

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas. Bs. As. 2004.
(Ficha Bibliográfica)

Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades.

Núñez, V.

Adolescencias y ciudades.

La autora aborda cuestiones acerca de las ciudades y de sus relaciones con las adolescencias, desde el discurso de la Pedagogía Social. Se trata de una disciplina nueva en el campo de las ciencias de la educación. Constituye una disciplina teórica con sus modelos educativos en la realidad social. Esta trabaja teórica y prácticamente en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión.

Según Núñez hay que subrayar que son las ciudades las que habilitan el ejercicio del estatuto de ciudadanos. Ciudades en tanto espacios públicos, los que ordenan las relaciones entre los elementos construidos y las múltiples formas de movilidad y de permanencia de las personas. Espacio público, cualificado culturalmente, que proporciona continuidades y referencias, hitos urbanos e, incluso, entornos protectores.

Ciudades pensadas para contribuir también, al igual que la educación, a la redistribución social y cultural y a la cohesión ciudadana. El espacio público “tiende fundamentalmente a la mezcla social, hace de su uso un derecho ciudadano de primer orden, así el espacio público debe garantizar, en términos de igualdad, la apropiación por parte de diferentes colectivos sociales y culturales, de género y de edad”.

En “la medida en que la ciudad posee, es, espacio público, hay más ciudadanía, pero también más conflicto sobre el uso de este espacio”.

Por ello hay que plantear el debate acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir a los jóvenes, a esos recién llegados. El mundo ha cambiado. También el mundo de los adolescentes. La noción misma de adolescencia que suele emplearse se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones, de hacerles, efectivamente, lugar.

Actualmente, la población suburbana es el doble o el triple que la urbana. Y “el mundo suburbano puede convertirse en un mundo salvaje, de guetos y de tribus, injusto y violento, excepto en los centros protegidos que tenderán al autoritarismo. Construir la ciudad del siglo XXI es tener un proyecto de ciudadanía, ampliar los derechos de tercera generación, el derecho al lugar y a la movilidad, a la ciudad refugio y a la identidad local”.

Si, la mirada se fija en los adolescentes, éstos pasan a primer plano, oscureciéndose la trama ciudadana que los produce y, lejos así de albergarlos, los expone como des-lindado, casi como peligro público o como adolescentes en riesgo.

Para ciertas adolescencias suburbanas se abren las viejas fórmulas de control que hoy vuelven como por ejemplo, los re-denominados educadores de calle que, en ciertas ciudades, incluso funcionan en guardias nocturnas. Sea bajo estas modalidades en medio abierto, sea en ciertos centros, se trata de sustraer a los adolescentes de las calles o de controlarlos in situ. Para ciertas adolescencias, sólo se abre el vacío del tiempo y del espacio, repetidos ad infinitum: la nada. Los adolescentes, librados a sí mismos,

entre el vacío del control mortificante y la nada de la prescindencia, quedan atrapados en sus propios laberintos, donde la violencia se agazapa.

No obstante, las ciudades pueden brindar puntos de fugas, maneras de escapar a esta suerte de destino irremediable. La oferta urbana (incluida la educación social) puede comportar una incitación a la aventura, en lugar –por ejemplo– de criminalizar toda transgresión.

Ser considerado ciudadano comporta el derecho a sentirse protegido, pero también la libertad de vivir la aventura. Las ciudades pueden aquí hacer sus apuestas por los recién llegados.

Es posible pensar en otros soportes educacionales en la empresa de promoción cultural de los más jóvenes (particularmente, de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente). Propuestas que se aparten de las estrategias del control capilarizado del territorio, ofertando lugares de trabajo pedagógico articulados en redes, que construyan circuitos, con relación a los cuales los sujetos pueden mapear, cartografías, otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen entonces posibles. Y, asimismo, deviene posible que cada adolescente, de manera individual y grupal, construya sus particulares estrategias de recorridos ciudadanos multiformes para no quedar pegado, fijado, en los planos inhóspitos de las ciudades.

Habría que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar a los adolescentes las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera. Se trata de promover y facilitar su articulación en el espacio social y en el escolar con la elaboración de nuevas narrativas, que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. Se trata de promover trayectorias vitales, que posibiliten escapar de la exclusión, para desplazarse en un mundo segmentarizado, fragmentado, sin quedar irremediablemente atrapados en sus fisuras.

La idea estribaría en cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones, para que los adolescentes puedan realizar sus experiencias de movilidad y confrontación.

Es responsabilidad pública en la tarea culturalizadora, particularmente en lo que atañe a la educación social:

- Proporcionar a los sujetos recursos de acceso a las redes sociales atravesadas por la lógica de las tecnologías de la información, con relación a las cuales las ciudades devienen escenarios de amplias posibilidades.
- Elaborar diseños referenciales para las redes de prestaciones educativas, que operen como límite a la discrecionalidad del control y a la fragmentación incesantes y propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión cultural responsable.
- Ejercer de garante del derecho a la educación, promoviendo los soportes requeridos para hacerla efectiva.

La responsabilidad estriba en garantizar que los niños y adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia. Tomando en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar, y considerando también el lastre que han supuesto y suponen las políticas neoliberales de arrasamiento de lo social y de lo escolar, habrá que atender de otras maneras a las adolescencias.

La apuesta por la educación social supone, otorgar a niños y adolescentes el estatuto de sujetos de derecho. Se trata de convocar a la educación para que vuelva a inventar un cruce entre las políticas públicas y el trabajo de culturalización de las

nuevas generaciones. Sus escenarios habrán de abrirse a y en múltiples tejidos urbanos; sus protagonistas serán los recién llegados y sus derechos al ejercicio de la ciudadanía.

La enseñanza como problema político.

Terigi, F.

I

Es necesario recordar que la idea de transmisión, inscripta entre las definiciones básicas de la educación, ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía hasta el límite del desprestigio. La idea de transmisión, en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad. Es necesario recordar este desprestigio en cualquier intento de sostener un debate sobre la transmisión en el mundo educativo, tanto para que éste no sea descartado de plano como para no convalidar el regreso a posiciones conservadoras sobre el papel de la escuela en la transmisión cultural.

La autora asume que la transmisión que socialmente se confía a la educación escolarizada se realiza o puede ocurrir en la enseñanza y ofrece ciertas reflexiones sobre la enseñanza, dejando sugeridas sus relaciones con la transmisión.

II

La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político.

La enseñanza “se sabe” política: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. La didáctica “sabe” que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y “sabe” que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles. La didáctica “sabe” que, aunque existe cierto grado de autonomía para la enseñanza, proyectos didácticos alineados con la producción histórica de la igualdad encuentran serios límites en contextos institucionales segregatorios, y “sabe” que políticas igualadoras tropiezan inexorablemente con los límites que les plantea una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogenizadores.

III

Es en el nivel de las políticas educativas donde la enseñanza resulta un asunto extraño. Hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e instituciones –con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa– de manera independiente, ajena e incluso ignorante del modo en que finalmente, efectivamente, tendrá lugar la enseñanza.

La didáctica asume, una función instrumental, de concretar en el plano de la enseñanza los propósitos de las políticas. Para muchos responsables del gobierno de la

educación, la didáctica no alcanza siquiera el status de género menor en la política educativa: la enseñanza es un asunto que debe ser pensada después y por otros. Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros-docentes, capacitadores, didáctas-encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas.

Así por ejemplo la resolución concreta de la “atención a la diversidad” y de la “escuela inclusiva”, que no ha sido asumida como desafío por la política educativa y que los docentes enfrentan con lo que saben, ha quedado casi exclusivamente restringida a las propuestas de diversificación curricular en sala de clases, en un movimiento en el cual la responsabilidad por la atención a la diversidad termina transferida a los docentes.

“Lo que falta en el análisis político-educativo así entendido es un análisis correlativo de la enseñanza: falta someter a análisis las opciones que pueden realizar los docentes en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización que la política plantea o deja intactas; falta hacer previsiones sobre las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos; se renuncia por defecto a forzar o modificar las condiciones cuando las opciones que éstas habilitan a los docentes no hacen posible el logro de los propósitos que se persiguen. Al no producir un análisis correlativo de la enseñanza, la política deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines.”

IV

Cuando se analiza la enseñanza como problema central de las políticas educativas, una parte importante del debate acerca de la autonomía de las escuelas puede apreciarse bajo una nueva luz. Este debate enfrenta a quienes defienden a rajatabla la idea de restringir la acción del Estado al financiamiento y evaluación de las escuelas –dejando a sus equipos docentes total libertad de acción para definir sus propios proyectos pedagógicos– quienes defienden la responsabilidad principal del Estado en el mejoramiento de la acción pedagógica de las escuelas. Por contrapuestas que resulten las posiciones, hay un punto en el que muchos de los argumentos se asemejan de manera alarmante: el desconocimiento de la enseñanza como problema. Si tradicionalmente las políticas educativas han ignorado el nivel didáctico en el planteamiento de la gestión política, el discurso “pro autonomía” no hace sino prolongar ese desconocimiento, porque sigue apoyándose en la idea de que la definición pedagógico-didáctica se realiza en el nivel micro y sólo en él.

La autora sostiene que es necesario insistir con la idea de que la enseñanza es el problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planteamiento.

Asumir la enseñanza como problema principal de las políticas educativas no es diseñar políticas “a prueba de docentes”. No se trata de que la planificación de un programa de política educativa se acompañe de materiales que respondan a una tecnología empaquetada de instrucción que plantee como alternativa antagónica su reformulación por parte de los maestros y profesores. El problema didáctico no debería plantearse al final del planeamiento: sino que debe aparecer al principio, cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan.

Si planeamiento y enseñanza se escinden y se colocan en una secuencia, si primero se plantea el esquema general y se deja para el final el problema de la enseñanza, se comete un grave error. En la perspectiva de éste trabajo, la enseñanza es el problema que deben resolver las políticas, en una tarea: 1) analice con cuidado las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de las políticas puedan alcanzarse, y que 2) establezca, sobre las bases del conocimiento fundado acerca de la enseñanza, las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse.

V

Cuando se piensa la enseñanza no como problema a ser resuelto por otros sino como asunto a ser atendido en el nivel del diseño de las políticas educativas, aparecen una cantidad de problemas que bajo otros enfoques del planeamiento no surgen.

Un primer problema es el de la escala del problema de política educativa, en especial si se trata de una innovación pedagógica. Con frecuencia; el programa que estamos en condiciones de proponer, la innovación concreta que somos capaces de generar en el nivel del planeamiento, tiene un alcance menor que la envergadura que presenta el problema destacado en ese mismo nivel.

Por ejemplo, en la escala del Programa de Aceleración de la Secretaría de Educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. ¿Cuál es la envergadura del problema? En 2001, más de 8.000 chicos y chicas que cursaban 4º grado en los colegios de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires presentaban la condición de sobreedad, tenían dos o más años de edad cronológica que la correspondiente a la edad teórica del grado que cursaban. De esos 8.000 chicos, más de 1.500 tenían dos o más años de sobreedad, lo que significa que encontrábamos, en 4º grado de la escuela primaria estatal, 1.500 chicos y chicas con 11, 12, 13 o más años de edad.

En su edición 2003, el Programa de Aceleración alcanzó a unos 150 chicos de 4º grado a través de los grados de aceleración, y a unos 15 chicos a través de los grupos de aceleración; poco más del 10 % de la población de 4º grado afectada por el problema. Ante un problema que afecta a 1.500 chicos, ¿es aceptable atender solamente a 165?

La preocupación es genuina, pero ¿es posible atender a los 1.500? Bajo ciertas condiciones, es necesario aceptar un desajuste importante entre la envergadura del problema y el alcance de la solución, al menos en los momentos iniciales de la atención del problema, porque partimos de una desajuste previo: entre la complejidad del problema que debe ser atendido, y la imprecisión de las estrategia y recursos pedagógicos con los que contamos, visto el saber acumulado en el campo educativo. Bajo esas condiciones, la política debe hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico. Algunos proyectos de política educativa tienen que asumir una escala que puede resultarnos inaceptable si sólo la evaluamos en relación con el problema a ser entendido, pero que se vuelve ineludible cuando la evaluamos en relación con la disponibilidad de saber y con las condiciones que se requieren para construir el tipo de saberes que permitan después generalizar estrategias y realizar ampliaciones importantes de los programas.

Un segundo problema que aparece es el de la accesibilidad didáctica de las políticas: el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico. Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica del programa pedagógico, sostenemos que la política educativa debe plantear un desajuste adecuada

de las propuestas pedagógicas que realiza con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza.

VI

La enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político. Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología. La enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político.

“La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. El Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema.

Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?

Diker, G.

El texto se propone reflexionar sobre un proceso que es, a la vez, condición y habilitación de aparición de lo nuevo: la transmisión. Lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla.

La transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia.

La transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa.

La integración, los lazos sociales, las identidades son entonces resultado, efecto de un proceso de transmisión, pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo. El lazo social existe, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, cuando hay traspaso de algo. Transmitir no es otra cosa que “hacer llegar a alguien un mensaje”. Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (de allí que, aún en el registro de la constitución psíquica de los sujetos, la transmisión constituye un problema de naturaleza política).

La pedagogía se configura como el único campo de saber cuyo objeto es la transmisión y los docentes como profesionales de la transmisión. Entonces, ¿por qué hablar de transmisión y no de educación? En relación con esta pregunta se proponen provisoriamente dos respuestas; 1) que el lenguaje de la transmisión no es lenguaje de la pedagogía; 2) que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza activa un proceso transmisión.

El lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía.

Transmisión y educación no son lo mismo o, el lenguaje de la pedagogía no es el lenguaje de la transmisión.

- a) *La primera diferencia radica en lo que se espera que se haga con lo que se pasa.*

Lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. Los educadores no esperan ni habilitan que el alumno transforme lo que se le enseña, básicamente porque el conocimiento no admite que se lo transforme/recree/resignifique, sino bajo ciertas reglas y desde ciertas posiciones. Esperamos que aprenda. Y este aprendizaje supone, desde algunas concepciones, fidelidad a lo enseñado y que lo aprendido sea durable en el tiempo. Desde otras concepciones del aprendizaje, el acento no estará puesto necesariamente en que el alumno conserve fielmente lo enseñado, pero tampoco en que el alumno lo transforme. El acento está puesto más bien en la dirección y la forma en que aquello que ha sido enseñado transforma al alumno (cognitivamente, actitudinalmente). No se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseña, sino más bien de lo que eso que se enseñó “hace”, “le hace” al alumno.

- b) *Mientras que la transmisión carece de propósitos o direccionalidad, la educación opera siguiendo objetivos.*

La transmisión no puede tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo.

La educación en cambio persigue objetivos. Los educadores orientan sus prácticas de acuerdo con una direccionalidad anterior al acto mismo de enseñar, que le da sentido a su tarea. Mientras que en la educación lo que importa es el punto de llegada, en la transmisión lo que se ofrece es apenas un punto de partida. La evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza es, el indicador más palmario de ésta diferencia.

- c) *Mientras que en la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, en la educación el contenido ocupa un lugar central.*

La importancia de la transmisión no se juega en aquello que se transmite. De hecho, esto puede ser transformado, desechado, resignificado. Lo que se transmite no constituye su condición de eficacia. La eficacia de la transmisión se juega, en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten. Los efectos de la transmisión no dependen del mensaje que se transmite. En la educación, si preocupa el contenido, la relevancia social de la acción educativa se va a medir justamente en relación con aquello que la escuela enseña.

- d) *El acto de transmisión no está sujeto a reglas.*

Mientras que el acto de transmisión no está sujeto a reglas, la educación, más específicamente la enseñanza, es objeto de regulaciones múltiples más o menos explícitas: desde las normas curriculares hasta el calendario escolar, desde las leyes laborales hasta los sistemas de calificación y promoción de los alumnos, la enseñanza se desarrolla en el marco de un conjunto de regulaciones.

El docente asegurará el cumplimiento de los objetivos escolares a condición de no recrear, no resignificar, no modificar los procedimientos de enseñanza diseñados por fuera de las escuelas, sustentados en un saber que producen otros.

La pedagogía a la vez autoriza y desautoriza al docente como actor principal de la acción educativa: queda autorizado para enseñar, toda vez que conserve fidelidad al saber acerca de cómo enseñar. Mandato de fidelidad que de algún modo anula la posibilidad de constituir al docente en agente de transmisión.

Sin embargo hay ocasiones en las que la acción de enseñar activa un proceso de transmisión.

La enseñanza como transmisión.

La enseñanza involucra, desata en ocasiones algo del orden de una transmisión. Esto ocurre y podrá ocurrir sólo bajo ciertas condiciones. Ocurre cuando:

- El docente se ubica en una posición de autoridad, de una autoridad que se basa no sólo en la delegación de un conjunto de saberes técnicos acerca de la enseñanza, a los que debe fidelidad, sino en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar.
- Cuando “lo que se pasa” no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento que es a la vez, una relación que “involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, etc., ligadas, de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación.
- Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Que habilite a poner a funcionar ese saber fuera de los universos definidos escolarmente y de los recorridos establecidos pedagógicamente.
- Cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías indican que son o que deben ser. Significa despojar de normatividad estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles.

Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Pensar la enseñanza escolar como política de transmisión permite imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, en el horizonte de la filiación.