ¿Cómo se diferencia la escuela de otras agencias sociales –por ejemplo los servicios de asistencia social o los consultorios psicológicos-? Elaboren pautas escolares de intervención sobre estos problemas.

Debido a la multiplicidad de dinámicas que se ponen en juego, las expectativas, sensibilidades y prejuicios que los rodean, es importante considerar espacios institucionales que ayuden a los docentes y a los alumnos a reflexionar sobre ellos y que den cauce a convertirlos en experiencias de intercambio y de aprendizaje respetuosas y cuidadosas en relación a los otros involucrados. También ayudan a centrar el abordaje de estos temas en términos pedagógicos, tratando de canalizar las demandas que exceden a lo escolar por otras vías, y de pensar conjuntamente cuál es el rol de la escuela en esa comunidad y cómo puede priorizarse la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y estrategias intelectuales y comunitarias. Muchas veces, la escuela se hace eco de demandas que deberían cursarse por otras “ventanillas” (estatales, empresariales, familiares), y los docentes se encuentran sobrepasados por dolores e injusticias que no pueden resolver. Es probable que estas situaciones se presenten al abordar los temas difíciles. Por ello consideramos importante constituir espacios de sostén pedagógico y afectivo para todos los involucrados, que contribuyan a discriminar lo que la escuela puede y debe hacer frente a ellas que es, en primer lugar, convertirlas en experiencias de aprendizaje sobre la sociedad y sobre nosotros mismos y, en esa medida, contribuir a pensar en estrategias para solucionarlas, paliarlas, o simplemente mejorar la calidad de vida de aquellos involucrados. Estos espacios pueden ser, como en el caso de las citas transcritas, consejos de grado o escuela, talleres, espacios tutoriales, reuniones o asambleas de personal, encuentros informales entre docentes afines o entre docentes y alumnos, convocatoria a asociaciones de la comunidad, entre otras.

Algunos criterios para la enseñanza de temas problemáticos.

Repasemos algunos de los criterios que se desarrollaron hasta ahora:

- 1) Partir de la relevancia del tema en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y su impacto sobre la vida de la escuela y de los alumnos.
- 2) Reconocer y partir de la historicidad de los temas problemáticos y de las formas de abordaje, poniendo en claro que este “problema” es tal por nuestras condiciones actuales de existencia, que fue considerado de distintas maneras a lo largo del tiempo, y que es susceptible de distintas miradas y propuestas transformadoras o superadoras.
- 3) Tomar conciencia, e incluirlas en la organización de las experiencias, de las dinámicas que se ponen en juego, lo subjetivo, lo inter-personal, lo social más general, la propia dinámica de relaciones en la clase (autoridad del docente, roles de los alumnos), a la hora de planificar y desarrollar experiencias de abordaje de temas problemáticos.
- 4) Pensar en estrategias institucionales que apoyen y encaucen pedagógicamente el trabajo sobre temas difíciles: consejos, compromisos, talleres de reflexión, que constituyan ámbitos de sostén pedagógico y afectivo para los docentes y para los alumnos.

Vamos a introducir ahora un quinto elemento: pensar en experiencias que introduzcan riqueza y multiplicidad de perspectivas sobre el tema. Muchas veces la escuela ha tratado estos temas con respuestas estereotipadas y unidimensionales, que empobrecían las posibilidades del tema y que desconsideraban la complejidad y multidimensionalidad de los problemas. Muchos docentes piensan que no tienen recursos para abordar estos temas con la rigurosidad necesaria; en ese caso, habría que constituir redes o asociaciones con otros grupos de docentes o especialistas que puedan enriquecer los conocimientos y las formas de aproximación a estos temas. Otra vía pertinente puede ser demandar a distintas agencias de capacitación (del Estado, gremiales, u otras organizaciones) actividades de formación específicas.

Actividad 10

Les proponemos discutir el siguiente corto que se pasaba en las escuelas norteamericanas en los años '60.

“¿Qué pasa con el prejuicio?”

“Esta es la historia de Bruce Jones, quien andaba bajo la sombra del odio y la sospecha.” A continuación se mostraban los jeans arrugados y los zapatos gastados de Bruce mientras caminaba por la vereda, mientras que en la dirección contraria aparecían pantalones de gabardina planchados y zapatos de última moda.

Bruce nunca aparecía de cuerpo completo. Un letrero intercalado en la película decía que “dado que es un símbolo de cualquiera o de todos los grupos minoritarios, Bruce no va a ser identificado”. En cambio, muchos de sus compañeros, blancos, de clase media, aparecen de cuerpo entero, mientras murmuran y se quejan de ese “elemento indeseable”. “No sé por qué dejan que gente como él venga a la escuela”, dice uno. “Mi papá me dijo bien clarito que no tengo que mezclarme con él”, dice otra. “Él no es como nosotros, y no va a serlo nunca”, dice un tercero. Bruce es sospechoso de todo, desde empezar las peleas hasta robar ropa. Entonces, en una fiesta, los adolescentes se enteran que dos de sus amigos chocaron el auto contra un puente, y que Bruce los salvó, sacándolos del auto antes de que éste se incendiara. “El tanque de nafta explotó”, dijo uno de ellos. “Bruce tuvo una quemadura muy grave”.

Los mismos adolescentes que lo discriminaban, de pronto, se “convierten” a la tolerancia. Una serie de tomas de la película los muestra en la guardia del hospital, con cara de arrepentidos, mientras voces sobreimpresas señalan su vergüenza. “¿Cómo voy a poder mirarme a mí mismo después de lo que hice?”, se pregunta uno de los adolescentes. “Sólo espero encontrar otra serie de valores para juzgarlo en el futuro”, piensa otro. “Uno escucha sobre los prejuicios de otra gente, pero nunca se siente culpable hasta que se da cuenta que también los tiene uno! Uno es el que es prejuicioso!”, concluye un tercero.

El narrador de la película dice: “Este viaje al hospital podría ser el primer paso de estos estudiantes para derribar las falsas barreras que sus propios prejuicios han construido.” Un cartel grande aparece: “Y vos, ¿qué pensás?” FIN de la película.

(Película: “What About Prejudice?”, Centron Corp., 1959, 12 minutos, transcripta en: Smith, 1999:221/222)

- 1. Analicen la película y vean su estructura: ¿qué nos enseña sobre los prejuicios? ¿Están de acuerdo en no mostrar la cara o identificar más a “Bruce”? ¿Qué opinan del heroísmo de Bruce como condición de ser aceptado?*
- 2. ¿Cuáles creen que serían las reacciones de los alumnos frente a esta película en aquel momento?*
- 3. ¿Cómo reaccionarían sus alumnos ahora? ¿Qué cambios creen que deberían hacerse al guión o a la filmación para que fuera más creíble, o más efectiva, en cuestionar los prejuicios?*
- 4. Si se animan, imaginen una película corta sobre la discriminación y los prejuicios. ¿Qué personajes tendría? ¿Qué contenidos enseñaría? ¿Con quiénes les gustaría elaborarla? ¿Cómo la trabajarían en clase después?*

En relación con la riqueza de la experiencia, es importante tener en cuenta que lo que se enseña no son sólo contenidos o actitudes, sino también herramientas intelectuales y recursos de conocimiento que son necesarios para otros aprendizajes y experiencias vitales, no sólo escolares. Estas herramientas pueden ser: la capacidad de reflexionar frente a situaciones difíciles; la capacidad de identificar distintos argumentos en los debates y de tomar posiciones fundamentadas; el manejo de herramientas intelectuales que permitan recabar nuevos datos y opiniones (lectura de cuadros, entrevistas, encuestas, diagramas); la distinción entre distintos tipos de información, etc.. Enseñar un tema problemático implica entonces situar ese conocimiento en el cruce de varios saberes y disciplinas: el lugar desde el que enseñamos (la escuela, el barrio, las referencias culturales nuestras y de nuestros alumnos), los saberes que queremos transmitir (determinados por el currículo prescripto, por la cultura escolar y por nuestros propios criterios pedagógicos), y las herramientas de las que queremos dotar a nuestros alumnos para enfrentar esos y otros temas.

Al respecto, cabe destacar que favorecer la adquisición de herramientas de trabajo intelectual es uno de los aspectos más descuidados de la formación, porque muchas veces estamos tan preocupados por dejar en claro los valores o la información que queremos transmitir, que ponemos poco esfuerzo en desarrollar estas competencias. Sin embargo, hay que recordar que estas herramientas de análisis y procesamiento de la información están muy desigualmente distribuidas en la sociedad, y aportar a su democratización es una de las tareas pendientes de la escuela. Dice el sociólogo francés Pierre Bourdieu al respecto: *“Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, de las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. (Las madres educadas particularmente) organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. (...) Hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, la creación de un índice, la utilización de un fichero, de un banco de datos, de una biblioteca...”* (Bourdieu, 1997:170) Es importante, entonces, aprovechar este espacio de producción transversal de conocimientos a través de los temas difíciles para asegurar una distribución más equitativa de estas técnicas: lecturas críticas, organización de la información, síntesis, identificación y crítica de fuentes de información. Ello implica en alguna medida romper con los saberes y prejuicios previos de los alumnos, con sus formas de ver y procesar el mundo. Vale aquí repetir lo que dice Jerome Bruner: la enseñanza escolar debe poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes.

En relación a estas técnicas, hay que señalar que uno de los instrumentos más utilizados en los proyectos de investigación e institucionales son las entrevistas. Ellas permiten recabar información, ponernos en contacto con otros sujetos y conocer otros puntos de vista. Creemos que es importante reflexionar sobre sus características como método de relevamiento de la información, para ayudar a nuestros alumnos a adquirir algunas de estas herramientas intelectuales de las que habla Bourdieu. La entrevista tiene sus propias reglas y códigos, y nos proporciona una visión particular del sujeto y de sus opiniones. Sobre ello les proponemos trabajar en el siguiente ejercicio.

Actividad 11

En el libro *“La entrevista, una invención dialógica”*, de Leonor Arfuch (Paidós, Barcelona, 1995), la autora dice*:

“El funcionamiento del lenguaje en la entrevista nos remite a formas de las cuales tenemos una experiencia cotidiana: el diálogo, la conversación. A pesar de que el principio dialógico determina aquí que “uno pregunta y el otro responde”, los recorridos son siempre azarosos. Pensar la entrevista como género discursivo es atender a la situación comunicativa, sus interlocutores, el “pacto de cooperación” que se establece entre ellos (aun cuando sea para disentir), sus reglas e infracciones. Pero también es considerar los sentidos de esa interacción, los sistemas de valoración del mundo que se ponen en juego, la relación con otras formas discursivas, el modo en que se articula al contexto sociocultural. El carácter público, institucionalizado, de la entrevista no impide el desbordamiento, la disputa, el humor, y hasta la inconveniencia.” (Arfuch, 1995: 27)

1. Relean este párrafo. Piensen en entrevistas televisivas, gráficas, o en entrevistas con padres. ¿Reconocen algunos de los elementos que menciona la autora?

2. ¿Creen que es importante reconocer esta particularidad de la entrevista como “género discursivo” particular, con sus propias reglas de producción de “verdades”? ¿De qué serviría pensar así la entrevista en una actividad que les proponen a sus alumnos? ¿Podemos pensar de la misma manera, esto es, como espacios discursivos con sus propias reglas y constricciones, a las encuestas, los gráficos, los talleres? ¿Qué nos enseña sobre la información o las opiniones que recogemos?

* (Para realizar esta actividad, les sugerimos complementar con la lectura de los capítulos 1 y 2 del libro citado.)

El enriquecimiento que genera el trabajo con estas herramientas también puede apuntar a establecer nuevas relaciones con otros sujetos e instituciones. El tema de la discriminación, por ejemplo, puede abordarse mediante la realización de entrevistas a funcionarios de organismos gubernamentales y no gubernamentales relacionadas con el tema, de relevamientos en el barrio, de investigaciones escolares sobre situaciones cotidianas (por ejemplo, en los locales bailables, en las canchas de fútbol, en los recreos escolares). Pensar los problemas viales puede llevar a diseñar propuestas conjuntas con el municipio, que reorganicen el tránsito y que reeduquen a adultos y niños en pautas de conductas viales. A través de estos ejemplos –que podrían multiplicarse– se advierte que el abordaje de los temas problemáticos puede ser una oportunidad para establecer redes de intercambio de saberes y recursos con otras instituciones, que enriquezcan a la escuela y a la comunidad.

Hay un sexto criterio que apunta a una pregunta que nos hacemos frecuentemente los docentes. Está muy bien permitir que los alumnos se expresen, pero ¿qué hacer frente a la diversidad de opiniones? ¿Cómo manejar las diferencias y los conflictos en el aula? ¿Qué actitud es más conveniente tomar?

Por lo general, en las escuelas se tendió a valorar la homogeneidad de opiniones y a descartar y reprimir las diferencias. El autor de poemas escolares Germán Berdiales,

por ejemplo, proponía una “Oda al silencio” como apertura de la jornada escolar, en la que sostenía que el mejor homenaje a los padres de la Patria era callar y ser obedientes hacia la autoridad. En la última dictadura militar, se hizo popular el refrán de “El silencio es salud”. La autoridad fue equiparada a autoritarismo. Algo parecido pasó con la moral: como cuenta la filósofa española Adela Cortina, “la Moral” era para los españoles en cierta época la policía a caballo que se paseaba por las playas vigilando la decencia de los trajes de baño de la gente. Este desprestigio, derivado de su autoritarismo y casi caricaturización, llevó durante un tiempo a temer el establecimiento de cualquier signo de autoridad.

En la actualidad, admitir el disenso, actuar democráticamente y rechazar el autoritarismo no significa renunciar a postular opiniones, establecer límites y excluir ciertas actitudes. En este sentido, nos parece importante tomar como punto de partida que la autoridad coloca al docente en una posición paradójica, tal como lo señalaba Hannah Arendt en la cita de la *actividad 1*: debe enseñar, pasar, transmitir una visión de la cultura y la sociedad, y al mismo tiempo dejar espacio para que las generaciones que siguen recreen esta transmisión, produzcan cosas nuevas, mejoren los legados. Por ello, no abogamos ni defendemos la renuncia a educar por temor a equivocarse, a ser injustos, a ser autoritarios. No sólo porque *no se puede* renunciar (la renuncia es también una acción y causa efectos, reproduce la injusticia existente) sino porque *“no se debe”*. Y este no es un imperativo moral categórico kantiano, sino un efecto de la responsabilidad que tenemos como educadores y como ciudadanos de incorporar a las nuevas generaciones a la sociedad, de acuerdo con la reflexión de Hannah Arendt.

Tomar una posición frente a los temas problemáticos supone, entonces, asumir esta paradoja con todos los dilemas que ello implica. Esto no es fácil, porque va en contra de lo que muchas veces nos dijeron que debe hacer un docente: enseñar certezas, verdades absolutas, conocimientos incuestionables. Trabajar desde la incertidumbre y desde la paradoja no implica, sin embargo, renunciar a enseñar o a establecer una autoridad. Por el contrario, es necesario instituir una autoridad moral y cultural desde la escuela, una autoridad que les proponga a los sujetos una ligazón, una inscripción en la sociedad y en la cultura, que establezca límites y que postule que algunas cosas son mejores (más saludables, más democráticas, más justas) que otras. Pero hay que estar muy atento a qué tipo de inscripción se propone, cuáles son los modelos de sociedad y de individuo que se postulan, y qué espacio se deja para la crítica y la recreación de esa transmisión/tradición (Dussel y Caruso, 2000). Decía un discípulo de Durkheim sobre la educación moral: *“Hay que ligar al niño a una sociedad determinada para que sea un elemento integrante de ella. Esta sociedad lo es no por el grupo, ni por el suelo, sino por su alma y el conjunto de sus ideas. Adherirse a ella es adherirse a esos ideales. [...] Formar moralmente es ligar a un ideal”*. (Hueso, 1916: 56) El problema es si ese ideal es, como era para Durkheim, una sociedad homogénea y homogeneizante, una sociedad en la que la diferencia se convierte en anomia, desviación, crimen. La diferencia se convierte entonces en “ser anormal”, es algo peligroso y que debe ser reprimido o silenciado. Confrontando la herencia de Durkheim, decía el filósofo francés Michel Foucault que la autoridad puede no ser inútil o autoritaria, y que hay que trabajar en esa dirección:

“...la institución pedagógica ... ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. [Pero] no veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas -en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea

sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario. Me parece que es necesario plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno, de ethos, de prácticas de sí y de libertad.” (Foucault, 1994: 138/139)

Pensar en los derechos, en las relaciones consigo mismo y los otros, en las posibilidades de libertad: éstos son valores que deberíamos tener en cuenta cuando trabajamos los temas difíciles. Mantener activa la reflexión sobre nuestros propios límites para el disenso, y confrontarlos con los de la sociedad más general puede ser un ejercicio útil a la hora de elaborar respuestas frente a nuestros alumnos.

Actividad 12

Supongamos que se está trabajando un tema polémico, y algunos alumnos expresan una opinión diferente para el docente, no sólo diferente sino incluso inaceptable.

1. Imaginen cuáles podrían ser opiniones que les resultaran inaceptables en torno a los siguientes temas: discriminación, exclusión social, violencia, abuso de drogas. Revisen la lista detalladamente: ¿por qué esos argumentos les resultan inaceptables? Traten de buscar argumentos fundamentados para contrarrestarlos.

2. Piensen al mismo tiempo en cuáles son los límites del disenso social. Las opiniones que expresan esos alumnos, ¿son aisladas o se vinculan a sectores de opinión más generales? Busquen los artículos de la Constitución que hablen sobre libertad de expresión o sobre discriminación, que les permitan dilucidar cuáles son los límites de ese disenso en la sociedad (les recomendamos leer el cuadernillo sobre discriminación). Busquen los mismos temas en los Derechos del niño y del adolescente. Vuelvan a revisar su propia lista. Discutan grupalmente si como docentes ustedes deben ante todo guiarse por los derechos y obligaciones jurídicas o deben priorizar sus propias opiniones; piensen si hay alguna estrategia docente que incluya ambas posibilidades.

Finalmente, queremos reiterar que un eje central del tratamiento de los temas difíciles debe ser la reflexión sobre el lugar de la autoridad docente y de la escuela. Las preguntas acerca de si la escuela debe –y de si la escuela puede– tocar estos temas, nos parecen muy importantes para definir el rol de la escolaridad en la sociedad argentina contemporánea. Estos temas son ineludibles y nos atraviesan en el lenguaje, en las interacciones diarias, en las preocupaciones y en las experiencias de todos los que habitamos las escuelas. Pero también hay que enfatizar que su tratamiento debe ser responsable y cuidadoso, alerta sobre las sensibilidades y subjetividades en juego, y comprometido con el propósito de enriquecer, mediante perspectivas informadas y pluralistas, la vida democrática de las escuelas. En ese camino, la escuela puede aportar nuevos elementos de fundamental importancia para reparar algunos dolores e injusticias.

Actividad 13

La idea de responsabilidad está “de moda” últimamente. Ser un “ciudadano responsable”, o un “político responsable”, aparece con frecuencia en los medios de comunicación. Cabría interrogar esta noción de “responsabilidad” para ver qué tareas y actitudes implica.

El siguiente párrafo, escrito con otra autora, habla sobre la idea de “responsabilidad”:

“Se nos ocurre investigar qué responsabilidades tenemos al abordar la transición de la educación hacia el siglo XXI, indagando en los “dolores que quedan”, pues seguramente son las “libertades que faltan”, usando las palabras de los jóvenes que escribieron el Manifiesto Reformista de 1918.

Responder a una llamada: la de los dolores que quedan. Esa es la responsabilidad que creemos tener hoy los educadores. “Responsabilidad” aquí reemplaza a “mandato”, que tiene el rasgo de lo inapelable y lo divino (Spivak, 1996). La responsabilidad de los educadores latinoamericanos no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es el problema educacional de nuestras sociedades en nuestra época, y construir pedagogías nuevas. Repensando los vectores que nos interpelan hoy en un registro pedagógico desde la historia de más atrás y la historia reciente, quizás podamos dar paso a nuestra propia historia.” (Puiggrós y Dussel, 1999)

Revisen este texto y compárenlo con las definiciones usuales sobre responsabilidad (por ejemplo, como aparecen en la idea de una “sexualidad responsable” o de la “libertad con responsabilidad”) que, generalmente, enfatizan las obligaciones asociadas a un rol profesional o biológico particular, que, de no cumplirse, son susceptibles de censura o castigo.

Para ustedes ¿cuáles serían las responsabilidades de los educadores en relación con los “problemas difíciles”? ¿Qué otras palabras podríamos usar para hablar de los dilemas de nuestra tarea? ¿Cómo relacionan estas reflexiones sobre la responsabilidad de los educadores con el ejercicio inicial sobre las paradojas de la educación señaladas por Hannah Arendt?

Recapitulación.

A continuación, reseñamos algunos de los criterios que juzgamos relevantes para abordar los temas difíciles en la escuela. Como lo aclaramos inicialmente, no son exhaustivos ni excluyentes de otras alternativas. Pretenden abrir un camino de reflexión y de acción para enfrentar más productiva y responsablemente las situaciones problemáticas que confrontamos diariamente.

- 1) Partir de la relevancia del tema en el contexto de enseñanza y aprendizaje y su impacto sobre la vida de la escuela y de los alumnos.
- 2) Reconocer y partir de la historicidad de los temas problemáticos y de las formas de abordaje, poniendo en claro que este “problema” es tal por nuestras condiciones actuales de existencia, que fue considerado de distintas maneras a lo largo del tiempo, y que es susceptible de distintas miradas y propuestas transformadoras o superadoras.
- 3) Tomar conciencia, e incluirlas en la organización de las experiencias, de las dinámicas que se ponen en juego, lo subjetivo, lo inter- personal, lo social más general, la propia dinámica de relaciones en la clase (autoridad del docente, roles de los alumnos), a la hora de planificar y desarrollar experiencias de abordaje de temas problemáticos.
- 4) Pensar en estrategias institucionales que apoyen el trabajo sobre temas difíciles: consejos, compromisos, talleres de reflexión, que constituyan ámbitos de sostén pedagógico y afectivo para los docentes y para los alumnos.
- 5) Pensar en experiencias que introduzcan riqueza y multiplicidad de perspectivas sobre el tema, que incluyan no sólo contenidos o actitudes, sino también herramientas intelectuales y recursos de conocimiento que son necesarios para otros aprendizajes y experiencias vitales; y que ayuden a establecer redes de intercambio de saberes y recursos con instituciones comunitarias.
- 6) Trabajar el disenso y la diversidad de opiniones desde la autoridad paradójica del docente, estableciendo límites coherentes con el derecho y los derechos de los otros, y teniendo como valores el enriquecimiento de la vida democrática y de las relaciones con sí mismo y con los otros.

El abordaje de los temas difíciles o problemáticos en la escuela seguramente ponga en cuestión las paradojas de la autoridad de la escuela, los límites y las posibilidades que ofrece. Desde cierta perspectiva, estas paradojas podrían vivirse como caminos sin salida, amenazas a nuestras certidumbres, encrucijadas que es mejor evitar. En estos cuadernillos, por el contrario, proponemos tomarlos como oportunidades: oportunidades de enriquecer nuestra tarea docente atendiendo a las condiciones en que se realiza; de mejorar la vida de nuestros alumnos dotándolos de otras herramientas, recursos y saberes para enfrentar la complejidad de la existencia; de ampliar el horizonte de la escuela y establecer alianzas y apoyos en la comunidad. Seguramente, ésta no es una tarea fácil; en el camino encontrarán opiniones divergentes y oposiciones diversas, pero vale la pena intentarlo. Ojalá estos textos sean un pequeño aporte en tal sentido.

Actividad 14

Les proponemos concluir la lectura con un ejercicio de recapitulación. Entre las propuestas que se hicieron al Encuentro Nacional de Alumnos ya mencionado, figuran tres con títulos sugerentes aunque algo enigmáticos:

“¿Chau Tele?”

“Puente roto: un proyecto destinado a la reflexión y el cambio”

“Pasó en París y pasa en nuestra escuela”

Elijan uno de estos títulos, o, si no les gustan, inventen otro. Desarrollen una propuesta con ese título, incluyendo: qué contenidos y herramientas se proponen, qué objetivos se quieren alcanzar, cómo piensan llevarla adelante, a través de qué métodos y actividades, si van a incluir otros docentes u otras instituciones, cómo van a garantizar una pluralidad de perspectivas, etc. ¿Creen que es factible desarrollar una actividad así en sus escuelas? ¿Qué ventajas y problemas anticipan en su desarrollo? ¿Creen que los ayudaría a trabajar algunos de estos "temas difíciles"?

Bibliografía citada.

- ARENDDT, H. (1961). *Between Past and Present. Six exercises in political thought*. Cleveland, Meridian Books [hay edición castellana].
- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Editores.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada (varias ediciones; original de 1916).
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- FOUCAULT, M. (1994). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad", en: FOUCAULT, M., *Hermenéutica del sujeto*. ed. y traducción de F. Alvarez- Uría, Madrid, Ed. de La Piqueta, pp.105-142.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1998) *Los problemas sociales y la tarea del aula. 1er. Congreso de Niños y Adolescentes sobre la problemática social en nuestra ciudad*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad/ Santillana.
- GRUMET, M. (1988). *Bitter Milk. Women and Teaching*. The University of Massachusetts Press, Amherst.
- HUESO, V. (1916) *La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim*. Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas, Anales: Tomo XVIII, Madrid.
- JACOBS BRUMBERG, J. (1997). *The Body Project. An Intimate History of American Girls*. New York, Vintage.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comp.) (1999) *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- NIQUE, Ch. and LELIÈVRE, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. París, Librairie Plon.

OGNIER, P. (1988). *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Bern, Peter Lang.

PUIGGRÓS, A. y DUSSEL, I. (1999) "Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en: *En los límites de la educación formal: niños y jóvenes de fin de siglo*. ed. por Adriana Puiggrós. Rosario, Homo Sapiens.

SMITH, K. (1999). *Mental Hygiene. Classroom Films. 1945-1970*. New York, Blast Books.

SPIVAK, G. (1996). "Responsabilidad", en: Gonzalez Stephan, B. *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas identidades y ciudadanías*. Caracas, Nubes y Tierra/Nueva Sociedad.

VIGARELLO, G. (1994). "La droga, ¿tiene un pasado?", en: Ehrenberg, A. (eds.), *Individuos bajo influencia. Drogas, alcoholes, medicamentos psicotrópicos*. Buenos Aires, Nueva Visión.