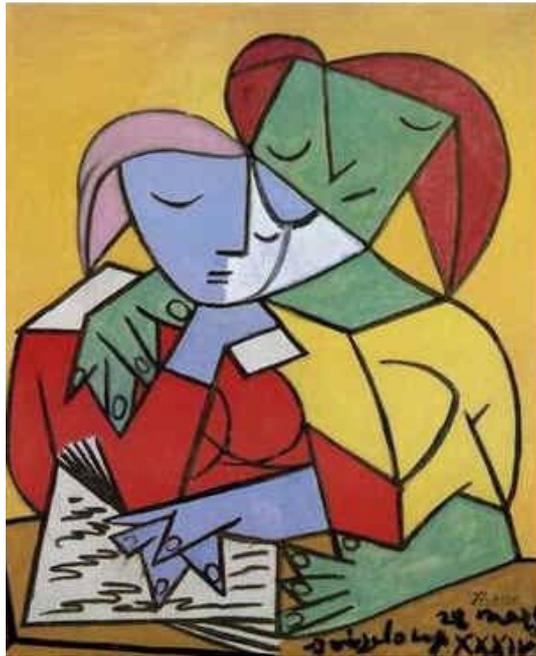


 Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares	Módulo 3 Sociedades, culturas y territorios del presente y del pasado: aportes para la capacitación	Clase 10 Los sujetos de la educación primaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy
Clase virtual N° 10 Los sujetos de la educación primaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy Autora: Perla Zelmanovich		



Introducción

Con esta clase, nos proponemos situar algunos aportes que surgen del trabajo con docentes de escuelas primarias, relativos a los encuentros y desencuentros que viven cotidianamente en las aulas a la hora de enseñar. En este marco haremos hincapié en pensar los aciertos y las dificultades que se les presentan cuando encaran específicamente la enseñanza de las ciencias sociales, así como en aquello que los lleva a desestimarla.

Comenzaremos presentando un conjunto de enunciados recogidos en espacios de formación de docentes y los que surgen en sus diálogos con los equipos de orientación escolar a quienes les son derivados los estudiantes o los grupos que presentan

dificultades – “lo que no anda”- para ir configurando a partir de allí, modos posibles de hacer andar la enseñanza de las ciencias sociales, de la mano ineludible de los maestros.

Nuestra premisa es que la posibilidad de entablar un diálogo académico y pedagógico con estos actores fundamentales, es a condición de entrar en conversación con sus dichos, convicciones, percepciones sobre lo que acontece en las aulas, que son sus propias verdades.

La jerarquización de los tres enunciados que presentamos a continuación, resulta del carácter paradigmático que encontramos a partir de su recurrencia -aunque con variaciones-, y por entender la incidencia que tienen en el accionar cotidiano y en las aperturas y cierres a dejarse influir con nuevas perspectivas, tanto en relación a los contenidos a enseñar, como a las formas de hacerlo.

Para avanzar a partir de cada enunciado (paradigmático) situamos para cada uno de ellos, algunos ejes conceptuales que nos permiten pensarlos, para, a partir de allí, orientar un trabajo posible.

1- *A los chicos no les interesan los temas de ciencias sociales.*

Este primer enunciado nos llevará a situar la cuestión del interés como un problema más general, que revela las dificultades de los sujetos para enlazarse hoy a un objeto de conocimiento. Esta perspectiva nos permitirá abordar el problema más allá de los estudiantes considerados individualmente, para pensarlos en *el vínculo educativo* en las coordenadas de la época. De este modo podremos pensar el desinterés de los chicos y chicas, muy vinculado a los avatares del interés/desinterés de los propios docentes.

2- *No nos da el tiempo para todo, los chicos tienen muchas dificultades para leer, nos tenemos que ocupar primero de lo básico.*

Este segundo enunciado nos llevará a situar el trabajo de los maestros, dirimiéndose entre la razón burocrática y la inercia de saberes articulados/sedimentados en el tiempo, y las dificultades para revitalizar para cada uno los sentidos de su hacer en general, en este caso particular relativos a la enseñanza de un área cuyo objeto de estudio al mismo tiempo forma parte de las vivencias cotidianas familiares, escolares y ciudadanas.

3- *Hay algunos chicos que no nos dejan enseñar, distraen al grupo, nos perjudican a nosotros y a los chicos que quieren aprender, no nos podemos ocupar de los problemas sociales, no somos psicólogos.*

Este tercer enunciado nos acerca a pensar algunas modalidades recurrentes para afrontar los problemas por parte de los docentes a quienes nos acercamos, que suelen ser refractarias a nuestras buenas intenciones capacitadoras. Situaremos tres variables que intervienen en los modos de afrontar la tarea de enseñar, que requiere por parte de quien se acerca a capacitar, de estrategias orientadas a la producción de una posible y genuina conversación.

Cada uno de los lectores de esta clase podrá confrontar su propia experiencia con estos enunciados, reconocerse más o menos en ellos, aportar los propios y situar algunas categorías de análisis para discernir, entre colegas- capacitadores, qué está en juego en su producción.

1- A los chicos no les interesan los temas de ciencias sociales... o de cómo reingresar la cuestión en el vínculo educativo.

Seguiremos en este apartado algunas de las argumentaciones que nos ofrece Segundo Moyano¹ porque entendemos que son fértiles para pensar cómo *la cuestión del interés*, al resituarse como una *cuestión del vínculo educativo*, puede orientar la formación y la capacitación permanente, en un marco que enriquece y complejiza lo que está en juego en el trabajo con los contenidos de las diferentes asignaturas.

Nos recuerda este pedagogo catalán, que Hannah Arendt en su obra "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política" ([1954] (2003): p. 279 y ss.) enuncia **tres supuestos básicos** para referirse a las cuestiones a considerar respecto de las crisis educativas, y que son un muy buen punto de partida para desandar una de las formas bajo las cuales se presenta en la actualidad, como es la supuesta deflación generalizada del interés.

El **primer supuesto** lo relaciona con **la pérdida de autoridad** en la cadena generacional entre adultos y niños, destacando como resultado niños "*librados a sí*

¹ Segundo Moyano es pedagogo y educador social. Actualmente ejerce como Profesor de la Universidad de Barcelona en la Diplomatura de Educación Social y en la Licenciatura de Pedagogía. Combina el ejercicio docente con el trabajo de supervisión y asesoramiento pedagógico en diferentes instituciones escolares y de educación social. Su tesis doctoral, dirigida por la Dra. Violeta Núñez, versa sobre las prácticas educativas en centros de protección a la infancia. Es coordinador en la Universidad Abierta de Cataluña, en el área de Educación Social, y profesor en la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas, que se dicta en el área de educación de FLACSO, donde despliega, entre otras, algunas de las ideas que presentamos en esta clase

mismos" sin un referente adulto. Un **segundo supuesto** atañe a las dificultades que se presentan con respecto a la siguiente premisa *"la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos"*. Un **tercer supuesto**, está centrado en dos sustituciones que son claves en los procesos educativos: una de ellas es el trueque del *"aprender por el hacer"*, que lleva a desterrar la adquisición de conocimientos y a reemplazarla por la enseñanza del *"arte de vivir"*, es decir, de las habilidades para relacionarse, y una segunda basada en el relevo del *"trabajo por el juego"*, donde se puede aprender jugando.

Antes de continuar

Le sugerimos la lectura del artículo "Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades", Perla Zelmanovich, en *El Monitor de la Educación N° 20*, Dossier sobre Autoridad. Ministerio de Educación, febrero 2009.



"Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades", de Perla Zelmanovich

La vigencia de cada uno de los tres supuestos, la verificamos en el hecho de que permiten situar algunas de las coordenadas que contribuyen a pensar qué está en juego en el problema que nos ocupa.

Una de ellas se refiere a **las transformaciones actuales en las relaciones entre generaciones**² y su relación con el lugar donde se legitima la autoridad respecto de las responsabilidades educativas. Se trata de un tema que nos lleva a revisar los parámetros de la filiación social, las construcciones del lazo social y el papel de lo educativo en las nuevas tramas sociales. Otra de las coordenadas se refiere al **saber del que se ocupa el "agente de la educación"**, que permite separar las aguas entre el encargo social que se le formula y los desafíos y responsabilidades que surgen del modo en que se posiciona ante dicho encargo desde su puesto profesional. Finalmente,

² Sobre este tema puede consultarse CARLI, S.: "La infancia como construcción social" en CARLI, S. (1999); y CARLI, S.: "Malestar y transmisión cultural" en FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (1999) (comp.), MEAD, M. (1970)

una tercera está referida al **contenido de las transmisiones educativas**, al cuestionamiento de los recortes educativos respecto de los bienes culturales.

Las tres variables nos introducen en el valor y actualidad que tiene pensar los contenidos educativos, y son una puerta de entrada para pensar los avatares del "interés".

Moyano (2010) plantea que los contenidos educativos siempre estuvieron presentes en la historia de las ideas pedagógicas. Las preguntas del tipo **¿qué enseñar?** acompañaron las orientaciones de las acciones educativas en términos de la transmisión y la adquisición de recursos culturales valiosos que promuevan procesos de socialización acordes con la época. La hipótesis que sostiene el equipo de investigación del que participa este autor³, es que en la actualidad hay una tendencia al abandono de los problemas que se vinculan con los contenidos en los procesos de transmisión educativa, para trocarlos por un lugar central a las figuras del agente⁴ y del sujeto de la educación. En lo que concierne al agente de la educación se pueden escuchar y leer cuestiones, a título de ejemplo, relacionadas con "las lagunas de su formación, tanto inicial como permanente; la poca preparación para constituirse como profesionales y poco interés por mantener relaciones formativas a lo largo de su vida profesional; su exigua implicación en los proyectos institucionales; cierta incapacidad de romper dinámicas establecidas; un papel pasivo en relación al ejercicio de sus responsabilidades; dificultades para leer el encargo social; la caída de la función educativa en lo social actual. Expresiones del tipo "profesionales quemados, depresivos, despreocupados, desinteresados o dimisionarios", son ejemplo de ello. Surge una cuestión inquietante en el imaginario social, reflexiona Moyano: **¿educadores sin deseo de enseñar?**

En lo que respecta a los sujetos de la educación, existen lecturas acerca de "sus dificultades psicológicas y sociales; con poca tolerancia a la frustración; con nulo interés por el saber; proclives a la irresponsabilidad; más preocupados por pasarla bien que por el futuro; sin respeto por las generaciones adultas; inmersos en las violencias. Expresiones como "sujetos apáticos, desertores, agresivos, desinteresados o desmotivados, con síndromes diversos como el de la desatención", son algunos ejemplos". Esto parece surgir otra cuestión inquietante: **¿sujetos sin deseo de aprender?**

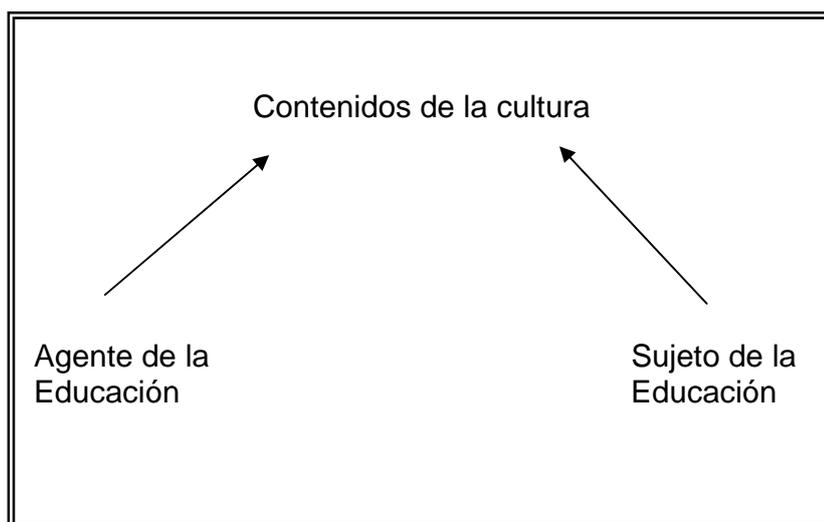
³ Se trata del grupo de investigación sobre Psicoanálisis y pedagogía que funciona en Barcelona, en el Instituto del Campo Freudiano

⁴ Al utilizar el concepto de "agente de la educación" nos estamos refiriendo a maestros, docentes, profesores, educadores sociales

Son dos entonces las cuestiones inquietantes: **agentes sin deseo de enseñar** y **sujetos sin deseo de aprender** vienen a dibujar un paisaje al que pocas veces a esos "sin deseo" se les añade un "qué".

"Sin deseo de enseñar ¿qué?" y "sin deseo de aprender ¿qué?". Al agregar el "qué", Moyano introduce la pregunta acerca de las posiciones que se juegan ante el saber. La pregunta sobre el "qué" obliga a re-pasar, a re-pensar y a re- visar los contenidos educativos y lo que es vital, la relación que mantenemos con ellos. Focalizar la mirada allí supone situar a los contenidos como **"un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación"**. Vamos a afirmar que no hay encuentro posible si no existe ese elemento. Con la desaparición o su borrado lo que emerge es un par (agente y sujeto) sin nada que lo separe, y aunque parezca paradójico, sin nada que lo una. Esto lleva a que estalle la relación educativa, dando lugar a otros tipos de relación, que poco o nada tienen que ver con la educación. Cuando asistimos a los cada vez más habituales enfrentamientos entre estudiantes y maestros, cuando lo que circula en sala de maestros es la vida privada de aquellos a quienes no se logra encauzar, o los diagnósticos a los que se apela para explicar por qué están inquietos, agresivos o desatentos, estamos ante la emergencia de esas otras modalidades de relación que vienen a ocupar el lugar de la confrontación de ambos con algún contenido que los convoca, terreno fértil para la emergencia del desinterés en ambas partes de la relación.

Para graficar el lugar de los contenidos en la construcción de vínculos educativos, les proponemos el siguiente diagrama:



Se trata de un diagrama que presenta la profesora Violeta Núñez⁵ en el texto "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis" (TIZIO, H. (2003) (Comp.): Barcelona, Gedisa, p.28) basándose en los aportes del profesor de filosofía y pedagogía alemán Herbart (1776-1841) quien en su obra *Pedagogía General* (1806) (HERBART, J. [1806] (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.) ya anticipaba que en la configuración de este triángulo cobraba especial importancia señalar un tercer elemento que mantuviera ocupados tanto al agente como al sujeto. Se refiere al saber acerca de la cultura, a los bienes culturales y sociales que una sociedad oferta al sujeto de la educación. Es así que tenemos un vértice de ese triángulo simbólico ocupado en el vértice de la cultura, del saber (al agente), para que el vértice que corresponde al sujeto se ocupe, a su vez, de aprehender lo cultural.

Ahora bien: ¿Por qué Herbart no cierra ese triángulo uniendo, a su vez, agente y sujeto?, se pregunta Moyano. Porque como ya lo adelantamos, para él aquello que separa, es precisamente lo que une. O dicho de otra manera, lo que actúa como una separación en esa base del triángulo, da la posibilidad de que se convierta en unión en otro lugar, en el vértice superior del triángulo, que es lo que define lo humano. La cultura actúa por lo tanto en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y a los que el sujeto más adelante resignificará, modelará, cambiará o, si cabe, incluso desechará.

Esta separación urdida en torno al saber, es fundamental para el vínculo educativo, porque si obviamos esa **relación ternaria** lo que aparece es una relación simétrica *yo a tú* entre el agente y el sujeto, sin nada que la medie, y es donde fertiliza la deflación del interés para ambas partes. Es esta mediación uno de los factores que nos llevan a considerar el vínculo educativo como una relación a-simétrica donde se enseña y se aprende, donde se transmite y se adquiere, y donde algo del interés puede llegar a suceder. Como muy bien señala Hebe Tizio⁶, entender a la educación, como función civilizadora, "[...] *se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro*" (TIZIO, H. (2003) (Comp.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa, p.173).

⁵ Violeta Núñez es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Pedagogía Social en la Universidad de Barcelona y una de las fundadoras del Grupo de investigación en psicoanálisis y pedagogía del Instituto del Campo Freudiano de Barcelona.

⁶ Hebe Tizio, psicoanalista, profesora titular de la Universidad de Barcelona y una de las fundadoras del Grupo de investigación en psicoanálisis y pedagogía del Instituto del Campo Freudiano de Barcelona

Cuando Tizio plantea "centrarse demasiado", está haciendo referencia a una preocupación desmedida del agente por los sujetos, por sus condiciones de vida o por las razones que los llevan a desinteresarse, entre otras, que borra la dimensión de una ocupación, que en este oficio es en relación a los contenidos de la cultura. Llegados a este punto, "cabe introducir la idea de suponer un sujeto capaz de interesarse (aunque aún no sabemos por qué cosas), de suponer sus posibilidades (aunque no sabemos cómo las pondrá a trabajar) y sostener en el tiempo aquello que ofrecemos (aunque no sabemos cuándo se apropiará de ello)" (Moyano: 2010). Vemos así que dejar abierta la dimensión del interés, está íntimamente relacionada con la confianza, pero una confianza que se basa en un *no saber* todo acerca del sujeto. Puede parecer paradójico con respecto a lo que venimos planteando en relación a la posición del agente respecto de un saber, en el vértice del triángulo herbartiano, para que sea posible la construcción del vínculo educativo. Sin embargo van juntas por un lado, una necesaria disposición al saber, y por otro lado, la necesidad de que se asiente en un *no saber*.

El maestro y pedagogo Lorenzo Luzuriaga decía en 1960: "[...] *el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica*" (LUZURIAGA, L. [1960] (1966): Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires, Losada, p.129).

Esta doble preparación necesita de una constante renovación del vínculo del educador con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio, requiere una posición ética en relación al establecimiento y revisión de las propuestas educativas, en cada sociedad y momento histórico; pero además de una disposición también al *no saber*. Se trata de una posición que en filosofía se ha venido a llamar **la docta ignorancia**. Es una expresión conocida a través de la interpretación de Nicolás de Cusa, que escribió sobre el tema en su más famoso libro, *De docta ignorantia* [1440] (2003: 41) donde plantea: "[...] ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante"⁷ A partir de ese *no saber*, de esa docta ignorancia, se puede llegar a tener lugar una posición abierta al conocimiento, dispuesta a aceptar que existe una cuota de *no saber*, tanto acerca de lo que queremos transmitir, como acerca del sujeto. Esta es una postura contraria a la presentación del maestro como un modelo a seguir, que lo

⁷ Esta expresión está recogida del Diccionario de Filosofía de J.Ferrater Mora (1994), págs. 927-928 - Tomo I

sabe "todo" acerca de "todo", incluido sobre lo que le pasa al sujeto. Es la *docta ignorancia* la que nos obliga, a un arduo trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta.

Hasta aquí algunas consideraciones respecto del lugar que ocupa el agente en esa relación ternaria que convenimos en denominar vínculo educativo, que es donde cobra su estatuto el problema del desinterés. Será necesario a la hora de abordar la formación de los agentes de la educación, en este caso en lo que atañe a su relación con las ciencias sociales, estar atentos a los puntos que facilitan un interés genuino, para avanzar desde allí hacia aquellos que ofrecen mayor resistencia y que suelen derivar en desinterés, y ser reemplazados por saberes inerciales, que están a la mano, pero llevan el signo de la burocratización. Trabajar con estas inercias será la tarea artesanal que habrá de encarar cada capacitador.

2-No nos da el tiempo para todo, los chicos tienen muchas dificultades para leer, nos tenemos que ocupar primero de lo básico... o de cómo interrumpir la inercia y reactualizar los sentidos de la transmisión y la enseñanza.

En este apartado, nos detendremos en el vértice que configura el lugar de sujeto de la educación, no en tanto ideal, sino en tanto sujeto enigmático, habida cuenta de la docta ignorancia, que requiere ponerse en relación con el vértice de la cultura que se les ofrece.

Les acercamos ahora algunas ideas que permiten pensar la temporalidad que se pone en juego, en los procesos de transmisión:

- Por un lado, pensar a los sujetos de la educación mientras transitan su educación primaria, en una trama de generaciones implica **una intervención en el presente, que esté advertida del pasado que precipita en el mismo, así como una apuesta hacia el futuro.**

Pensar el tiempo presente de una generación de niños implica pensar cómo se inscribe esa generación en las transformaciones sociales, políticas y educativas. Implica pensar en qué medida **el tiempo propio de la infancia** adquiere otra dimensión, en tanto **se inscribe en el tiempo largo** de los imaginarios políticos y de los proyectos educativos. Pensar a los niños como generación implica atender al presente pero con una proyección hacia el futuro, como futura generación adulta. Los adultos operamos

sobre el presente infantil, a la vez que delimitamos el futuro social. La infancia es entonces una bisagra para abordar las articulaciones entre presente y futuro, pero que no es ajena a las transmisiones trans-generacionales con las que llegan al escenario escolar.

Antes de continuar

Le sugerimos la lectura del artículo "Contra el desamparo", de Perla Zelmanovich, que se encuentra en la sección Archivos del campus.



"Contra el desamparo", Perla Zelmanovich

- Otro aspecto a destacar es **pensar a cada sujeto como un acontecimiento, como puro presente apostando a producir una diferencia, un bisagra entre pasado y futuro**, donde los procesos de transmisión son la llave maestra. Señala Larrosa:

"El lenguaje pedagógico convencionalmente progresista suele omitir [la palabra *transmisión*] en tanto que privilegia la adquisición sobre la transmisión, el aprendizaje sobre la enseñanza, la actividad sobre la receptividad, la producción sobre la reproducción, la competencia sobre la realización, la autonomía sobre la heteronomía, la investigación sobre el estudio. En este contexto (parece)...oportuno poner el acento sobre la transmisión, y no por ir a contracorriente, sino porque ...(se trata)... específicamente de la transmisión, del transporte, en el tiempo. Y de transmisión en el sentido de dar y de recibir, de dar y de tomar, de dar la palabra y de recibir la palabra y de tomar la palabra, de lo que acontece en la transmisión del don de la lengua".

Larrosa, Jorge (2002), "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, Barcelona.

Destacamos en la cita la idea de transporte en el tiempo. En el mismo texto, el autor propone pensar **la infancia como acontecimiento**, intentando quitarle tanto el carácter de "meramente pasado" como el de "meramente futuro". Prefiere pensar al niño ahora, esto es, en el presente. Plantea que su tiempo no es lineal, ni evolutivo, ni genético, ni siquiera narrativo.

"El niño es un presente inactual, intempestivo, una figura del acontecimiento... sólo la atención al acontecimiento como lo incomprensible y lo imprevisible puede dar lugar a pensar una **temporalidad discontinua**". En apariencia, esta propuesta polemiza con la invitación de Sandra Carli a atender al presente del niño con una proyección hacia el futuro, futuro social que los adultos delimitan al operar sobre el presente infantil. Por nuestra parte, creemos compatibles ambos planteos, ya que el proceso educativo implica intervenir de modo tal que genere una diferencia, una grieta, una fisura en el presente de los niños, a través de la cual la transmisión se realiza y da lugar a la palabra, a su singularidad. Y esta es una condición para que se construya el futuro (siempre nuevo).

- Una tercera cuestión es pensar la transmisión como una **tensión entre la continuidad y la discontinuidad, que permite conservar el pasado pero hacer diferencia con él.**

"Si la transmisión es un acto fundante del sujeto, incluso el acto por excelencia que nos sitúa en el movimiento continuidad discontinuidad que funda la genealogía, entonces podemos afirmar que aquello que se transmite es del orden de una creación, en el mismo sentido que la escritura de un texto para aquel que se constituye en su depositario. Porque si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que estamos todos convocados a efectuar."

HASSOUN, Jacques (1994), "Una ética de la transmisión" en *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor, Buenos Aires.

De este modo concluye el libro "Los contrabandistas de la memoria", en el que su autor, el psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, da cuenta de algo que él mismo califica de paradójico: *"Una transmisión bien lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite **abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo**".* Hassoun señala que la transmisión de lo nuevo tropieza siempre con los logros que cada uno de nosotros privilegia. Logros conquistados a lo largo del tiempo, que se traducen en saberes, preferencias, formas de vivir la cultura. Subraya que para que una transmisión se produzca resulta indispensable saber en qué

transmisión cada uno se ubica. ¿Por qué esto es tan necesario? Porque saberlo le otorga al niño una referencia, un punto de apoyo a partir del cual se presenta en la vida con una identidad particular y reconocida. Saber en qué transmisión cada uno se ubica refiere a la necesidad de saber sobre la genealogía, porque ubicar de dónde venimos, garantiza un mínimo de continuidad necesaria. Observa Hassoun, además, que la necesidad de saber en qué transmisión se ubica un sujeto es la cuestión crucial que se plantean las sociedades en crisis o las sociedades pluriculturales frente a las mutaciones que las atraviesan.

En este sentido, la transmisión hace uso de la tradición como un andamio, como un **sostén esencial al que es necesario abandonar**, pero necesario al fin. Y es en ese abandono donde se juega la diferencia y la discontinuidad con aquello que viene dado. En ese movimiento se va constituyendo la singularidad de cada sujeto. Podemos esquematizar el movimiento de esta manera: continuidad, diferencia, discontinuidad, reencuentro con la continuidad a partir de las nuevas señas construidas, lo que indica que algo nuevo se ha producido.

Esto nos remite a qué es lo que se juega en la necesaria relación de asimetría a la que aludimos en el apartado precedente. Nos permite pensar que **lo que se juega entre un padre y un hijo, entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias que le permitan al niño construir su diferencia, es decir, su propia palabra.**

Entendemos que las tres proposiciones: pensar al niño en la trama de las generaciones, pensar al niño como un acontecimiento y pensar la transmisión como la tensión entre la continuidad y la discontinuidad, llevan a entender de qué manera una transmisión permite al niño construir su capital simbólico, constituir su subjetividad, constituirse en sujeto de la palabra.

Decir que la transmisión da lugar a la constitución del niño como sujeto de la palabra, implica decir que **la palabra ocupa un lugar relevante en todo proceso de transmisión**, ya que el lenguaje es el soporte necesario para poner el bagaje de saberes, el capital simbólico decíamos antes, sobre una base transmisible que supone darle la palabra a quien transmite, así como a quien recibe la transmisión. Construir una transmisión requiere además de tiempo, ahora pensado como el tiempo de decirse, el tiempo de hacerse un lugar en los intercambios con el otro, que en la escuela es entre los adultos y de los niños con los maestros, con la directora, con el portero, con los compañeros del grado y con otros chicos también.

Se podría decir que en alguna medida el tiempo de la escuela está a contramano del tiempo social contemporáneo, en cuanto a la inmediatez y la urgencia que signan las relaciones hoy. Pero podría no constituir necesariamente una contrariedad y representar, por el contrario, la posibilidad del **tiempo del diálogo** en el que se constituyen los sujetos en su lazo con los otros. En los procesos de transmisión, el diálogo es una condición necesaria para la constitución de la subjetividad. Se trata entonces de habilitar un tiempo que construya una interlocución verdadera, de pensar en qué medida la escuela, mejor dicho, los adultos que las habitamos, rescatamos esta dimensión dialógica de la aventura de enseñar, es decir, dar lugar a un decir particular de cada sujeto. Las condiciones en que el diálogo es posible se definen en alguna medida por las señas y las marcas que porta cada niño en su propia cultura familiar, étnica, de clase. La escuela puede generar estrategias que propicien estos diálogos diversificando los modos, los tiempos y la oferta cultural.

Para que esto acontezca es necesario que nosotros, adultos a cargo, nos habilitemos en nuestro propio decir, en nuestra propia palabra, para dar lugar así a una palabra verdadera del otro, **dar lugar a una palabra que concierne íntimamente a quien la dice**. Cabe incorporar aquí una reflexión sobre las condiciones actuales del tratamiento social de los discursos y de la palabra. Se observa **la devaluación permanente que sufre la palabra en su empleo habitual**. Basta con sentarse frente al televisor para comprobarlo. La palabra es puesta en circulación de modo tal que se la desacredita, vaciándola de todo alcance, de todo efecto de verdad. El talk show es un ejemplo elocuente, en el que las confesiones más desgarradoras —el marido traicionado, la mujer prostituida, el niño vejado— alcanzan un despojamiento y una banalización superlativa, que hacen del horror una parodia y una pantomima. Por nuestra parte, no estamos exentos de esta clase de ejercicio que lleva a una devaluación progresiva de la palabra. La sucesión de jornadas, congresos, papers, paneles, revistas ponen a nuestra tarea en riesgo de trivialización y debilitamiento. Cuando es más importante el hecho de que determinados invitados "estén" en una mesa y no lo que ellos tienen para decir, la palabra se devalúa. Los ejemplos se acumulan y reiteran haciéndonos olvidar que la transmisión de una experiencia inédita es lo que podría conferirle un sentido verdadero a esas presencias (Pujó, M.:2001). Desde esta perspectiva, **acentuar la dimensión dialógica en la experiencia escolar** implica **recuperar el prestigio de la palabra**. Los diálogos que se desenvuelven en las escuelas son la puesta en acto de los discursos que portan docentes y alumnos, de ahí la importancia de interrogarlos. Reivindicamos aquí la renovación de la experiencia de la palabra al ir a la búsqueda de las propias

lenguas de cada quién como una forma de producir algún efecto de transmisión. Esto vale también para lo que acontece entre un capacitador y un maestro.

Antes de continuar

Le sugerimos la lectura de (2005) “Arte y parte del cuidado en la enseñanza. Cuidado, gesto y ocasión”, en *El monitor de la Educación*, N°4, Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación, incluida en la sección Archivos del campus.



“Arte y parte del cuidado en la enseñanza”, de Perla Zelmanovich.

Actividad opcional

A partir de la lectura de los tres artículos que acompañan la clase, sugerimos seleccionar en cada uno de ellos un concepto que, desde su punto de vista, dialoga con los contenidos de la clase.

Hasta aquí ofrecimos algunas ideas acerca de las implicancias de considerar al niño como sujeto, del papel de la transmisión en su constitución y del valor de la palabra en ese proceso.

Siguiendo el hilo argumental que nos señala el triángulo herbartiano, diremos que el tratamiento que se le da a los contenidos, a aquello que es deseable transmitir, juega un papel decisivo en los posibles efectos de la transmisión, en el sentido enunciado anteriormente. Del mismo modo que la manera de concebir la infancia, el sujeto y la transmisión pueden habilitar el surgimiento de una palabra propia, singular y diferente, también los contenidos, la manera de transmitirlos y las decisiones curriculares pueden favorecer o no que una palabra verdadera acontezca.

En una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, la maestra de primer grado presenta a sus alumnos imágenes y textos que refieren a diferentes condiciones de vida de niños, en diversos lugares del país. Frente a la pregunta “¿Cómo harían ustedes si no contaran con canillas para procurarse el agua?”, la mayoría de los alumnos respondió: “Iriamos al río con un balde para buscarla”. Mariano “forma parte” del grupo, aunque por lo general se lo ve

"apartado". Él es "extranjero", porque vive en el conurbano bonaerense y porque tiene dos años más que el resto de sus compañeros. Ya hace dos meses que comenzaron las clases y no se le escuchó nunca decir una palabra. Pero esta vez levantó la mano para responder. Y ante la sorpresa de la maestra y de sus compañeros explicó con mucha seguridad cómo funciona una bomba de agua y el camión cisterna. De allí en más se entabló un diálogo entre Mariano, sus compañeros y la maestra, aunque él nunca dijo que su saber acerca del tema obedecía a su experiencia cotidiana.

¿Qué habilitó la palabra de Mariano? Nos detendremos ahora en un aspecto: en la cualidad de aquello que se transmite y en la función que cumple en el proceso de transmisión: el vértice superior del triángulo.

El contenido tratado en la clase citada incluye *la pluralidad*: diferentes formas de vivir en la Argentina, diferentes modos de procurarse el agua. Aparece *la pregunta* sobre dicha diversidad. Se incorporan *escenarios lejanos* al propio: una vivienda rural en el Chaco, otra en una pequeña ciudad de la Patagonia, otra en la ciudad de Mendoza. Otros mundos posibles, al decir de Jerome Bruner (1994), que conectan con el propio, ya que en todos los casos se trata de cómo viven sus *cotidaneidades* niños y familias. Variaciones para una misma partitura. La pluralidad, la pregunta acerca de ella y de otros escenarios habilitan la diferencia, es decir que se produzca un intervalo, una discontinuidad que da lugar a una palabra propia, singular. No estaba en el guión de la maestra hablar del camión cisterna, tampoco lo había imaginado Mariano esa misma mañana ni sus compañeros. La docta ignorancia se puso en función y en todos se produjo algo diferente respecto de aquello con lo que llegaron. El contenido que se transmite puede operar como mediador que habilita la palabra. Observemos que Mariano nunca dijo que él no cuenta con una canilla en su casa, ni habló de las condiciones en las que vive. Al igual que el juego y que la narración, un contenido puede funcionar como marco de protección que regula una distancia necesaria con el adulto, así como dar lugar a la palabra y al intercambio entre pares. La cualidad del contenido que se transmite juega un papel fundamental si de lo que se trata es de producir una transmisión que conlleva de suyo la producción de una diferencia tanto en quien da la palabra como en quien la recibe y la toma.

Cabe a esta altura una reflexión acerca de si el currículum debe ser común para todos los estudiantes, ¿cuáles son los criterios a partir de los cuales se contemplan las diferencias? Connell (1997) aporta el concepto de *"justicia curricular"* para plantear tres

principios de un currículum para que conduzca a la justicia social. Una suerte de modelo operativo de la **justicia curricular**.

- **Incorporación de los intereses de los menos favorecidos.** Para ello, Connell propone la participación en las decisiones curriculares de profesores que trabajan con población en diferentes situaciones, pero aclara que no sirve el currículum de gueto ni un único proyecto contra-hegemónico. Por el contrario, debe abarcar una variedad tal que incluya los principales modelos de desigualdad que reconocen las ciencias sociales: **género, clase, raza, etnia y a escala mundial, región y nacionalidad**. Plantea, a su vez, que un currículum contra-hegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.
- **Participación y escolarización común.** Connell postula la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones vinculadas con las cuestiones trascendentales que persiguen hoy los Estados modernos: **la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación y el diseño de los sistemas educativos**. Esto requiere de una diversidad de destrezas y conocimientos, incluida la habilidad de adquirir conocimiento que deben ser contemplados en las decisiones curriculares. Propone que ésta debe ser la base de un currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes.
- **La producción histórica de la igualdad.** Sostiene la necesidad de ocuparse del conflicto que supone contemplar simultáneamente el criterio de ciudadanía activa que exige un currículum común y el criterio de atender a grupos específicos o menos favorecidos que legitima la diversificación curricular. Para ello sugiere **considerar ambos criterios como elementos de un mismo proceso de producción de igualdad**, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad y **elaborar juicios estratégicos sobre cómo favorecer la igualdad**.

Es interesante el planteo que realiza con respecto a que los principios de justicia curricular pueden ayudar no sólo a seleccionar contenidos, sino también a identificar los aspectos del currículum que son socialmente injustos y que deben ser eliminados. Por ejemplo, en el tratamiento que se da al tema de la familia en algunos textos escolares, podemos identificar una visión de familia nuclear, homogénea, que

excluye la diversidad de situaciones familiares en las que transcurre hoy la infancia de los niños. Podemos afirmar que, en este sentido, es un currículum a favor de la segregación. Difícilmente un planteo de carácter homogéneo como éste abra una fisura, una grieta que dé lugar a la palabra de muchos niños.

Veamos ahora otra perspectiva que permite pensar criterios para la toma de decisiones curriculares que favorezcan procesos de transmisión que den lugar a la palabra del alumno.

Dice Michel Tournier:

"...las ediciones para niños obedecen a leyes que excluyen por completo la creación literaria. Sucede que se han formado un concepto a priori del niño, concepto que arranca directamente del siglo XIX y de una mitología en la que se mezclan Víctor Hugo y la Reina Victoria (...) he llegado a hacerme seriamente esta pregunta: ¿qué sentido tiene hablar de libros para niños? Pensándolo bien, esta noción de una biblioteca "ad usum delphini" es bastante reciente (...) se origina en la mitología victoriana del niño (...) Pero, entonces, ¿dónde situar los cuentos de Perrault, las fábulas de La Fontaine, la Alicia de Lewis Carroll? Y a esas obras maestras habría que añadirles cuentos de Grimm, los de Andersen, las leyendas orientales (...) El Principito de Saint Exupéry. Pues bien (...) esos autores no se dirigían en modo alguno a un público infantil. Mas, como tenían genio, escribían tan bien, tan límpidamente, tan brevemente –calidad rara y difícil de alcanzar– que todo el mundo podía leerlos, incluso los niños. Este concepto de "incluso los niños", ha llegado a tener para mí (...) una importancia tiránica. (...) Pero ¿no equivale esto a esperar que una obra de arte posea ante todo una determinada virtud pedagógica? Montaigne decía que enseñar a un niño no es llenar un vacío sino encender un fuego. Creo que no se podría pedir más. En cuanto a mí, lo que he ganado es cierta llama que veo a veces brillar en los ojos de mis jóvenes lectores, la presencia de una fuente viva de luz de calor que se instala de ahora en adelante en un niño, encendida por la virtud de mi libro. Recompensa (...) que no tiene precio, a todos los esfuerzos, a todas las soledades, a todos los malentendidos."

TOURNIER, Michel (1982) "¿Existe una literatura infantil?", en *El Correo de la Unesco* (junio). Publicación mensual de la Unesco.

¿Qué habilita en este caso la transmisión evidenciada en el brillo de los ojos de los jóvenes lectores desde la perspectiva del contenido que se les ofrece? Entendemos que el criterio en este caso es revisar una y otra vez a la hora de elegir qué vale la pena enseñar, para ver si aquello que se selecciona es tan bueno para uno mismo, que vale "incluso para los niños".

Otros criterios que pueden favorecer, también desde la perspectiva de los contenidos, los procesos de transmisión son los que propone Popkewitz (1998):

- pensar en lo misterioso,
- considerar aquello con lo que no estamos familiarizados,
- cuestionar lo que damos por sentado,
- hacer visible el debate y el forcejeo que produjeron el conocimiento disciplinar,
- evitar el tratamiento de los conceptos como si fueran entidades fijas y estables.

Si el niño, esto es, la categoría *infancia* es fija, es probable que también sea fijo el conocimiento que se pretende transmitir. Por el contrario, **subvertir el concepto de niño y de infancia podrá dar lugar a transmisiones que apunten contra la fijeza de los contenidos y favorezcan la producción de diferencias, esto es, alienten la producción singular de cada uno.** La lectura podrá pasar de este modo a formar parte también parte del guión de las ciencias sociales.

3- Hay algunos chicos que no nos dejan enseñar, distraen al grupo, nos perjudican a nosotros y a los chicos que quieren aprender, no nos podemos ocupar de los problemas sociales, no somos psicólogos; o de cómo advertir la posición desde la cual enuncia el docente, para dar un paso a partir de allí.

Finalizamos con este tercer apartado, que busca pensar modos de contribuir a poner en función el triángulo herbartiano, para cada uno de los docentes con los que nos toca ejercer nuestra función en la formación continua, teniendo en cuenta las consideraciones enunciadas en los dos apartados precedentes.

Para ello será necesario distinguir al menos tres variables que intervienen en la configuración de la posición subjetiva/profesional de los maestros y maestras:

- El modo en que se sitúa con relación al saber y no saber, a la docta ignorancia: desde una posición de todo saber sobre el sujeto y sobre su propio campo de conocimiento, a una posición que abre una brecha, un enigma ante ambas cuestiones.
- Las ideas y conceptos en los que se sustentan sus acciones, estén o no advertidos de ello, tanto en relación al sujeto de la educación, a los sentidos que tiene enseñar las ciencias sociales hoy, y a los enfoques desde los cuales encaran los contenidos a enseñar.
- El tipo de distancia crítica o a-crítica que realizan sobre los discursos circulantes, desde aquellos que nombran a los sujetos a partir de un

rasgo que los distingue de la norma, (violentos, hiperkinéticos, apáticos, entre otros) contruidos en base a significantes circulantes devenidos en figuras cristalizadas que empujan a la segregación, hasta aquellos que los definen a sí mismos como profesionales devaluados.

Las tres variables que intervienen en la producción de una determinada posición se entraman componiendo *anudamientos* en el sentido de que se encuentran enlazadas entre sí. Intentar una lectura de los factores que componen cada una de las tres variables y los modos en que se anudan contribuye a leer la manera en que cada profesional construye el problema que está llamado a tratar y desde dónde orienta su trabajo, consciente e inconscientemente. Cada modo anudamiento, que da lugar a un modo de afrontar la enseñanza, en este caso de las ciencias sociales, supone que cuando se mueve uno de los factores, en tanto el rasgo que lo constituye vacila, se transforma o declina, los otros dos se ven afectados, derivando en otro tipo de configuración, es decir, que el docente vira (más o menos transitoriamente) hacia otra manera de encarar su trabajo. Podremos leer esos movimientos ingresando por cualquiera de los tres factores, porque entendemos que el modo de ubicarse en relación al saber, tendrá su correlato en las ideas que sustenta (la forma de concebir al sujeto, el sentido de la educación en la actualidad, el enfoque que asume en su campo de conocimiento) y también en los modos de leer los significantes circulantes de efectos segregativos (el repitente, el violento, el resistente). Estas relaciones entendemos que son sobre las que puede operar cada capacitador, y que advertirlas, pueden contribuir a producir una lectura de los obstáculos que se presentan y las posibilidades que se abren en cada encuentro particular.

Hasta aquí mi aporte.

Actividad final (de resolución obligatoria)

Le proponemos seleccionar una escena de capacitación, ya sea que dio lugar a un movimiento en la posición de algún/os docente/s, o una escena que haya presentado obstáculos, y retomar los criterios que esbozamos en los tres apartados, para su análisis.

Referencias bibliográficas

ARENDR, H. [1954] (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

BRUNER, J. (1994) "Aproximación a lo literario. Dos modalidades del pensamiento", en *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, Barcelona.

CARLI, S. (2002) *Infancia, educación y política*. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. UBA-Miño y Dávila, Buenos Aires.

----- (1999) "La infancia como construcción social", en *De la familia a la escuela*. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana.

CONNELL, R. (1997) "La justicia curricular" en *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (comp.) (1999): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

GARCÍA MOLINA, J. (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.

GOFFMAN, E. [1963] (1993): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

HERBART, J. [1806] (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.

LUZURIAGA, L. [1960] (1966): *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

_____ [1950] (1975): *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

MEAD, M. (1970) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Granica Editor. Buenos Aires.

MEIRIEU, Ph. [1995] (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

_____ (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.

NÚÑEZ, V.; PLANAS, T.; (1997): *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.

POPKEWITZ, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente.* Pomares Corredor, Barcelona.

PUJÓ, M. (2001) "Fin de siglo y diálogo analítico", en *Lo que no cesa del psicoanálisis en su extensión.* Ediciones del Seminario, Buenos Aires.

TIZIO, H. (2003) (Coord.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis.* Barcelona, Gedisa.

TOURNIER, M. (1982) "¿Existe una literatura infantil?", en *El Correo de la Unesco* (junio). Publicación mensual de la UNESCO.

Bibliografía de la autora relacionada con el tema de la clase relacionada con el tema de la clase.

ZELMANOVICH, P. (2009). *La formación de educadores bajo una modalidad virtual. Abordaje de un falso dilema*, En: Revista Educação Temática Digital. (ETD) da Biblioteca Joel Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp. Marzo de 2009. A ETD obteve Qualis A Nacional na área de Educação segundo a última avaliação feita pelo comitê da Capes. A Revista pode ser encontrada no endereço <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/login>

----- (2009). *Hacia una experiencia intergeneracional*, En: La escuela media en debate. Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.). Buenos Aires: Editorial Manantial.

----- (2009) *Nuevas ficciones para la producción de nuevas Autoridades* En: Revista El monitor. Febrero. Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina

----- (2008). *Variaciones escolares* En: Revista L'Interrogant. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. Barcelona, España.

----- (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias* En: La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Inicial.

----- (2005) *Arte y parte del cuidado en la enseñanza* En: Revista El monitor. N°4, Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina

----- (2005) *Escuela y familia ante el cuidado de niños y jóvenes.* En: Revista digital *Grupo docente*. Sección: *Temas de Educación*

----- (2005) *Lecturas y escrituras: entre provocaciones y resonancias. Aportaciones desde el psicoanálisis* (clase virtual) En: Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO, sede Argentina

----- (2003) *Contra el desamparo* En: Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (1998) **Seleccionar contenidos para el primer ciclo, un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?** En: Didáctica de las ciencias sociales II. Aportes y reflexiones. Beatriz Aisenberg - Silvia Alderoqui (Comps.), Buenos Aires: Paidós Educador.

----- (1998) **Enseñanza de las ciencias sociales. Cambian las propuestas ¿Cambian las prácticas?** En: Mesa redonda con Beatriz Aisenberg y María Dolores Bejar. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas

----- (1994). **Efemérides: entre el mito y la historia.** Coordinadora y autora. Buenos Aires: Editorial Paidós.