

Procesos expulsivos en Educación Media: un aporte para pensar las prácticas educativo-sociales desde la micro gestualidad

Federico de los Santos-Queirolo¹

Recibido: 20/9/2021

Aceptado: 22/11/2021

Resumen

El presente artículo narra, a partir de un conjunto de escenas disparadoras, una experiencia de incorporación como educador social a un liceo público de Montevideo, haciendo foco en la lectura respecto al despliegue sutil de formas de violencia que atentan contra la continuidad educativa de los estudiantes. Tomando como categoría central la noción de gestualidad mínima, se exploran las formas en que ciertas acciones que muchas veces pasan desapercibidas en el devenir cotidiano del centro revelan un enorme potencial explicativo de procesos más amplios de expulsión. Desde este anclaje conceptual, se propone finalmente algunas claves para pensar el acompañamiento educativo desde una pedagogía del gesto y de la hospitalidad.

Palabras clave: Educación Media, expulsión, gestualidad.

Introducción

Siguiendo los desarrollos teóricos de Castoriadis (2007), podemos afirmar que los recorridos que realizamos por la multiplicidad de marcos institucionales que ordenan la vida en sociedad dejan marcas en nuestra subjetividad. Estos marcos cristalizan normas, costumbres y hábitos y son depositarios de imaginarios sociales que permean a los sujetos. En ese sentido, las instituciones educativas juegan un rol protagónico en la tarea de subjetivación de quienes transitan por ellas, ya que en su seno se suceden procesos de inscripción simbólica en relación a su mandato fundante de transmisión de la cultura (Frigerio, 2004; 2016).

Este fenómeno de filiación se traduce, en el cotidiano de los centros educativos, en un permanente encuentro del sujeto con los límites que le impone lo social para su incorporación a la cultura de época (Núñez, 1999). Este hecho se presenta como un pliegue de diversas capas en las que se ejerce violencia, partiendo de la simple incomodidad y consiguiente

¹Educación Social IAES/CFE

acomodación frente a la exigencia de lo novedoso, llegando hasta múltiples niveles de prácticas desubjetivantes que aún impregnan las instituciones escolares, en relación a una tradición de disciplinamiento que cuesta erosionar, a pesar de las transformaciones a nivel discursivo.

Este artículo surge de una práctica pre-profesional en el último año de la formación en Educación Social y pretende ilustrar el proceso de incorporación a un centro de educación media pública con el cargo de educador social², y la mirada construida en torno a las formas en que la institución despliega dichos niveles de violencia, muchas veces invisibilizados o naturalizados, proponiendo una nueva lectura que permita re-dimensionarlos y accionar frente a ellos.

La selección de diez escenas: ¿el decálogo del perfecto liceo?

I

Una adscripta arregla los horarios de la semana de reuniones de profesores junto a otro adscripto: “Viste que vienen y no se van, es un estrés tenerlos acá”.

2 El dispositivo de práctica pre-profesional del último año de la formación en Educación Social implica la contratación por parte de Educación Secundaria de estudiantes avanzados para desempeñar funciones en liceos públicos con el cargo de Educador Social, lo que resulta en una interesante hibridación de roles, en tanto practicantes y a su vez trabajadores que desarrollan un proceso formativo al mismo tiempo que construyen el rol y desempeñan el cargo asignado desde el organismo.

II

Durante un recreo llega una de las adscriptas de planta baja muy acelerada pidiéndole a los adscriptos de arriba que abran un salón porque una docente dejó encerrados a los estudiantes.

III

Una adscripta habla de la situación de un adolescente que se muestra conflictivo: “Pondría un cartel que diga “la casa se reserva el derecho de admisión”. Y no los dejaría entrar. Vos perdoname, pero hay un grupito que están y arruinan la vida de todo lo que está alrededor”.

IV

Un adscripto se dirige a una estudiante para buscar su boletín de calificaciones: “¿Cómo es tu nombre?” La estudiante responde “Caetano”, haciendo alusión a su apellido.

V

Dos estudiantes de tercer año se encierran en el baño. Una de ellas intenta cortarse los brazos. La otra se da golpes en la cabeza contra la pared. Las adscriptas suben corriendo desesperadas a buscar a la psicóloga para que las ayude. Ésta responde que no le corresponde ir, que las adscriptas pueden manejar la situación.

VI

Una adolescente pregunta por mí en administración porque salía antes de

clases y luego tenía reunión por un proyecto de clasificación de residuos. Le contestan "Si no anda a la vuelta es porque no está". Era uno de mis días de trabajo. Mi horario comenzaba media hora más tarde. La adolescente se fue.

VII

Una adolescente se acerca a la adscripción y pide hablar con la psicóloga. El adscripto golpea la puerta de su oficina y le consulta sobre su disponibilidad. La psicóloga entreabre la puerta, le contesta "ahora no" y la cierra. El adscripto sale al pasillo a preguntarle a la adolescente si puede volver más tarde o si es muy urgente. La adolescente se va.

VIII

Converso con la Profesora Orientadora Pedagógica para que un adolescente que tiene dificultades para concentrarse en el aula pueda asistir a tutorías para mejorar su rendimiento. Me contesta que su tema no es falta de capacidad, sino que tiene que aprender a controlarse en clase. Le insisto explicándole que el estudiante se encuentra transitando un proceso de tratamiento psiquiátrico y que le haría bien un espacio más contenido. Me dice que va a estar en "lista de espera" para cuando los grupos se reduzcan.

XIX

Un grupo de adolescentes se acercan al adscripto y le preguntan si pueden quedarse en el liceo porque una

adscripta les dijo que se tenían que ir dado que hacía ratos que andaban "deambulando". Inicialmente se muestra sorprendido y les pregunta qué adscripta, pero luego termina reafirmando que deambulando no pueden estar, que se pueden quedar si van a hacer algo concreto, como estudiar en la biblioteca.

X

Una adolescente muy afligida plantea que en su casa sufre violencia por parte de su madre. Afirma que el año pasado la psicóloga la llamó y aquella tomó represalias en casa por este motivo. Converso con la psicóloga y acuerdo convocar a la madre en unos días con la excusa de entregarle el boletín. Al día siguiente la psicóloga habla con la adolescente y llama a su madre. Un par de horas más tarde la adolescente llora angustiosamente porque su madre le dijo que había hablado de más y que cuando llegara a su casa debía aprontar sus cosas para irse. La psicóloga me busca para avisarme de lo sucedido. Le recuerdo lo que hablamos el día anterior. Su respuesta es que a ella la adolescente no le mencionó la violencia y que estemos atentos porque sería esperable que frente a esta situación la adolescente se corte o se escape.

Inspirados en el trabajo de Skliar (2011), proponemos diez escenas, diez momentos breves y aislados dentro de una infinitud de situaciones que se suceden a diario en la vida de un liceo

público de Montevideo. Diez recortes de la realidad sin pretensión totalizante pero con una cierta intencionalidad. La selección de diez fotografías que ofrecen un retrato. Diez instantes, que componen algo, y lo comunican.

Los liceos como máquinas (de)subjetivantes

Mi primera impresión al incorporarme al liceo con el cargo de educador social fue una sensación de agobio por el tamaño del lugar y la cantidad de personas allí albergadas. El liceo se erige como un gran bloque de concreto fraccionado en salones de forma uniforme, donde predominan las paredes sólidas de ladrillos sin terminación, con largos corredores y prácticamente inexistente espacio verde. Es que arquitectura escolar, experiencia pedagógica y procesos de subjetivación no son categorías simples de aislar. Por el contrario, aparece siempre ese “plus de sentido de la arquitectura” (Lewkowicz & Sztulwark, 2003) o esa “pedagogía silenciosa” (Serra, 2018) que despliega múltiples relaciones entre espacio y lugar, el espacio y el habitarlo, el objeto y la subjetividad, la materialidad y el aprendizaje.

En ese sentido, en este liceo que ahora nos ocupa, tienen lugar recreos en los que circulan grandes masas de personas uniformadas por corredores estrechos que dejan ver todos los salones trancados con llave. Algunos estudiantes eligen ocupar el patio, otro

espacio puramente de concreto con bancos y una cancha, y con el acceso a la única porción del terreno con pasto y árboles trancada. Este aluvión de gentes moviéndose cual cardumen goza sin embargo de poca vida útil. Los cinco minutos del recreo se esfuman con rapidez y las masas se dirigen nuevamente hacia sus salones. De repente reina el silencio. Es sorprendente pensar en la forma en que en el transcurrir de algunos minutos la intensidad del ruido producido por cuatrocientos adolescentes se aplaca completamente.

Resulta inevitable reconocer que esa institución tiene larga data y opera a través de mecanismos pensados para disciplinar a enormes cantidades de personas. Grandes espacios de encierro que producen efectos homogeneizantes en los comportamientos, aún cuando el desacople subjetivo no les permite continuar su proyecto de instaurar el tipo de subjetividad acorde a la época en la que se gestaron (Corea & Lewkowicz, 2005).

Son fácilmente reconocibles algunos de los rasgos que Goffman (2001) describe para las instituciones totales en cuanto a la administración formal de la rutina de grandes cantidades de personas, que se desarrolla bajo un mismo lugar, con el mismo tipo de trato y a través de la realización en conjunto del mismo tipo de actividades, más allá de las evidentes diferencias entre las instituciones estudiadas por el autor y las que aquí se analizan. Del mismo modo,

lo antes expuesto demuestra con claridad el funcionamiento de los mecanismos de disciplinamiento descritos por Foucault (2015), en cuanto a la anatomo-política que actúa sobre los cuerpos y la biopolítica desde un nivel de análisis de control poblacional, y la forma en que éstos son interiorizados por los sujetos, con efectos subjetivantes.

En ese sentido Jorge Larrosa (1995) plantea la noción foucaultiana de las “tecnologías del yo” para explicar cómo los dispositivos pedagógicos se configuran como mecanismos a través de los cuales los estudiantes tienen una “experiencia de sí” que los va constituyendo como sujetos, a partir de ver-se (la escisión y el autoconocimiento como estructura básica de la reflexión), expresar-se (en tanto estructura representativa del lenguaje que exterioriza lo interior), narrar-se (representación de memoria y recuerdo que, al nombrar, traza los límites y contornos de la subjetividad), juzgar-se (en base a una estructura moral diferenciante de ciertas dicotomías axiológicas) y dominar-se (ejercicio de administración, gobierno y transformación de sí); todas dimensiones de la experiencia de sí que tienen lugar de forma entrelazada, en relación a las pautas introducidas por el programa institucional.

Desde el punto de vista antropológico, resulta ilustrador pensar en los liceos desde las categorías propuestas por Marc Augé (2000) al pensar la sobremodernidad. El autor

opone, por un lado, el lugar antropológico, que es principio de sentido para quienes lo habitan, es decir, es identificatorio, relacional e histórico. Por el otro lado, están los no lugares, como espacios esencialmente de circulación, construidos en relación a ciertos fines, espacios de tránsito donde no se produce una apropiación simbólica, y donde la interacción se da entre el individuo y la información allí dispuesta desde una lógica contractual, pero no entre sujetos.

De este modo, entendiendo que la capacidad de las instituciones educativas de producir marcas subjetivas universales se ve agotada, el lugar que queda para los procesos de subjetivación es dudoso en cuanto a lograr construir verdaderos lugares para los sujetos. Es decir, nos cuestionamos si las experiencias de sí que tienen lugar en los liceos son significativas en términos de elaboración simbólica auténtica: identificatoria, relacional e histórica. La imagen de cientos de adolescentes transitando por pasillos durante los minutos que tienen libres antes de volver a ocupar los espacios asignados para la ejecución de un currículum único, que en su pretensión de instituir lo común (Terigi, 2008) termina siendo ajeno a sus realidades, parece ser más asimilable al tránsito por un aeropuerto o un shopping y a la interacción con carteles que pautan comportamientos, donde no sucede una verdadera apropiación simbólica.

Esa primera etapa de acercamiento implicó a su vez una toma de distancia, una cierta descotidianización del funcionamiento de una institución que también ha dejado marcas de subjetividad en mi persona, en tanto fue vivenciada por mí de forma cotidiana durante años, tanto como estudiante y como docente. Por lo tanto, los siguientes meses significaron un acercamiento en mayor profundidad a la dinámica institucional y el sostenimiento de esa práctica del extrañamiento (Lins, 1986), en tanto presupuesto metodológico de la construcción de mi rol en el centro.

Esto implicó a su vez trabajar sobre mis niveles de implicación, volverlos conscientes, reconocer y enunciar la transversalidad de mi experiencia en la institución (Lourau, 1970), lo que contribuyó a identificar una serie de elementos que trascendían el mero funcionamiento de los liceos como dispositivos herederos de la institucionalidad moderna. Eso se volvió fondo, tornándose figura una serie de prácticas y discursos que empecé a percibir por su reiteración, y que traslucen niveles de violencia institucional ejercida hacia los adolescentes que muchas veces pasa desapercibida.

Lo llamativo de este fenómeno fue encontrarme con estas manifestaciones de violencia en un contexto de un liceo con un ambiente muy pacífico, sobre todo si se lo compara con otros centros donde se desarrollan las prácticas de

Educación Social. El mencionado liceo se presentaba como un centro educativo con un clima ameno, donde no se observaba conflictos de entidad entre pares y los problemas con los docentes no parecían ser graves. El trato entre adultos y adolescentes era cordial y se observaba un alto nivel de autorregulación en el uso de los espacios sin presencia adulta (por ejemplo en el salón de usos múltiples o en los pasillos).

De este modo, una posible postura frente a la situación descrita sería desestimar algunas de las observaciones en torno al ejercicio de formas de violencia sutiles, dado que, desde una perspectiva global, se trataba de un “buen liceo”, con niveles de promoción muy altos. Sin embargo, la perspectiva aquí planteada intenta no reducir la posibilidad de estudiar un fenómeno a la presencia de algo macro en tanto simplificación de un elemento de lo pequeño. Por el contrario, se intenta, siguiendo el enfoque sociológico de Gabriel Tarde (2013), otorgar relevancia a lo pequeño, pensándolo como la mayor entidad que existe. Es decir, el abordaje de las escenas inicialmente planteadas busca pensarlas en tanto “mónadas”, unidades mínimas, las entidades más pequeñas que cargan con mayor complejidad y diferencia que sus agregados, de forma tal que las macrocaracterísticas a las que se pueda arribar por sumatoria de las mónadas son esencialmente pasajeras e inestables, y por lo tanto, menos valiosas

para explicar un fenómeno. Como plantea el autor,

En general hay más lógica en una frase que en un discurso, en un discurso que en una serie o grupo de discursos, en un rito especial que en todo un credo, en un artículo de una ley que en todo un código, en una teoría científica particular que en todo un cuerpo de ciencia y en cada trabajo ejecutado por un obrero que en el conjunto de sus conductas. (Tarde, como se cita en Latour, 2013, p. 20)

De este modo, buscamos enfocarnos en la potencia infinita de una palabra, de un gesto casi imperceptible; en la gigantesca carga simbólica de una práctica minúscula y en apariencia pasajera, en el potencial de estos actos y estos discursos solapados para mostrar un universo en sí.

¿Qué hay detrás de dirigirse a una adolescente por su apellido, como en la escena IV? ¿Qué nos quiere decir hoy esa vieja práctica heredada de marcar distancia con el estudiante utilizando un registro formal del lenguaje? ¿Sabemos por qué los tratamos de “usted”? ¿Qué deja traslucir un comentario que se escapa en la intimidad de una adscripción vacía como en la escena I? Al parecer el momento de bajar la guardia cuando ya no hay más adolescentes en el liceo es también el momento de liberar sin culpa el malestar de trabajar con ellos. ¿Qué se esconde tras una respuesta sin ganas, verdaderamente desinteresada en colaborar? La adolescente en la escena VI estaba dispuesta a quedarse fuera de turno para trabajar en un proyecto que no se traduciría en una calificación. Sin

embargo, no recibió el aliento por parte del adulto de turno. ¿Qué procesos de desgaste llevan a una psicóloga a negar su colaboración hacia adolescentes que están sufriendo, como describe la escena V? ¿Es mera casualidad que una docente cierre un salón sin darse cuenta de que aún había adolescentes dentro? ¿Cómo llegan esos trabajadores a ese estado de anestesiamiento?

Podríamos afirmar que estas escenas no necesariamente son alarmantes, si leemos en contexto e interpretamos que, de alguna manera, esas formas de vulneración lograron pasar desapercibidas. El adolescente no se percibió violentado y el resto de los adultos no entendieron necesario protegerlo. O todo. El universo en sí. El todo del hecho de que las instituciones de educación media parecen no soportar a los adolescentes. El todo del proceso de expulsión. Es en esos precisos instantes que la expulsión se pone en juego. No podemos seguir restándole importancia a esas prácticas y esos discursos porque en apariencia no son los causantes directos de las desvinculaciones. En cada uno de esos gestos de inhospitalidad está el germen de la exclusión como resultado. Y está la expulsión como proceso también. El todo en potencia. El estado larvario que no queremos reconocer y cuyos resultados sólo vemos posteriormente, cuando la responsabilidad ya es fácilmente asignable a otros (probablemente el propio estudiante, o su familia, o sus condiciones materiales de existencia).

Como plantean Corea y Duschatzky (2009), enfocarnos en el proceso de expulsión nos permite visualizar la relación entre el estado de exclusión al que se llega y aquello que lo hizo posible. Es decir, habilita a develar las operaciones sociales que producen dicha exclusión. La mirada que aquí proponemos entonces sobre estas “mónadas”, sobre estas prácticas y discursos en tanto unidades mínimas de enorme complejidad, invita a abrir un campo de responsabilidad más profundo, una mirada más incisiva sobre los efectos de cada uno de esos actos minúsculos, que se traducen en la precarización de las trayectorias educativas de los adolescentes y en la afectación de las condiciones de habitabilidad de los liceos.

Chocan entonces, por un lado, discursos oficiales promotores de una educación inclusiva y universal y, por el otro, mensajes subliminales que comunican sutilmente que no se desea a los adolescentes en ese espacio. Una suerte de puesta en juego de la forma más camuflada posible de algo que no se logra aceptar. El liceo parece seguir esperando al adolescente tipo que responde al funcionamiento de la institución de acuerdo a su génesis: un joven de clase media con interés en formarse para asistir a la universidad y reproducir el capital social y cultural heredado de su familia, problema que ya fue denunciado por Julio Castro en 1949 con su obra “Coordinación entre Primaria y Secundaria” (Ocaño, 2014). Sin

embargo, la realidad es muy otra y parece haber una suerte de imposibilidad de tramitar el duelo de un liceo que ya no existe, un liceo que necesita repensarse y dejar de culpabilizar a los adolescentes o a sus familias de las dificultades para llevar adelante la tarea de traspaso del patrimonio cultural.

Tal vez por detrás de estas acciones se encuentre el hecho de efectivamente no querer mirar al otro, no en el sentido de un simple reconocimiento de su existencia, sino porque una auténtica mirada trae aparejada una aceptación y una afectación, la asunción de una responsabilidad, un compromiso de responder por un otro que se vuelve real, por lo que una especie de “economía emocional” podría estar operando para mantener a ese otro con una distancia tal que no implique un verdadero involucramiento.

Este malestar se traduce entonces en actos minúsculos, casi imperceptibles, que van configurando un escenario hostil para los adolescentes, un terreno lleno de obstáculos que éstos casi no pueden observar, o que aprender a sortear con cierta ingenuidad, sin dimensionar de forma cabal el funcionamiento del dispositivo de expulsión que se esconde detrás, en tanto máquina deseante con un poder singular de enunciación (Calderón, 2006), un conjunto funcional de elementos heterogéneos que, en su entramado, anuncian una desaparición. Esta violencia se permea en los cuerpos. Una mirada atenta sobre los

movimientos de los adolescentes dentro de la institución nos permite reconocer ámbitos de mayor libertad, como los recreos, donde la composición de los cuerpos parece fluir con naturalidad, con la espontaneidad esperada para un lugar pensado para y habitado por adolescentes. Pero por otro lado, existen ciertos ámbitos donde la tensión invade sus cuerpos. Al ingresar a la adscripción, en la mayoría de los adolescentes (incluso los más revoltosos) hay un importante aumento del tono muscular. Su cuerpo se encoge levemente, la cabeza se agacha de forma tenue, el volumen de la voz no es más aquel que imperaba en el patio. La algarabía deja lugar a la inseguridad. Ahora hay un adulto y un espacio que ya no es propio como el patio. Es un dominio otro, donde el lugar para ocupar parece ser el de una cierta sumisión. “¿Está abierta?”, pregunta una adolescente con voz tenue luego de abrir la puerta de la biblioteca.

Las interacciones en estos espacios son en la mayoría de los casos cordiales. Los adscriptos son receptivos y amables, pero nada de eso quita el hecho de que la corporalidad de los adolescentes al ingresar allí comunica otra cosa: un cierto miedo respecto a lo que pueda suceder. Miedo aprendido, evidentemente, a lo largo de su tránsito por una institución que se encargó de llamar a ese adolescente de 12 años por su apellido y no por su nombre, de tratarlo de “usted”, de recordarle día a día que debe traer su uniforme (que debe estar uniformado), de identificarlo

en primera instancia por el grupo al que pertenece y no por cualquier otro rasgo de su identidad, de pedirle que no use gorra en el salón y que hable “bien” cuando utiliza su jerga propia. Lo diseminado y lo infinitesimal en el ejercicio de ese poder capilar que plantea Foucault (1992) atraviesa todos los espacios de la institución y coloniza los cuerpos.

Como recuerda Mercedes Minnicelli:

Sorprende cómo la vida cotidiana escolar y social se encuentra, sin que lo advirtamos del todo, repleta de pequeños rituales, escenas cotidianas cuya repetición ordena y encubre muchas veces de manera estereotipada cómo se engendran acciones que luego nos dejan atónitos al emerger como violencia... (2013, p. 43)

De este modo, frente a la repetición de ciertos ritos, ciertas formas de hacer o decir que no se cuestionan, se van estableciendo mecanismos desubjetivantes que se naturalizan y se reproducen, y de ese modo se anquilosan en las instituciones. Como plantea Tarde (2013), lo que funda lo social es la repetición, la imitatividad, un conjunto de diminutas conexiones estandarizadas que logran una cierta estabilidad “hasta que inevitablemente sea destruida por la resistencia interna del pulular de actantes infinitesimales” (Latour, 2013, p. 24).

Esto nos plantea un escenario en el que las prácticas y los discursos con efectos desubjetivantes se reiteran y se instalan. “Cantidad, en efecto, es posibilidad de series infinitas de

semejanzas y de repeticiones infinitamente pequeñas” nos recuerda Tarde (2013, p. 55). Sin embargo, como venimos de plantear, esa configuración es siempre inestable, debido a la potencia de las mónadas para alterar esas estandarizaciones. Esto abre la puerta para pensar en ejercer acciones igual de pequeñas que logren desestabilizar esa estructura violenta. Minnicelli lo plantea en los siguientes términos:

Delimitar un enunciado nos permite producir operaciones discursivas ante lo que se repite incesantemente sin ser registrado ni escuchado tanto por el malestar que genera como por los efectos desubjetivantes que produce. La operación discursiva es posible al hacer de eso dicho, por medio de la interrogación, otros decires. La pregunta es la llave que habilita operatorias del lenguaje. (2013, p. 47)

Así pues, pensar la acción educativo-social en Educación Media pasa primero por habilitar ciertos interrogantes: ¿cómo estamos recibiendo a los estudiantes?, ¿cómo les bienvenimos?, ¿qué hacemos en la cotidianidad del centro para acercarnos a ellos?, ¿de qué maneras ponemos en práctica su reconocimiento y celebramos su singularidad?, ¿de qué forma construimos una relación educativa que, aún siendo asimétrica, tienda a la horizontalidad?

En la apertura hacia este tipo de preguntas radica nuestra capacidad de agenciamiento, desde la articulación con la multiplicidad de actores institucionales, agentes de la educación y

representantes del mundo adulto en general. En la medida en que detectamos la operatoria de estas prácticas que atacan al adolescente y minan su trayectoria educativa, está en nosotros enunciarlo, volverlo palabra, y ejerciendo discurso, ejercer acción, instalar prácticas pedagógicas subjetivantes, de resistencia frente a la violencia simbólica destructiva. Frente a cada adulto que nombra por apellido, o que no nombra, insistir en preguntar primero por el nombre de pila. Frente a cada pasillo anónimo, saludar a cada adolescente aunque no lo conozcamos. Frente a cada puerta cerrada, abrirla mientras estemos presentes. Frente a cada adulto que dice no de forma arbitraria, consultar a una decena más, hasta obtener una respuesta acorde. Esto es, frente a los círculos viciosos de la institución, interferirlos por “ceremonias mínimas creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes” (Minnicelli, 2013, p. 48).

A modo de cierre: ensayar una pedagogía del gesto

“Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir” decía María Zambrano, frase que se vuelve un poderoso y -por qué no- obstinado recordatorio de que radica en nosotros la posibilidad de dotar nuestras prácticas pedagógicas de la sutileza de esa gestualidad mínima, de ese gesto como una pequeña parte que es “un universo en sí”, en términos de su

potencial de afectación de un otro y de alteración de un orden.

La noción de gestualidad mínima permite, como explica Carlos Skliar (2011), repensar lo educativo alejado de los grandes discursos elocuentes, de los grandes proyectos ambiciosos, de las excesivas pretensiones de totalidad tras la idea de una educación para todos. En cambio, el autor propone, siguiendo a Nietzsche, correrse de los grandes relatos exacerbados y abogar por “una detención más suave, nada altanera, de lo pequeño, de aquello que puede ser confundido con lo intrascendente, con lo fugaz y que, sin embargo, resulta decisivo” (p. 16).

En ese sentido, entiendo que la incorporación de la figura del educador social a los centros de Educación Media Básica tiene el potencial de poner en juego algunos saberes específicos junto a aquellos de los agentes de la educación que sostienen el funcionamiento cotidiano del liceo y, por tanto, su función de pasaje del legado cultural de época a través del currículum.

Podemos visualizar así al educador social como un activador rizomático (Fryd & Silva, 2010) que aporte a construir una mirada diferente sobre la enseñanza, sobre las formas de establecer el vínculo educativo y esencialmente, sobre el sujeto de la educación. Una mirada entrenada para no pasar por alto gestos que dañan, por más minúsculos que parezcan; una mirada en constante vigilancia; en permanente búsqueda de posicionar al

otro en un lugar de igualdad, aun en un entorno que insista en desestimarlos. Es decir, una forma de estar junto al otro desde una disponibilidad a ser afectado, un acercamiento que mantiene una conveniente distancia y que no tiene un fin utilitario ni funcional, sino que se traduce de una responsabilidad, de un implicamiento centrado en el respeto (Esquirol, 2006).

Pretender habitar los liceos desde esta perspectiva trasciende una mera declaración de principios; es mucho más que un gesto romántico. Se trata de un posicionamiento ético que se traduce en acciones concretas, cotidianas, pensadas, en relación a hacer de la educación un acto democrático, accesible para todos, entendiendo por todos cada uno, cualquiera de nosotros. Como plantea Skliar (2011):

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él. (pp. 17-18)

En tiempos de crisis en las propuestas educativas universales herederas de la modernidad y de

presencia de políticas focalizadas obsesionadas por definir a un otro a ser asistido, un otro adjetivado y carente (Fryd & Silva, 2005), políticas que en ocasiones terminan por generar prácticas de educación pobre para pobres (Martinis, 2006), la apuesta es a revalorizar una educación para todos que no se haga trampa al solitario defendiendo ciegamente una mera igualdad formal que termina por dejar a algunos a la intemperie, o un proyecto de equidad basado en intervenciones de corte neo higienistas sobre el otro a partir de la hipergeneración de información sobre su perfil y sus necesidades (Núñez, 2005).

Como plantea Fernando Bárcena (2000), en tanto educadores, nos toca aprender

...poco a poco que el "otro" no es simplemente alguien que tenga unos derechos reconocidos, como yo puedo tenerlos; que el "otro" no está simplemente *próximo* a mí por algún conocimiento que yo tenga de él, sino por una responsabilidad que me compromete con él, antes de toda certeza a su propósito. (p. 21)

Por lo tanto, en los tiempos que corren, tal vez la invitación tenga que ver más con un acto de despojo. Frente a la pretensión totalizadora de conocimiento sobre el otro, entrenar una cierta liviandad, un gesto de apertura, una verdadera escucha, desde la fragilidad que nos encuentre con ese otro y nos haga responsables de él (Mèlich, 2000). Esto es, frente a una propuesta universal que sistemáticamente descuida a algunos, no abandonar la insistencia en

las transformaciones estructurales que entendamos justas, pero no dejar de oponer nunca en lo íntimo de cada escenario educativo un accionar sutil, minúsculo tal vez, un gesto pedagógico de acogida, un gesto que abrigue.

Referencias bibliográficas

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar*, (30), pp. 9-33.

Calderón, J. (2006). Sala de máquinas: aproximación al pensamiento de Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Nómadas*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153297006.pdf>

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Corea, C. & Duschatzky, S. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Corea, C. & Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona, España: Gedisa.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.

Foucault, M. (2015). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2016). Tener o no tener lugar. En *Epílogos El Abrojo*, (1). Montevideo, Uruguay: Azafrán.

Fryd, P. y Silva, D. (2005). Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo, Uruguay: CENFORES.

Fryd, P. & Silva, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La piqueta.

Latour, B. (2013). Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social. En G. Tarde, *Las leyes sociales* (pp. 9-36).

Lewkowicz, I. & Sztulwark, P. (2003). *Arquitectura plus de sentido*. Argentina: Altamira.

Lins, G. (1986). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (3), pp. 65-69.

Mèlich, J. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, (25), pp. 129-142.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Núñez. V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Núñez, V. (2005). Participación y Educación Social. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/3513985>

[59/Violeta-Nunez-Participacion-y-Educacion-Social](#)

Ocaño, J. (2014). El puente roto. La transición entre Primaria y Secundaria en la visión de Julio Castro en 1949. En T. Fernández & A. Ríos, *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior del Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Serra, S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?. *Revista Crítica*, (4), pp. 36-43.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>

Tarde, G. (2013). *Las leyes sociales*. Barcelona, España: Gedisa.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En: G. Frigerio y G. Diker, *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná, Argentina: La hendija.