

Alumnicidio o de la destrucción pedagógica de la infancia: Andrés Brenner

Por: Miguel Andrés Brenner. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Mayo de 2020

Señor Maestro Mexicano o de cualquier otro lugar de nuestro Sur Político.

Resulta extraño que un texto académico se inicie con una misiva. Pero, ahora saldremos de los lugares comunes de la formalidad, para intentar que el suelo de nuestro quehacer continúe ofreciendo la savia que da vida a nuestra sufrida y apasionante tarea de educar.

Te invito a reformular tu práctica docente. No, no te asustes, no pretendo desde un simple escrito, como éste, que revoluciones tu propia práctica, que tampoco es una cuestión individual sino comunitaria.

En la actualidad, yo estoy jubilado, y lo que escribí tiene que ver con mi práctica de un docente en actividad, aunque no de manera sistemática, mas bien como una especie de aire fresco y placentero que anima o da vida en ciertas ocasiones a lo que hacemos en clase, en el aula.

Es que nos encontramos con un “curricular” que, en vez de ser orientador en nuestra tarea de educar, muchas veces termina por ser un “instrumento” disciplinador de lo que debiéramos, supuestamente, hacer, impulsando en nosotros una especie de sentimiento de “culpa” si los alumnos no aprenden desde el ideario de dicha herramienta o instrumento.

Al finalizar el presente texto, si lo consideras oportuno, te invito a “construir” una clase diferente. Ciertamente, no será ni mejor ni peor que otra, simplemente, será diferente.

Nos encontramos cuando finalices esta lectura. Un fraternal abrazo en la hermosa tarea de enseñar. Miguel Andrés Brenner

Nota: Si bien la fecha del texto figura como 2020, el original del escrito es de 2013.

RESUMEN

La no consideración de un “alumno situado” en la praxis pedagógica es señal de normas político-educativas en calidad de “cárcel del cuerpo” -la ley cárcel del cuerpo, en el decir de Franz Hinkelammert-, en vez del platónico “cuerpo cárcel del alma”. Es entonces que se vislumbra la negación de los derechos de la niñez y, por ende, de las comunidades en juego.

El respeto a la diferencia tiende a ser mera proclamación curricular y, en el mejor de los casos, se reduce en la praxis a ‘soportar’ o ‘tolerar’ al otro, sin la existencia de procesos de diálogo intercultural donde a partir de la propia identidad cada uno enriquezca al otro, crítica y creativamente.

Ello menta una especie de “alumnicidio”, aunque también de un “docenticidio”. Todos deben encuadrarse bajo normas, pero éstas no son vulnerables a las necesidades de las comunidades pedagógicas.

Muy cruda es la crítica que se presenta, pero, más que nada una propuesta desde una pedagogía intercultural liberadora.

ALUMNICIDIO O de la destrucción pedagógica de la infancia

“... ¿no creen ustedes que esos mismos sueños utópicos, como se está acostumbrado a llamarlos, serían inútiles? La verdad que hay en ellos nunca es inútil... Deseos piadosos de ese tipo no vuelan a la luna, permanecen en la tierra y se hacen visibles en hechos a su debido tiempo.”

“... sólo quien desciende decididamente a buscar en los abismos del dolor provocado en la historia por la injusticia y la prepotencia, para compartirlo y para regenerarlo, adquiere en plenitud

creciente su propia dimensión humana.”[1]

A MODO DE INICIO

Genocidio es ni más ni menos que la destrucción sistemática de un grupo humano por motivos religiosos, culturales, raciales, políticos. A partir de ese lugar, resulta muy fuerte e inusual al sentido auditivo el término “alumnicidio”. Con Freire y a pesar de Freire, su palabra poco o nada se ha hecho carne en el sistema escuela. El alumno[2] situado es un desaparecido. La infancia es la negación de la palabra[3] y la pedagogía contemporánea, en época de globalización capitalista neoliberal, su entierro. Pretende este texto alertar acerca de la problemática, pero también ofrecer pautas curriculares en función de una política educativa otra, que padezca la interpelación de las comunidades de víctimas, de alumnos desaparecidos y docentes fuera de sí, que no se hallan, que no están, y de ahí el malestar que sienten. Entre tanto, las reformas educativas pontifican acerca de sus bondades, pero no se hacen cargo de la cuestión.

TRATAMIENTO DE LA CUESTIÓN

La reciente alusión a Paulo Freire va en cuenta por una política pedagógica de opresión que impide, mediando el mundo, un diálogo transformador en sentido revolucionario, animado por lo utópico o por el “Hombre Nuevo”. Nuestro autor señala que no son pocos los campesinos que después de una experiencia de viva discusión en torno a un problema dicen al educador: “Disculpe, nosotros deberíamos estar callados y usted, señor, hablando. Usted es el que sabe, nosotros los que no sabemos.”[4] Su palabra apabulla. Las experiencias sufrientes en virtud de las injusticias pesan fuertemente en los educandos y se traducen en la impotencia del deseo. La injusticia en su cotidianeidad apabulla. En contra de ello lucha Freire.

Según dice el filósofo italiano Giorgio Agamben (1942) acerca de la experiencia: “...la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia...” “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos... sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. Esa incapacidad para traducirse en experiencia es lo que vuelve hoy insoportable -como nunca antes- la existencia cotidiana.” “Lo cual no significa que hoy ya no existan experiencias... se efectúan fuera del hombre[5]. Y curiosamente el hombre queda contemplándolas con alivio.”[6] “En cierto sentido, la

expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna[7]. La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama ‘caso’, si es expresamente buscada toma el nombre de ‘experimento’.”[8] “... nunca, señala Agamben, se vio sin embargo un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia.”[9] Me interrogo: ¿lucha en contra de ello Agamben o queda atrapado en el discurso de la impotencia, en última instancia funcional a las políticas neoderechistas?

Pensemos.

- El “hombre moderno”: término ambiguo o ideológico. La referencia es al hombre occidental u occidentalizado todo el día alejado de su casa. ¿Es “el” hombre, “ese” hombre, “todos” los hombres? ¿A raíz de qué ese fárrago de acontecimientos como algo que apabulla y anula la palabra? ¿Se da la contemplación aludida en quienes padecen las injusticias?
- El proyecto fundamental de la “ciencia moderna”: no puedo negar la cualidad revolucionaria del acontecimiento Galileo, para quien la verdad no se encuentra en el principio de autoridad sino en la verificación, con fuertes connotaciones revolucionarias implicadas en oposición al régimen económico político de su época. Sin embargo, históricamente se inserta en un proyecto no neutro valorativamente, en tanto responde a los intereses de una Europa colonizadora, que identifica ciencia con ciencias naturales[10], como si fueran impolutamente sesgadas del *ánthropos* europeo situado y no la objetivación de sus intereses.
- La incapacidad de transmitir experiencias, ¿alude al hombre maya?, ¿alude al hombre de las barriadas masacradas por la pobreza o desposesión? ¿Y por qué ese fárrago de acontecimientos sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia? ¿Por qué? ¿Son los meros “adultos” quienes destruyen la posibilidad de experiencias auténticas en la juventud?, ¿es lícito interpretar la cuestión con parámetros biológicos?[11]
- Y si el estado de excepción[12] al orden jurídico es la norma fenomenizada en la opresión, campos de concentración, etc., ¿no será que no es excepción sino lo propio del orden jurídico, cuyas contradicciones ya fueron explicitadas en la antaño obra de juventud de Carlos Marx, “La cuestión judía”, donde distingue o diferencia el plano de lo jurídico del plano de la realidad o experiencias de opresión?

Nos encontramos con un pensamiento válido de por sí, aunque no respondiente a las necesidades de la vida genérica o de la vida productiva, salvo a los requerimientos pertinentes a una elite. Es el problema del pensamiento erudito en tanto circula en “un mundo de ideas” alejado de la praxis cotidiana del “común”^[13] de los hombres. Su lenguaje es críptico, solamente para unos pocos iniciados. Y, señalo algo, quizá, molesto: necesitamos de una filosofía militante, alimentada de una materia proveniente de las comunidades de víctimas o sectores populares. El término “militante” lo hago provenir de una metáfora bélica, atinada a partir del nietzscheano concepto “guerra de metáforas” y a partir del sojuzgamiento de nuestros pueblos.

La existencia cotidiana puede encontrarse en un fárrago de injusticias, puede sufrir múltiples alienaciones, padecer sin alivio, pero no interpretarse desde un fuera del hombre^[14]. Precisamente, el hombre no existe, es un concepto genérico, existe el hombre situado, existen sectores sociales, culturales y étnicos, sectores políticos y económicos atravesados por las relaciones de poder, aunque no “el” hombre. Este último artículo -“el”- refiere a un tipo de hombre en tanto se generaliza interpretando las experiencias del común de los seres humanos -que no es tan común debido a sus diferencias- según el sesgo de un particular mundo de ideas alejado de las luchas por un orden utópico, de las luchas originadas en las propias comunidades. Hablar de un hombre moderno o contemporáneo es falaz si no amerita tantas disquisiciones como diferencias hayan.

Y la pedagogía se hace eco de tal avatar en tanto “el” niño es referencia de sus discursos, en tanto sus experiencias, necesidades e intereses etarios, en el decir de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), son interpretados con ciertos parámetros alienados del mundo de la vida cotidiana del niño situado.

Así como Agamben menciona a la ciencia moderna, también se signa desde Rousseau a la “pedagogía moderna”^[15] que, en realidad, no es una pedagogía para las comunidades de víctimas y, en tal sentido, hay una continuidad entre ciencia y pedagogía modernas. Se afirma en “El Emilio”: “El pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es forzada y él no sabría alcanzar otra...” “Escojamos, pues, a un rico; estaremos seguros al menos de haber hecho un hombre más, en lugar de que un pobre pueda llegar a ser hombre.” “...no me pesa que Emilio tenga linaje.”^[16] Es decir, cuando Rousseau habla de las necesidades e intereses del niño considera únicamente al niño de la nobleza, al niño de linaje, los otros no cuentan.

Se lo ha cualificado “padre” de la pedagogía moderna. Si es así, la educación no es para los pobres, para los grandes sectores populares. El niño de linaje es la “construcción” de un adulto de linaje, entonces, ¿vale, sin más, la expresión “el niño”? ¿Puede todavía decirse que con Rousseau aparece el puerocentrismo, educación centrada en el niño, cuando los parámetros desde los que se lo define se encuentran en la ideológica interpretación de un adulto privilegiado que subsume también al niño privilegiado en ese modelo adulto?

Más allá de Agamben y de la citada desconsideración de Rousseau, lo que vuelve insoportable la existencia cotidiana son las injusticias, la ausencia de vulnerabilidad en las totalidades[17] económicas del capitalismo contemporáneo y sus actuales políticas neoliberales.

Un niño excluido de la noción “el” niño. Un niño que no posiblemente no vaya a museos ni haga paseos turísticos. El ejemplo que sigue no es un caso aislado, simplemente botón de muestra, y se relaciona a esas injusticias y ausencia de vulnerabilidad. Mientras tanto, el discurso pedagógico, o político pedagógico, no se hace cargo de éstas. El currículum ni se hace cargo ni las contempla. ¿A qué se dedican las políticas educativas?: a “fijar normas y controlar su cumplimiento”.

De ahí es que propongo la conveniencia de la traducción pedagógica como política didáctica. Traducción significa evitar desperdiciar las experiencias de nuestros alumnos, expresado de otra manera, evitar el genocidio de la experiencia. Hay en todo acto de traducir un dar cabida al otro, que impide su absorción en un absoluto lingüístico. Significa asumir aquellas experiencias, la propia palabra, su historia, hacerla carne, intercambiar poniendo en tensión saberes constituidos y experiencias, abriendo horizontes utópicos.[18]

A continuación, materializo, concretizo, narro a modo de ejemplo:

Diez y treinta de la mañana del veinticinco de diciembre del año dos mil doce. Desde mi casa en la Ciudad de Rafael Calzada, Provincia de Buenos Aires, parto con mi automóvil hacia la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una distancia aproximada de veinticinco kilómetros de mi destino, el departamento de mi sobrina, para compartir los festejos de la Navidad.

Apenas salí, a la altura de la Avenida San Martín y la calle Santa Ana, cuando ni un alma transitaba por aquellos lares, veo un niño de nueve o diez años arrastrando un

carrito como un animal, jadeando, sudando, apurado, cansado... lo viví con carita triste, juntaba botellas vacías.

Retrocedí con mi coche, lo encontré y le pregunté qué hacía, ¡como si no me diera cuenta! Me dijo que era el momento para “juntar las botellas de la Nochebuena para después venderlas”. Le pregunté con quién vivía. Me respondió: “con Sofía, con mi mamá y mis dos hermanitos.” Atiné a una pregunta más: “¿en qué grado de la escuela estás?”, “en tercero” me dijo. Casi como esperando una leve reprimenda verbal al encontrarse **en la calle**, agregó “pero ya terminé este año la escuela”.

Un niño sólo, vagando por las calles bajo miradas ausentes.

Me imagino a ese niño arrastrar al día siguiente su maltrecho carrito, como un burro de carga, a un sucio, mísero lugar de descarte, para recibir algunos también míseros pesitos para que las grandes empresas hagan sus pingües ganancias **reciclando**^[19] basura. Junta la basura de la ciudad, trabaja aunque no firma ni entrada ni salida, no tiene patrón sobre él más que la necesidad, su único jefe. Ese niño no se muestra en la televisión, y si aparece, solamente en esos supuestos programas testimoniales donde se relaciona niñez y basura, niñez y descarte, niñez y violencia de los pobres. No circula por el barrio de la Recoleta, se sentiría como sapo de otro pozo si imaginariamente pudiera hacerlo, tampoco los vecinos de la Recoleta lo sentirían como suyo. Pero, en el ex asentamiento donde recolectaba basura, la poquísima gente que se encontraba en el espacio público, lo veía normal, o sea, no veía. Cuando la injusticia se normaliza, no indigna, y sin indignación no hay lucha.

¿Por qué trabaja? ¿Por qué trabaja en un día festivo, el día de la Natividad, el día del Nacimiento, el día de la Vida? ¿Por qué gana unos miserables pesos contabilizando mercancía por dinero en un sucio lugar receptáculo de basura a reciclar? ¿Por qué un niño tiene que trabajar por unos pesitos que reditúa en ganancias a importantes grupos empresarios? ¿Por qué se encuentra arrojado en la calle como un burro de carga? ¿Por qué su grupo familiar carece de una figura paterna y él ser **el hombre** de la casa? ¿Qué significará para él el trabajo y la familia? ¿Cómo estará aprendiendo en su cotidianeidad la justicia y la solidaridad?

Ciertamente, en la escuela aprenderá: mi barrio, el municipio, la provincia, la nación. Ciertamente, en la escuela aprenderá: los derechos universales del niño, los derechos universales de la mujer. Seguramente en la escuela aprenderá: el mundo del trabajo, de la tecnología y la comunicación. Además, aprenderá aritmética, ¿será

desde los ejemplos que él ya domina, manejando los pesitos en su vida cotidiana? Además, aprenderá lengua castellana: ¿aprenderá a poner en palabras lo que le acontece, aprenderá a ponerse a él mismo y a los suyos en palabras y palabras escritas mediando el diálogo con otros? Además, aprenderá ciencias naturales: ¿aprenderá a conocer los “bichitos” microscópicos que circulan por sus manos y su cuerpo al manipular tanta basura? Además, aprenderá educación para la salud: ¿aprenderá a cuidarse dentro de sus condiciones de vida? Aprenderá la historia, pero no su historia a partir de donde interpretar la historia. Aprenderá la matemática, pero no su matemática. Aprenderá la lengua, pero no su lengua. Aprenderá la estética, pero no su estética cargada de suciedad y desamparo. Aprenderá ¡tantas cosas!, pero no las propias. Y... podríamos seguir con más áreas del saber. ¿Del saber de quién, para qué, para quién?

No deseo afirmar sulticiamente[\[20\]](#) la negación del bagaje científico y cultural establecido a través de la historia, simplemente, y de manera crítico/propositiva, sirva a efectos de un niño como sujeto comunitario que pueda ponerse a sí mismo en palabras, tanto orales o escritas y, mediando el diálogo desde las experiencias de vida, compartidas o disonantes, pueda ubicarse más allá de la norma, más allá de la ley, en la significación otorgada por Hinkelammert[\[21\]](#).

La escuela tiene un espacio físico para el niño, pero el niño no está. La escuela tiene tiempos organizados para el niño, pero el niño no está. El niño no está en el sentido fuerte del “estar” según Rodolfo Kusch. El niño se encontraría, según el mismo Kusch, en el plano del “ser”: los derechos universales, la ciencia, la tecnología, la psicogenética considerada según el niño europeo occidental estudiado por Piaget... El maestro debiera seleccionar contenidos, organizarlos y redactar expectativas de logro que impliquen las competencias que “el mundo en constante cambio requiere”. Etc., etc., etc. Obviamente, a tal efecto, y para que sean fundados, debe conocer[\[22\]](#) el sujeto trascendental, el rizoma, la construcción-deconstrucción alienados de la praxis docente. Pareciera, al decir de Carlos Marx, que habría que pensar el mundo, no transformarlo revolucionariamente, según reza críticamente su Decimoprimer Tesis sobre Feuerbach. ¿Qué sentido tiene el conocimiento cuando, si de construcción se habla, el maestro es ante todo mero receptáculo de normas y manuales, exigido por el deber y su certificación, condenado a repetir y no enseñar [\[23\]](#), como atrapado en una experiencia sin salida y, en vez de sujeto enseñante, sujeto al derecho que reprime[\[24\]](#)?

Discúlpeme por el exabrupto: “la escuela se encuentra en una nube de pedos”, o

bien en el currículum oficial o en las políticas educativas con sus redacciones anticipando nada más que bondades. La reciente enunciada “mala” palabra puede académicamente resultar escandalosa, sin embargo, ¿no escandaliza más la realidad, no indigna, no provoca el surgimiento de movimientos, en principio, contestatarios? Aquí existe un fenómeno radicalmente ideológico^[25], no hay mero azar en esa “nube”.

Precisamente, se pretende manipular mediante normativas, se pretende normalizar a niños zambullidos en injusticias, opresión, explotación del hombre por el hombre. Por ende, aquellas escrituras, ordenadoras pedagógicas, son también efectoras de injusticias.

Recuerdo la imagen de la película “The Wall”, con música por Pink Floyd, donde un profesor autoritariamente agrede sus alumnos y maneja ahí un mundo exterior a su familia pues, cuando arriba a su casa, un palo de amasar blande sobre su cabeza a modo de amenaza bajo la furiosa mirada de su esposa. En nuestro caso, mediante la norma se maneja lo que en la praxis no se resuelve.

Pensemos

Cuando las normas domestican a las comunidades o las subsumen en sí mismas pretextando orden, acaece el olvido bajo el imperio de intereses no confesados, en nuestro caso el olvido del niño situado, “construyendo” alumnos adaptados o integrados al sistema social vigente.

Alguien podría señalarme: “no todos los niños que van a la escuela son pobres”. Por supuesto. Pero, tampoco las experiencias de vida de los niños no pobres ingresan en el currículum como “insumo”. ¡Qué vocablo tan espantoso aquél de “insumo” por su matriz economicista! Y tampoco existen, en términos generales, procesos de interculturalidad entre niños de diferentes sectores sociales, de diferentes modos culturales, de diferentes grupos étnicos, con diferentes experiencias de vida. El respeto a la diferencia es mera proclamación curricular y en el mejor de los casos se reduce en la praxis a ‘soportar’ o ‘tolerar’ al otro, sin la existencia de procesos de diálogo intercultural donde a partir de la propia identidad cada uno enriquece al otro, crítica y creativamente.

Entonces, cuando los textos de “aquellos que saben”, y escriben de pedagogía, de didáctica, y escriben circulares, disposiciones, resoluciones, y redactan documentos

curriculares prescriptivos, hablan acerca de “el” niño, ¿no incurren, acaso, en un alumnicidio? Alumnicidio: destrucción sistemática de la niñez situada.

Y sobre el maestro pesa la “responsabilidad civil”, que más que al cuidado del niño apela a no ser el mismo docente un maestro, sino un sujeto de derecho según los cánones de la justicia formal. Y sobre el maestro pesa el “meter al niño en la escuela”, porque si no, no sería un buen enseñante[26]. El maestro no debiera hacer “paros”, pareciera no importar si sus alumnos no aprenden. Pareciera no importar si el maestro por impotencia “para” dentro de la escuela[27], lo que interesa es que “no pare” fuera de la escuela por cuanto se visibiliza el problema[28]. Y sobre el maestro pesa el “promocionar al alumno”, porque si no cae sobre él una sanción en virtud de una norma no escrita pero demasiado presente, “los alumnos tienen que pasar de año”. Si los alumnos no pasaran de año, ¿qué haría el sistema educativo con ellos?, ¿qué respuestas darían las políticas educativas? Y si algún docente, en particular del nivel primario, no promocionara a todos quienes no aprenden, se lo sanciona con la conocida expresión “porque Ud. debe establecer las estrategias pedagógicas de recuperación”, se lo sanciona con un sinnúmero de planillas a completar, alumno por alumno, justificando qué es lo que no aprendió cada uno, qué estrategias recuperadoras se implementaron a lo largo del año.

Una ocurrencia más: docenticidio. ¿No será, quizá, muy dura esa expresión? Docenticidio: destrucción sistemática del docente. Si se destruye sistemáticamente al alumno, también al docente, no considerándolo situado. Es que no existen ni “el” alumno ni “el” maestro.

Ya no es el cuerpo la cárcel del alma -al decir de Platón-, sino la ley la cárcel del cuerpo, del cuerpo vivo, del cuerpito de los niños alumnos, del cuerpo viviente de cada maestro. La compulsión por la norma hace a la negación de la experiencia.

Refiriéndose a Platón, y en contraposición a Pablo, nos dice Franz Hinkelammert (1931):

Ve el cuerpo como la cárcel del alma, y el alma pura como instancia del cumplimiento de la ley ideal. Pero como el alma vive necesariamente en esta cárcel del cuerpo, el cuerpo la corrompe. La razón de la decadencia es la vida corporal del alma, que tendría que salir del cuerpo para poder vivir su libertad.

Viéndolo así, uno descubre que el rey-filósofo en Platón aparece, precisamente,

porque **Platón no descubre ningún sujeto viviente que enfrente a la ley. ¿Quién puede detener la decadencia producida por la ley y su cumplimiento?** En el mensaje cristiano aparece una instancia, que Platón ni sospecha: **el sujeto viviente que como sujeto necesitado se rebela frente a la ley. Es el sujeto, que sufre la decadencia de la ley y que es la única instancia para enfrentarla.**[\[29\]](#)

Pero en esta visión, el cuerpo ya no es cárcel del alma. Más bien la ley ahora, y muy claramente en Pablo, es vista como la cárcel del cuerpo, que tiene un alma vivificante, que no es sustancia. La ley es la cárcel del cuerpo, eso es el mensaje paulino en cuanto a la ley. Aparece, por ende, la utopía de una libertad más allá de la ley: es la utopía de la Nueva Tierra del Apocalipsis cristiano, que es una tierra sin árbol prohibido, por tanto un orden sin ley. Es la utopía de esta tierra como una tierra sin la muerte. No hay ningún rey-filósofo, ni Dios lo es. Dios se piensa ahora como 'todo en todos'.[\[30\]](#)

Más allá de las creencias religiosas, valga la contraposición que Hinkelammert hace entre Platón y Pablo, señalando a partir de este último **“la utopía de una libertad más allá de la ley”**. Obvio, consecuente con su posición, Platón niega a los poetas en interés de una comunidad perfecta, los prohíbe en virtud de la autonomía, de la libertad que tienen para escribir lo que desean[\[31\]](#). Pablo, empero, afirma la utopía que siempre supera a la ley, ley cuyo sentido cabe en la redacción de los ocasionales legisladores de las comisiones parlamentarias o de los burócratas de organismos estatales. Resulta evidente, pues la praxis histórica de la normativa es prueba de la norma que niega la utopía.

En materia de sistema escolar, tanto la ley nacional de educación del año 1993 como la de 2006 tienen un fuerte sesgo normativo. Tal explicación pareciera ser una redundancia, pues ¿cuál sería acaso la función de una ley?

El Estado Nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de **fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa**[\[32\]](#), tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.[\[33\]](#)

El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento[\[34\]](#) con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.[\[35\]](#)

El problema radica en el espíritu de la ley, y dicho espíritu se aprecia fuertemente en

el contexto de su praxis. La ley sería incuestionable en el plano de una democracia “formal” mientras no sea sustituida por otra. La norma merece su “cumplimiento”. Ese cumplimiento se encuentra demasiado alejado de una dinámica de debate y discusión que tensiona a las comunidades educativas con las autoridades políticas promoviendo marcos normativos resignificados según las necesidades situadas. Vale, por lo tanto, la auditoría, la acreditación, un sinnúmero de estados administrativos a cumplimentar, succionadores de la praxis didáctica, concluyendo en una didáctica sin vida, sin la vida de los pueblos. La norma destruye la didáctica.

Y el docente sojuzgado no tiende a enfrentar a la norma desde criterios liberadores/superadores. El docente es mero receptor de la norma. La norma o ley, tal cual se da, es la cárcel de la educación pública, norma reducida a una especie de “como si”. Apreciamos aquí al Estado origen o fuente del “derecho”, no a las comunidades de víctimas vivientes, sujetos necesitados rebelándose frente a la ley, a la norma. En categorías de Enrique Dussel debieran ser comunidades críticas de víctimas[36] y no víctimas que se victimicen a sí mismas, y a tal efecto la lucha es un imperativo, lucha cargada de eticidad.

Aquí, algo que vale la pena comentar: la redacción y sanción de la ley[37] no acontece dentro de un planteo crítico de confrontación, donde se pone en juego la libertad creativa de las comunidades en vez de un aprisionamiento normativo. El mismo maestro es un “desaparecido” en el juego de la normatividad, al que se le aplican reglamentaciones independientemente de su malestar[38] infinitamente situado. Vemos en otra perspectiva la educación bancaria como política: el maestro “receptáculo” de normas. Conste que una de las normas fundamentales es la del Diseño Curricular, siendo en el caso de la Provincia de Buenos Aires ‘prescriptivo’, según expresa el Documento Marco[39], sin dar opción a trascenderlo o superarlo, simplemente, **debe** cumplirse.

Pensar una educación liberadora implica la utopía de un “**orden sin ley**”, sin ley del solo derecho formal sustentado en la puja por el ejercicio del poder y no en la libertad como desarrollo o potenciación de la justicia.[40]

Animado por ese “orden sin ley”, va aquí una narrativa pedagógica:

A quien le agrada lo llamen “Juan a secas”, en su imaginario tensionado por lo utópico, como profesor en el área de arte de una escuela de nivel secundario, propuso a sus alumnos crear diseños de murales luego que el edificio de la

institución donde enseña sufriera un tipo de vandalismo, entre otros, con manchas de pintura negra en varias paredes, manchas tales que serían disparador de aquellos diseños. El entusiasmo de los estudiantes se materializó en propuestas creativas. La joven generación tenía la posibilidad de expresar sus deseos, sus sentimientos, sus significaciones. La respuesta de la dirección de la escuela fue un “no” rotundo, “si los alumnos quieren colaborar, pinten las paredes para restituir su estado anterior”, decía la autoridad. “Juan a secas” actúa solo, especie de francotirador pedagógico, pues el sistema o totalidad[41] no lo avala, el sistema es ‘prescriptivo’. Los alumnos quedan tristes, “sin palabra”.

Orden con ley. Existen directores de escuela muy abiertos, pero el perfil generalizado lo implica subsumiéndose casi “servilmente” en la normativa, de modo tal que el “miedo” es muy frecuente. Cuando hay conflicto entre la normativa y las necesidades reales de la praxis educativa, el director tiende a optar por la primera. En este caso vale la idea de Thomas Hobbes en su obra “Leviatán”: el miedo como origen de las decisiones políticas fundamentales del hombre. El sistema normativo escolar, en general, sobreabundado o sobrecargado, cuantitativamente implica un peso muy fuerte[42], a su vez, cualitativamente la pretendida mediación normativa no favorece el aprendizaje ni de lo propuesto en el currículum oficial, encontrándonos así en una “nube de simulación”, particularmente en el ámbito de los grandes sectores populares. Es lo que, de otra manera, aparece en la afirmación “los tiempos administrativos predominan sobre los tiempos pedagógicos”, significación extrapolada libremente de “los tiempos políticos predominan sobre los tiempos pedagógicos”. En última instancia, se piensa al ser humano desde el poder, poder no en el marco de una democracia dialéctica y realmente participativa, sino a partir de una democracia más que nada formal. Platón también piensa al ser humano desde el poder, para quien el mundo sensible es copia o sombra del mundo de las ideas, mundo tal en el que no todas las ideas caben, solamente las ideadas por el filósofo político. Así, también, la materialidad sensible de alumnos y maestros debe adecuarse a las normas instituidas en el ejercicio del poder de una democracia formal que justifica la producción de una especie de *tsunami* normativo.

Orden sin ley. El hombre no se reduce al discurso sino a la vida productiva[43], a la fecundidad. La praxis social debe ser condición de posibilidad de la vida humana. “...la letra mata, pero el Espíritu da vida.”[44] No son las normas en su materialidad discursiva condición de posibilidad de la vida humana, pero sí aquellas debieran manifestarla, potenciarla, potenciar la vida humana y modificarse ante la interpelación del otro o de los otros, ante la interpelación del sí a la vida, del no me

mates. El “rostro”^[45] interpela a la norma. La producción de la vida en el discurso escolar, situado en la praxis cotidiana del docente, excede al sistema y depende por ahora de lo que señalé como la metáfora del francotirador pedagógico. Ciertamente, no por la limitación implicada conviene negarla pues, al decir de un viejo filósofo, “más vale el ser que la nada”.

A MODO DE UN NUEVO INICIO

Fecundidad es, ni más ni menos, producción de vida educativa, producción de vida “a secas”. Siempre lo nuevo, novedad, acontecimiento significativo y constante nacimiento^[46]. Considerando ese lugar, resulta muy fuerte e inusual al sentido auditivo una escuela “taller de humanidad”, en el decir de Juan Amós Comenio, quien a su vez afirma la educación para la “emendatio rerum humanarum”, el mejoramiento radical de las cosas humanas.

“... ¿no creen ustedes que esos mismos sueños utópicos, como se está acostumbrado a llamarlos, serían inútiles? La verdad que hay en ellos nunca es inútil... Deseos piadosos de ese tipo no vuelan a la luna, permanecen en la tierra y se hacen visibles en hechos a su debido tiempo.”^[47]

Y agradezco a mis alumnos de la materia Filosofía en la Escuela Secundaria de Educación Técnica nº 1 de Longchamps, Partido de Almirante Brown, Provincia de Buenos Aires, con quienes compartí tantos años mis inquietudes político/didácticas en la praxis de enseñanza-aprendizaje, aún con todos mis errores, simplemente como francotirador pedagógico. Me ayudaron a pensar, me ayudaron a actuar, me ayudaron a reconocer mis limitaciones.

POST SCRIPTUM

El positivismo compteano es una forma de *idealismo* que se oculta como tal. Las conocidas etapas de la evolución histórica de Augusto Comte (1798-1857) - teológica, metafísica, positiva- muestran que ciertas “ideas” determinarían lo que la realidad es. La positiva se encuentra signada por el conocimiento científico subsumido bajo el paradigma de las ciencias naturales. En el siglo XIX y parte del siglo XX se asocia el progreso con el conocimiento científico y luego tecnológico. Las crisis económico/políticas del capitalismo, en particular de los aproximadamente últimos cuarenta años, ponen en crisis la ecuación progreso de la humanidad-conocimiento científico/tecnológico. Sin embargo, la escuela continúa enseñando la

“ciencia sin más”. No enseñarla carece de sentido, enseñarla “sin más” también carece de sentido. Aún pareciera que las corrientes posmodernas o posestructuralistas o emancipadoras/liberadoras, o las mismísimas teorías del caos en las ciencias naturales y sociales, no hubieran ingresado en la “construcción” efectiva del currículum escolar de la educación básica.

Hagamos el esfuerzo de acudir a la lectura de cualquier currículum oficial. Predominan fundamentaciones tautológicamente autoelogiosas. Una escritura sumamente extensa y técnica, por su cariz normativo, sería suficiente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La palabra escrita modificaría[48], de por sí, la realidad. Salvo algunos segmentos de conducción, el docente de base tiende a leer solamente, a modo de mera resistencia, lo que le afecta concretamente para el aula escolar, con una actitud que pareciera suponer grandilocuentes textos en una “nube de pedos”[49].

El currículum oficial es una especie de *cárcel normativa*, donde predominan la compulsión por un producto que debe medirse[50] y los estándares que deben cumplirse, ambos propios de un capitalismo de base financiera, neoliberal y globalizado[51]. La norma es la cárcel de la escuela. Cada vez disciplina menos, pues el espacio público de riesgo entra con los niños en la escuela, pero la disciplina normativa del conocimiento científico sigue vigente como si nada hubiera ocurrido, reduciéndose a una especie de “como si”.

APÉNDICE

Continuando con la misiva de nuestro inicio, la tarea a la que te invito, si lo consideras oportuno, es algo muy simple...

- ***sin demasiados formalismos, a partir de tu propio saber pedagógico, y si puedes con otro colega docente, mejor;***
- ***considerando que el término “saber”, en su etimología latina “sapere”, significa tanto conocimiento como buen gusto, sintetizando el mismo como “sabor”, es decir, el sabor a vida de educador;***
- ***trata de captar cuál es el “sentir” de tus alumnos en el “estar” de sus vidas sociales y culturales a la vez, en el “estar” de sus vidas económicas y políticas a la vez o, simplemente, según la idiosincrasia no teorizada pero sí pronunciada con la voz original de tus chavos, alumnos;***
- ***y, desde ahí, “construir” el propio diseño de una clase.***

Muchas gracias.

Referencias

[1] Novak, Jorge. *Disertación en la Universidad Nacional de Quilmes como ocasión de mi nombramiento como Profesor onorario*. Viernes 22 de marzo de 1996. En Liberti, Luis SVD (ed.) *Jorge Novak testigo y sembrador de esperanza*. Editorial Guadalupe. 2006. Pg. 189.

[2] Alumno, del latín, “alumnus”, persona criada por otra. Alumno proviene de un antiguo participio de “alere”, alimentar. Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos. Madrid.1997. Valga dicha precisión por cuanto en oportunidades erróneamente se relaciona el término en su origen a “sin luz”.

[3] En latín, “in fari” significa negación del habla.

[4] Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Pg. 44.
<http://3o-historia-54.wikispaces.com/file/links/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
(consulta: 23/10/2011)

[5] Agamben menciona el ejemplo de la visita a un museo o a un paseo turístico. Considero casos difíciles o imposibles, sin más, de asimilar a todo ser humano.

[6] Agamben, Giorgio. *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. 2001. Pgs. 8 a 10.

[7] Agamben, como tantos otros, hablan de “la ciencia moderna”, a la manera de un dios mirando desde arriba, alejado de las luchas entre los hombres, como si no hubiesen necesidades e intereses contextualizados histórica y espacialmente, condición de posibilidad del origen de ese saber.

[8] Agamben, G. Ib. Pg. 13.

[9] <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/06/17/u-00801.htm> (consulta: 15 de septiembre de 2011)

[10] Más abajo, en una especie de pos-texto (post scriptum), explico brevemente el currículum escolar desde la óptica del positivismo. Si bien dicha corriente pertenece inicialmente a Augusto Comte, hay que considerar a éste como hombre de su época, donde pesan fuertemente en el ámbito del “saber” las ciencias naturales.

[11] El planteo crítico del párrafo excede al presente texto. Y tiene que ver, entre otros, con las contradicciones del capitalismo vigente, sus políticas imperialistas/colonizadoras, con la producción de violencia simbólica, la producción de deseos acordes a los intereses del mercado, la negación de la producción de la vida en la medida en que no responda al régimen señalado, etc.

[12] Hago referencia al texto de Agamben “Homo sacer”.

[13] No tan común.

[14] Me refiero a la categoría “hombre” considerada cuantitativamente “universal” y cualitativamente

“necesaria”, según los clásicos, quienes también afirmaban el principio lógico “a mayor generalización, menor comprensión” (la información concreta, situada, se pierde, se diluye).

[15] Se dice de Rousseau “padre de la pedagogía moderna”.

[16] Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio*. Biblioteca EDAF. Madrid. 2003. Pg.54. Reconozco que en mis clases, sin endiosar a uno y diabolizar al otro, panfletariamente digo “viva Comenio, muera Rousseau”, ese Rousseau que se deshizo de sus cinco hijos.

[17] Vulnerabilidad y totalidad en la significación levinasiana.

[18] Brenner, Miguel Andrés. *La escuela como práctica política*. Editorial AGMER. Paraná, Entre Ríos. 2011. Capítulo XVII.

[19] Reciclar: ¡tarea supuestamente encomiable en favor de un ambiente sano, de una ética ambiental! Perdón por la ironía ante demasiada mentira.

[20] En latín *stultitia* significa idiocia.

[21] Más abajo se explicita, al respecto, la posición de Franz Hinkelammert.

[22] Conste que el común de los maestros desconoce esas categorías fundantes.

[23] Si los alumnos no aprenden, los maestros no enseñan. En el mejor de los casos, simulan enseñar. Cfr. Brenner, Miguel Andrés. *El currículum simulado*. Buenos Aires. 2012. Inédito.

[24] Aludo a la consabida y tan temida “responsabilidad civil”.

[25] Ideología en sentido gramsciano, que si bien implica a un sistema de ideas, más que nada a la praxis que alimenta ese sistema.

[26] O sea, lo que más importa a las autoridades políticas es la **cantidad** de días de clases: 180, 190, 200. Conste que las paredes de una escuela están presentes a la mañana, a la tarde, a la noche y de madrugada, digamos “a tiempo completo”.

[27] “Parar dentro de la escuela”: los maestros no enseñan cuando los niños no aprenden realmente, aunque formalmente enseñen. Se cumple con la letra de la norma, no con la vida del niño.

[28] Pareciera no importar si el problema existe, lo que sí importa es no visibilizarlo.

[29] Las acentuaciones en negrita son nuestras.

[30] Hinkelammert, Franz. *El grito del sujeto*. San José, Costa Rica. Febrero 1998. Capítulo IV. http://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franz-hinkelammert/doc_details/11-el-grito-del-sujeto.html (consulta: 10/05/2010)
Hinkelammert es un filósofo alemán. Se radicó en Chile. Con el golpe genocida de Pinochet, auspiciado por los EE.UU. y grandes empresas, se radica en Costa Rica hasta la actualidad. Es un acérrimo crítico del **capitalismo** neoliberal.

[31] Benjamin, Walter. *El autor como productor*. En Benjamin, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica y otros*. Ediciones Godot. Buenos Aires. 2011. Pg. 97.

[32] Negrita nuestra.

[33] Congreso de la Nación Argentina. *Ley Federal de Educación* n° 24.195/1993. Art. n° 2.

[34] Negrita nuestra.

[35] Congreso de la Nación Argentina. *Ley de Educación Nacional* n° 26.206/2006. Art. n° 5.

[36] Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta. Madrid. 2002. Y Dussel, Enrique. *Sobre la interpelación ética, el poder, las instituciones y la estrategia política*. UAM-Iztapalapa, México, 3 de mayo de 2004. Dussel y John Holloway expusieron y dialogaron en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

[37] Hago particular referencia a las dos leyes nacionales de educación mencionadas más arriba.

[38] Se ha escrito y hablado mucho del malestar de la docencia, cuestión que aquí no detallaremos.

[39] Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular*. www.abc.gov.ar

[40] Brenner, Miguel Andrés. El juego de la libertad o la libertad en juego. Buenos Aires. 2012. Inédito.

[41] El término “totalidad” en el significado que le otorga Immanuel Lévinas. En tanto se niega al otro, se niega el “no matarás”, se niega la vulnerabilidad a las necesidades del otro.

[42] Por ejemplo, en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, en particular en los cargos de conducción, la referencia a una norma, en primer lugar, tiene que ver no con su concepto, sino con su número de resolución (ej. “la 5812”).

[43] Me inspiro en el concepto “vida productiva” que menciona Carlos Marx en el Primer Manuscrito de los *Manuscritos Económico Filosóficos de 1844: El trabajo enajenado*. Cfr. <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man1.htm> (consulta: 26/08/2006)

[44] Segunda Carta de San Pablo a los Corintios Cap. 3, vers. 6.

[45] Rostro: en el sentido otorgado por el filósofo Immanuel Lévinas.

[46] Con el término “nacimiento” recuerdo a Hannah Arendt.

[47] Schaller, Klaus. *Juan Amós Comenio ¿conocido subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia*. En Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia. Volumen XIX, número 47. Enero-abril de 2007. La misma expresión del inicio y final del presente texto es de Johann Gottfried Herder quien dedica su carta número 57, *Carta para el ascenso de la humanidad*, a Comenio (1592-1670), citada por Schaller.

[48] Paradoja de una supuesta mentalidad científica tecnócrata cargada de pensamiento mágico.

[49] Pido disculpas por lo *mal educado* y nada académico, pero es que las prácticas político-educativas exceden cualquier apelativo. Nadie cuestionaría a Benjamin (1892-1940) por decir “la puta del ‘hubo una vez’, en el burdel del historicismo.”

Benjamin, W. Ib. Pg. 88. Al respecto, Marx y otros, ocasionalmente, incurren en dichas expresiones. Así, en los *Manuscritos Económico Filosóficos de 1844*, III Manuscrito: *El dinero*, Marx cita a Shakespeare (obra *El Timón de Atenas*) cuando refiriéndose al oro afirma “Vamos, fango condenado, puta común de todo el género humano que siembras la disensión entre la multitud de las naciones, voy a hacerte ultrajar según tu naturaleza”, o bien cuando refiriéndose al dinero en el mismo texto Marx dice “Es la puta universal, el universal alcahuete de los hombres y de los pueblos”. (http://www.filosofianueva.com.ar/tx_el-dinero-Marx.htm -consulta: 22 de enero de 2013-) Ya no hay ocasionalidad en la genial obra de la literatura picaresca universal, a saber, v.gr., *Gracias y desgracias del ojo del culo*, del español Francisco de Quevedo (1580-1645).

[50] Pesa el criterio de las ciencias naturales como paradigma de todo tipo de ciencia, así, al decir de Augusto Comte, la sociología es una “física social”. Vale la observación, cuantificación, medición, relación entre variables, manipulación de las mismas, predicción. La educación pretende reducirse a dichos parámetros, aunque ahora por motivos mercantilistas o pensar desde el mercado, robándole a Alan Sokal su expresión y desde otro lugar, una “impostura intelectual”.

[51] En mi libro *La escuela como práctica política*, más arriba citado, explico la cuestión con mayor detalle.

Fecha de creación

2020/05/19