

Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy

Working with the youngsters. Here, you will find some considerations when addressing the teachers' training course and teaching in today's schools

Andrea Alliaud *

Resumen

¿Cómo pensar y abordar la enseñanza en los escenarios educativos del presente? ¿Cómo trabajar con los estudiantes que protagonizan las obras pedagógicas que en muchos casos resultan dramáticas hoy? No se trata de la escuela que soñamos, la que imaginamos ni tampoco, seguramente, la que vivimos cuando fuimos alumnos; sino de una escuela que si bien es la misma (en tanto mantiene más o menos intacta su forma moderna) es en muchos aspectos muy diferente.

Trataremos en este trabajo de avanzar sobre algunas características propias de los jóvenes estudiantes que transitan por los niveles secundario y superior de escolaridad, así como de las posibilidades de construir con ellos un vínculo pedagógico desde la apertura y proximidad, que nos permita encontrarnos, enseñarles y hasta disfrutar de saber y poder hacerlo.

Retomando el aporte de distintos autores, avanzaremos en propuestas de acción que podrán guiarnos, acompañarnos o inspirarnos en el desarrollo de nuestras propias obras de enseñanza y formación. Quizás el drama encuentre chances de convivir con otros géneros sin perder de vista la transmisión cultural y la formación que, como adultos y docentes, tenemos la responsabilidad de saber y poder asegurar.

Palabras Clave: formación docente - enseñanza - cultura juvenil - vínculo pedagógico.

Abstract

How can we think of and address the teaching process in today's educational centers? How can we work with students who are part of the pedagogical system which, in many cases, turn to be shocking today? It is not about the school we dream of, nor the one we imagine (the one we attended to surely), but the one which is mainly the same (which keeps being more or less modern) it is different in many ways.

We will try to work with some characteristics which are typical of teenagers in the secondary level and in the higher education level, as well as the possibilities of creating, together with them, a pedagogical bond starting with the opening and proximity, which will allow us to meet them, to teach them, and even to enjoy teaching and to be able to do so.

We will use the contribution of many authors, and we will improve some action proposals which will guide us, accompany us or inspire us in the development of our own teaching and training work. Maybe the drama may find its ways of living with other genres taking into account the cultural transmission and the training which, as adult and teachers, we have the responsibility of knowing and of securing.

Key words: teachers' training - teaching - youth cultural - pedagogical bond.

ALLIAUD A. (2018) Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 33-47. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

* Mgter. en formación de formadores (UBA) Docente/investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
E-mail: andrealliaud24@gmail.com

Introducción

Las “nuevas identidades juveniles” como problemática que atañe no sólo al aspecto evolutivo/psicológico, sino que comprende asimismo ciertas especificidades socio-cultuales de los sujetos de la educación secundaria y superior, se impone como tema, problema o contenido de la formación docente, tanto inicial como permanente. Pareciera ser que “los sujetos del nivel”, con sus características y particularidades, llevan a interrogarnos sobre la identidad y especificidad de nuestras propias prácticas como docentes en las escuelas de hoy. *¿Qué respuestas tendría que dar la escuela secundaria y superior en el siglo XXI, atendiendo a cuestiones que van desde la normativa hasta el trabajo docente, autoridad y vínculo pedagógico?*, se plantean algunos. *¿Cómo pensar y abordar la enseñanza en los escenarios educativos actuales, en las escuelas medias y superiores, con los estudiantes que cotidianamente las frecuentan?*, nos interrogamos en esta oportunidad y trataremos de recuperar algunas ideas potentes que nos permitan esbozar propuestas inspiradoras para habitarlas. Vale aclarar que nuestra indagación se aleja de la escuela que soñamos, de la que imaginamos o idealizamos, tanto como de aquella que seguramente vivimos en nuestra época de alumnos. Pretende hacer foco, en cambio, sobre las instituciones del presente en las que, posicionados como docentes, tendremos que ser capaces de saber y poder enseñar.

Una nota de color para empezar: ¿Les parece a ustedes que una maestra normalista se preocuparía por cuestiones referidas a las especificidades y nuevas identidades de los sujetos a la hora de enseñar? ¿Sería éste un contenido o tema de la formación? Cuando me hago estas preguntas siempre pienso en Rosita del Río, aquella maestra cuya historia de vida relata tan bellamente Beatriz Sarlo (1998). Rosita, maestra y directora de escuela en las primeras décadas del siglo XX, se mostraba muy convencida y segura de todo lo que “se” “debía” y, por lo tanto, tenía que hacer. A tal punto que, en la escuelita de barrio que dirigía, mandó a rapar a sus alumnos con el fin de que se mostraran limpios y libres de esos “bichos asquerosos que rondaban por sus cabezas”.

¿Les parece a ustedes que esta maestra se preguntaba por las características socio-culturales de sus alumnos? ¿La ven ustedes a Rosita tomando cursos sobre autoridad docente o vínculo pedagógico? Seguramente no. Y esta historia me parece potente porque marca “crudamente” las diferencias entre lo que era enseñar en aquella época (y quizás hasta hace unas décadas atrás) y lo que es en el presente cuando, tal como afirma Dubet (2006), las instituciones ya no legitiman ni sostienen nuestras acciones y decisiones como lo hacían antaño. En estos marcos “debilitados”, los sujetos, destinatarios de nuestro accionar docente, suelen resistir (sobre todo si son jóvenes) a cualquier tipo de intervención adulta (que en esta época ocurre de manera más personalizada y directa), sea de la escuela, la familia o de cualquier otra que pretenda algún tipo de influencia sobre ellos.

Tal como magistralmente se muestra en varias escenas de la película *Entre los muros* de Laurent Cantet (2008), los chicos y chicas que habitan las escuelas de hoy preguntan, cuestionan, provocan, exigen explicaciones, justificaciones de los mandatos adultos y hasta hacen valer sus “marcas” que los identifican como miembros de un grupo, una cultura o una “tribu” determinada. El film francés nos muestra, por ejemplo, un aula en que un alumno no tiene útiles y se resiste a copiar cuando el profesor le dice que lo haga; a otro que hace preguntas que todo el resto parece conocer su respuesta y aprovechan para burlarse de él; a dos chicas que le cuestionan al profesor por usar siempre nombres occidentales en las oraciones que escribe en el pizarrón; mientras una muchacha se raspa las manos con una tijera, sólo por mencionar algo de lo que acontece en la clase, mientras François (el profesor) intenta enseñar. Así y todo, François insiste. Retoma y vuelve a empezar...

Podemos pensar en las clases de esta película y también en las propias: ¿Qué ocurre? ¿Qué hacen los estudiantes? ¿Qué hace el docente? ¿Hay enseñanzas? Es sólo un primer acercamiento, que tanto la literatura, el cine o la propia experiencia puede favorecer. La propuesta que sigue es que puedan mantener vivas las evocaciones a lo largo de este artículo, en el que compartiremos algunas reflexiones que surgen de los aportes que brindan distintos autores en torno al

vínculo generacional propio de esta época. Aportes y reflexiones que podrán enriquecerse e interpelar nuestras prácticas de enseñanza y formación, en tanto sean puestos a dialogar entre sí y con los saberes y experiencias por ustedes convocadas.

La mirada de los “otros”

En una de sus “obras líquidas”¹ el gran sociólogo polaco recientemente fallecido Bauman (2005) refiere al fenómeno de “desconexión local” para caracterizar el vínculo que suele generarse entre los habitantes de las grandes ciudades. Esta desconexión se produce entre dos tipos de residentes: los que usualmente están “conectados” con la comunicación global y los que están “condenados” a la localidad. La brecha, el distanciamiento, el alejamiento, aparecen como formas peculiares de habitar el espacio social en esta etapa de la modernidad, provocando la existencia de dos mundos separados y segregados entre sí.

La caracterización que hace Bauman sobre la sociedad, parece fructífera para pensar en lo que frecuentemente acontece en las escuelas medias y superiores de la actualidad entre profesores y estudiantes: Al igual que en las grandes ciudades², en las escuelas de hoy suele experimentarse una ruptura entre dos mundos distintos: el de los docentes (adultos) y el de los estudiantes (jóvenes). Mundos segregados, separados, en el que viven o tratan de convivir los de siempre, los que hace mucho están, con los recientemente llegados al espacio escolar que son muy distintos a los que eran: ya sea por su nivel de acceso al mundo de la comunicación y la información, por su pertenencia social/cultural (“los invasores”, según Dubet, op. cit.), o por sus condiciones de vida familiares, sólo para mencionar algunas notas distintivas de los “nuevos”. Varias escenas de las escuelas de hoy dan cuenta de la existencia de esos dos mundos separados, segregados que suelen entrar en colisión, provocando una tensión permanente.

Desde esta primera aproximación surgen inmediatamente algunas preguntas que pueden resultar relevantes para nosotros: pedagogos, educadores, futuros docentes: *¿Cómo es posible enseñar desde ese alejamiento, esa ruptura? ¿Cómo es posible enseñar desde el choque y la tensión instalados?* Si entendemos a la

enseñanza como una acción intencional (como una actividad profesional remunerada, siguiendo a Dubet, op. cit.) que se lleva a cabo con otros y sobre otros, que tiene como objetivo explícito transformar a esos otros en algo distinto a lo que eran (*¿o acaso no trata de hacerlo todo proceso de formación/ transformación/ liberación?*); como un accionar sobre las conductas, sentimientos, conocimientos y valores de los individuos, es decir, desde la perspectiva de oficio, notamos enseguida la complicación.

¿Cómo accionar, formar, transformar, enseñar sobre lo que genera resistencia? ¿Cómo hacerlo sin sucumbir en el intento y hacerlo bien, de manera de lograr que la transmisión y la formación acontezcan? Adelantándonos en algo, podemos decir que si bien la enseñanza se complica en las aulas y escuelas de hoy, en todas, tal como lo hemos sostenido en otros trabajos (Alliaud, 2009), encontraremos en lo que sigue reflexiones, interrogantes y alternativas potentes para orientar nuestras acciones, nuestras decisiones, nuestras intervenciones docentes en la tarea cotidiana con jóvenes estudiantes.

Lewkowicz (2002) un pedagogo argentino (también fallecido pero hace unos años, siendo muy joven) señalaba en una de sus conferencias que en estos tiempos poco corresponden las categorías que remiten a patrones monolíticos sobre "la" juventud o "la" infancia. Dice el autor:

"La infancia (o la juventud) era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólidas. Agotada la capacidad instituyente de esas instituciones, tenemos chicos o jóvenes y no juventud o infancia. Nos encontramos con una dispersión de situaciones para la cual no hay teoría, y parece que no puede haberla porque las situaciones dispersas se montan sobre ese fondo de fluidez, es decir, de contingencia permanente" (p. 3).

En el mismo sentido, Beck (2008), un sociólogo alemán especialista en temas propios de la contemporaneidad como la globalización, el cosmopolitismo, refiere a la "generación global" a la que caracteriza como una "generación patchwork", cuyas piezas no pueden ensamblarse en un cuadro uniforme. Dice el autor: "*el ámbito de experiencia de la generación global está ciertamente globalizado, pero al mismo tiempo está marcado por profundos contrastes y líneas divisorias*" (p. 15). Esa no uniformidad, subvierte, según sus análisis, los patrones de clasificación y las taxonomías de uso. Así y todo, "*siguen predominando viejos*

estereotipos que identifican y enfrentan a los de aquí con los otros (los de ahí) con las consecuencias que ello genera en las distintas prácticas sociales" (p. 79-82). A las preguntas que nos hacíamos hace un momento, ahora añadimos: *¿cómo es posible enseñar desde estos posicionamientos adultos, anclados en estereotipos?*

Desde un marco referencial sólido, centrado en lo local, los jóvenes de hoy o "habitantes globales" del espacio escolar, suelen resultar "extraños" para los otros, los "locales" o condenados a la localidad; es decir, aquellos que enseñaron a otros estudiantes, o bien fueron alumnos de otros, en otros tiempos escolares, no necesariamente tan lejanos³. Según Bauman (2005):

"El extraño es la variable desconocida de todas las ecuaciones calculadas cuando se intenta decidir qué hacer y cómo comportarse (...), su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante, ya que dificulta la predicción de los efectos de una acción y sus alternativas de éxito o fracaso" (p. 140).

Lo que se percibe o cataloga como "extraño", en tanto desconocido se vive como amenaza, genera incertidumbre y desconcierta. Estas sensaciones se acrecientan teniendo en cuenta, sobre todo, que lo propio de estos tiempos es la permanencia constante del extraño y su eterna estadía. Antes el "extraño", el que no se "adaptaba", el "inadaptado" escolar resultaba, más tarde o más temprano, expulsado. Hoy, y de nuevo a diferencia de otros tiempos, el extraño sigue siéndolo por mucho tiempo, tal vez para siempre.

Pero pensemos en las consecuencias de estas percepciones en las prácticas escolares y, más específicamente en el oficio de enseñar. Frecuentemente, frente a lo que se presenta como distinto (a lo que fue, a lo que se espera⁴ que sea o a lo que se supone "debe ser"), surge la nostalgia por un pasado que siempre se recuerda como mejor. Las escuelas de antes, los alumnos de antes, son evocados y añorados con nostalgia por muchos de los actuales profesores. La vigencia del discurso del deterioro, que alude a que ahora todo está peor, se impone y, al hacerlo, además de atentar contra el valor social de las instituciones, provoca efectos sobre la acción, sobre la propia acción, que van desde la parálisis o el retiro de la situación ("no sé qué hacer"), hasta el afán de control absoluto ("hago de todo" y hasta lo imposible para que lo que espero o considero debe

acontecer acontezca). En concreto, el "efecto extrañeza", entendido como la dificultad de entender al otro y anticipar su comportamiento, propicia acciones o reacciones que, o bien alientan el encierro (en uno mismo, en las paredes del aula o en algún espacio "seguro") o directamente conducen a la hiperacción: al endurecimiento de las medidas disciplinarias, al *aggiornamento* de los reglamentos, complejizando las penalizaciones, pero también conducen a hacer lo imposible por crear las condiciones "ideales" para poder enseñar. Recuperemos por un instante las escenas de la película de Cantet e imaginemos qué ocurriría si el profesor intentara enseñar en condiciones ideales. Seguramente no enseñaría nunca, y se nos representaría como un ser inmovilizado o volviéndose un autó-mata, generador de condiciones que no tienen chances de suceder. Por el contrario, como dijimos, *François* insiste. Retoma y vuelve a empezar... Enseña, sigue enseñando.

Ocurre a menudo que la puesta en marcha de mecanismos "defensivos" a la hora de decidir qué hacer, cómo obrar e intervenir como adultos y educadores de los "nuevos", no hace más que potenciar los sentimientos de indefensión e impotencia que los han originado. En la medida que nos retiramos o hiperactuamos, nos volvemos del todo vulnerables e impotentes, con las consecuencias que estas acciones tienen para la sociedad, para los alumnos y también para nosotros mismos como docentes, educadores formadores, transformadores de otros. Pero veamos ahora qué "les" pasa a esos otros, a los que solemos percibir como "extraños". Detengámonos en los estudiantes.

Martuccelli (2007), también sociólogo, argentino pero radicado en Francia y coequiper de Dubet⁵, plantea que hoy por hoy la "cultura juvenil" es una de las principales formas de alteridad cultural en nuestras sociedades: "*Pocas fracturas culturales son hoy en día tal vez tan fuertes, como aquella que separa los jóvenes de los adultos, la cultura juvenil de la cultura escolar...*". Sin embargo, desde la perspectiva del autor, esta fractura que provoca tensión (colisión, conflicto, choque, en términos de Bauman, op. cit.) puede disolverse prácticamente.

La alteridad cultural de los jóvenes no cesa de insinuarse cotidianamente en las aulas, sostiene Martuccelli, y esa afirmación nos conduce nuevamente a la

clase de François cuando los jóvenes no insinúan sus culturas, sino que las manifiestan crudamente al expresarse, haciendo valer sus puntos de vista, sus marcas, sus identidades. Así y todo esa cultura juvenil se caracteriza, para el autor, por una "indiferencia radical" hacia la escuela. Una escuela que sigue funcionando en el mundo de los mensajes, mientras los jóvenes viven en el mundo de la comunicación. Una escuela basada en la cultura escrita, dictada unilateralmente por el profesor, donde lo visual casi no tiene espacio y donde la práctica oral está relativamente desvalorizada; mientras el mundo juvenil acontece bajo la impronta de lo visual y del sonido, donde la comunicación se atomiza y es fuente de placer. Todo esto se juega en el marco más amplio de una escuela que mantiene prácticamente intacta la "forma"⁶ moderna que la ha originado: una manera particular de administrar los tiempos, de organizar los espacios, de dividir a los alumnos (por edades), de distribuir los conocimientos (por disciplinas), de promocionarlos y acreditarlos (por mérito), y que presenta también una organización "individual" del trabajo de enseñar.

Pareciera ser que los jóvenes de hoy no sienten la necesidad de obtener reconocimiento institucional desde "esa" forma escolar hacia "esas"/"sus" formas culturales; más bien las imponen y las viven prácticamente. Recuerdo esta vez una película estadounidense, más reciente: *Manchester junto al mar*, dirigida y escrita por Kenneth Lonergan (2016) que tiene el mérito de caracterizar la relación que tiene lugar entre un adolescente y su tío, algo desconcertado y extrañado, al no comprender del todo (o prácticamente nada) los gustos, las costumbres ni tampoco los sentimientos de su joven sobrino ante la pérdida de su padre (hermano del protagonista). Nuevamente extrañeza, desconcierto, enojo, impotencia, alejamiento parecen gobernar las reacciones que el adulto del film manifiesta, al menos en primera instancia.

La prohibición, el castigo, la imposición arbitraria emanan de los mayores así posicionados mientras que, a nivel de las relaciones, los jóvenes, los estudiantes piden ser tratados de manera más horizontal, más igualitaria. De este modo, la autoridad tiende a convertirse cada vez más (o tendría que convertirse) en un

asunto de cuidado, de reconocimiento y reciprocidad relacional que se genera a partir de la comunicación pedagógica:

“La apertura hacia los imperativos de la comunicación como nuevo pivote ético de la relación con el otro, permite establecer nuevos vínculos con las inquietudes de los alumnos. Es sólo reconociendo, al menos tendencialmente, la consolidación de este tipo de exigencias, como será posible conciliar en los años que viene el necesario ejercicio de la autoridad y el respeto de los individuos” (Martuccelli, 2009:125)

Ahora bien, el problema nuevamente acontece cuando la alteridad cultural de los jóvenes es percibida por los mayores como un problema de “incivilidad”, según Martuccelli, o de carencia (podríamos decir), aludiendo a lo que “no” tienen, lo que “no” aprendieron, lo que “no” saben; en fin, lo que les falta. Ante esta tipificación que se construye muy a menudo en la escuela secundaria y más aún en el nivel superior, podemos reaccionar con una pregunta que podrá interpelar y enriquecer nuestras decisiones e intervenciones pedagógicas: *¿Y si en lugar de partir de las carencias consideramos aquello que sí pueden, sí tienen y saben los chicos y chicas de hoy (lo que sí son capaces de hacer) y lo recuperamos para enseñar, para avanzar, para acompañarlos a transitar los desconocidos caminos del aprendizaje y la formación? ¿Qué les gusta, qué saben, qué les interesa? ¿Qué los sorprende? ¿Qué los emociona?* Podríamos averiguarlo a la hora de enseñar/les y partir de allí rumbo a lo desconocido, lo incierto.

Pero hay algo más y resulta paradójico: a pesar de la desvalorización y conviviendo con ella, hay entre los adultos una valoración creciente del “valor juventud”, señala Martuccelli. Los adultos quieren mantenerse jóvenes eternamente y se muestran más inestables, más “frágiles”, al decir de Lewkowicz (2002)⁷. Los mayores de esta época estamos llenos de ambivalencia y muchos no saben o dudan bastante acerca de qué es lo que hay que transmitir y, sobre todo, cómo hay que hacerlo.

Antes que nuevos interrogantes, esta última afirmación suscita un alerta para nosotros: pedagogos, educadores, futuros docentes. Suena preocupante y desconcertante para nuestro oficio que hoy dudemos sobre el sentido de la escuela, que pongamos en discusión el valor de la transmisión cultural. Si quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, de educar, de formar, no estamos “con-

vencidos" del valor social de la escuela; si no valoramos la transmisión o, al decir de Jackson (2015), no tratamos "amorosamente" la herencia de valores que hemos recibido y de la que somos sus "contrabandistas" (de la verdad, de la memoria); si renunciamos a nuestra posibilidad como adultos, como docentes, de intervenir sobre los otros, *¿cómo es posible que el "acto pedagógico" acontezca y de su mano el proyecto de educar que asumimos en tanto educadores, formadores, transformadores o deformadores de otros?* Movidos por estereotipos sobre la enseñanza y los sujetos que aprenden o refugiándonos en la exacerbación de sus derechos y libertades individuales, parece no ser el camino.

Avancemos por otros senderos para, antes de finalizar, transitar las alternativas que brindan los distintos autores que vinimos trabajando de manera tal que, al entrar en diálogo con nuestros saberes y experiencias, podamos pensarnos e inspirarnos en nuestro quehacer docente.

Alternativas ante la tensión, el conflicto, el desencuentro...

Si bien, como anticipáramos, Martuccelli (2007) reconoce que la tensión cultural que se genera entre adultos y jóvenes es una de las principales oposiciones de la sociedad contemporánea, el autor considera que la "cohabitación" que se da cotidianamente, tanto dentro como fuera de las aulas, pone en evidencia que estas dos culturas no son bloques estancos: de hecho vivimos, convivimos, y las escuelas siguen funcionando a pesar de la crisis o el declive (Dubet, 2006.) que las caracteriza. Los individuos circulan e incluso puede decirse que los jóvenes se jactan de pasearse por diferentes universos culturales; en este sentido, la cultura juvenil genera un conflicto con la cultura escolar pero son sus propios rasgos los que pueden conducir a resolverlo. Hay que dejar entonces de creer, insiste Martuccelli (op. cit.), en una incompatibilidad absoluta entre universos que a primera vista pueden parecer antagónicos y optar por el recurso de la "disolución sociológica". Esto se logra cuando se actúa "a escala de los individuos", en situación, y así: *"es posible observar cómo se disuelven ciertos problemas, cómo cohabitan en la realidad posiciones encontradas, cómo se negocian los acuerdos sobre los cuales reposa una vida social efectiva"* (p. 10). Desde esta perspectiva,

las propuestas uniformes, homogeneizadoras y del todo arbitrarias provocan más resistencias que acuerdos o la posibilidad de alcanzarlos ante situaciones de choque o conflicto. Democratizar las instituciones, exacerbando su carácter político, con mecanismos de diálogo, participación e información muy aceitados, parece ser la opción para habitar las escuelas, las aulas de hoy y también un universo social en el que la comunicación parece estar unánimemente condenada.

En un sentido similar Bauman (2005) apuesta a superar la huida o la "mixofobia" (miedo al intercambio social) que la extrañeza ante los otros provoca para optar por la "mixofilia", entendida como la propensión o el deseo de mezclarse con lo diferente. También para este autor compartir el espacio social con "extraños" es inevitable en esta etapa de la modernidad, para lo cual encuentra alternativas de convivencia y hasta de una vida placentera, disfrutable:

"La proximidad de los extraños es un destino y un *modus vivendi* que hay que experimentar para que, por medio de pruebas y más pruebas, se logre una cohabitación que sea aceptable y la vida vivible. Si bien esta necesidad está determinada, la manera en que los residentes (de la ciudad, de la escuela) la satisfacen puede elegirse. Y esa elección se hace a diario, por comisión u omisión, por acción o por defecto" (p. 141).

Lo interesante en este planteo es que estas formas de vivir o de convivir en el espacio social/escolar con lo diferente, con las diferencias, se aprenden cuando se las practica y experimenta. Tal elección que se hace a diario y se entrena, no cesa de ofrecernos nuevas posibilidades "***Hay que practicar y aprender el arte de vivir pacífica y felizmente con la diferencia y de beneficiarse, sin perturbación, de la variedad de estímulos y oportunidades que estas diferencias generan***" (p. 148). Más adelante redobla la apuesta:

"(Cuando los extraños) se encuentran frente a frente en cuanto seres humanos individuales, se miran cara a cara, hablan, aprenden sus mutuas costumbres, negocian las reglas de la vida en común, cooperan, tarde o temprano se acostumbran a la presencia del otro y, cada vez con más frecuencia, terminan disfrutando de su mutua compañía. Después de ese entrenamiento local, esas personas antes extrañas sentirán mucha menos tensión y aprensión" (p. 153).

En la misma sintonía, para Lewkowicz (2002), el vínculo social/escolar, que antes estaba asegurado por instituciones fuertes; hoy, en medios institucionales líquidos, fluctuantes y fluidos hay que construirlo:

“En un medio fluido nunca se llega a la ligadura estructural del sólido pero se producen **cohesiones**. Ello quiere decir que los vínculos se sostienen en prácticas y no en un sistema clasificatorio. Al no haber instituciones fuertes, determinantes de posiciones y relaciones, el vínculo se sostiene por haberse elegido, por cuidarse, por acompañarse... Cuesta mucho trabajo sostener las situaciones sin instituciones, requiere mucho pensamiento” (p.3).

Volver a pensar la juventud, la infancia, implica desde su planteo “des-suponer” lo que sabemos, lo que imaginamos o lo que soñamos para los chicos y chicas del presente. Esto significa:

“partir de que los chicos (y chicas) no están excluidos en estos tiempos de conmoción social, no están anclados a estructuras sino que están pensando, tan frágiles tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad de ellos. En la era de la fluidez, hay chicos frágiles con adultos frágiles [...]. Y con esas fragilidades estamos trabajosamente tramando consistencias, tramando cohesiones”. (Lewkowicz, op. cit: 4).

Practicar, experimentar, aprender, entrenarse, construir, pensar... Aproximarse y abrirse a lo que no conocemos, a la multiplicidad, al enigma que el otro porta. Habilitarnos al encuentro con lo que no podemos controlar ni anticipar del todo. Habilitarnos, en fin, al desconcierto y a la pérdida de control absoluto que ello implica y aprender de las situaciones, de las inquietudes y las diferencias. Pareciera ser que de mucho de esto se trata la enseñanza en los tiempos que corren.

Es la dimensión “artesanal” del trabajo de enseñar (que consiste en ir tramando consistencias, tramando cohesiones y generando encuentros en situaciones), que en la actualidad se expresa exacerbada. Un trabajo que nos compete y compromete con la posibilidad de hacerlo y hacerlo bien, así como de ir mejorándolo en su devenir. Un trabajo que es con otros, sobre otros, para otros pero también, y fundamentalmente, para con nosotros mismos que lo elegimos; para el que nos formamos y por el que nos pagan para saber y poder hacerlo. Un trabajo que se presenta trabajoso pero que abre alternativas, hoy más que nunca, para la prueba, el ensayo, la experimentación, la creación y la

innovación colectivas. Un trabajo que se juega y realiza en lo cotidiano pero que abre potencialidades y posibilidades ilimitadas *"Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo"* (Alliaud, 2017: contratapa).

Ahora sí, y antes de finalizar, les propongo que, inspirados en las escenas de enseñanza que compartimos y/o en otras que ustedes hayan podido evocar, reparen en lo que hacen los docentes cuando enseñan. A partir de allí, el desafío consiste en poder pensar e imaginar alternativas de intervención posibles que contemplen las ideas desarrolladas en este artículo; de tal forma que sus decisiones y proposiciones generen las condiciones en las que tendría chances de producirse el "acto pedagógico", entendido por Meirieu (2006) como el encuentro o confluencia entre la voluntad de enseñar y el deseo de aprender.

A modo de epílogo: dos perlitas literarias

Si bien a lo largo de este trabajo nos detuvimos en las dificultades de época para vincularnos y desde allí desplegar nuestras enseñanzas, conviene recordar que siempre fue difícil y compleja la relación entre las generaciones y de su mano las posibilidades de enseñar, de educar, de formar, de transformar a otros. Nos encontramos con el relato autobiográfico de *El profesor* Mc Court (2006) que nos habla acerca de sus primeras clases newyorkinas, allá por los años 60, en las que hasta tuvo que sortear el arrojito de una hamburguesa por parte de un alumno, sin que nadie le haya enseñado en la universidad cómo manejar situaciones con "sandwiches voladores". Pero también nos convocan las historias de *Palomar*, un personaje de Ítalo Calvino, que presenta crudamente la dificultad ontológica propia de la relación entre las generaciones y hasta la imposibilidad de que la enseñanza acontezca, si nos liberamos de la responsabilidad que, como adultos, nos compete por lo que transmitimos y nos aferramos a la omnipotencia de pretender que quienes están creciendo transiten por sobre los caminos ya trazados por nuestra propia experiencia:

“La solución de continuidad entre las generaciones depende de la imposibilidad de transmitir la experiencia, de hacer que los otros eviten los errores ya cometidos por nosotros. (...) los elementos realmente diversos entre nosotros y ellos son el resultado de los cambios irreversibles que cada época trae consigo, es decir, dependen de la herencia histórica que nosotros les hemos transmitido, la herencia de la que somos responsables, aunque a veces sin saberlo. Por eso no tenemos nada que enseñar: en lo que más se asemeja a nuestra experiencia no podemos influir; en lo que lleva nuestra impronta no sabemos reconocernos” (Calvino, 2002: 96).

Antes que “tomárselas con los jóvenes” y afirmar su verdad, *Palomar* propone hacer y hacerse preguntas que nos obliguen a “repensar las mismas cosas con otras palabras, y tal vez a encontrarse en territorios desconocidos, lejos de los recorridos seguros” (p. 95). Transitando por estas vías podremos, quizás, revertir en algo el carácter dramático que suele teñir las obras de enseñanza que suceden en el presente, en pos de géneros más placenteros y disfrutables para todos/as quienes las protagonizamos a diario.

Recibido: 09/11/2017

Aceptado: 21/12/2017

Notas

¹ Se trata de *Amor Líquido*. Ver Bauman (2003).

² Recordemos que así como las ciudades asumen desafíos globales, que van más allá de ellas; las escuelas enfrentan y se ven implicadas con problemáticas sociales que asimismo las trascienden.

³ Si bien afecta a todos, la extrañeza se potencia sobre todo cuando los fenómenos sociales y etarios se manifiestan en espacios en los que tradicionalmente no tenían cabida. El caso de la escuela media y aún del nivel superior grafican esta situación. Dubet (op. cit.), se refiere a los “invasores” para caracterizar la percepción de los profesores ante la masificación de la escuela media.

⁴ Según Lewkowicz (op. cit.) las instituciones siempre suponen un tipo de sujeto. Siempre existió una distancia entre la realidad y lo que se esperaba. Lo propio de estos tiempos es que la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal.

⁵ Escribieron juntos un libro llamado *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Ver Dubet y Martuccelli, 1998.

⁶ En el sentido otorgado por diversos autores: Vincent y Lahire (1994); Tyack y Cuban (2001); Viñao Frago (2002), entre otros.

⁷ “Fragil el niño, fragil el adulto”, se titula la conferencia que consideramos en este escrito. Ver Lewkowicz, 2002.

⁸ Ver Meirieu (2006).

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2009) Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy; en Alliaud y Antelo *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005) “Sobre las dificultades de amar al prójimo” en *Amor Líquido*. FCE, Buenos Aires.

- BECK, U. Y BECK-GEMSHEIM, E. (2008) *Generación global*. Paidós, Madrid.
- CALVINO, I. (2002) *Palomar*. Siruela, Madrid.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.
- JACKSON, P. (2015) *¿Qué es la educación?* Paidós, Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, I. (2002) *Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto*. Conferencia en el Hospital Posadas, 18/9/02. Buenos Aires. Publicada en Corea y Lewkowicz (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires.
- MC COURT, F. (2006) *El profesor*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- MARTUCCELLI, D. (2007) "La alteridad etaria" en AAVV: Universalismo y particularismo. Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. *Seminario Internacional Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa*. IPE UNESCO. Buenos Aires, 4 y 5 de Octubre de 2007.
- MARTUCCELLI, D. (2009) "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción" en Revista *Diversia*, Número 1. CIDPA, Valparaíso.
- MEIRIEU, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Grao.
- SARLO, B. (1998) "Cabezas rapadas y cintas argentinas" en *La máquina cultural*. Ariel, Buenos Aires.
- TYACK, D. Y CUBAN L. (2001) *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- VINCENT, G. Y LAHIRE, B. (1994) *Sobre la historia y teoría de la forma escolar*. Lyon, Presses Univeritaires (traducción)
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid.