

## **Las instituciones educativas entre la declinación y la invención. Reflexiones desde la pedagogía**

**Soledad Rodríguez Morena**  
**Mtra. Lic. en Ciencias de la Educación**

### **Resumen**

El siguiente artículo aborda la situación actual de las instituciones educativas. Particularmente se analiza la pérdida de credibilidad en las posibilidades de la escuela de fundar subjetividades. Asimismo, se plantea la necesidad de generar intersticios que trasciendan la imposibilidad, por tanto, la necesidad de realizar una tarea prospectiva desde la educación. Con las reflexiones planteadas procuramos suscitar nuevas preguntas, que nos conduzcan a la búsqueda de nuevos insumos para la discusión y elaboración de nuevas aproximaciones a la temática.

### **Introducción**

*"Hay otros caminos que nos podrían llevar a un lugar mejor. Depende de nosotros tomarlos".*  
José Saramago<sup>1</sup>

Día a día constatamos que la institución educativa "está en crisis"; las carencias, privaciones, insuficiencias y debilidades son evidentes. Dadas las condiciones actuales, lo que la institución escolar ofrece resulta insuficiente. Estas cuestiones nos conducen a repensar el papel de la educación en la actualidad. Nos llevan a interrogarnos, cuestionarnos acerca del lugar que ocupa la escuela, acerca de la función que cumple la institución escolar en el marco de una creciente precariedad, vulnerabilidad y exclusión social. Más exactamente nos incitan a preguntarnos acerca de los "tipos subjetivos" que potencian o habilitan las experiencias escolares enmarcadas en un conjunto de situaciones críticas, existentes en nuestra sociedad. El "dispositivo pedagógico" propio de la modernidad se ha derrumbado simbólicamente, se halla destituido, no inexistente, sino carente de significación social; es decir, desprovisto de significados, lo cual no implica la pérdida o la ausencia total de producción o formación de subjetividades (Duschatzky y Corea, 2002).

---

<sup>1</sup> Cita extraída de Quintela, Mabel y Machado, Carlos (comps.), *La alternativa de la complejidad en tiempos de incertidumbre*, p. 46.

La producción de subjetividades ha constituido una “invariante”, dado que desde sus orígenes la institución escolar ha tenido como objetivo fundamental la formación de subjetividades acordes al sistema político, económico y sociocultural dominante. En el marco de la modernidad reflexiva<sup>2</sup> o posmodernidad, se percibe una pérdida de credibilidad en las posibilidades de la escuela de fundar subjetividades.

Nuestra estructura social atraviesa distintas transformaciones, entre las cuales se hallan las crecientes dificultades del sistema educativo para mantener su tradicional función integradora e igualadora. La educación pública ha sido uno de los principales mecanismos integradores de la sociedad. Aunque, en palabras de M. C. Davini, “La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento” (Davini, 1995:22).

De acuerdo al planteo de M. C. Davini, la tradición normalizadora-disciplinadora —de los alumnos y de los docentes— se encuentra vigente durante la conformación y el desarrollo de los Sistemas Nacionales de Enseñanza.

La creación de la escuela de masas, como requisito fundamental para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de los gobiernos, necesitó de la preparación de personal idóneo, que orientara la acción educativa. Es así que “el buen maestro”<sup>3</sup> se transforma en el ejemplo moral para las masas, y es el Estado, a través de la institución escolar, el encargado de crear las condiciones de “homogeneidad”, desdibujando las diferencias culturales y étnicas de la población para que la conformación de la sociedad civil fuese posible.

En la actualidad estaríamos asistiendo al desencanto y descreimiento del papel de la institución escolar, por lo que, se torna necesario aportar nuevos insumos para la discusión a la hora de pensar en una redefinición del papel de la educación en nuestra sociedad.

En este marco cabría pensar que no “todo lo sólido se desvanece en el aire”<sup>4</sup>, dado que no se trata de una desaparición absoluta de la formación de subjetividades, sino de la disipación o desvanecimiento de algunos tipos subjetivos, discursos, manifestaciones, planes, propósitos, procedimientos y tácticas que actualmente, dadas las condiciones existentes, resultarían inadecuados e ineficaces.

Dicha destitución o declinación no debería implicar una actitud fatalista o determinista, por el contrario, debería conducirnos a asumir que estamos

---

<sup>2</sup> Término utilizado por Anthony Giddens en *Modernidad e identidad del yo*.

<sup>3</sup> Terminología utilizada por M. C. Davini en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. El término hace referencia al docente de la Pedagogía Tradicional.

<sup>4</sup> Tomado de Karl Marx.

viviendo en un espacio o escenario extremadamente complejo, arduo y duro, en el cual, a pesar de todo, cabe la posibilidad de la “invención”, es decir, de construir o reconstruir nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

La modalidad de la invención da cuenta de la producción de nuevos recursos para habitar la situación. Se trata de hacer algo con lo que se nos presenta, se trata de generar intersticios, aberturas que trasciendan la imposibilidad, se trata de crear nuevos posibles (Duschatzky y Corea, 2002).

Este escenario incierto, inseguro y complejo nos conduce, por tanto, a la creatividad. En palabras de Luis Carrizo, “Y allí están las esperanzas de la incertidumbre: el desafío de deconstrucción y reconstrucción de modelos de pensamiento y de convivencia que se plasmen en la escala microsociológica de la vida cotidiana y en los entornos de proximidad. Desde aquí, la posibilidad de recuperación/renovación de sentido y la mayor conciencia de la capacidad de influir en un movimiento dialógico desde el aquí-y-ahora cotidiano al allá-y-después temporal y espacial”. (Quintela y Machado, p. 52).

### **La escuela entre el ayer y el mañana**

*“La noche sólo ha caído para los que se han dejado caer en la noche. Para los que están vivos el sol es nuevo cada día”.*  
Cornelius Castoriadis<sup>5</sup>

Como sabemos, nuestra sociedad sufre una creciente vulnerabilidad y/o fragilidad debido a que atraviesa profundos procesos de pauperización, procesos que erosionan el lazo social, que atentan contra la existencia de filiación o pertenencia, es decir, contra la integración social.

En este marco, el rol alfabetizador e integrador del sistema educativo aparece cuestionado, desgastado, deteriorado.

Los distintos cambios económicos, políticos, sociales y culturales han conducido a una modificación de las condiciones de estudiantes y educadores, por lo que el docente se halla sumamente desamparado en relación a aquella paternalidad del “Estado educador”, se enfrenta a complejas y profundas problemáticas sociales en las instituciones escolares donde trabaja y es permanentemente cuestionado.

Resulta extraño observar que frente a esta situación de extrema dificultad económica, social y cultural que nos agobia y angustia, las instituciones educativas continúan aferradas a la matriz educativa de antaño, basada en la dicotomía “civilización-barbarie”.

Podría pensarse que la tradición normalizadora-disciplinadora —de los alumnos y de los docentes— continúa, de algún modo, vigente en la actualidad. En el momento actual existen configuraciones de pensamiento y

---

<sup>5</sup> Cita extraída de Rebellato, José Luis (2000), *La encrucijada de la ética*.

de acción construidas históricamente, que se mantienen a lo largo del tiempo, más allá del momento histórico que las hizo surgir. Sobreviven en la organización, en el currículum, en las prácticas escolares y en la conciencia de los sujetos. Se observan, entre otros rasgos, resabios del pasado en la incorporación y utilización de “modelos” a los cuales los sujetos deberían adaptarse, lo que ha derivado en una gran dificultad para percibir y aceptar las diferencias o lo distinto. De este modo, lo diferente es catalogado como “anormalidad” o “desvío” del modelo, tornándose aún más compleja la situación cuando se trata de la acción educativa en “contextos socio culturales críticos” o socialmente excluidos. Mientras en la teoría se habla de una “escuela ilusoria”, en los hechos se intenta plasmar una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras, que, en última instancia, reproduce y agudiza las desigualdades existentes. En palabras de Patricia Redondo “(...) ante una realidad cotidiana de niños con hambre, que mendigan o trabajan, sin útiles ni libros, sin guardapolvos, la escuela, sujeta y sobredeterminada por el contexto de pobreza, queda ofreciendo una escenografía de rituales escolares vacíos, organizados alrededor de un mandato anterior, homogeneizador e igualador, a riesgo de sólo reproducir y profundizar las diferencias” (Redondo, 2004: 137).

Desde la perspectiva de autoras como Duschatzky y Corea conviven actualmente en las instituciones educativas un conjunto de actitudes diversas: “posiciones escolares desubjetivantes”, “posiciones de resistencia” y “posiciones de invención”<sup>6</sup>.

Se hacen presentes en las instituciones educativas la “desubjetivación” y la “resistencia”. Por un lado, una actitud de impotencia por parte de los docentes, un sentimiento de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta, dado que las condiciones de producción de subjetividades se han modificado sustancialmente, pero continúan siendo percibidas como si nada hubiera cambiado. Y por otro lado, la resistencia a pensar nuevas formas de actuar, a los cambios, es decir, la resistencia docente a abandonar representaciones estériles, que ya no logran dar cuenta de las condiciones en las que se enmarca la tarea educativa, por tanto, la negación a cambiar las preguntas.

Los docentes continuamos aferrados a representaciones o concepciones que no han permitido una real comprensión y/o explicación de las condiciones actuales de estudiantes y educadores y de la tarea que comprende a ambos.

Hoy cabría preguntarse: ¿el estudiante podrá ser considerado el mismo de antaño, si las condiciones son otras, si las coordenadas témporoespaciales se han modificado sustancialmente?

---

<sup>6</sup> Conceptualizaciones desarrolladas por Duschatzky y Corea (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*.

Los docentes nos equivocamos cuando intentamos inscribir o “encasillar” a los estudiantes de la actual institución escolar en un “molde”, del cual emergían los estudiantes de principios o mediados de siglo XX. Las actuales instituciones educativas no deberían continuar concibiendo a los nuevos sujetos pedagógicos como esencias pervertidas en su verdadero ser o como realizaciones defectuosas de una forma ideal.

Las condiciones económicas, socioculturales y políticas que permitieron o posibilitaron el surgimiento de determinados “tipos subjetivos” no han permanecido intactas, muy por el contrario, se han esfumado, han sido suspendidas.

Si nos proponemos modificar la situación crítica existente, se torna imprescindible superar la resistencia docente, estéril e inútil y comenzar por la formulación de nuevas y distintas interrogantes: ¿qué es hoy ser estudiante?, ¿qué es hoy ser maestro?, ¿cuál debe ser en la actualidad el papel de la escuela?, ¿es posible hoy concebir a la escuela como una realidad histórica, es decir, susceptible de ser transformada intencionalmente por los actores de la educación?

Se torna esencial comenzar por la formulación de estas preguntas para no caer en la frustración y, por tanto, sentir que no es posible, ni será posible, llevar adelante la tarea educativa en el marco de las instituciones educativas pertenecientes a contextos de extrema pobreza y/o socialmente excluidos.

Hoy probablemente existan docentes que, si bien han tomado conciencia de la situación, del desfase o desacople creciente entre las representaciones y/o concepciones pedagógicas —propias de la modernidad— y las situaciones que se viven en la actualidad —estrechamente vinculadas al neoliberalismo—, continúen resistiéndose a abandonar dichas representaciones, es decir, resistiéndose a pensar nuevas formas de actuar. Para comenzar a superar la “desubjetivación” escolar y la “resistencia” docente se torna imprescindible renunciar al paradigma de simplicidad, basado en dos tipos de operaciones lógicas: disyunción y reducción, y comenzar a pensar la dimensión educativa desde un paradigma de complejidad.

El paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad separa lo que está ligado (disyunción), o unifica lo que es diverso (reducción) (Morin, 1997). Por el contrario, el paradigma de complejidad trasciende la disyunción y reducción, ambas brutalizantes y mutilantes, y adopta necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación (Morin, 1997).

En un sentido, la aspiración a la complejidad lleva en sí misma la aspiración a la completud, porque sabemos que todo es solidario y multidimensional, pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender



que no podremos escapar a la incertidumbre y que nunca podremos tener un saber total: "la totalidad es la no verdad" (Morin, 1997: 101).

"Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos capaces de pensar en esas condiciones dramáticas" (Morin, 1997: 101).

Únicamente desde un paradigma de complejidad sería posible pensar al alumno y al docente como sujetos históricos, por tanto, inmersos en una trama sumamente compleja, y no como realizaciones defectuosas o copias falsas de una forma ideal.

"El enemigo de la educación no es la imagen alterada de los alumnos, no es el desvío de aquello que esperábamos, no es la respuesta que inquieta, no son sólo las condiciones adversas, ni la desactualización de los maestros y profesores. No es la falta de respeto, ni el desinterés. El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad" (Duschatzky y Corea, 2000: 89).

### **¿Prospección desde la educación?**

*"No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor"*  
Henry Giroux<sup>7</sup>

Desde la perspectiva de Rodrigo Arocena (1992), la prospección, es decir, la elaboración de escenarios futuros, constituye una herramienta muy útil para anticipar algunos problemas y detectar oportunidades para actuaciones futuras.

Es imposible realizar una verdadera prospectiva sin una retrospectiva. No podemos arriesgar a imaginar un futuro sin atender a los datos e indicios que arroja el pasado y a su vez el presente, lo que, de algún modo, nos permitirá intuir sucesos futuros que puedan orientar la labor práctica (Arocena, 1992).

En este sentido, Jorge Beinstein (1993) afirma que los escenarios posibles no son únicamente imágenes de situaciones futuras, sino también los caminos que de la situación presente conducen a la situación futura.

De acuerdo a lo expuesto, se torna necesario comenzar a pensar en una tarea prospectiva desde la educación, mirando simultáneamente "a lo lejos y desde lejos"<sup>8</sup> la problemática en cuestión. En tal sentido, debemos contemplar paralelamente el ayer y el mañana. El ayer podemos

---

<sup>7</sup> Cita extraída de Davini, M. C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 19.

<sup>8</sup> Terminología utilizada por Rodrigo Arocena en *¿Prospección desde el Uruguay?*

contemplantlo en tanto ubicamos a la institución escolar en un proceso histórico, caracterizado por la linealidad, la estabilidad y las certezas, en el cual era posible la integración social y la movilidad social ascendente. A su vez, es posible contemplar el mañana —o en palabras de Arocena “a lo lejos”— desde el momento que intentamos conjeturar distintos escenarios futuros posibles o probables.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo prospectivo es inseparable de la retrospectiva, por lo que debemos intentar mirar al futuro a partir de la mirada al pasado. De esta manera, en la tarea prospectiva debemos esbozar y analizar los futuros posibles, “los futuribles”, construyendo conjeturas que puedan orientar la labor práctica de los distintos actores - niños, jóvenes, docentes, autoridades-.

En este marco es necesario reflexionar e indagar acerca del papel que debe tomar hoy la institución escolar.

Al realizar una retrospectiva, es posible ubicar a la escuela bajo la hegemonía del Estado-nación. Dicho escenario se halla destituido o derrocado simbólicamente, dado que se caracteriza por concebir al futuro en forma lineal y predecible, con la intención de construir una sociedad democrática, consolidando la democracia burguesa. El instrumento que permitiría alcanzar dicha meta sería la educación, dado que a través de esta sería posible vencer la barrera de la ignorancia, transformando a los individuos en ciudadanos, es decir, en individuos libres, esclarecidos e ilustrados. Es en este marco que la institución educativa, a través de sus discursos, colabora con la formación de “cuerpos dóciles”<sup>9</sup> a través de mecanismos de control que organizan el espacio, jerarquizan personas, valores, conceptos, administran el tiempo y encauzan conductas. A través de jerarquías y regulaciones de aquello que los discursos legitiman, la escuela difunde e impone la normalidad. Es así que la institución educativa tiene como función disciplinar, valiéndose de distintas tecnologías, destinadas a vigilar, controlar y adiestrar a los sujetos con el objeto de hacerlos “dóciles y útiles”<sup>10</sup>.

En este escenario, las instituciones educativas se centran en el predominio de la autoridad del docente, que exige la actitud receptiva de los alumnos; se visualiza claramente una relación asimétrica entre docente y educando.

Podría afirmarse, por tanto, que dichas instituciones colocan el énfasis de la acción educativa en la relación que sostiene el educador con el educando. Dicha relación se caracteriza por la presencia de dos condiciones fundamentales: la pasividad del educando y el ascendiente que el educador naturalmente posee sobre su alumno, lo que concederá a su acción pedagógica la “fuerza” que le es necesaria. De acuerdo a esta tendencia pedagógica, el docente transmite los contenidos educativos en forma de

---

<sup>9</sup> Tomado de Michel Foucault, *Vigilar y castigar*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

verdad a ser absorbida; en consecuencia, la disciplina impuesta es el medio más eficaz para asegurar la atención y el silencio. El aprendizaje se caracteriza por ser receptivo y mecánico, recurriendo frecuentemente a la coacción.

A partir de lo expuesto, podríamos pensar en bosquejar o delinear distintos escenarios, entre los cuales se hallarían futuros posibles pero no deseables, futuros probables y a su vez deseables.

De acuerdo a los datos que nos arrojan el pasado y el presente, un escenario posible pero no deseable podría hallarse supeditado fundamentalmente a la "institución del mercado". En este probable escenario "El mercado es convertido en figura ética universal. (...) Rebelarse contra el mercado significa adoptar un comportamiento inmoral. El valor de la competitividad es impuesto sobre el valor de la solidaridad" (Rebellato, 2000). Aquí el tiempo se concibe como un constante progreso acelerado, vertiginoso y sin pausa, por lo que la institución educativa debe estar permanentemente "actualizándose", mejorando, optimizando, modernizando, innovando, de acuerdo a la lógica del mercado. A su vez, el futuro se presenta como una amenaza, el pasado queda devaluado y no se valora su importancia para comprender el mundo actual, por lo que el individuo tiende a centrarse en el presente.

Las subjetividades que se habilitan desde este escenario se identifican estrechamente con la competencia, el individualismo, egoísmo, narcisismo y consumismo.

Al mismo tiempo, este posible escenario propicia la construcción de destinos diferentes para los niños o adolescentes de los distintos grupos sociales, aumentando día a día la brecha existente entre niños y jóvenes de los distintos sectores sociales. En este sentido "(...) asistimos (...) a la consolidación de un modelo que configura de modo particular nuevas fronteras de exclusión" (Puiggrós, 1999).

Las "invariantes" o "tendencias pesadas" que se visualizan en esta probable trama son, entre otras, las desigualdades sociales, la segmentación, segregación, desintegración social y/o la exclusión social.

Aferrándonos a la utopía y a la esperanza, es decir, a "(...) la voluntad y el deseo de no dejarse atrapar por el realismo de la alternativa única sin alternativa" (Rebellato, 2000), podríamos bosquejar otro escenario, aunque esta vez, además de posible se trataría de un escenario deseable.

En este nuevo escenario "Más allá del Estado-nación y del Mercado"<sup>11</sup>, ya no cabe la posibilidad de pensar en el futuro como algo lineal y previsible, ni concebirlo como una amenaza. Por el contrario, aquí el futuro es concebido como un por-venir, es decir, "en germen", que aún no está siendo, por lo que no tenemos certezas sobre lo que será, pero que llegará a ser, por

---

<sup>11</sup> Terminología utilizada por Duschatzky y Corea (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.*



tanto, se trata de un tiempo “abierto” a lo nuevo, a lo desconocido, a lo ignorado, a lo inexplorado, a lo deshabitado, en fin, a lo inédito. En este sentido, se rastrean en el presente distintos indicios, que estarían revelando “gérmenes de cambio”, tal vez aproximaciones a aquel escenario viable y deseable.

Desde nuestra experiencia constatamos que existen deseos en muchos educadores de “ampliar lo pensable”, de “abrir la brecha entre la conciencia real y la conciencia posible” porque, como se mencionó anteriormente, las viejas teorías han llegado al límite, ya no logran aprehender ni explicar la realidad en la que vivimos, “los niños son otros niños y nosotros somos otros grandes, el mundo es otro mundo” (Frigerio, 2007: 27). Esto significa que estamos intentado “salirnos del cerco cognitivo que se nos ha instalado en nuestra cabeza” (Frigerio, 2007: 26), estamos intentado desinternalizar, desnaturalizar el discurso hegemónico a los efectos de pensar las situaciones de enseñanza actuales desde otro lugar.

De acuerdo con Graciela Frigerio “(...) las modalidades de entender las diversidades de los pequeños y de los grandes están en jaque, están movilizadas, están como en un temblor. Nos encontramos así con lo que algunos dicen, las nuevas infancias o las nuevas adolescencias. Uno no sabe si son totalmente nuevas u ocurre que, de pronto, son tantos que se nos vuelven totalmente visibles” (2007: 27).

A tal punto nos hallamos atrapados en ciertas categorías, que terminamos afirmando que la escuela “tiene que incluir a los excluidos”, sin cuestionar ni interpelar el mundo de los incluidos de hoy, y sin introducir modificaciones en el territorio educativo en el cual pretendemos volver a incluir al niño que ha sido excluido (Frigerio, 2007:28).

De este modo, Frigerio señala que estamos carenciados de “políticas del reconocimiento” (2007: 28). Sostiene que será imposible llevar adelante políticas del conocimiento mientras no se instituyan, para todos los sujetos, “políticas del reconocimiento”. “Es decir, mientras no pensemos que todos son pares, que todos tienen que formar parte y que todos tienen derecho a parte; mientras no hagamos este gesto de reconocimiento como un gesto político que conlleva completamente políticas distributivas; las políticas del conocimiento van a tener un límite porque un niño, para conocer, necesita ser reconocido. Necesita sentir que ocupa el lugar de sujeto, que tiene ese estatuto, que es un sujeto entero, a parte entera (...). Y ahí, cuando un niño es reconocido, cuando alguien le ofrece ese reconocimiento bajo la forma de confianza en la mirada y de apuesta a que puede derrumbar la profecía del fracaso, un niño, cualquier niño, todo niño, puede aprender.” (Frigerio, 2007: 28).

Aquí nos interesa detenernos a pensar qué puede hacer la institución escolar frente a estas nuevas infancias y adolescencias en los bordes. De acuerdo a esta nueva coyuntura, cómo puede la escuela sostener y ejercer la educación como “acto político”, como “acto de distribución”, ya que

sostenemos que educar es un acto político que consiste en distribuir y repartir la herencia, el capital cultural o, en términos arendtianos, el tesoro común, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero (Frigerio, 2007: 30).

A continuación presentamos dos ejemplos puntuales de “invenciones” educativas en centros de enseñanza<sup>12</sup>.

En primer lugar, la creación de un jardín maternal en la institución escolar con el propósito de que las madres adolescentes continúen estudiando. De este modo, las alumnas podían seguir ocupando la posición de estudiantes pero admitidas en su doble condición de madres y alumnas. Aquí “La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido, en el cual las jovencitas pueden habitar su condición de madres” (Duschatzky y Corea, 2002: 90).

Por otra parte, la intervención de una escuela que, frente al hecho de que los alumnos concurren armados, propone la creación de un “armero”. Este constituye el artilugio de una escuela que opera a partir de condiciones concretas que escapan a toda norma y reglamentación abstracta. Un armero no es simplemente un lugar donde guardar las armas, “es una frontera que delimita el territorio de la enseñanza (...) Entre la enseñanza y las armas no hay correlato posible” (Duschatzky y Corea, 2002: 91).

Pensar estas cuestiones no implica promover la construcción de “invenciones” similares en nuestras escuelas, sino que nos permite pensar nuevas formas de intervención. Implica no dejar de pensar en el problema, por tanto, involucrarnos en la problemática de las nuevas identidades juveniles.

Como vemos, la educación “consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla” (Duschatzky y Corea, 2002: 91).

La educación “(...) es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (Badiou, 2000). La invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y, por ende, de constituirnos como sujetos (Duschatzky y Corea, 2000: 89-90).

Ambas experiencias representarían “gérmenes de cambio”, que habitan, que emergen en una situación de enseñanza completamente alterada. Constituyen estrategias o artilugios creados, desarrollados y utilizados por los distintos actores de la educación —directores, maestros, estudiantes—, que conjuntamente con otras transformaciones podrían conducirnos a un escenario posible y deseable, que trascienda al Estado y al Mercado.

---

<sup>12</sup> Se trata de dos ejemplos reales presentados por Duschatzky y Corea en su libro *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*.

Estos “gérmenes de cambio” estarían revelando la posibilidad de pensar complejamente la realidad, por tanto, la posibilidad de concebir un porvenir abierto e impredecible, en el cual el mundo se nos presenta como incierto, debiendo enfrentar las incertidumbres. Estas deben ser entendidas como algo positivo, ya que la aceptación y el reconocimiento de las incertidumbres nos permiten pensar de manera no-determinista, no-fatalista, e integrar lo aleatorio, el desorden, lo ambiguo, lo que nos conduce a un conocimiento siembre abierto e inacabado (Quintela y Machado, p. 9).

En tal sentido, Morin señala “El ser humano porta en sí mismo un principio de incertidumbre que es su principio de libertad” (Quintela y Machado, p. 47). En este marco, las acciones humanas son concebidas fundamentalmente como decisiones, elecciones y apuestas, dado que en estas existe la conciencia de riesgo y de incertidumbre. En este sentido, consideramos que la creación de un jardín maternal o un “armero” en la institución escolar constituye lo que Morin denomina “ecología de la acción”, dado que es “(...) en suma tener en cuenta su propia complejidad, es decir, riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones” (Morin, 2002: 85).

De acuerdo a uno de los principios de la ecología de la acción, “bucle riesgo-precaución”, es posible afirmar que al llevar adelante cualquiera de las acciones mencionadas (creación de un jardín maternal o un “armero”) se corren distintos riesgos y deben tomarse precauciones. Si bien las “tendencias pesadas”, como la fragmentación de los lazos sociales, la exclusión social, la violencia exterior e intrafamiliar, la incomunicación profunda entre escuela y familia, el embarazo adolescente, entre otras, constituyen un espacio sujeto a tensiones, conflictos económicos, sociales y políticos, los actores de dichas instituciones educativas se animaron a asumir serios riesgos. Riesgos como la resistencia u oposición de las familias, de la comunidad, etc., pero también riesgos tangibles, palpables, como la amenaza, intimidación, coacción o violencia entre los alumnos y/o entre alumnos y docentes. De esta manera, los actores de esos centros educativos reconocieron la complejidad de la situación existente, en lugar de rechazarla, negarla o mantenerse al margen, a fin de apostar a la construcción de un futuro diferente y deseable, poniendo en práctica una “ética de la dignidad”, es decir, exigiendo el reconocimiento como sujetos y confiando en nuestras propias capacidades y potencialidades de vivir y de luchar.

Sin lugar a dudas, a la hora de pensar nuevos posibles, además de asumir riesgos, habrá que tomar precauciones que se sustenten fundamentalmente en la realización de acciones que promuevan la inaplazable construcción/reconstrucción de vínculos y valores, y en la transmisión, dado que esta “ofrece a quien la recibe un espacio de libertad”. Se configura de esta manera un horizonte de posibilidad, en el cual hay lugar para un

proyecto de transformación, no un proyecto compacto, seguro, donde no hay lugar para la crítica y para la duda, sino, por el contrario, un proyecto en construcción, que conjugue la creatividad con las ansias de emancipación, dado que, en palabras de Rebellato, "La emancipación no es un meta relato sino que es la manifestación de lo más profundo de la humanidad. Es manifestación de la vida y de la lucha por la vida, en contra de una propuesta ética que impone un orden como normal y la muerte y la exclusión para la mayoría de la humanidad" (Rebellato, 2000).

En síntesis, podría afirmarse que en este escenario, la educación constituye una realidad mutable, reversible, es decir, propensa y dispuesta al cambio, a las transformaciones profundas. En este sentido, la educación encierra en sí misma un proceso dinámico, dialógico, por tanto, un espacio abierto, en el cual es posible el acontecimiento, la emergencia de lo distinto, de lo diferente, de lo múltiple, de lo diverso. De esta manera, la institución educativa se constituye en una institución compleja y flexible, en la cual es posible la verdadera transmisión, apropiación y generación de conocimientos socialmente valiosos, lo que probablemente conduzca a la conquista de nuevos espacios de libertad y de creación por parte de los sujetos.

### **Referencias bibliográficas:**

AROCENA, Rodrigo (1992): *¿Prospectiva desde el Uruguay?*, Ed. Trilce, Montevideo.

BEINSTEIN, Jorge (1993): *Estrategias, planificación y gestión de ciencia y tecnología*, Ed. Ariel, Buenos Aires.

CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires.

DAVINI, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Ed. Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Ed. Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. S/d.

FRIGERIO, Graciela (2007): "La Educación como derecho", Congreso Pedagógico Nacional 2007, FUM-TEP, en *Revista Quehacer Educativo*, Separata II.

FRIGERIO, Graciela (2005): "Las inteligencias son iguales", Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 27, Nº 2.

GIDDENS, Anthony (1991): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ed. Península, Barcelona, 1994.

MORIN, Edgar (1997): *Introducción al pensamiento complejo*, Ed. Gedisa, Barcelona.

MORIN, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1999): *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Ed. Homosapiens.

QUINTELA, Mabel y MACHADO, Carlos (comps.), *La alternativa de la complejidad en tiempos de incertidumbre*, Ediciones Ideas.

REBELLATO, José Luis, *Ética de la liberación*, Ed. Nordan Comunidad, MFAL.

REBELLATO, José Luis (2000): *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*, Ed. Nordan Comunidad, Colección Caronte Ensayos, Uruguay.

SAVIANI, Dermeval (1988): *Escuela y democracia*. Ed. Monte Sexto, Montevideo.

**Este artículo fue publicado originalmente en la *Revista Educarnos* Año 1 - Nº 2 Mayo, 2008. Montevideo, Uruguay**

**Disponible en:**

**[http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_02/pdf/educarnos\\_02.pdf](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/pdf/educarnos_02.pdf)**