

Título: “Pedagogía de la presencia. Percibir la singularidad en las prácticas educativas”

Autor: Suffia Marisa con colaboración de Isabel Mansione.

Eje de trabajo: La investigación en formación docente y en la formación y práctica docentes.

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

Palabras Claves: Presencia- Vincularidad- Subjetividad- Singularidad- Alteridad- Confianza.

Resumen

El trabajo presenta un informe de avance de una investigación en curso en donde participan profesores y estudiantes del I.S.F.D.Nº 1 y el IUSAN. Nos referimos a una experiencia realizada en escuelas secundarias del conurbano bonaerense donde se plantea una tensión en la vincularidad docente-alumno que impide la posibilidad de percibir la singularidad de la presencia del otro, y dificulta la transmisión. Es necesario volver a autorizarnos en nuestro lugar de adulto de transmisión de la cultura proponiendo formas de autoridad pedagógica más democráticas que, a la par que transmitan saberes y relatos que den sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos los inscriban en una trama social compartida, pública. Lo decisivo no está en el saber del enseñante sino en la manera en que el maestro se acerca a su objeto. Construir un vínculo donde vivir las horas de clase, la enseñanza y el aprendizaje, como experiencias agradables y donde la promesa de hacer de la educación un anti-destino se concrete, es el desafío.

Nuestras investigaciones nos han permitido comprobar que las escuelas de contextos críticos que debieron enfrentarse a la aparición de nuevos asentamientos o empobrecimiento de los barrios (con ellas trabajamos en investigación acción) en muchas ocasiones están solas y faltas de equipamiento vivencial y conceptual adecuado a los escenarios en que deben trabajar los docentes con sus alumnos.

Esta problemática trajo como consecuencia la dificultad del plantel docente en la forma de vincularse con los alumnos, ya que: “no son los alumnos que venían antes” “nos desanimamos y nos desinteresamos porque ellos no atienden” “echaría kerosene y lo quemaría todo”. Nos preguntamos entonces ¿Cómo generar vínculos vivificantes con estos estudiantes que no responden a la representación del “estudiante” que tienen los docentes? ¿Cómo lograr que la escuela sea un espacio confortable y amigable para todos ellos? ¿Cómo trabajar en una pedagogía de la presencia, en donde el otro sienta que lo interpretamos adecuadamente y disfrute de la experiencia de interpelarnos?

Para responder a estas preguntas enfocaremos por un momento el tema de las representaciones. Las representaciones como construcciones subjetivas son de carácter fuertemente ideológico, y las miradas sobre los preadolescentes y adolescentes dan cuenta de la forma en que serán “inscriptos” en la vida de las escuelas y cuál es el lugar que se ha reservado para ellos. Por ejemplo de un niño que llamaremos Nahuel en la escuela se dice que acosa a las mujeres de su grupo y que hace bullying. Sin embargo cuando el grupo de investigación trabaja sobre esta situación encuentra que se trata de un preadolescente muy impulsivo que anda preguntándose por qué su padre a la edad que él tiene hoy ya era padre. Los docentes no tomaron este dato como un contenido transversal, con lo cual comienza a circular un prejuicio sobre Nahuel. Observamos vigente una mirada sobre un alumno con una “identidad homogénea” que nos llevan a buscar la falla que debe ser corregida en lugar de buscar las posibilidades que podrían ser potenciadas; siendo esta una de las cuestiones que dificulta asumir las diferencias para vincularse de otras maneras.

Posiblemente percibir “LO QUE ES” depende en parte de lo que se está en condiciones de ver; depende de nuestras formas de interpretar la realidad, y también de nuestros sentimientos que se inclinan a querer ver (o a no querer hacerlo), en lo que es, lo que deseamos, tememos o pensamos. Podemos percibir lo que estamos preparados para ver, lo que sabemos interpretar, lo que consideramos como realidad que vale la pena ser apreciada y tenida en consideración.

Para que el docente pueda tolerar y contener en su pensamiento a ese alumno diferente a lo que él desea que sea, lo primero que necesita hacer es contar con un trabajo en equipo que le permita abrirse a la escucha, dejarse decir y ver, dejarse dar. Entonces nos preguntamos qué pedagogía deberíamos construir para pasar del paradigma de la normalidad-neutralidad al paradigma de la diversidad y de la inclusión. Dicen los adolescentes en las escuelas en las que trabajamos, que desean: “que los profesores vengan, que avisen si van a faltar, que nos llamen por nuestros nombre, que hagan algún chiste, que nos expliquen cuando no entendemos, y que si me distraigo y vuelvo a preguntar sepan que no lo hago a propósito”. Percibir la singularidad en la tarea educativa no es anular las diferencias, sino reconocerlas, para que la cadaunicidad y la cualquieridad se sustente en la potencialidad que encierra el entender que cada uno de los participantes de la relación pedagógica despliega formas de actuar relacionadas a su propia singularidad.

Si como factores exógenos en contextos de vulnerabilidad social condicionantes encontramos el embarazo adolescente, el uso de drogas ilegales, la violencia domestica, el cuidado de hermanos, la necesidad de trabajar, etc., deberemos desde la escuela generar factores endógenos que permitan fortalecer el desarrollo del pensamiento el lenguaje y de la comunicación entre los miembros de la pareja educativa para que crezcan tanto el docente como el adolescente desarrollando ambos habilidades para la vida social.

Jóvenes y subjetividad

Dice una directora refiriéndose a cubrir cargos docentes: “los designan, llegan los profesores el primer día y al segundo día dicen no vengo más, o piden licencia...así no se puede trabajar, ese abandono del cargo me hace pensar para qué lo toman si saben que esta es una escuela con esos alumnos?”

Dice un profesor “en cuanto me nombraron en otro lugar no dude en irme, acá no se puede dar clase son unos vándalos”

Como afirma Bleichman la educación no es solo la transmisión de conocimientos y mucho menos en una época en la cual la tecnología se encarga de producir y de impartir conocimientos. La escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad, tanto en el alumno como en el docente. La subjetividad no es un punto de partida es un proceso en permanente definición y donde la adjetivación del otro no es algo menor (son vándalos), ya que decir de alguien que es un sujeto peligroso puede ser una comunicación que le llegue al sujeto en esos vínculos intangibles que ocurren a través de la corporalidad, la mirada y de esta forma llevar a la concreción autoprofecía cumplida. En una

investigación sobre embarazo adolescente llevada a cabo por los alumnos del profesorado de historia del ISFDN° 1 se hizo un rastreo en más de 2500 años de historia y se arribó a la conclusión de que para el adulto el adolescente siempre ha sido una amenaza. Entonces se tomaron decisiones como confinarlos a ser gladiadores, enviarlos a la guerra hacer el servicio militar, y por qué no “encerrarlos en la escuela durante unos cuantos años”. Entonces podríamos decir que si bien hablar de juventud implica hablar de una categoría cuyo concepto va ligado a cada época y a cada sociedad para el mundo occidental aparece esta constante: Juventud es igual a sujeto temible.

Históricamente ha habido una tensión que provoca la juventud en los adultos ya se lee en La Moral a Nicómaco de Aristóteles, en la que se expresa una separación tajante, quizá absoluta, entre juventud y experiencia, entre juventud y política, entre juventud y transmisión de la herencia. Creo que lo que nos sucede es que no podemos comprender a la juventud, y esta imposibilidad seguramente tiene relación con un anacronismo que no deja espacios para la construcción de nuevos encuentros. Entonces podemos pensar que cuando hablamos de crisis generacional en realidad estemos hablando de una incapacidad de comunicación entre las diferentes generaciones?

Hoy tenemos jóvenes que pueden vivir la adolescencia como una moratoria social porque pueden estudiar sin trabajar y hay otros jóvenes para los cuales la adolescencia es una vivencia, un deseo pero no un real concreto con moratoria. Esto nos propone pensar la juventud como una construcción socio-cultural que varía según los contextos históricos y las condiciones sociales, para los historiadores Giovanni Levi y Jean Claude Schmith la juventud se distingue por su liminalidad es decir, por transitar su experiencia en los márgenes movedizos de la dependencia infantil y la autonomía de los adultos. Al estar construida simbólicamente por promesas y amenazas, potencialidades y fragilidades, esperanzas y sospechas nunca logra una definición concreta.

Consideramos que para padres y docentes es difícil comprender a la juventud por varios motivos, se mira al adolescente pensando en el adolescente que uno fue, se han difundido mensajes sociales que proponen que “al joven hay que dejarlo que madure” y entonces se les suelta la mano y se los deja solo sin la intervención del adulto. Durante un recreo un alumno se dirige a uno de sus profesores y le dice que quiere hablar con él este le contesta que está ocupado, a los pocos minutos el profesor siente que en su espalda corre agua caliente se da vuelta y ve que el adolescente le ha arrojado el mate cocido contenido en una jarra. El profesor queda sumamente enojado y al salir a la calle lo agarra de un brazo para decirle algo. El

adolescente le dice que lo denunciara en la dirección. Esto nos lleva a pensar en la convivencia y esta no tiene sentido si no se deja afectar por el otro. El maestro sabe que desde su singularidad se mueve con su conocimiento, con sus palabras y es fundamental dar lugar a la singularidad del otro y así habilitar el movimiento. Todos son necesarios en la relación pedagógica, cada uno con su tiempo y a su tiempo. Sin imponer sus ritmos sin tener miedo a perder el lugar del adulto y poder salir al encuentro del otro.

¿Crisis de autoridad? Y qué de la transmisión?

Cuando el profesor contesta que está ocupado da la impresión que perdió de vista donde está y con quienes, él da por hecho que hay un alumno que puede esperar, que tiene función simbólica, y que puede mediatizar un impulso a través del pensamiento. Sin embargo el profesor sabe de las dificultades de esos jóvenes con quienes convive y entra en una zona de riesgo vincular por no tomar en cuenta lo que sabe. Hoy tenemos que pensar que la autoridad es un ejercicio permanente de respeto del ser maduro al ser en desarrollo, concepto contrario a lo que circula en general en la sociedad. Sin embargo respetar al otro daría garantía que el otro puede identificarse con ese respeto como actitud de vida.

Hemos notado en entrevistas a docentes que la preocupación está en “no poder enseñar, no poder transmitir” Hoy no se puede enseñar, nadie te escucha y desde que están las netbook peor, se juntan para jugar” . Sin embargo podemos decir que la transmisión no es sólo un pasaje de saber de uno para otro como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe ese saber a quien no lo sabe; sino de aquello que ocurre en uno y en otro. (Skliar) Sin la pretensión de aniquilar aquello que nos perturba del otro, sino con la intención de que el otro siga siendo otro cambiando o no según fuese su deseo, para sí mismo y desde él mismo.

Entonces nos preguntamos ¿Cómo enseñar? ¿Acaso se puede enseñar? ¿Cómo traducir la extrañeza del mundo? Como ver la presencia en el presente, cuando la misma se da entre las generaciones? cómo pensar una pedagogía de la presencia pensando en la educación como un encuentro y una transmisión entre generaciones, un encuentro entre tiempos diferentes?

Hay un mito inaugural de la pedagogía que sostiene que la explicación es necesaria para que se produzca un aprendizaje, que el aprender depende de que un maestro explique lo que no entendemos. Esta necesidad de explicación es paralela a la exigencia de comprensión, comprensión que no se produciría sin aquélla. Pareciera entonces que hay que someter la (falta) de inteligencia del alumno a la inteligencia del maestro, ligar la una a la otra. Sin embargo Jacques Rancière sostiene una tesis muy

interesante de analizar en El maestro ignorante, que difiere sustancialmente de este mito pedagógico:

“Para Rancière, lo decisivo no está en el saber del enseñante. Lo decisivo está en otro lugar: está en la manera en que el maestro se acerca a su objeto, y el modo como se hace presente ante él y en la relación que ayuda a estructurar con y junto el alumno la relación de éste con ese objeto que media entre ambos. Lo decisivo no está en someter la inteligencia del alumno a la suya, sino en liberar la inteligencia del alumno forzándole a que no pierda de vista su objeto. A que siga pensando, a que preste atención, a que concentre su mirada. Se trata de estar presente en la relación de un modo que se evite el principio del atontamiento pedagógico, del debilitamiento y de la fragilización del aprendiz, al que a costa de querer «emanciparlo» llevándole al saber, se le estupidiza e infantiliza alumnizándole”.

Sostenemos también que para que el acto pedagógico pueda darse debe existir entre estos hombres que se están educando confianza y la promesa de un compromiso manifiesto con el otro «Sin esta fiabilidad, que sólo uno puede experimentar en el intercambio con los demás, el mundo de los hombres es simplemente un caos» (Arendt, 2006, III, abril 1951, [29],73). Esta promesa permite que se establezca un fuerte vínculo con el otro que permite la confianza de carácter permanente y sobre esta confianza se establece el tan necesitado lazo social.

Bleichman se plantea: ¿qué pasa con el respeto a la autoridad en un país donde la autoridad estuvo al servicio de la corrupción y del asesinato durante tanto tiempo? Durante años se deconstruyó la confianza básica en quienes tienen la simetría responsable de hacerse cargo de los más débiles: los descuidaron, hicieron usufructo y hasta los aniquilaron. En realidad ésta es la cuestión: la autoridad no se puede ejercer sin derecho moral; con lo cual vemos que hay dos formas de autoridad, la que se pretende imponer desde el punto de vista de la puesta de límites y la que se plantea cómo instalarse desde el punto de vista de las identificaciones internas, con la legislación que transmite aquel que tiene derecho ético a hacerlo.

Por lo tanto, no se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro. Por lo tanto se debe desplazar la autoridad basada en el mandato hacia la responsabilidad en la transmisión.

.La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. (Arendt, 1996, 208).

BIBLIOGRAFÍA:

- AGAMBEN G. (1998) El poder soberano y la nuda vida Valencia, Pre-textos.

- ANTELO Y ABRAMOWSKY, (2004) El renegar de la Escuela (comp.) Buenos Aires. Homo Sapiens.

- DUSSEL, Inés, (2006,) De quién y para quién es la escuela En: revista "El monitor de la Educación" N°9.

- BLEICHMAR, Silvia (2005), Subjetividad en riesgo, Buenos Aires. Topia Editorial

- BLEICHMAR, Silvia (2008), Violencia social, violencia Escolar, de la puesta de límites a la construcción de legalidades, Buenos Aires. Editorial Noveduc

- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita,(1992) "Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas". En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, I. Aguerrondo, Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires, Troquel.

- MANSIONE y otros (2012), Embarazo, Maternidad y paternidad adolescentes, Buenos editorial ciccus.

- MECHÉA, J. C. (2002), La escuela de la ignorancia Madrid. Acquarela

- NUÑEZ, Violeta (1999), Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio Buenos Aires, Santillana.

Clases de la diplomatura de "Pedagogía de las diferencias" de FLACSO 2012.

