

La educación: una posibilidad de reencuentro del niño con su identidad

Silvia Martínez *

El concepto de infancia puede aludir a realidades distintas, es una construcción socio-cultural que varía en las distintas etapas históricas, es más en un mismo momento histórico hay distintas formas de vivir esta etapa de la vida en las culturas y zonas del planeta y en los sectores y clases sociales de una misma región.

Los mayores cambios representacionales sobre el mundo en el que vivimos se generan con las herramientas tecnológicas culturalmente dominantes en cada período histórico, esos cambios afectan profundamente a todos los actores sociales que sumergidos en una crisis muchas veces no encuentran su propio yo, están en una búsqueda permanente de identidad que se ve amenazada aún más por una sociedad desnutrida de valores, de ideas claras, de estructuras estables

La educación por su parte, también sumergida en el desconcierto se encuentra con la difícil tarea de introducir al sujeto en un universo de significación de modo que pueda construir y reconocer su diferencia.

La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla.

Infancia - Subjetividad - Educación - Identidad - Crisis

The concept of childhood may address to different realities. It is a sociocultural construction that usually changes according to different historical periods but also, it may vary in the same historical moment in different contexts, cultures, regions and social classes.

The greatest changes in the world are closely related with the dominant technological tools in each historical period. They deeply involve all the social actors who are constantly

* Profesora para la Enseñanza Primaria. Educadora de adultos. Directora de nivel inicial y primario del colegio "Catalina C. de Visca", Oliva, Córdoba, Argentina. E-mail: silviamart@hotmail.com

seeking their identity in a society deprived of values, clear thoughts and stable structures.

On the other hand, the education system faces the difficult task of introducing the person in a meaningful universe so as to let him/her develop, construct and recognize the differences.

Childhood - Subjectivity - Education - Identity - Crisis

«No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión».

- Paulo Freire -

La infancia como construcción social

El historiador francés Jean-Louis Flandrin, sostiene que *"la infancia es una obsesión del pensamiento contemporáneo"*, constituyéndose "la infancia" como un eje emblemático del siglo XX y por ende del siglo XXI fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas.

Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado como la construcción social

de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

A partir de la modernidad, la infancia adquirió un estatus propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. La mirada psicoanalítica, en cambio, ha estado atenta a la singularidad del niño,¹ ha focalizado la temporalización de la subjetividad, para poder leer y analizar las articulaciones complejas que se tejen en la historia infantil con lo histórico social.

¹ El psicoanálisis procura dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo fue la infancia?, ¿para quién? Ese para quién remite al niño que la vivió (Cfr. FREUD, 1993:17).

En la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la infancia moderna, las nuevas formas de experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las "nuevas familias" y de los sistemas educativos, se están modificando de manera irreversible las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones.

Esta mutación de la experiencia infantil, que desequilibra estructuralmente a padres, maestros, se caracteriza por la diferenciación de las estructuras y las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil, convirtiendo al alumno en la vieja imagen de una pieza de museo.

"Los niños son diferentes hoy", con esto se sienta una verdad: los niños siempre son testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción y la interpretación de los adultos se hallan más mediadas por la inscripción del pasado en su memoria generacional. En este marco, la situación del maestro, quien debe sortear esto, para llevar adelante la tarea de enseñar, se torna difícil, por lo cual es importante pensar también la cuestión de la temporalidad para favorecer la transmisión. Siguiendo el argumento presentado es posible afirmar que los cambios se dan en la esfera mundial provocada por la expansión planetaria de los medios y las tecnologías.

A partir de los años cincuenta, se han visto favorecidas las menores distancias culturales entre las generaciones. El borramiento de las diferencias entre niños u adultos no es sólo un fenómeno cultural provocado por el impacto del universo audiovisual, sino también puede explorarse en el terreno social. La vida cotidiana de amplios sectores de niños no se distingue de la de los adultos en la medida en que comparten cuerpo a cuerpo la lucha por la sobre vivencia. El trabajo infantil, los chicos de la calle, el delito infantil son fenómenos que indican experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia, la pobreza, la marginación, la explotación social reúne a las generaciones en un panorama de exclusión social que no registra diferencias de edad.

En muchas escuelas persiste la pretensión de controlar los cuerpos y las conductas, pero ésta fracasa en el intento de lograr que los gestos de los educadores provoquen conductas automáticas en los niños.² Son huellas de esa obsesión positivista que fundó a la escuela, pero también de las dificultades actuales para lograr construir en las instituciones educativas condiciones para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la ilusión de contar con una tecnología eficaz que borre el dilema cultural y social que se pone en juego en todo encuentro intergeneracional. Concluyendo podemos decir que lo que importa es cómo

² Víctor Mercante sostenía "la enseñanza se ajusta a la masa, no al sujeto. El punto de vista pedagógico es la colectividad, no el individuo" (MERCANTE, 1927:145).

los adultos (padres, maestros) construyen una mirada del niño que lo que perfila es al que mira. La construcción teórica y social de la infancia denuncia más que nunca los pensamientos y deseos de una sociedad.

Concepción de sujeto

Pichón Rivièrè concibe al sujeto partiendo de una ineludible condición de sujeto social, en un implacable interjuego entre el hombre y el mundo. E. Pichón Rivièrè plantea que *"el sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases"* (PICHÓN RIVIÈRE, 1995:127) Esto significa que el sujeto nace con una carencia fundamental que es la ausencia de todo paquete instintivo que lo fije y lo ligue con certeza a su hábitat. Esto hace que el campo simbólico sea el ineludible campo de constitución de la subjetividad.

El hombre ocupa una posición peculiar dentro del reino animal de los mamíferos superiores, no posee ambiente específico de su especie, la relación del hombre con su ambiente se caracteriza por su apertura al mundo. Si se comparan los instintos del hombre con las de los mamíferos superiores se observa que éstos son subdesarrollados. Sus impulsos son inespecíficos y carentes de dirección.

Cuando Pichón Rivièrè piensa al sujeto lo hace en términos de "sistema

abierto" (en rigor no hay nada que no sea pensado por él en término de sistema abierto: el individuo, los grupos, las instituciones, las sociedades, el ECRO³). En relación al sujeto se trata de un sistema que no es autónomo en sí mismo, se trata de un sistema incompleto que se complementa con el mundo.

La subjetividad se constituye entonces en el campo del otro. El otro como ser social está ineludiblemente en el horizonte de toda experiencia humana. Aquí es fundamental entender el concepto de vínculo como esa estructura compleja multidimensional que alberga sistemas de pensamientos, afectos y modelos de acción, maneras de pensar, sentir y hacer con el otro que constituyen las primeras apoyaturas del sujeto y las primeras estructuras identificatorias que darán comienzo a la realidad psíquica del infante. No sólo la trama vincular que lo alberga es condición de sobrevida de este ser que nace prematuro, incapaz de sobrevivir sin la asistencia del otro social sino que la trama vincular es apoyatura ineludible para la confirmación de la identidad. Sin la presencia del otro se devela la fragilidad sobre la que está constituido el reconocimiento de la mismidad y la identidad del sujeto. Esto lo conocen bien los que implementan las celdas de castigo que suelen desbatar a sus enemigos a través de la privación de estímulos, sensibles y por ausencia de todo contacto humano. Aislados del mundo tendemos a derrumbarnos.

Es un sujeto situado y sitiado que está contextualizado. No es una abs-

³ ECRO: esquema conceptual, referencial operativo.

tracción. Es un sujeto histórico. No se trata de El hombre o La sociedad. Es un sujeto situado y sitiado en el sentido que su subjetividad es configurada en un espacio y un momento histórico social específico que le otorga todo un universo de posibilidades pero le significa a su vez una cierta clausura de las posibilidades de representación simbólica. El ser humano nace en una trama vincular que en el mejor de los casos, se halla aguardando su llegada con un nombre para él y un cúmulo de expectativas y deseos. Las tramas vinculares humanas son las que sostienen nuestros prolongados procesos de socialización o de endoculturación.

El otro polo del contexto de constitución de esta subjetividad corresponde para Enrique Pichón Rivière al mundo moderno. El cual se caracteriza por su "condición de cambio, por su precariedad de sentido" (PICHÓN RIVIÈRE, 1988:239). Es en esta sociedad marcada por el cambio en el que el ser humano debe construir un marco referencial, un "aparato para pensar la realidad" que le permita posicionarse y pertenecer a un campo simbólico propio de su cultura y la subcultura en la que está inserto.

Este esquema referencial, este "aparato para pensar" nos permite percibir, distinguir, sentir, organizar y operar en la realidad. A partir de un largo proceso de identificaciones con rasgos de las estructuras vinculares en las cuales estamos inmersos, construimos este

esquema referencial que nos estabiliza una cierta manera de concebir al mundo que de no ser así, emergería en su condición de desmesura, inabarcabilidad y caos.

La característica de la Posmodernidad es el cambio y con ello la inevitable modificación del marco referencial con el cual percibimos la realidad. Esto hace que Pichón Rivière visualice al sujeto en una permanente interrelación dialéctica con el mundo, única condición para que este sujeto pueda construir una lectura adecuada de su realidad. La pérdida de esta interrelación dialéctica hace que el marco referencial, la manera de percibir, discriminar y operar con el mundo se vuelva anacrónica y con ello se pierda la posibilidad de una interrelación mutuamente transformante con el medio. La clausura sobre los propios referentes favorece el deslizamiento de viejos fantasmas sobre las relaciones sociales del presente. La modernidad como momento histórico social hace que sea ineludible para el sujeto, como condición de salud el mantener un marco referencial articulado de manera flexible, permeable y con posibilidades de que sea sostén de su interrelación dialéctica hombre mundo.

El desafío es entonces, pensarnos como sujetos signados por el cambio, insertos en una sociedad que también se modifica permanentemente y que actualmente ha sido definida como "contexto de turbulencia" (PICHÓN RIVIÈRE, 1995:342).⁴ Ello nos obliga a pensar al

⁴ El autor hace referencia a "contexto de turbulencia" cuando afirma: "entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad" (PICHÓN RIVIÈRE, 1995:342).

sujeto y a la sociedad en condiciones de creación y mutabilidad. Pichón Rivière rescata así nuestra condición de creadores porque no concibe ningún sistema como cerrado y producido "para siempre" ya que todos los sistemas, el sujeto, los grupos, las instituciones, los marcos teóricos, el ECRO están abiertos a la producción de las innovaciones a las cuales inexorablemente nos va a someter la sociedad desde su condición de modernidad.

Sujeto, aprendizaje, cultura e identidad

Durante mucho tiempo no se sabía demasiado acerca de cómo se producían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se suponía que si el alumno estaba más expuesto y atento a la información transmitida por el docente, mejor la incorporaría y aprendería. A su vez podría repetirla y así participar de la cadena de transmisión de los saberes culturales. En los últimos sesenta años, distintas escuelas comenzaron a preguntarse cómo se dan realmente estos procesos. Como resultado nos encontramos con que hay mucho más material producido en el terreno de las descripciones teóricas que en la modificación de las prácticas.

Si se parte de la definición de conocimiento, nos daremos cuenta de que la situación paradigmática de que un alguien informando y un alguien escuchando no necesariamente garantizan el aprendizaje. Es importante entender que ésta es una construcción que genera una serie de procesos internos que van a determinar el modo en que se procesan los datos recibidos.

Hay que replantearse la lógica de la homogeneidad, ya que los niños, jóvenes y adultos recorren diferentes procesos de aprendizaje desde la óptica de que no hay una respuesta única a un mismo problema. Una de las cosas que la escuela debe poder enseñar es que ningún informante, por más completo que parezca, alcanza por sí sólo: el conocimiento se construye a partir de contrastar informaciones en un contexto social que es donde se constituye.

Definimos al sujeto por la apropiación a una cultura que le otorga identidad como ser humano, aceptando su identidad individual construida en un contexto social determinado.

La identidad se desarrolla entre dos espacios, el social del que cada uno forma parte y el subjetivo que le es propio, es individual. El concepto de identidad supone el reconocimiento de las diferencias individuales en el contexto de lo universal, implica una relación específica entre lo singular y lo general. Y, si hablamos de diferencias individuales hacemos referencia a la diversidad, lo que nos plantea otro desafío, la discriminación entre diferencias que hay que conservar y otras que hay que superar, las que no pueden clasificarse como mejores o peores, pero sí es necesario analizarlas a la luz de ser reconocidas como oportunidades. Es imprescindible contemplar la constitución plural de las distintas identidades que conforman una sociedad, sin dejar de tener en cuenta los derechos, que cada grupo debe defender frente a las asimetrías y las desigualdades sociales. Las diferencias pueden facilitar u obturar el proceso de aprendizaje, ya sea en contextos áulicos como en niveles macro del sistema educativo.

La institución escolar valora las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de su lenguaje, de su control. Las diferencias son catalogadas como "carencias": falta de apoyo familiar, falta de estimulación, falta de condiciones físicas o intelectuales, déficit en el lenguaje, etc. Estas ideas conllevan a explicar el fracaso escolar a partir de "privaciones" y/o "desventajas" individuales o del medio ambiente en el que viven los alumnos y no debido a la organización institucional.

La escuela es portadora del modelo de cultura y de la forma de acceder al conocimiento que este modo determina, considerando que las otras culturas deben asimilarse a su modelo. Todos sabemos que el ser humano nace y se desarrolla en el seno de una cultura; pero la palabra "cultura" se puede usar por lo menos en dos sentidos: uno referido al *"conjunto de conocimientos que el hombre por sí mismo ha cosechado o adquirido decimos que es un hombre "culto" (sentido gnoseológico: cultura = conocimiento); otro, el que se refiere al conjunto de creencias o costumbres que caracterizan un determinado territorio o espacio temporal en el cual la persona se halla inserta (sentido sociológico: cultura = sociedad).*

Ambos sentidos se encuentran íntimamente vinculados, dado que la sociedad (cultura) se halla configurada por la suma de conocimientos y costumbres (cultura), pero también impone al individuo conocimientos y costumbres (a cuya totalidad llamamos también cultura)" (BUCAJ, 2003:7).

Si se ignora el contexto cultural en el que están inmersos los alumnos, se

desvaloriza el conocimiento que traen, no se valoran esas diferencias, se quiebra el diálogo porque pierde valor el lenguaje que traen y la visión de la realidad que ese lenguaje acompaña. En pocos casos se planifica un proceso de aprendizaje institucional que conlleve a una reorganización de la cultura escolar abierta a la diversidad de demandas del grupo de individuos diversos y siempre cambiantes de la población escolar.

"Brindar igualdad de oportunidades no significa que la escuela deba tratar a todos los alumnos de la misma manera, ya que esto en realidad retroalimenta la inequidad" (DEVALLE DE RENDO; VEGA, 1999:39). El principio de justicia requiere justamente lo contrario: atender a cada necesidad de manera diferente. Se requiere de una escuela en la que todos los alumnos encuentren respuesta a sus necesidades educativas, garantizando una oferta de experiencias adecuadas a cada uno de ellos.

La diversidad cultural e individual es valiosa y no sólo una realidad a la que hay que aceptar. Las identidades culturales diversas son importantes y significativas no sólo para quienes la sostienen sino para el conjunto del tejido social. Podemos afirmar que el sistema educativo no forma a los docentes para trabajar con las diferencias, atribuye el fracaso escolar al alumno o al maestro. La mayoría de las escuelas no elabora su proyecto institucional en función de su población escolar.

Las prácticas escolares presentan muchos obstáculos para los cuales la institución y la comunidad educativa en general no tienen estrategias o conocimientos para superarlos. En este pun-

to resulta importante rescatar el valor de lo grupal. Pichón Rivière define el término "tarea" como el "aprender a aprender" o el "aprender a pensar" (PICHÓN RIVIÈRE, 1995:107) a través de una elaboración conjunta del objeto de conocimiento, y desde ese lugar nos participa de la importancia del grupo como un espacio privilegiado para el aprendizaje. En atención a la diversidad, donde se subraya permanentemente la necesidad de respeto del "otro", de los "otros" (PICHÓN RIVIÈRE, 1995:189), el trabajo grupal se convierte en una estrategia de gran valor pedagógico.

Institución educativa y pobreza

Cuando se habla de pobreza ligada a la educación, la pregunta central que está detrás de todas las discusiones es ¿qué papel desempeña la educación frente a la pobreza?

Los estudios empíricos muestran que la importancia de la educación es definitiva, en el sentido de que la mayoría de las características de una población varía cuando varía la educación. Es decir, sabemos que la educación se relaciona con la pobreza de manera directa. Los interrogantes se centran, entonces, en la causalidad de la relación entre las variables pobreza-educación, educación-pobreza. Entre ellas cabe preguntarse ¿es la causa? Es decir, ¿los pobres son pobres porque tienen poca educación? O si no: ¿es un efecto? ¿Por qué son pobres tienen menos educación? Como pasa en muchos de los fenómenos sociales, parecería que la relación no fuera estrictamente lineal. En cierto momento uno causa al otro, y en otro, pasa a ser su efecto.

En la infancia, la pobreza es la causa de recibir menos y peor educación. Un niño de sectores medios bajos tiene menos probabilidades de tener acceso a una buena cantidad y calidad de educación que un niño de sectores medios o altos. Es decir, parecería que en el inicio del proceso de socialización los pobres reciben menos educación por serlo; el sistema educativo está estructurado de manera tal que da menos educación a los más pobres. Tanto menos en cantidad como en calidad.

En la vida adulta, la relación se repite. La escasa educación es la causa de continuar en la pobreza. Un adulto poco educado tiene menos posibilidades de acceso a los diferentes circuitos de distribución de bienes de la sociedad, que uno educado. Estos bienes son inmateriales (culturales, recreativos, actitudinales), pero también materiales (tipo de empleo, acceso a servicios de salud, etc.). Por lo tanto, se constituye un círculo vicioso entre estos dos fenómenos, ya que por un lado la pobreza genera menos educación, y por el otro, tener menos educación impide salir de la pobreza.

La escuela hoy llega a todo el mundo y, aún cuando indiscutiblemente ha perdido calidad, esta escuela ha servido y sirve para los sectores más postergados lo cual implica pensar en la urgencia de cambios bien profundos, necesarios no sólo en la relación con los pobres, sino también con los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, es considerable afirmar que esto no será posible si no se presentan alternativas que, además de encarar los aspectos técnicos del problema se ocupen de trabajar con las representaciones

sobre la escuela y la educación vigentes en la sociedad.

Institución educativa y multiculturalismo

Dice Ida Butelman "*el lenguaje es una institución*" (BUTELMAN, 1997:123), en tanto nos transmite y describe una cotidianeidad con significado y, a la vez, la subjetividad que cada palabra expresa. En la sociedad global contemporánea la cultura requiere ser pensada en términos plurales. Esto significa articular múltiples elementos: los productos de la educación, las costumbres y tradiciones, los componentes "cultos" y los componentes populares masivos. Cada vez más se desdibujan los límites entre ellos y distintos grupos culturales, sociales, étnicos producen, consumen y se identifican en esa cultura global y plural. Se entrecruzan así, tradiciones heredadas, producciones del presente y perspectivas del futuro. El contexto cultural, como dijimos, atraviesa nuestra realidad y le da una identidad. Identidad y cultura son inseparables. En el contexto las palabras cobran sentido.

El multiculturalismo es la convivencia de diferentes culturas en un mismo lugar. El reconocimiento de lo diverso y la tolerancia son entonces las llaves para abrir un mundo distinto. El concepto de multiculturalidad encuentra su significado más preciso cuando se lo piensa como propio del mundo global, no como un simple proceso de homogeneización, sino como un proceso que acepta e incluye la heterogeneidad, las diferencias y las desigualdades. Las críticas que aparecen en este tema tienen que ver con el temor a que esto cristalice identidades

separadas, refuerce el etnocentrismo, haga proliferar los conflictos étnicos, etc.

Entre la escuela y el contexto sociocultural se producen intercambios importantes mediatizados por las propias instituciones y por las prácticas cotidianas de los maestros. La escuela deberá aceptar este desafío haciéndose cargo de su especificidad, trabajando por el respeto de las culturas y creando un espacio común a todas, donde el valor cívico sea el respeto a las mismas. La educación intercultural tiende a asegurar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades así como también que los alumnos logren una competencia bicultural. Esto significa la capacidad para poder adecuarse a la cultura mayoritaria y al mismo tiempo preservar y respetar la propia o minoritaria.

Instituciones y representaciones sociales

La representación social plantea la configuración social de unos marcos interpretativos y de un mundo simbólico que expresa una construcción social en la historia; es este mundo socialmente compartido el que garantizará la comunicación, la interacción y cohesión social. Se constituyen a su vez como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades del hacer social.

Las representaciones sociales nos llevan a un sistema de pensamientos que permite la relación con el mundo y

con los demás; a entender los procesos que facilitan interpretar y construir la realidad; a los fenómenos cognitivos que aportan elementos afectivos, normativos y prácticos que organizan la comunicación social y finalmente constituyen una forma de expresión que refleja identidades individuales y sociales.

Lo social en una representación hace referencia a sí las creencias son compartidas por un grupo social, y si son elaboradas por éste. Las creencias son un elemento clave en la comunicación de los pueblos (grupos). Funcionalmente las representaciones sociales clasifican a los objetos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso y de creencias de sentido común y es este conocimiento el elemento base de la interacción. Por último las representaciones se constituyen en realidad social en tanto conforman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales.

Las representaciones sociales siempre hacen referencia a un objeto, no existen representaciones en abstracto. Mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos. Hacen visibles y legibles los objetos, por tanto implican elementos lingüísticos conductuales o materiales y son una forma de conocimiento práctico que lleva a preguntar por los marcos sociales de su origen y por su función social en la relación con los otros en la vida cotidiana.

Las instituciones tienen existencia en un lugar simbólico de la vida social a través de las representaciones y significados que se le atribuyen. Estas representaciones son las que hacen que se incluya en la intimidad de los acto-

res, dándole lógica y protección que ordena el mundo interno y su interacción con el entorno. Un grupo nos está indicando el grado de integración del mismo y la posibilidad de acceder o no a otras oportunidades. No es un concepto abstracto sobre las consideraciones de un estilo de vida sino la vida misma en la comunidad

Resulta sumamente interesante analizar cómo esto se diferencia dentro de los grupos sociales que pertenecen a estratos altos o bajos de la población. Los hijos de familias de clases altas tienen distintas oportunidades, no sólo por las posibilidades de acceder a espacios de mayores privilegios que les llegan por su condición económica alta, sino porque sus propias representaciones les "aseguran", no sólo el permanecer sino el ascender.

En las clases bajas, la marginación y la pobreza generan dificultades para representarse en "otro lugar", y se van cerrando sus posibilidades de interacción con otros grupos. Esto hace que muchas oportunidades queden afuera. No estamos diciendo que no quieran y merezcan una mejor calidad de vida, estamos diciendo que sus propias representaciones cada vez los encierran más. Podríamos decir que muchas escuelas se rodean y se dejan atravesar por esas representaciones: la misma población de alumnos y sus familias no pueden avizorar otra escena posible. Cada vez se encierran más en su propio mundo.

Los docentes por otra parte, por sus propias representaciones, propician un lugar donde se profundiza el aislamiento, al restar calidad a la enseñanza a través de recortes en los conteni-

dos que no responde a propuestas pedagógicas evaluadas como superadoras, y/o a actitudes asistencialistas, expulsivas, etc. Indagar el mundo social que se representa dentro del acto pedagógico es fundamental para comprender las formas y fondos que entrecruzan las instituciones. Eso se convierte en un importante indicador de las posibilidades de realización del grupo y la institución.

Las representaciones que se tienen de los alumnos condicionan la trayectoria escolar de los mismos y guían, de alguna manera, sus prácticas. El juicio o perjuicio del maestro o profesor influyen en las posibilidades de éxito o fracaso como estudiantes. En la construcción de estas representaciones intervienen sus propios esquemas de valoraciones, su ideología, su historia escolar y la información que recibe de otros miembros de la institución escolar. No obstante, el maestro no suele reconocer la importancia que reviste su accionar cotidiano en el aula respecto a los resultados a los que arriban los alumnos.

La educación como puente en la construcción de la identidad en la infancia

La educación argentina enfrenta hoy una crisis profunda y radical que provoca entre sus actores distintas reacciones. Entre ellas, una creciente desorientación respecto del presente, una fuerte desconfianza en el futuro y una añoranza del pasado como lugar de seguridad y contención.

La visión idealizadora del pasado que aparece en este contexto es confi-

gurada a partir de la narrativa de la historia propia y familiar de los distintos actores educativos. En ella, la escuela aparece como un lugar casi mítico donde ser maestro era una actividad de alto prestigio social y donde ser alumno era lo mejor que podía pasarle al niño, todos involucrados en un proyecto común de nación. En la escuela se hacía patria, allí se aprendían y practicaban los verdaderos valores cívicos y morales. En ella se formaban la mujer y el hombre de carácter que el país necesitaba.

Tratando de hacer una revisión crítica, nos proponemos reflexionar, desde este panorama, sobre los retos planteados por el contexto actual en el que se ha producido una irreversible ruptura en este modelo de formación haciendo que el anhelo de recuperación del pasado ya no sea sólo imposible sino incluso éticamente indeseable. A partir ello es oportuno pensar la crisis educativa en términos de las oportunidades que se abren en este contexto para la educación hoy.

Una de las características de la sociedad actual, fruto de su maridaje con la posmodernidad, es la tendencia a la superficialidad intelectual y ética. Lo vemos cada día en nuestros niños y jóvenes y en muchos profesionales. Pero al mismo tiempo aunque parezca paradójico, en mucha gente subsiste el anhelo de una formación, más integral, más profunda. Y obviamente jamás podremos afrontar esa doble realidad, tan exigente, armados sólo de chatarra intelectual y espiritualismos sin consistencia.

Esto significa que no podemos hacer una educación para los nuevos tiempos, si no aceptamos el reto de ir des-

prendiendo lo ya aprendido para aprender lo nuevo. El educador que se instala en lo que ya sabe y renuncia a vivir aprendiendo renuncia por lo mismo a lo único que le permitirá sintonizar plenamente con el otro y renuncia a la calidad en cualquiera de las dimensiones y vertientes; tarde o temprano se verá arrasado por el torrente de banalidades que caracterizan a los tiempos actuales. En otras palabras, si realmente queremos convertir en una buena noticia a la educación que ofrecemos y desde allí ayudar a construir un futuro más humano, hemos de reasumir la dialéctica del aprender -desaprender- aprender de nuevo, que caracterizan a todos los procesos de educación por excelencia.

Por otra parte es quizás el único medio de sintonizar con las nuevas generaciones. Porque los jóvenes, aunque contaminados también por la banalidad ambiental, tienen como un sentido especial para percibir que "el mundo se mueve" y cuáles de los modelos y saberes que hoy enfatizaremos serán menos útiles y valiosos en el momento de su inserción en este mítico siglo XXI que les es propio y vale la pena aquí recordar aquello tan conocido de Ortega y Gasset: "*el hombre es hombre y su circunstancia*" (ORTEGA Y GASSET, 2006:128). Los cambios políticos y sociales, las innovaciones tecnológicas, el pluriculturalismo, la inestabilidad son, para nuestros niños y jóvenes, algo connatural, fruto del contexto que los envuelve, es decir, son sus circunstancias, y esas circunstancias matizan fuertemente su yo en formación, condicionando nuestra oferta educativa.

Por eso la escuela, con todo su peso institucional, debe ser capaz de otear el futuro al proponer sus proyec-

tos formativos e informativos. Todos los educadores (padres y maestros) deberían tener un cierto don profético, por lo menos para intuir lo que va a exigir el día de mañana al niño de hoy. Y es que, para que el joven de hoy sea el hombre de este nuevo milenio, con toda su compleja circunstancia, debe prepararse en profundidad, yendo más allá de lo banal y provisional que la posmodernidad ha sembrado en el corazón de las culturas actuales. Por lo tanto sólo un educador bien preparado podrá ayudarlo a responder con oportunidad a sus expectativas e interrogantes.

Frente a este sueño tecnocrático de muchos modernos y postmodernos, que a la larga siempre terminan imponiendo sus criterios, la escuela actual debe optar, incondicionalmente por la persona humana, ya que por más que se haga retórica sobre el humanismo, en este contexto tecnocratizado, el ser humano arriesga a convertirse fácilmente en lo que es una ficha, un nombre, un número o un código de barras. Al fin y al frente de esa cultura, lo que importa no es que el hombre se realice como tal sino que produzca. Frente a esa cultura, la del hombre eficaz y productivo, debemos optar por la centralidad real, efectiva y eficaz de la persona humana y de la vida, ya que lo importante no es el "hombre concepto", o "el hombre humanidad" sino el ser humano concreto, doliente o sonriente, ese joven de carne y hueso, con rostro y con historia, que va a la escuela y entra en un aula, tiene un docente a quién y de quién espera. Esto implica poner al hombre en el centro de la labor educativa como sujeto y protagonista.

La primera opción educativa debe sostenerse en la visión humanista cuyo objetivo sea la integralidad de la persona humana; el hombre en su absoluta dignidad, en su individualidad, con su identidad y en la complejidad de sus derechos, pero también con sus heridas y cargas. Por lo tanto no se puede seguir educando sólo para un trabajo inhumano, como si el hombre fuera perpetuo, condenado a galeras en la vida. Como si la felicidad del sujeto no tuviera nada que ver a la hora de validar proyectos educativos. En términos concretos esto significa dismantelar ciertas estructuras educacionales, construidas a partir del concepto de que, si la educación debe ser exigente -premisa cierta-, tiene que ser inhumana -conclusión falsa-.

Ante lo expuesto, el criterio educativo actual no puede basarse en la tradicional función socializadora sino primordialmente en la relación humana dignificante, penetrada por una actitud receptiva y respetuosa ante todo ser humano. Uno de los valores más fieramente promovido y defendido en la sociedad actual es la democracia como modo privilegiado, aunque siempre perfectible, de convivir en la sociedad.

El fracaso de tantas experiencias que han pretendido suplir la democracia nos muestran que, hoy por hoy, no tenemos nada mejor para regular nuestra convivencia. Por eso uno de los objetivos de la educación, hoy mas que

nunca, es proporcionar a las generaciones nuevas herramientas, conocimientos, actitudes, valoraciones y disposiciones éticas que les ayuden a participar de manera democrática y civilizada en la sociedad.

La democracia no se forma sólo con enseñanzas retóricas y proclamas patrioterías. Vivir en democracia es un valor que, como todo valor, sólo se puede aprender viviéndolo. Lo cual implica la necesidad de crear en el ambiente escolar espacios y tiempos en los cuales los alumnos pueden ejercer democráticamente la posibilidad de actuar y decidir con cierta autonomía en lo que les concierne. La experiencia democrática no se reduce a tomar decisiones por la vía del voto, sino que se involucra una gran cantidad de aprendizajes que son atravesados por el proceso de construcción de identidad, libertad y autonomía. La formación de hábitos de participación parece ser el punto de partida en este proceso, que no se agota ahí, ya que los niños producen nuevas prácticas de interacción y ejercicio del poder, que trascienden lo intencionado por el maestro, siempre buscando el ejercicio responsable de la libertad, con lo que entra en juego la tensión entre la autonomía y la regulación exterior.

Original recibido: 07-09-2007

Original aceptado: 07-03-2008

Bibliografía

ACHILLI, Elena L. *Práctica docente y diversidad sociocultural frente a la desigualdad social*. Homo Sapiens, Rosario, 1996.

AGUERRONDO, Inés. "Cómo será la escuela del siglo XXI". En FILMUS, Daniel (comp.). *Para qué sirve la escuela*. Tesis-Noema, Buenos Aires, 1993. Pág. 147-217.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Educación y prospectiva*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1998.

ANDREONE, Cristina; DUBROFF, Della; SANTIAGO, Cristina; VAIRO, Cristina. *Construir Nuestro Propio Escenario. La escuela y lo diverso*. Triunfar, Córdoba, 2000.

ANDREONE, Cristina; DUBROFF, Delia; VAIRO, Cristina; SANTIAGO, Graciela. *Diciendo y Haciendo. Propuestas para una Gestión Integral*. Triunfar, Córdoba, 2001.

BARYLKO, Jaime. "Educación del presente inaccesible". En *Zona Educativa*, Año 3, Nº 24. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1998. Pág 40-43.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.

BOSIO, María Teresa; DE LEAJE, Adriana A.; MARTINI, Ana María. *El Desafío de la Retención Escolar*. Estrada, Buenos Aires, 2000.

BUCAY, Jorge. *Shimriti. De la Ignorancia a la Sabiduría*. Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

BUTELMAN, Ida. *Pensando las Instituciones*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

CARLI, Sandra; LEZCANO Alicia y otros. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires, 1999.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapeluz, Buenos Aires, 1996.

CASTEL, Robert. *La metamorfosis de la cuestión Social. Una crónica del asalariado*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva en equidad*. CEPAL/UNESCO, Santiago de Chile, 1992.

DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana. "Una escuela en y para la diversidad". En *Revista Aula Hoy*, Año V, Nº 17. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1999. Pág. 32-39.

- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas*. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires, 1996.
- FREUD, Sigmund. *Práctica psicoanalítica*. Paidós, Buenos Aires, 1993.
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; TIRAMONTI, Guillermina; AGUERRONDO, Inés. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Troquel, Buenos Aires, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *Más allá de la izquierda y la derecha*. Cátedra, Madrid, 1997.
- HIRSCH, Joachim. "Globalización, Transformación del Estado y Democracia". Ciclo de conferencias. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1997.
- KAPLAN, Carina. *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997.
- MERCANTE, Víctor. *La Paidología. Estudio del alumno*. Gleizer, Buenos Aires, 1927.
- NARODOSWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires, 1994.
- ORTEGA Y GASSET, José. *La rebelión de las masas*. Espasa-Calpe, Madrid, 1972.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Alianza, Madrid, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. "El Cruce de culturas en la escuela". En *Novedades Educativas*, Nº 114, Año 12. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000. Pág. 23-25.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata, Madrid, 1999.
- PIAGET, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Morata, España, 1978.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique. *Del Psicoanálisis a la Psicología Social (II)*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique. *Del Psicoanálisis a la Psicología Social (III)*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique. *Teoría del Vínculo*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique. *Psicología de la Vida Cotidiana*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique. *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Galerna, Buenos Aires, 1970.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1994.

POGGI, Margarita; FRIGERIO, Graciela. *El análisis de la Institución Educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar*. Santillana, Buenos Aires, 1996.

QUIROGA, Ana. *Proceso de constitución del mundo interno*. Cinco, Buenos Aires, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1994.

SANTOS GUERRA, Miguel. A. *La luz del Prisma*. Aljibe, Málaga, 1997.