

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Cátedra: Fundamentos de la Educación
Prof. Silvana Cerasa
Año: 2012
Segundo parcial

Fecha de entrega: viernes 6 de julio del 2012

Criterios de evaluación:

Interpretación de consignas, grado de conceptualización, relación entre conceptos y autores, síntesis en la presentación, desarrollo argumental y capacidad reflexiva (crítica).

Aspectos formales:

El trabajo debe ser presentado en Arial 12, interlineado uno y medio, no extenderse más de 5 páginas, incluir correctamente las referencias a las fuentes utilizadas.

En la caratula consignar apellido y nombre del/los autor/es, carrera, legajo y correo electrónico.

Tienen la posibilidad de trabajar en parejas pedagógicas o individualmente

Seleccione una de las dos consignas para desarrollar:

Consigna 1

A partir del relato que presenta la película *"Para que el día nazca mejor"* y considerando la bibliografía obligatoria consignada por la cátedra y las fuentes sugeridas, elaborar una producción escrita teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis:

- Transformaciones sociales y culturales
- El lugar simbólico de la escuela
- Función de la escuela
- Prácticas de enseñanza
- Sujetos de aprendizaje
- las culturas juveniles
- Las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas y su traducción en el terreno educativo

Se espera que el trabajo se organice considerando una introducción, un desarrollo que puede tener subtítulos y una conclusión en la que se espera conocer la propia reflexión sobre el tema del autor/a.

Consigna 2

A partir de los artículos de la pedagoga M. Silvia Serra (en Anexo) y considerando la bibliografía obligatoria consignada por la cátedra y las fuentes sugeridas, elaborar una producción escrita teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis:

- Transformaciones sociales y culturales
- El lugar simbólico de la escuela
- Función de la escuela
- Prácticas de enseñanza
- Sujetos de aprendizaje
- las culturas juveniles
- Las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas y su traducción en el terreno educativo.

Se espera que el trabajo se organice considerando una introducción, un desarrollo que puede tener subtítulos y una conclusión en la que se espera conocer la propia reflexión sobre el tema del autor/a.

Anexo

Cuando el otro es pobre

María Silvia Serra*

Estamos frente a la emergencia, en el campo de la educación, de una serie de preguntas y de respuestas acerca del otro/pobre, cuestiones que ubican a la pobreza en el centro del escenario educativo y, creo, transforman la operación pedagógica. Resumiría estas cuestiones en las respuestas que se originan frente al singular reclamo de docentes e instituciones educativas que, avasalladas por comedores, copas de leche, desnutrición, falta de atención familiar, y demás situaciones que la pobreza pone en juego, plantean "a mí no me prepararon para esto".

Este "no me prepararon", en la serie de "no me formaron", "no tengo los elementos (¿teóricos? ¿la experiencia?) necesarios" señala las dificultades que la pobreza introduce en la cotidiana tarea de lidiar con las herencias, la cultura, las letras, los números, las cadenas montañosas y la fotosíntesis, entre otras cosas. "No me prepararon" se inscribe en la insuficiencia de alternativas para lidiar con las respuestas a la pregunta mayor de "¿qué hacer con el otro? (cuando ese otro es pobre)". Este hacer tenía una respuesta dada por la historia de nuestro país: enseñar, inscribir marcas, ofrecer señales. Tarea no exenta de conflictos, en cuanto que buscaba incluir, y en este gesto, como en toda inclusión, siempre algo quedaba afuera, pero tarea que no se detenía frente a los avatares de la pobreza, sino que la pobreza, la carencia, la falta constituía su misma razón de ser.

Las respuestas ante la dificultad de sostener la tarea de educar frente a la pobreza son múltiples y de distinto signo. Una de ellas es la que "habilita" el Estado provincial: una serie de postítulos de distinta índole con un elemento común: el de atender a la población infantil "en riesgo", "en riesgo social", "con déficit social". Lo que el nombre anuncia se ve justamente representado en su interior: *Neurobiología*, *Psicopatología de la conducta antisocial*, *Sociopatología*, -asignaturas que allí se dictan- inscriben en la naturaleza de la población en cuestión marcas "previas" que, a modo de código genético, pre anuncian el corto alcance de la operación pedagógica.

Históricamente, si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se antepone a la posibilidad de poder educarse sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla. Hasta cierto punto, la pobreza era vista como propia del escenario social, en cuanto a que marcaba el territorio donde los sujetos estaban inscritos, nos hablaba de sus raíces, de sus filiaciones y de sus herencias. La educación apuntaba a trabajar sobre ellas. El escenario que estas operaciones preventivas abre, invierte la estrategia en cuanto delimita un grupo de población y lo conduce a ocupar un lugar específico en el escenario social, en cuanto a que lo trata de modo diferenciado no por sus rasgos actuales, sino por lo que puede devenir, en función de sus factores de riesgo. *Si estos factores afectan la operación pedagógica para un determinado grupo social, el resultado después de esa educación no será el mismo que el de otros grupos.*

El establecimiento de un espacio diferenciado de educación para los sectores empobrecidos, presente en una formación docente específica, en un modo de aprender diferenciado, en un modo de ser pensados diferente, ubicados en una población o sector social determinado, o apuntados en una política pública específica, reordena no sólo el punto de partida sino también el punto de llegada, en cuanto que el déficit no se retrabaja desde la educación sino que se instituye en la misma operación educativa.

Educar a los sectores más vulnerables desde una propuesta pedagógica especializada y adecuada a las características del niño pobre no hace más que convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público quedando el campo de la educación polarizado en circuitos progresivamente desconectados.

La cuestión puede pensarse en términos de nosotros y los otros. La educación se dirigía al pobre en la operación de construir un Nosotros. La operación actual consiste en ubicar al pobre como el Otro, a través del énfasis en sus características diferenciales.

La operación histórica que ordenó el Nosotros alrededor de la idea de nación daba por supuesto cierta cultura común, además de territorio y determinadas leyes. La cultura, como el conjunto de rasgos distintivos de un colectivo, debía coincidir con la idea de nación, y si no lo hacía, la coincidencia era construida: quizá allí encontremos los fundamentos de la expansión de nuestro sistema educativo. El pobre era el objeto de la construcción del nosotros. La operación pedagógica dirigida a él, en cuanto que disciplinamiento,

ciudadanización, civilización, o como queramos llamarle, se planteaba su inclusión, y trabajaba desde la ficción de igualdad o ciudadanía universal.

Admitir la pregunta acerca de con qué cultura educamos al pobre, desde dónde y hacia dónde, significa ya construir un otro diferenciado, admitiendo la reconfiguración del campo de la pedagogía. La atención a la cultura de la pobreza reconfigura la operación pedagógica y, en nombre del respeto y de la atención a las diferencias, se desdibuja el nosotros y con él la ilusión de igualdad.

El cambio se opera en establecer **una relación necesaria** entre las condiciones deficitarias de acceso a bienes y las posibilidades de educarse. La carencia que significa la pobreza se significa excediendo la escasez de bienes materiales, para ser también escasez de bienes simbólicos, de vínculos, de afectos, de potencialidades, de capacidades. Esta **determinación** de la pobreza instaura una identidad muchos menos nómada de lo que la pobreza económica era, al ser parte de su *naturaleza*. No hay enigma frente a lo que puede llegar a ser. ¿Acaso la posibilidad de dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa, no constituye la misma definición de la educación?

Hasta aquí, no he hecho más que señalar ciertas consecuencias que pueden inferirse en la emergencia de **otra** visibilidad de la pobreza. Podemos estar de acuerdo o no con estas consecuencias. Sin embargo, algo recurre e insiste: no cesa la pregunta acerca de si el alumno atravesado por la pobreza necesita un maestro con saberes **otros**, un tratamiento **otro**, una dedicación **otra**, unas oportunidades **otras**.

¿Es la pobreza un rasgo a ser tenido en cuenta a la hora de educar? ¿Cómo, cuándo, cuánto? ¿Es posible que este reconocimiento no se convierta en estigma? ¿Es posible que el reconocimiento de la pobreza no obture la posibilidad de la educación, cuando esta posibilidad se da en la medida en que ese otro permanece en el lugar del enigma, de lo que tiene la forma de no ser aún?

Una vez puesto un sector de la población en el lugar de los otros ¿qué nos queda? Aventuro aquí algunos caminos. No admitir tan rápidamente los diagnósticos que se ofrecen: el riesgo no es el único lugar. Ensayar otro modo de trabajar con la alteridad: insistir en sostener al otro como enigma o incógnita. Desdibujar las jerarquías presentes en el binarismo nosotros/otros. Desarmar la mismidad, de modo de ubicarnos nosotros mismos como otros.

** Pedagoga. Docente de la UNR. Miembro del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.*

El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad

María Silvia Serra*

Si la igualdad constituyó un elemento presente en la construcción de este país, jugó un papel crucial en el plano de la educación. En el horizonte de las generaciones que soñaron y pusieron en marcha un modo particular de pensar la Argentina, la igualdad aparecía como algo que era factible conseguir. Ese supuesto iba de la mano de la idea de que toda la población accediera a las bondades de un sistema educativo que, al ofrecer una cultura común a todos, dibujaba un nosotros con ese todos.

Las desigualdades presentes en el punto de partida no eran pocas. A las lenguas, las prácticas culturales, las banderas, los lazos a distintos pasados y tradiciones que se jugaban entre criollos, nativos e inmigrantes, se les sumaba la pobreza, que teñía a todas aquellas otras diferencias y las reubicaba en el plano de lo que hay que abandonar para convertirse en otra cosa. Porque la educación prometía igualdad no solo en el gesto de disciplinar y construir los rasgos de una cultura común, sino también en la posibilidad de acceder a una vida más digna.

La pobreza estaba allí presente desde entonces, y la educación lidiaba con ella de ese modo que hoy nos parece tan naturalizado: una escuela común a todos. Tarea no exenta de conflictos, ya que pretendía incluir, y en ese gesto -como en toda inclusión- siempre algo quedaba afuera. Pero esa tarea no se detenía frente a los avatares de la pobreza; sino que la pobreza, la carencia, la falta constituía su misma razón de ser. En el trabajo de lidiar con la pobreza, la escuela masificó, sistematizó y homogeneizó: esto era parte de su tarea civilizadora.

Hoy en día, la pobreza sigue desafiando la tarea de educar, pero en el ámbito escolar se ensayan nuevas respuestas. El tratamiento de la pobreza en términos de diversidad, población con déficit social, población en riesgo social, o del modo que quiera llamarse, insiste en que ciertos "rasgos" que portan estos grupos deben ser atendidos de modo particular. De este modo, en la naturaleza de la población en cuestión inscriben marcas "previas" que, a modo de código genético, preanuncian el corto alcance de la operación pedagógica. Históricamente, si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se antepone a la posibilidad de poder educarse sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla. Hasta cierto punto, la pobreza era vista como propia del escenario social, en cuanto marcaba el territorio donde los sujetos estaban inscriptos; ella nos hablaba de sus raíces, de sus filiaciones y de sus herencias, como algo insondable que era parte de esos sujetos. La educación apuntaba a trabajar sobre ellas.

Para algunos, el escenario se ordena desde una serie de operaciones preventivas que invierten la estrategia: delimita un grupo de población, lo conduce a ocupar un lugar específico en el escenario social, y lo trata de modo diferenciado no por sus rasgos actuales, sino por lo que puede devenir, en función de sus factores de riesgo. Si estos factores afectan la operación pedagógica para un determinado grupo social, el resultado futuro de esa educación no será el mismo que el de otros grupos.

El establecimiento de un espacio diferenciado de educación para los sectores empobrecidos los enfrenta a un modo de aprender diferenciado, a un modo diferente incluso de ser pensados. Así, se reordena no solo el punto de partida sino también el punto de llegada, en cuanto que el déficit no se retrabaja desde la educación sino que se instituye en la misma operación educativa. Educar a los sectores más vulnerables desde una propuesta pedagógica encerrada en esa diferenciación, no hace más que convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público; con esto, el campo de la educación queda polarizado en circuitos progresivamente desconectados.

La cuestión puede pensarse en términos de nosotros y los otros. La educación se dirigía al pobre en la operación de construir un nosotros. La operación histórica que ordenó el nosotros alrededor de la idea de nación daba por supuesto cierta cultura común, además de un territorio y leyes determinadas. La cultura - como el conjunto de rasgos distintivos de un colectivo- debía coincidir con la idea de nación; y si no lo hacía, la coincidencia era construida: quizás allí encontremos los fundamentos de la expansión de nuestro sistema educativo. El pobre era el objeto de la construcción del nosotros. La operación pedagógica dirigida a él,