

Por qué buscamos una acreditación exitosa

Área de Lengua y Literatura
Mgter. Prof. María Julia Amadeo
2007

A propósito de lo que estamos por hacer

A lo largo de un mes, Uds. tendrán la responsabilidad de ayudar a alumnos y alumnas de segundo año del ciclo básico para que puedan rendir Lengua y así promover al ciclo superior de la escuela secundaria.

No quiero perder la oportunidad de reflexionar con Ud. acerca del sentido de lo que esta tarea implica. Para hacerlo, les pido que me acompañen por un recorrido que hará estaciones en la situación actual de la escuela, los docentes, las docentes, los chicos, las chicas, las familias, en estos tiempos turbulentos, signados por transformaciones radicales.

“Cambia, todo cambia”

Vivimos tiempos distintos. Durante los siglos XIX y XX existió una organización política basada en el funcionamiento de la maquinaria estatal. Esta organización entramaba a los distintos agentes sociales (familia, escuela, fábrica, partido, iglesia, sindicato, etc.) en un tejido institucional complejo. Se entablaba en ese tejido una vinculación represiva (acuérdense cómo nos tenían de cortitos nuestros padres y maestros) y disciplinaria pero fuertemente integradora (no había grandes diferencias con nuestros compañeros, amigos o vecinos o al menos, no la sentíamos). Las operaciones fundamentales por las cuales este tejido se entramaba eran la jerarquía, la norma y la sanción. Las personas al habitar en este tejido generaban una subjetividad institucional.

Entendemos por subjetividad al conjunto de operaciones y procedimientos que orientan la experiencia, es decir, formas individuales de significar, sentir, ser, actuar, responder, socialmente construidas.

En el contexto del gran Estado, familia, escuela, fábrica compartían los mismos procedimientos (la jerarquía, la norma, la sanción). Este alto grado de integración tenía costos internos en los sujetos quienes se sentían sobrevinculados, restringidos, y por ello se intentaron distintos caminos desvinculatorios como el psicoanálisis, el marxismo o la pedagogía crítica.

El Estado de la gran vinculación encarnó en el Estado Nacional que se convirtió en una metainstitución capaz de dotar de sentido a todas las otras instituciones y producir así cohesión social. Hoy esa metainstitución ya no cuenta con el poder que tenía lo cual no quiere decir que no pueda nada sino que tiene un poder menor. Este nuevo estado, menos poderoso, el estado de la gran desvinculación, se caracteriza por la dispersión social, así la sociedad actual es un mosaico de fragmentos dispersos y diversos. Las nuevas subjetividades son antiinstitucionales o incluso a-institucionales.

En este nuevo contexto, se instala la horizontalidad, pero no como resultado de una construcción democrática de una nueva autoridad y jerarquía sino en tanto que destitución total de la jerarquía. Lo mismo un burro que un gran profesor. Eso sentimos a veces hoy en la escuela. (Aunque deberíamos recordar que Discépolo escribió estas palabras en el siglo XX, promediando la década del '30 por lo que podemos entender que es un proceso largo que se ha acelerado en los últimos tiempos).

Tal vez estos chicos y estas chicas que nos llegan hoy a la escuela tienen ya instalada en sí mismos esa subjetividad a-institucional (porque quizás ya son hijos e hijas de padres y madres a-institucionales) y por eso a nosotros, a nosotras, nos parecen casi psicóticos, psicóticas. Supongo que nosotros, nosotras, les pareceremos psicóticos a ellos, ellas. Nosotros, nosotras tan institucionalizaditos, tan institucionalizaditas que somos, tan igualitos, tan iguallitas, en la forma de

enseñar, en la forma de disciplinar, en la forma de vestirnos, en la forma hablar, en la forma de reaccionar.

Tal vez parezca que me fui del tema pero lo que quiero enfatizar es que no es que las familias de los chicos y chicas que hoy habitan nuestras aulas sean malas las familias (algunas las serán) ni que nuestros chicos y chicas tengan más posibilidades de volverse psicóticos, psicóticas, de las que tuvimos nosotros, nosotras. **Lo que quiero decirles es que las condiciones sociales cambiaron porque hubo tremendas mutaciones históricas. Y que ya no podemos pensar el mundo con los esquemas que teníamos.**

La era de la serpiente

¿Alguna vez han visto un auto trabado en la arena? Las ruedas insisten e insisten haciendo fuerza por zafar y el auto permanece encaprichado en el mismo lugar pero cada vez más hundido. A veces me parece que los docentes, las docentes, nos encontramos así. Queremos educar a chicos y a chicas que ya no son los chicos, las chicas, para los, las, que fuimos formados, formadas, y que viven en un contexto familiar y social que ya no es el contexto en el que crecimos pero igual insistimos con las estrategias que disponemos haciendo un inmenso esfuerzo que sólo nos hunde más y más, dejándonos cada vez más frustrados, frustradas, y con un sentimiento cada vez más grande de impotencia. Y cansancio. Mucho cansancio. Deberíamos ser capaces de buscar nuevas estrategias, nuevos modos de entender lo que pasa, nuevos conceptos para entender lo que es diferente. Tal vez la vieja metáfora del vino nuevo en odres nuevos nos pueda servir. Tenemos allí, frente a nosotros, alumnos, alumnas, que son habitantes de un nuevo tiempo. Un tiempo distinto. Y nosotros, nosotras, deberíamos ser capaces de producir un vino nuevo para esos odres nuevos. **Deberíamos intentar prácticas distintas para un tiempo distinto.**

Muchos de Uds. deben haber leído a Foucault y a Deleuze, filósofos franceses que se dedicaron a pensar las mutaciones que se han dado a lo largo de la historia en las condiciones de la existencia humana.

Deleuze retoma de Foucault el concepto del carácter histórico (= sometido a condiciones que cambian en el tiempo por acción de los hombres) de las sociedades disciplinarias (aquellas que basaron su organización en centros de encierro: la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, el hospital, la cárcel). Señala que **la segunda guerra mundial aceleró el proceso de desgaste de esa organización disciplinaria, de allí que todas esas formas de organización (los centros de encierro) estén en crisis.** Este proceso de desgaste se debió al paso de un capitalismo de concentración (de la producción y de la propiedad) a un capitalismo de superproducción que vende servicios y compra acciones.

Deleuze sostiene que las sociedades disciplinarias están siendo sustituidas por las sociedades de control. **Este nuevo régimen no es más duro ni más tolerable que el anterior toda vez que también libera y somete.** El funcionamiento de las dos sociedades es diferente:

Sociedades disciplinarias	Sociedades de control
Los distintos internados o centros de encierro eran moldes independientes entre sí aunque con lenguajes semejantes. Es decir funcionaban por analogía. Por ejemplo, la fábrica moldeaba a los operarios a los que hacía trabajar de la misma manera y a los que les pagaba el mismo sueldo.	Los controlarios son modulaciones inseparables del mismo sistema. Por ejemplo, la empresa modula a sus empleados permitiendo recorridos diferenciados tanto de trabajo como de paga.

El individuo transita por un centro de encierro y pasa al siguiente volviendo a comenzar cada vez pero dando por terminados ciclos. Por ejemplo, cuando se termina la escuela secundaria se pasa a la universidad.	Nunca se termina nada. Por ejemplo, nunca se termina el proceso de formación. Por ejemplo: los mayores de 21 años, que reúnan determinadas condiciones y demuestren determinadas competencias, pueden hacer la universidad sin haber terminado el nivel medio
El individuo tiene marca (firma) y número (matrícula) porque el poder es a la vez individuante y masificador	El sujeto tiene una cifra (una contraseña) que permite o detiene el acceso
El poder crea masas	El poder crea indicadores, datos, mercados o bancos
Moneda acuñada con un patrón oro	Intercambios fluctuantes, modulaciones con canastas de monedas
Del topo (ratón)	A la serpiente, como animal emblemático (metáfora interpretativa de los cambios y comportamientos)
El hombre es un productor discontinuo de energía	El hombre es ondulatorio, permanece en órbita, suspendido sobre una onda continua
Deportes disciplinarios	Surf
Máquinas energéticas que pueden ser saboteadas	Máquinas del tercer tipo (informáticas) que pueden ser pirateadas o inoculadas con virus
La disciplina tiene una larga duración	El control se mueve en el corto plazo y es de rotación rápida
El hombre está encerrado	El hombre está endeudado

Para Deleuze, **nos hallamos en el inicio de algo** y se impone mirar hacia dentro de los centros de encierro con el fin de dar cuenta de eso que se está instalando. La acción del pensamiento deberá descubrir el funcionamiento de las sociedades de control tal como pudo hacerlo con el de las sociedades disciplinarias.

Tal vez los docentes, las docentes, todavía estemos pensando la escuela, y nuestra práctica cotidiana desde posiciones fijas, disciplinarias, y no podemos pensarlas desde otro lugar sino sólo desde los lugares prefigurados: el lugar fijo de la escuela, el lugar fijo de la familia. Foucault y Deleuze nos advierten que no hay configuraciones fijas, que las posiciones y funciones cambian. También nos dicen que **no se trata sólo de adecuarse o dejarse llevar sino de entender el nuevo funcionamiento, de denunciarlo, de resistirlo**. Pero no es la resistencia de la nostalgia. **Es la resistencia de la construcción de nuevas prácticas que permitan a los chicos, las chicas, estos chicos, estas chicas, no aquellos chicos, aquellas chicas, que ya no son, descubrir cómo actúa la serpiente.**

Una escuela que ya no desafía

Comparto con Uds. este texto que apareció en una edición digital de



Lo que la escuela no da, la tele no presta

por Beatriz Sarlo
bsarlo@viva.clarin.com.ar

Quienes están preocupados por la educación argentina sufrieron al enterarse de que, según los resultados de una encuesta, la mitad de los chicos entre 11 y 17 años hace la tarea escolar mientras mira televisión. Sin embargo, la encuesta no dejaba en claro qué quería decir "mirar televisión": ¿seguir atentamente una telenovela o tenerla como ruido de fondo, además de las infinitas posibilidades intermedias?

Como sea, más que preocuparse por lo que hacen los chicos deberíamos preocuparnos un poco más por lo que hacen los grandes; no los padres, a los que hoy está de moda tirarles el fardo de la responsabilidad de lo que la escuela no hace, como si fuera tan sencillo reemplazar una institución y además alimentar una familia, sino los técnicos que se ocupan de la educación en este país.

Por ejemplo, preguntémosnos seriamente: ¿cómo es posible que la tarea de la escuela pueda resolverse mientras se mira televisión o se escucha música? Salvo que ese cincuenta por ciento de chicos que hace los deberes mirando televisión forme parte de un gigantesco equipo de superdotados, un dream team nacional que colocaría el nivel de inteligencia de la población argentina en un primer puesto inalcanzable para el resto del mundo, el mero hecho de que la mitad de los chicos sepa por experiencia que la tarea se puede hacer atendiendo, al mismo tiempo, otra actividad, informa sobre lo que la escuela espera de sus alumnos y de lo que pone en práctica para lograrlo, evidentemente sin éxito.

No puedo imaginar a un adolescente de un buen colegio estudiando biología o latín (porque todavía se estudia latín en algunos colegios) mientras hace otra cosa. Simplemente tratará de zafar así algunos días, pero no le está permitido convertir eso en una regla de vida. O quizá pocos alumnos de un colegio exigente integren el cincuenta por ciento del que habla la encuesta.

La mitad de los encuestados, es decir los que miran televisión mientras hacen los deberes, son chicos desperdiciados por el sistema educativo. Chicos de quienes sus escuelas no esperan ni siquiera el esfuerzo de concentrarse media hora exclusivamente en la tarea; o enfrentados a inútiles ejercicios repetitivos que carecen de sentido; a propuestas blandas que no exigen esfuerzo intelectual o deberes cuyo cumplimiento o incumplimiento no traen consecuencias mayores precisamente porque nadie cree en serio que lo que están haciendo en la escuela pueda tener alguna proyección positiva o negativa sobre el futuro, y nadie toma a su cargo convencerlos ni demostrárselo en los hechos hasta que llega el fin de la secundaria y todo parece demasiado tarde.

Si es posible que la mitad de los chicos haga la tarea de modo displicente y distraído, la responsabilidad debe buscarse en la escuela y no en los encantos de la televisión. Sobre la televisión se puede influir poco y nada: dirigirle discursos de buena voluntad para que mejoren sus contenidos y su lengua, discursos que los dueños de la televisión oyen como si fuera una llovizna. En cambio, sobre la escuela es posible actuar, no para ponerla en competencia con la televisión, porque de esa competencia la escuela saldría perdiendo antes de comenzar la carrera, sino estableciéndola como lo diferente de la televisión: es decir, el lugar donde las cosas no son ni fáciles, ni inmediatas, ni se conectan directamente con los deseos, ni siguen las modas.

Si los chicos hacen la tarea mirando televisión las razones están en la escuela, no en los teleteatros. Si los chicos miran tanta televisión, ¿por qué no se les pide todos los días que escriban un párrafo de quince líneas, con frases largas, contando lo que vieron? Si no saben hacerlo, las causas no hay que buscarlas en el zapping, sino en la enseñanza. Los problemas no remiten a la televisión sino a la eficacia de la escuela, a su incapacidad para ocupar el mundo de los chicos, para convertirse allí en un espacio que ellos deban tener en cuenta como sus padres tienen en cuenta su trabajo o su deseo de conseguir trabajo. La escuela que no interesa a los chicos es la que no logra convertirse en uno de los centros fundamentales de sus vidas, y no articula en su espacio tanto la rebeldía de quien se resiste a la institución como la responsabilidad de quien sabe que sus acciones tienen resultados y que esos resultados importan.

La escuela que trabaja con los chicos que más sufren la pobreza y el abandono es la que más debe construir un espacio calificado, donde las cosas sean diferentes. Sus alumnos, que probablemente sólo tengan en su casa la televisión, son los que más necesitan romper una hipnosis mediática. Por lo tanto, lo que hagan los chicos con los medios dependerá de lo que haga la escuela con los chicos, y no a la inversa. Importa menos saber cuántas horas de televisión mira un chico por día. Más importaría saber cuántas horas es adecuado que un chico trabaje en su casa para volver a la escuela al día siguiente. ¿Dos horas con televisión? ¿Una hora sin televisión? La pregunta no puede contestarse desde la televisión ni desde el deseo de los chicos. Las respuestas, si están en alguna parte, están en la escuela.

Beatriz Sarlo nos invita a pensar que la escuela es el único lugar universal para abrir la posibilidad de igualdad de oportunidades. Hay familias que se ocupan de sus chicos, sus chicas, y otras que no. Muchas veces los padres, las madres, están ausentes por motivos genuinos. Todo chico, toda chica, está atado, atada, a la familia que le tocó y él, ella, no puede modificarla. Mientras que las instituciones son modificables. Beatriz Sarlo se expresa desde la perspectiva de la institución y no de la familia. Bien sabemos que la familia es decisiva, pero ¿qué sucede con los chicos, las chicas, que no cuentan con una familia que pueda apoyarlos, apoyarlas? Todo queda en **la escuela** y es por eso que ella **es la institución de la igualdad**, o debe serlo, mientras que las familias son el espacio social de la diferencia. Si comprendemos que la televisión es uno de los controlarios (=engranaje del dispositivo social que se encarga de ejercer control), entonces podemos pensar que lo que nos pide Sarlo es, justamente, que cambiemos para convertirnos en lugar de resistencia.

Debemos entender a esta acción de apoyo a los alumnos y las alumnas de segundo año que desarrollaremos durante este mes, como la posibilidad de pensar la escuela desde un lugar diferente. No desde el lugar de la disciplina solamente que aplica la norma y sanciona sin más. Sino como un intento de incluir a los alumnos, a las alumnas, que no pudieron aprender en el marco de una institución escolar que no supo cómo hablarle porque tiene otros códigos.

La escuela como lugar de desencuentros

Hay un historiador porteño, Ignacio Lewkowitz, que en su libro ***Pedagogía del aburrido***, escrito con su esposa Cristina Corea, toca este tema de la disciplina en la escuela. Lo relaciona con el papel de la ley, la función de la escuela y papel del estado que ha ido variando a lo largo de la historia.

Según explica Lewkowitz, desde su origen, la escuela argentina se apoyó en un suelo estatal y nacional. Entonces él se pregunta cuál es el estatuto de la escuela actual habiéndose agotado ese suelo.

Siguiendo a Deleuze, Lewkowitz señala que las instituciones disciplinarias tenían un lenguaje analógico de manera tal que la transferencia de una institución a la otra estaba asegurada (de la familia a la escuela, de la escuela a la universidad, de la universidad al trabajo). En las sociedades disciplinarias, se produce un

anudamiento entre pertenecer a un mismo conjunto por tener características similares y compartir un mismo espacio. De allí que se creen instituciones que encierren a los que tienen características semejantes. Es decir que la institución no es necesariamente una figura de la humanidad sino una lógica propia de las sociedades disciplinarias que se encarnaron en el Estado.

Es decir que las instituciones disciplinarias, en sociedades disciplinarias, construían subjetividad disciplinaria. Y esta subjetividad era la subjetividad necesaria para habitar el estado. Este tipo subjetivo es el ciudadano y se apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela.

Para Lewkowicz un problema que desagarra a nuestro tiempo es que han surgido nuevas prácticas debido al avance del capitalismo pero al mismo tiempo mantenemos el concepto filosófico de hombre de la modernidad. **Entonces, las prácticas escolares siguen apuntando a un sujeto moderno que ya no existe.** En el marco de la modernidad, en vistas a la idea de progreso, educar era volver útiles a los individuos. Cuestionada la noción de progreso, se cuestiona la escuela.

El agotamiento del Estado-Nación como articulador simbólico trastoca el estatuto de las instituciones de encierro, entre ellas la escuela, que se transforman en fragmentos sin centro por lo que la consistencia institucional queda afectada.

Tanto las instituciones disciplinarias como las instituciones sin estado producen sufrimiento en sus ocupantes. Las primeras hacen sufrir porque imponen normas que reprimen autoritariamente y las segundas, porque no hay normativa compartida que produzca cierto ordenamiento.

Es que las escuelas hoy no encuentran un proyecto general en el que implicarse y desde allí encontrar funciones, tareas y sentidos. Además, el contexto en el cual desempeñan su tarea ya no es estatal sino mercantil, y por lo tanto, cambiante y las escuelas no tienen la capacidad de adaptarse, al menos no tan vertiginosamente.

Lewkowicz utiliza una metáfora para referirse a estas nuevas escuelas que ya no son instituciones, o al menos no son las instituciones que eran. Él las llama escuelas galpón. Estos galpones son un tipo de funcionamiento que se caracteriza por no poder ver que la lógica del mercado ha sustituido a la estatal. La destitución de las regulaciones nacionales ha dado origen a configuraciones anómicas **sin posibilidad de producción vincular.** Ya no hay términos constituidos por una misma regla común que aliena pero a la par enlaza por lo cual el galpón carece de cohesión simbólica. Los ocupantes del galpón coinciden materialmente en el espacio pero no comparten representaciones por lo tanto el encuentro no está garantizado. En una ocasión compartí con un colega que trabaja en una escuela estatal, la lectura de un fragmento de Pedagogía del aburrido y cuando llegamos al párrafo en el que se presenta la idea anterior: me interrumpió la lectura y me dijo con angustia: "Es cierto, son nada más que 180 días de estar obligados a estar físicamente juntos". Sus palabras me hicieron pensar que sin lugar a dudas, debemos darnos la oportunidad de reconstruir una nueva escuela.

Esta metáfora del galpón le sirve al autor para **entender las quejas de los docentes, las docentes, acerca de las incapacidades de los alumnos y las alumnas, como un desfazaje entre la subjetividad que supone el/la docente y la subjetividad de la que disponen los alumnos/las alumnas, formada en un nuevo contexto en el que no hubo un estado regulador que garantizara que las marcas que dejaba cada institución fueran prefigurando la subjetividad necesaria para la institución siguiente.**

Los dispositivos institucionales de los Estados Nacionales generaban una subjetividad institucional. Al debilitarse estos dispositivos, se forma una subjetividad massmediática en la que ya no es importante el saber sino la imagen ni importa la ley sino la opinión personal. De manera que en las escuelas galpones reina el malentendido porque el docente, la docente, interpela a una subjetividad institucional y el alumno, la alumna, responde

con una massmediática. Así como el soporte del poder estatal era el sobreentendido institucional, el malentendido sustenta al galpón.

Si en el marco de la escuela institución el problema era cómo ir más allá de lo instituido, **en el galpón el problema es cómo instituir algo. El aula se torna en una situación y no en parte de una institución y se torna necesario poner reglas y no darlas por supuestas.** En el galpón hay reglas precarias y no leyes trascendentes.

El agotamiento del estado consiste en su incapacidad para postularse como articulador simbólico de todas las situaciones. **El paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control supone la producción de herramientas para cada situación.** Al agotarse las sociedades de vigilancia se agota la ley como ordenador simbólico pero esto **no debe entenderse necesariamente como caos sino como el inicio de otra simbolización, en este caso la regla. La regla que tiene como sentido el posibilitar el juego, en este caso la tarea de enseñar y la tarea de aprender. El paso que se ha dado es del todo al fragmento y esto implica una subjetividad diferente que no produce una sola simbolización que puede operar entre distintas situaciones sino de simbolizaciones que operan en cada situación. Es una subjetividad que no está organizada simbólicamente por la ley sino situacionalmente por la regla.** Cada situación tiene sus reglas: las de la escuela valen para la escuela y las del fútbol para el fútbol. Cualquier intento de hacer reglas generales que sirvan en la casa y en la escuela, por ejemplo, es inercia estatal, **resistencia a habitar las situaciones. La escuela ya no administra leyes generales sino que establece reglas para estar aquí, ahora, con el fin de cumplir esta tarea.**

Creo que tal vez el desafío en estas nuevas escuelas, con nuevos chicos, nuevas chicas y nuevos/nuevas docentes y nuevos padres, nuevas madres, sea **encontrar el sentido, construirlo.**

Si bien supongo que todos, todas, si queremos sobrevivir con cierta elegancia, deberemos aprender a vivir en los tiempos del control, hoy más que nunca debemos agudizar nuestra mirada crítica, sobre los mecanismos de esta nueva sociedad. Mirada crítica que aporte nuevas perspectivas para entender lo que pasa y no para retornar a un pasado que, quizás, sea sólo, parafraseando a Borges, un pasado ilusorio.

Para qué buscamos una acreditación exitosa

La resiliencia, como horizonte de expectativa

"Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se enciende".

Eduardo Galeano

Siempre recuerdo aquel tórrido verano del '85. No por algún romance fogoso a orillas del mar sino porque sentada en el living de la casa paterna desgranaba, sobre la mesa del comedor, el libro de Pedagogía para poder rendirla en la mesa de febrero. Todavía me resuena en los oídos (y sin embargo debería decir que todavía aparece ante mis ojos) la frase con la que comenzaba el libro: "El hombre en tanto que indigente o falible ...". Y a mí la frase me causaba espanto, me congelaba el alma y, si mi vocación por la docencia no fuera tan fuerte, tal vez hasta hubiera desistido en mi empeño de recibirme de profesora. A mí me costaba pensar que esos chicos, esas chicas, que algún día se sentarían frente a mí en un aula eran indigentes. Necesitaba pensarlos plenos de posibilidades.

Y más de 20 años después sigo pensando lo mismo. ¿Cómo iniciar, sostener y culminar con algún éxito una experiencia educativa si no partimos de la convicción de que ese otro, esa otra, que tengo allí es capaz de algo? Algo que en todo caso deberemos descubrir juntos, juntas. Es hermoso pensar que mi tarea sirve para que otro, otra, se habilite para algo, aunque no siempre sepamos de antemano, para qué.

Desde hace unos años, se viene trabajando en todo el mundo con la noción de resiliencia y encontré en ese concepto el soporte teórico para poner en palabras todo aquello que sentía cuando estudiaba Pedagogía.

Acerca del concepto de resiliencia

Algunas personas son transformadas por una experiencia de adversidad: un hijo es asesinado por un conductor alcoholizado, la madre inicia una campaña para detener conductores alcoholizados y consigue cambiar las leyes de un país; un hombre padece una hemiplejia y establece una fundación para obtener fondos con el fin de impulsar investigaciones sobre el problema; un joven contrae HIV y dedica su tiempo a apoyar a otros. Estos son ejemplos de resiliencia.

El término resiliencia deriva del verbo latino *resilire* que significa volver a entrar saltando" o "saltar hacia arriba".

Resiliencia es la capacidad humana de enfrentar experiencias adversas¹, y lograr sobreponerse, fortalecerse y transformarse a partir de ese hecho.

La resiliencia pone en evidencia que no se puede asociar carencia a incompetencia ya que el individuo puede hacer y ser, independientemente de la situación adversa en la que nazca y viva.

¹ La adversidad o riesgo puede designar una *constelación de factores de riesgo* como las condiciones de pobreza, o las catástrofes naturales o una *situación de vida específica* como la violencia intrafamiliar, la enfermedad mental de los padres, la muerte de un familiar, etc..

La conducta resiliente exige prepararse, vivir y aprender de las experiencias de adversidad. La resiliencia es un proceso que excede la capacidad de rebote o de eludir esas experiencias pues permite ser potenciado y fortalecido, potenciada y fortalecida por ellas. De allí que se considere la resiliencia como una característica de la salud mental que contribuye a la constitución de la calidad de vida puesto que las personas resilientes son capaces de enfrentar estresores reduciendo la emergencia de signos emocionales negativos como la ansiedad, la depresión, o la rabia. La resiliencia es una respuesta global de activación de los mecanismos de protección (resistencia) y de **construcción de un conductismo vital positivo**. Es la capacidad de una persona o grupo social de enfrentar adecuadamente las dificultades, **de una forma socialmente aceptable**. Se caracteriza por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan **tener una vida sana viviendo en un medio insano**. Es el nuevo conocimiento de si mismos que construyen los sujetos y los grupos, que surge como resultado de un **aprendizaje mediado por la adversidad**.

El concepto de resiliencia supone el abandono del esquema de la causalidad positivista ("del tal palo tal astilla") para abrir el espacio de lo azaroso que deviene de la capacidad del sujeto y de los grupos, en tanto que actores (es decir dotados de la capacidad de actuar por si mismos), de resignificar las experiencias vividas, dotarlas de sentidos renovados que les permitan superar las circunstancias. **Es decir implica el paso de concepción de víctimas a la concepción de sujetos activos**.

La Psicología concibe a la resiliencia como un **mecanismo de desprendimiento**. Estos mecanismos, a diferencia de los mecanismos de defensa, se relacionan con la capacidad del sujeto de desarrollarse para **superar** las consecuencias del dolor.

La adaptación resiliente es más que la mera conformación social porque el sujeto es un agente activo en su nicho ecológico o social. Se entiende por **adaptación resiliente a la capacidad de entender que hay una realidad ajena a la vida mental propia y a la capacidad de actuar sobre esa realidad**.²

Nadie nace resiliente, pero todos podemos hacernos resilientes. La resiliencia no es una capacidad ya dada que nos permite atravesar la adversidad sino que es una capacidad que se genera en el marco de la adversidad en la medida en que creativamente podemos actuar sobre la realidad, transformarla y transformarnos. Cada persona tiene una reacción singular frente a las condiciones del entorno por eso las mismas condiciones no supondrán siempre las mismas reacciones. Ahora bien, esa respuesta individual, se ha podido dar en la medida que el sujeto ha encontrado, en su medio, insumos suficientes como para poder dar respuestas propias al entorno.

**Nadie nace resiliente,
todos podemos hacernos resilientes
pero nadie se hace resiliente solo.**

² La **desadaptación** supone fallar en alguno de esos dos aspectos. Así surgen, por un lado, la **sobreadaptación** que en la cual hay un sometimiento a la realidad social a expensas de la realidad intrapsíquica lo que da origen a las normopatías. Y por otro, la **paraadaptación** que consiste en la creación de neorealidades propia del campo de las adicciones o la locura privada.

La resiliencia comunitaria

La sociedad moderna, por medio del progreso incesante y a través del Estado de Bienestar, alguna vez tuvo la esperanza de cumplir con el concepto sociológico de inclusión. Pero el desarrollo tecnológico y económico ha tenido como consecuencia indeseada la exclusión. Así el futuro de bienestar asegurado se ha transformado en uno de incertidumbre y el sistema de ocupación plena se ha convertido en un sistema de subocupación flexible y cambiante con lo cual se ha generado la *sociedad del riesgo* que toma entre sus primeras víctimas a los que tienen condiciones de existencia más precaria. Estas transformaciones han venido acompañadas por una redefinición de las desigualdades. Esta redefinición se caracteriza por una individualización de los riesgos sociales lo que trae aparejado sentimientos de insuficiencia individual, sentimientos de culpa, miedos, conflictos con la autoridad, adicciones, neurosis, psicosis, etc..

La sociedad actual se ve atravesada por situaciones de riesgo globales para los que no se vislumbran, ni desde el ámbito político, ni desde el ámbito social soluciones globales:

- El empobrecimiento y la exclusión social generados por la globalización y el avance de las políticas neoliberales;
- el incremento de la drogodependencia;
- la delincuencia;
- el alcoholismo;
- distorsión de valores sociales (falta de compromiso, de participación, de solidaridad).

Estas situaciones de riesgo producen generaciones marcadas por la enfermedad, la cárcel, el deterioro personal, familiar y social.

El subcontinente integrado por América latina y el Caribe se aproxima a los 500 millones de habitantes y desde lo geográfico y lo poblacional se caracteriza por la disparidad y la inequidad: enormes montañas contrastan con llanuras y desiertos y el río más caudaloso del planeta dista poco de áreas donde el agua es insuficiente para la vida humana básica. En el plano socioeconómico, es el continente de la inequidad. Más aún que África pues, si bien tiene una pobreza lacerante, al conservar una organización tribal, tiene una mejor distribución de los escasos bienes. América latina es la periferia de un capitalismo salvaje, que se caracteriza por su impúdica concentración de la riqueza que conlleva la extensión de la pobreza. Tanto por su geografía como por sus condiciones sociales es un continente proclive a sufrir catástrofes naturales y sociales (terremotos, inundaciones, ciclones, hambrunas, guerras civiles, guerrilla, represiones, etc.) que ha puesto a prueba la **resiliencia colectiva o comunitaria**.³

Los pilares fundamentales de la resiliencia colectiva son:

- **autoestima colectiva** (=actitud y sentimiento de orgullo por el lugar en el que se vive que deviene de sus bellezas naturales o creadas por el hombre y de los valores sociales que la comunidad respeta);
- **identidad cultural** (=persistencia; por medio de la incorporación de elementos simbólicos como las costumbres, las danzas, las canciones; del ser social en su unidad y mismidad a través de cambios y circunstancias diversas que le permite afrontar la interculturalidad);

³ De allí que el aporte latinoamericano a una teoría de la resiliencia tenga una fuerte impronta colectiva.

- **humor social**⁴ (=capacidad de algunos grupos para encontrar la comedia en la propia tragedia, es decir que es un recurso simbólico humano. Es un humor iconoclasta que pone en duda el falso orgullo nacional y que refleja una verdadera autoestima colectiva. Es una estrategia social adecuada para sostener la identidad.);
- **honestidad estatal** (=conciencia grupal que condena la deshonestidad de los funcionarios);
- **la solidaridad** (=lazos afectivos entre los miembros que se sienten parte de un colectivo);

Los antipilares de la resiliencia colectiva, es decir los factores que la debilitan son:

- **el malinchismo**⁵ (=admiración obsecuente por todo lo extranjero);
- **el fatalismo** (=actitud pasiva, de inermidad frente a la desgracia⁶);
- **el autoritarismo** (= formas de uso del poder presentes en todas las instituciones que no permiten el ejercicio cotidiano de la toma de decisiones. Esto no permite el surgimiento de los liderazgos espontáneos y alternativos necesarios en las situaciones de riesgo);
- **la corrupción** (= la tolerancia a que el interés privado irrumpa y prevalece en el ámbito público).

La resiliencia colectiva resultará de la interacción de estos pilares y antipilares. De manera que propender a una resiliencia colectiva implicará fortalecer los pilares y luchar contra los antipilares.

Características culturales actuales que atentan contra la resiliencia

La globalización y las políticas económicas concomitantes han traído en su carro algunos fenómenos que han llevado al empobrecimiento de la subjetividad (al que puede sumarse, o no, el empobrecimiento económico). Este empobrecimiento es el resultado de cambios estructurales y vinculares que operan en distintos niveles del seno de lo social: el nivel estatal, de los contextos comunitarios y de las interrelaciones personales. Una consecuencia de esto es la **desafiliación** o **desciudadanización** que guarda relación con la exclusión o marginación que han dado por resultado individuos aislados, frágiles y desprotegidos.

Por siglos el hombre vivió en un delicado equilibrio entre lo individual y lo social pues la subjetividad se construye también desde la otredad. Al instaurarse las políticas neoliberales se romper ese equilibrio y esto impacta fuertemente en las características de la subjetividad.

Ciertas características que han tomado algunas culturas urbanas actuales tienen también el carácter de adversidad. Esto se debe a que funcionan como obstáculos en los procesos de integración social y de **historización subjetiva** (es decir que el sujeto se vuelva en actor de su propia historia) que son las bases de las reacciones resilientes.

Estas características culturales devienen en gran medida de la presencia marcada en el seno de lo social de los medios de comunicación, que son nuevos

⁴ Las investigaciones demuestran cómo el humor judío por ejemplo permitió la sobrevivencia en los campos de concentración o cómo el humor político dio el *ultimum moriens* (= lo último en morir) de la dictadura y el inicio de la liberación. También fue el humor lo que caracterizó el menemato y, su contrapartida, la experiencia aliancista.

⁵ El término deriva de la Malinche, azteca que ayudó a Cortés en contra de sus hermanos.

⁶ De allí que el fanatismo religioso sea un factor de riesgo de la resiliencia.

agentes de construcción de la subjetividad. Esta presencia ha traído aparejadas las siguientes características:

- **pasivización:** la sociedad del espectáculo que generan los medios torna a los sujetos en espectadores que contemplan imágenes sin poder distinguir claramente lo real de lo virtual. Los sujetos se aíslan y tienden a volcarse a la pasión pro el propio yo (cuidados excesivos del cuerpo, de la salud, de la estética personal);
- **saturación del yo:** la espectacularización de la sexualidad, que se manifiesta en la producción, circulación y consumo de la pornografía, da a los sujetos la sensación de un lleno del vacío del otro de manera tal que se satura el deseo del otro y empobrece la relación entre los sujetos de distintos sexos;
- **maquinización de los vínculos con el otro:** la tecnología del goce maquínico (fetiches, vibradores, aparatos de energía, gimnasios con aparatos especiales, teléfono erótico, realidad virtual destinada al goce sexual) ha llevado a los usuarios de estos dispositivos a un deslizamiento de la sustitución del otro o a un tratamiento del otro con la misma disponibilidad con la que trata al aparato. Esto es una extensión de la concepción utilitaria de las relaciones sociales;
- **superficialidad en los afectos:** los tiempos del videoclip y del zapping han generado relaciones intensas y fugaces caracterizadas por el descompromiso emocional y el manejo utilitario e insolidario de las relaciones;
- **sensibilidad impostada:** los programas televisivos imponen un modelo de sensibilidad marcado por imágenes y gestos y no por vínculos emocionales reales con el otro;
- **compulsión a hacer:** una hacer que no se constituye en una acción deseada y buscada racionalmente sino en una compulsión marcada por la ansiedad de ocupar el tiempo libre sin que exista espacio para el ocio. Es otra forma de llenar el vacío;
- **irrealidad por el dominio de la imagen:** la realidad virtual se instala en las pantallas pero también se instala en los espacios en los que se despliegan prácticas que se hacen desde la soledad: las autopistas, los aeropuertos, los cajeros automáticos, las computadoras para información, desdibujan al otro y al desdibujar al otro desdibujan al yo lo que da el pie para diversas formas de la violencia.

Factores resilientes

Hay cuatro categorías de factores resilientes que interactúan dinámicamente, es decir **factores que alientan en las etapas iniciales de desarrollo el despliegue de la resiliencia: el apoyo o soporte social ("yo tengo"), la fortaleza interna o intrapsíquica ("yo soy", "yo estoy") y la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos ("yo puedo").**

Yo tengo:

- personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente;
- personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas;
- personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder;
- personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo;
- personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo soy

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño;
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto;

- Respetuoso de mí mismo y el prójimo.

Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos;
- Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan;
- Buscar la manera de resolver los problemas;
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien;
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar;
- Encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito.

Estos factores de resiliencia sirven para enfrentar el riesgo pero existen además **factores de protección** que resguardan del riesgo es decir que funcionan a la manera de una vacuna para neutralizar los riesgos.

En síntesis, estos factores yoicos son: autoestima consistente, independencia, capacidad de relacionarse, sentido del humor, creatividad, moralidad, iniciativa y capacidad de pensamiento crítico. La capacidad de pensamiento crítico (= práctica social crítica que lleva a la superación del consenso público primario que se manifiesta en la no aceptación de la inexorabilidad del statu quo social) es mucho más que la pura queja o el rezongo sino que es la capacidad de crear el mundo a través de la creación de consenso.

Factores de protección de la resiliencia

Estos factores han sido presentados por Vanistendael como "*la casita*". La Casita es una forma esquemática de aquellos elementos que pueden construir la resiliencia.

El suelo sobre el que se construye está representado por las **necesidades básicas** (salud, nutrición, reposo, recreación). Si estas necesidades están satisfechas se puede empezar a construir la resiliencia. Los cimientos son las **redes de contactos** donde vive y se desarrolla el ser humano. En primer lugar: la familia, luego los amigos, los vecinos, los compañeros de la escuela, los colegas del trabajo. En el corazón de la casa aparece la **aceptación incondicional de la persona**, independiente de su comportamiento, por parte de alguien cercano. En la planta baja se sitúa la **capacidad de descubrir un sentido, una coherencia en la vida**. Esto dependerá de una "filosofía" que consiste en valorar plenamente la vida, o a través de una experiencia religiosa. El sentido de la vida se construye cotidianamente anclándose no en lo que uno espera de la vida sino en lo que la vida espera de uno. La adversidad, el dolor es, de suyo, in-sensato, sin sentido. La búsqueda del por qué es, por lo tanto, un callejón sin salida que irremediamente lleva hacia el pasado. Lo que debe entonces buscarse es el para qué, que lleva irremediamente hacia el futuro. Un sujeto comprometido con otro o con un trabajo es alguien que encuentra un sentido a la vida. El altruismo, entregarse a causas que operen en el campo del dolor sufrido para mitigarlo en otros, también es una fuente de resiliencia.

En el primer piso hay tres habitaciones, una con **autoestima**, otra con las **aptitudes y competencias** y la tercera con el **humor**⁷. En el desván hay otras experiencias que pueden ser personales como por ejemplo un pasado positivo o un bello paisaje.

Una familia y una sociedad estables promueven en el sujeto un sustrato de seguridad. Los padres o los cuidadores sustitutos neutralizan el entorno amenazante y dan origen a una relación de apego seguro. Cuando la continuidad existencial se fractura y lo familiar se vuelve no familiar o siniestro, la sensación de amenaza genera un sustrato de lo siniestro. El sujeto que logra convivir con ambos sustratos y que el sustrato de la seguridad domine sobre el de lo siniestro, es el que tiene las puertas abiertas hacia la resiliencia. La superación contrafóbica del peligro se da por medio de la familiarización con el peligro.

La resiliencia como responsabilidad social

Como puede verse la resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. A la base de todo proceso psíquico existe un proceso interactivo. No se nace resiliente ni se adquiere naturalmente en el desarrollo sino que depende de un proceso interactivo del sujeto con los otros seres humanos. Si se observan los factores resilientes y protectores de la resiliencia puede verse que estos factores suponen la interacción de del ambiente y del individuo. Estamos pues ante un **modelo ecológico-transaccional**. Los niveles que conforman este marco ecológico son: el individual, el familiar, el comunitario (vinculado a los servicios sociales) y el cultural (vinculado a los valores sociales).

Los estudios demuestran que en los distintos países hay distintos modos de educar a los niños⁸ y a las niñas y que estos modos tienen una directa ingerencia en el desarrollo de los factores de resiliencia. Los estudios demuestran que la adaptación resiliente en la niñez puede contribuir a la adaptación resiliente en la adolescencia es decir **que si el ambiente, la familia, y la comunidad apoyan el desarrollo del niño y le proveen los recursos** (= factores resilientes) que este necesita para superar la adversidad existe una alta posibilidad de que el individuo continúe adaptándose positivamente a través del tiempo. **Esto es así porque la resiliencia no es un rasgo de la personalidad o un atributo personal⁹ sino que es un proceso que surge de la interacción entre el individuo y su medio.**

La adaptación resiliente es el resultado de la interacción dinámica de los factores de riesgo y de los factores resilientes de manera que no es tarea sólo del individuo sino también de la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad. **La resiliencia es un proceso de superación de la adversidad del cual es responsable el individuo pero también la sociedad, es por lo tanto, también una cuestión política.**

⁷ Según Borges el humor es una suerte de infracción que permite reordenar el caos y salvarse de él, lo cual es necesario a la hora de una adaptación resiliente. Además el humor ayuda a romper el narcisismo humano y da al sujeto un sentido de la proporción que le torna más llevadera la existencia.

⁸ Entre las diferencias culturales registradas se encuentran el grado de control o autonomía que se les da a los niños y niñas, el tipo y los motivos de castigo, la edad esperada para que el niño o la niña resuelvan sus propios problemas, el grado de apoyo y amor que se les brinda en condiciones de adversidad, la fe como el elemento de resolución de problemas.

⁹ La ego-resiliencia (la resiliencia como atributo personal) supone la adaptación del individuo sobre la base de sus recursos internos y de un carácter enérgico y flexible que le permiten relacionarse en una forma positiva con las circunstancias que lo rodean. La ego-resiliencia no se desarrolla sino que es inherente a algunos seres humanos y existe independientemente de la presencia de la adversidad.

Lo que el concepto de resiliencia trae de nuevo

La simple observación de la realidad nos lleva a la conclusión de que es necesario abandonar el fatalismo sociológico a la hora de comprender el comportamiento humano. Encontramos personas desquiciadas en medio del lujo del primer mundo y personas que son ejemplares en medio de extremas condiciones de pobreza.

En el área del desarrollo humano, el comienzo del nuevo siglo ha despertado una reflexión sobre la importancia de **promover el potencial humano en vez de destacar el daño ya hecho**. En ese contexto, el concepto de resiliencia se torna altamente relevante.

Ya en 1945 se habían realizado estudios que revelaban que sujetos que habían padecido severas situaciones de estrés en la primera guerra habían logrado evolucionar favorablemente. La primera investigación en la que se trabaja de manera más clara con el concepto de resiliencia se da en el campo de las investigaciones sobre epidemiología social¹⁰ de Werner que se iniciaron en 1955. Estos estudios intentaban entender las causas y la evolución de la psicopatología. Durante más de 30 años se siguió el desarrollo de una cohorte de 500 personas. Un tercio de estas personas estuvieron sometidas a condiciones adversas (pobreza extrema, situaciones de estrés, disolución de los vínculos parentales, alcoholismo, abuso). Se observó que, a pesar de estas situaciones adversas, una buena parte de estas personas consiguió sobreponerse y construirse como personas sanas, es decir que **sujetos con alto riesgo social se adaptaron socialmente, aún en contra de las predicciones de los investigadores**.

Werner observó que estas personas, tanto física como intelectualmente, estaban atravesadas por diferencias individuales pero que había un hecho que se daba sin excepción en la vida de todos ellos: **el apoyo irrestricto de algún adulto significativo que actuaron como pilares del desarrollo exitoso de estas personas permitiéndoles superar las condiciones de riesgo a las que estuvieron sometidos**. De manera tal que la resiliencia es un proceso de ecología vital que abarca al individuo, su familia, su comunidad y su cultura.

Otros estudios posteriores han demostrado que ni el nivel socioeconómico ni la inteligencia están relacionados con la resiliencia, es decir que, la pobreza no impide el desarrollo de resiliencia.

Las investigaciones en resiliencia han cambiado la forma en que se percibe al ser humano. El hombre, la mujer, ha dejado de ser el individuo que "carece" y se "enferma" sino que es, además, capaz de buscar sus propios recursos y salir fortalecido, fortalecida, de la adversidad. Esto lleva a que quienes trabajan en el plano de la intervención social, en cualquiera de sus manifestaciones, se fijen en lo que se denomina "*ordinary magic*" o magia cotidiana que surge de la evidencia de que el individuo es capaz de adaptarse positivamente. Así de un modelo de riesgo basado en las necesidades y la enfermedad se ha pasado en un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano tiene en sí mismo y a su alrededor. Por ello *al reflexionar sobre la resiliencia se contrabandea la esperanza* ya que se jerarquiza lo que se margina, se desecha, se disminuye y se silencia.

El concepto de resiliencia puede beneficiar el desarrollo de políticas sociales, educativas y de salud pues toma en cuenta las potencialidades del desarrollo humano.

A la luz de este concepto, han cambiado también las metas, las estrategias y las evaluaciones de los programas de intervención psicosocial. Los programas de corte psicosocial anteriores a los 90 estuvieron marcados por la idea de negatividad y de carencia que la adversidad le impone al desarrollo y se trataba de compensarla.

¹⁰ La epidemiología social estudia el proceso salud-enfermedad como situaciones colectivas.

Trabajar en los distintos planes sociales y educativos la resiliencia es un modo de prevenir el impacto de las adversidades puesto que se maximiza el potencial y el bienestar de los individuos en riesgo. Estos planes deberán alentar el surgimiento de factores resilientes. Toda vez que las conductas resilientes necesitan factores de resiliencia.

Trabajar desde el horizonte de expectativa de la resiliencia supone el abandono de la patologización de la pobreza y la exclusión social.

De la escuela del desencuentro a la escuela del encuentro: la resiliencia en la escuela

En el campo educativo, trabajar **desde y para la resiliencia implica partir de la historia recorrida por el otro** asumiéndolo como un sujeto con experiencias previas que lo hacen dotar de sentido a todo lo que llega a él. **Sin esta recuperación de lo vivido no hay modo de construir actitudes resilientes.**

Si las prácticas pedagógicas hacen que el que enseña trate al que aprende (niño, joven, adulto) como una tabula rasa, **no facilitan que el sujeto se vuelva protagonista de su historia** dejándolo prisionero de lo instituido por la familia o por la cultura (y pensemos en las diversas falencias que pueden tener las familias y los diversos entornos sociales, sean cual fuere su acceso al capital económico y simbólico). **Este camino, sin duda, no llevará a la construcción de la resiliencia.**

La colonización que la escuela hace del potencial lúdico y creativo del sujeto lo lleva a no apropiarse de su lugar en su propia historia y no poder transformar lo instituido.

La escuela enfocada desde la resiliencia tiene que saber que las condiciones del entorno pueden resignificarse desde los valores y las acciones de los sujetos porque pueden interpretar (potencial descifrador-hermenéutico) y crear (potencial creador-heurístico).

La realidad cultural es un constructo social, no tiene una existencia objetiva fuera de los imaginarios sociales, es decir de los modos se valora, significa e interpreta los que se pasa.

La escuela construye resiliencia en la medida que acompaña el proceso de construcción de una actitud creativa, reflexiva y crítica que no lleve a la aceptación pasiva de la realidad como ya un dado impuesto de una vez y para siempre.

El clima de violencia social, que es también una violencia económica y simbólica, hace indispensable que la escuela se vuelva en una promotora de resiliencia y esto supone hacer de la escuela un espacio en el cual se pueda testimoniar el padecimiento sin que esto implique que siempre se pueda dar todas las respuestas. Para lograr esto, la escuela debe:

- garantizar el espíritu solidario impidiendo el auto o hetero-aislamiento;
- advertir el peligro de determinadas situaciones;
- fomentar "causas" que den sentido a la vida;
- sostener el sentido del humor como neutralizador del dolor;

Para ello se puede fomentar en la escuela diversos proyectos (áulicos o institucionales) en los que las actividades estén encaminadas a la exploración de:

- el sentido de la vida (por ejemplo en los espacios relacionados con la Filosofía);
- la construcción de lo social (por ejemplo en los espacios relacionados con las Ciencias Sociales);
- el cuidado de algo o alguien (el patrimonio, el medio ambiente, niños, viejos, enfermos);
- la historia personal, familiar, del lugar, de la comunidad¹¹ (por ejemplo en el espacio de lengua);
- el humor como contradiscurso del discurso hegemónico que juega al filo de lo instituido y lo instituyente. El humor es una marca del análisis crítico de la realidad.

Promover resiliencia supone una actitud ética de respeto y sensibilidad por el otro. De allí que la escuela que promueve la resiliencia es una escuela que:

- sabe que la realidad debe ser cambiada por una sociedad más justa y equitativa;
- entiende que el otro es tan legítimo como uno mismo;
- entiende que no puede diseñarle el mundo al otro sino que debe ayudarlo para que construya su mundo

En definitiva la escuela debe ayudar a construir un mundo después de, a pesar de y a partir del caos porque la resiliencia es más que una *identidad de resistencia*, la resiliencia es una *identidad de proyecto*.

Comparto con Uds. un fragmento de una nota que le hicieron a Daniel Prieto Castillo aparecida el 5 de febrero de 2007 en una edición digital de



¿Sobre qué bases tenemos que pensar en esa refundación del sistema?

–El primer pilar es la gente. No se puede refundar el sistema educativo en contra de los protagonistas del sistema educativo. Hay una enorme cantidad de experiencias que hay que rescatar, que hay que destacar, que reconocer. No se puede crear algo sobre la base de campo arrasado, diciendo que la gente está totalmente equivocada. Ya sabemos que nadie está totalmente equivocado. Este es un punto fundamental. Cuando digo la gente estoy hablando de los docentes, que son actores permanentes del sistema. Este es un punto preocupante porque el sistema ha sido a menudo descalificado en bloque y dentro del mismo hay rupturas, autonomías relativas, búsquedas que son importantes y valiosísimas. El segundo punto tiene que ver con la población en cuanto a sujeto de aprendizaje. Yo no creo en la política que plantea tantos años de escolaridad obligatoria y después se desentiende para siempre. O que no considera que cada cien que ingresan sólo veinte egresan. Ahí hay un vacío, hay gente que se está yendo y no sabemos qué hacer con ella. El sistema no está organizado para sostener a los que se van quedando en el camino. Si niños y jóvenes tienen problemas y abandonan, no podemos desentendernos. En algunos países se habla de

¹¹ La narración es modo privilegiado de socialización porque es un vehículo de reconocimiento de uno mismo, de la comunidad, de la comunidad en uno mismo y de uno mismo en la comunidad.

“mortalidad estudiantil” para referirse a quienes se van. Es una expresión terrible pero que habla de personas que, por no seguir, se mueren para el sistema. Cuando decimos refundación reconocemos la necesidad de aprendizaje de toda la población para siempre. Y eso no se improvisa. Ese es un plan a muchos años por delante.

– ¿Esto que está diciendo cambia el concepto de “sistema educativo” que manejamos comúnmente?

–Estamos hablando de un sistema que incluye promover el aprendizaje de toda la población, poner las tecnologías al servicio del aprendizaje, promover aprendizajes en todas las instancias posibles de la sociedad. Y esto no se improvisa. Es una tarea que requiere gente capacitada, producción de materiales, acumulación de experiencias, metodología, propuestas teóricas.

– ¿Es romper con el aula como único lugar de aprendizaje...?

–...sin desecharla. Es pensar la sociedad en términos de aprendizaje. Se está planteando eso, pero también desde un lado que está muy cargado de ideología. Aparecen discursos que sostienen que la sociedad avanza inexorable e irresistiblemente hacia una sociedad del aprendizaje y del conocimiento. Eso no es así. No se avanza espontáneamente hacia el aprendizaje y el conocimiento. En Centroamérica se han hecho investigaciones en los locutorios, los lugares donde se navega en Internet, que muestran que la búsqueda irresistible del conocimiento no es real. No negamos que esa búsqueda está en el ser humano, pero hay que promoverla pedagógicamente. Cuando hablo de abrir todos los frentes me refiero a un proyecto educativo con una línea, con una definición pedagógica que esté apuntando hacia el aprendizaje, no sólo por la gratificación del conocimiento sino para resolver problemas cotidianos.

Daniel nos habla de este desafío que tenemos por delante: el de **hacernos cargo** de los que no nos estamos haciendo cargo. De los que no pueden sobrevivir en el sistema porque no encuentran en su interior insumos para poder hacerlo. De aquellos que, como sistema, estamos matando. De construir resiliencia, para construir vida.

“Dame tu mano y vamos ya”

En páginas anteriores, les hablaba acerca de que los modos que tenemos de ser, de actuar, de responder, es decir nuestra subjetividad, es una serie de operaciones y procedimientos que aprendimos socialmente. Deberíamos, ahora darnos el tiempo para pensar cómo podría enseñar una escuela comprometida en construir resiliencia:

Hay una investigadora argentina, Silvia Duschatzky, que dice que nosotros los docentes, las docentes, deberíamos preguntarnos **cómo producir experiencias subjetivantes en la dispersión de este tiempo**. Nuestros chicos, nuestras chicas, ya no tienen nuestra subjetividad disciplinaria. Para ellos es casi imposible estar quietos: deambular parece ser la nueva forma de estar en la escuela que tienen nuestros chicos y nuestras chicas.

Estoy segura de que si nos ponemos a trabajar juntos, juntas, podemos encontrar, ensayar al menos, estrategias para mantener aprendiendo a los chicos a las chicas en el aula. Ojalá, lográramos tener en cada escuela una antología de estrategias para desplegar situaciones de aprendizaje con los chicos y no sólo el libro de firmas y los partes de amonestaciones.

Duschatzky sostiene que **deberíamos imaginar alguna práctica que interrumpa la saturación y la evanescencia** pero para eso necesitamos pensar cómo puede uno conectarse con el otro en medio de la velocidad incesante.

Supongo que debemos hacer un esfuerzo gigante para imaginarnos cómo son, cómo sienten y cómo se relacionan los chicos, las chicas, antes de esperar que logren sentir o actuar como necesitamos nosotros, nosotras, que actúen o sientan.

Este esfuerzo de imaginación, debería comenzar por observar cómo se comportan en la calle, en el ómnibus, en casa (al fin de cuentas todos, todas, tenemos un hijo, una hija, un sobrino una sobrina o el hijo, la hija de una amiga cerca), cómo son las pelis que consumen, los programas, los juegos de las computadoras, los sitios que visitan en Internet, las salas de chat.

Miren, les cuento algo personal. Tengo una amiga, compañera del secundario y luego de la universidad que ahora está viviendo en Francia. Se casó hará unos 20 años con un francés y vivieron acá hasta la crisis del 2001 cuando decidieron irse a Francia. A comienzos de la facultad, acá en Mendoza, Ivana estudiaba el profesorado de francés y el de letras, pero terminó el de francés. Daba clases en la Alianza y en la carrera de Turismo y Hotelería. Prácticamente dio pocas clases en escuelas medias. Cuando se mudó a Francia, mi amiga conseguía trabajos muy inestables y mal pagos como profesora de español (porque su título era de profesora de francés) y decidió estudiar allá el profesorado de español. Se ha recibido y ya tiene su primer trabajo. Si bien ella tiene tres hijos adolescentes, la entrada en el aula la está matando. Al parecer el sistema educativo francés es muy rígido en cuanto a las pautas que tiene que seguir el docente. Pero, además, Ivana sufre porque tiene los mismos chicos, las mismas chicas, que tenemos nosotros, nosotras. Este fenómeno de nuevas subjetividades en nuevos contextos no es sólo de acá. Con Ivana siempre estamos ahí por medio de Internet, y nos ponemos el oído (o los ojos) siempre que lo necesitamos. Y nuestras palabras. A principios de diciembre del año pasado me escribió hecha un mar de lágrimas (el corazón puede traspasar las pantallas) y entonces le escribí este correo que comparto en parte con Uds.

Maria Julia Amadeo <amadeomj@gmail.com> escribió:

Mi querida Ivana:

Si pudiera te ofrecería mi regazo para que descansaras un poco. Lo que estás amiga del alma, es cansada. Y no es para menos. Has hecho una carrera meteórica con hijos y marido a cuestas, en otro país, en otra lengua, lejos de todo y con poca plata. Casi nadie podría resistir todo eso a nuestra edad. No es fácil iniciarse en la docencia, no es fácil iniciarse a esta edad, no es fácil en este tiempo en el que hay una brecha tan grande entre los chicos y nosotros. Creo que se hace más llevadero si en vez de tratar de traerlos a ellos hacia lo que nosotros entendemos que debe ser, nos paramos frente a ellos con actitud indagatoria, como formulándonos una constante pregunta: ¿qué clase de bichos son estos? ¿Cuáles son sus comportamientos? ¿Ante qué cosas reaccionan negativamente? ¿Ante cuáles positivamente? Es como si ellos o nosotros fuéramos extraterrestres o nosotros o ellos, una tribu exótica. Debemos entenderlos y ellos a nosotros. Entender sus costumbres, su lengua, sus creencias, sus pasiones, su entramado de significaciones. Y ellos a nosotros. Pero de más está decir que los principales responsables somos nosotros porque tenemos un mayor bagaje de conocimientos, experiencias y madurez para salir de nuestra baldosa e intentar comprenderlos. Y aunque nos cueste debemos respetarlos como respetaríamos a una tribu exótica o a unos extraterrestres. Hoy más que nunca el oficio de enseñar se parece bastante al oficio de antropólogo.

Ahora que recuerdo a mi amiga mientras les escribo a Uds. se me ha dado por pensar que a lo mejor alguno de Uds, alguna de Uds., también sufre como ella (aunque Uds. pueden apoyarse en la experiencia que mi amiga no tiene). Ojalá pudiéramos salir de la queja cuando nos encontramos en las reuniones de profesores y profesoras y pudiéramos apoyarnos compartiendo experiencias que nos dieron resultado o lecturas o reflexiones, como hacemos con mi amiga, que nos pudieran servir como una hoja de ruta imperfecta porque siempre cada experiencia es diferente.

Y en esto de construir una hoja de ruta, que es siempre provisoria, quiero compartir algunos aportes de Magaldy Tellez, una investigadora venezolana. Tellez

reflexiona sobre el nuevo mundo que se ha instalado y cómo repercute esto en la subjetividad de nuestros chicos. Tiene una frase impactante "reinventar todo es la apuesta". Frase que evoca otra de Deleuze que apareció líneas atrás: "nos hallamos en el inicio de algo". Me gustan estas frases porque no miran este tiempo como el "fin de ..." sino como el "inicio de ...". Es como mirar el lado lleno de la botella. Y, para Téllez, este reinventar todo supone:

- reinventar la capacidad de mirar,
- restituir la memoria,
- reinventar la presencia.

Reinventar la capacidad de mirar porque el consumo de las pantallas está dirigido por las mismas pantallas que nos imponen una manera de mirar. No podemos ser más divertidos ni más entretenidos que la televisión. No contamos con los recursos, y digamos que deseamos para la escuela un destino algo más interesante que el de la mera diversión. Reinventar la mirada supone generar mecanismos de resistencia que no pasan por la descalificación en bloque a la tele o a Internet. Una lectura crítica no es, de suyo, descalificante.

Restituir la memoria porque esta etapa del capitalismo necesita un mercado sin memoria, dispuesto siempre a consumir nuevos productos, y por lo tanto, genera diversos medios para aniquilar la memoria. La escuela debe bajar un cambio, para usar una expresión de los chicos y las chicas, y reapropiarse de la locura de información que nos asedia para recuperar lo que pasó desde otro lugar y no desde el lugar que imponen los medios.

Reinventar la presencia implica una manera distinta de habitar el aula de manera tal que no estemos allí con rostro vigilante y enjuiciante sino ofrecernos para estar "al lado de" y así permitir que los chicos y chicas tengan la oportunidad, tal vez la única, de encontrarse con otro, otra, que venimos a ser nosotros, nosotras.

Hacer el apoyo escolar a estos chicos y estas chicas de segundo año supone brindar un servicio educativo de calidad a adolescentes a los que, a las que, no les va bien en una escuela pensada desde el esquema disciplinario. Y aquí tenemos que revisar qué queremos hacer con ellos, ellas. En su mayoría, tienen apenas 13 o 14 años. Pasan por ese período de la vida que pasamos todos, todas, alguna vez: tiempos de confusión, de cambios turbulentos, de búsqueda de la identidad. Sufren, como tal vez no sufrimos nosotros, nosotras. Una época mucho más centrada en el mirar y ser mirados, miradas. Una época en la que tener o no tener parecer ser la cuestión. Una época en la que los padres, las madres, prolongan una adolescencia o adelantan una maternidad, una paternidad poniéndose ellos, ellas, en un lugar mucho más movido desde donde tienen que ser, y tal vez no pueden ser, esos adultos, esas adultas seguros, seguras, que los chicos, las chicas, necesitan tener.

Ante ese escenario, nuestra actitud puede ser expulsiva o inclusiva. Es una opción ética. Desde lo personal, y más aún después de la nefasta experiencia de los '90, ya no quiero un modelo social que expulse. Prefiero los costos de la inclusión, que supone esfuerzos personales por modificar hábitos, rutinas, concepciones, prácticas, a los costos de la expulsión: miseria, violencia, dolor.

Ud. elige. De eso se trata esta experiencia: de una opción. El fracaso escolar es un dato duro de esta realidad. Y es un dato que todos los países enfrentan. La diferencia pasa por la actitud ante ese fracaso. Podemos condenar o podemos intentar nuevos caminos. Esta experiencia de acompañar a los chicos, las chicas, durante este mes es un intento de levantar la condena de la exclusión.

Y esto nos demanda como docentes no sólo desprendernos de la vieja lógica escolar atravesada por los modos rutinizados del tratamiento escolar de los temas. Esto nos compromete a, entre otras cosas, cuestionarnos el sentido de las actividades, el registro utilizado en la

propuesta, los textos a tratar y los textos que ellos y ellas han producir. Como dijimos ya, si en las organizaciones de encierro la cuestión era como subvertir lo instituido, en las sociedades de control el desafío es instituir algo por medio de un proceso de negociaciones de significados y sentidos.

Magistralmente, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz describen las características de la subjetividad institucional y la subjetividad massmediática y las implicancias que esto tiene en el acto de enseñar y aprender. Es necesario pensar que nuestros alumnos, nuestras alumnas, se acercan más a una subjetividad massmediática que a una subjetividad institucional por lo tanto los modos de decir habituales de la escuela no les dirán nada, no los interpelarán, puesto que esos modos de decir no les hablan a ellos, a ellas, sino que les hablan a otros sujetos, a los que ellos, ellas, no son. En efecto, **los sociólogos, nos enseñan que el lenguaje de la escuela le habla a sujetos escolarizados, y por eso, fracasan quienes en su historia personal no han sido educados con este lenguaje. No se trata de capacidad cognitiva, se trata de maneras diferentes de simbolizar y semiotizar el mundo.** Es importante recordar esto a la hora de producir un material para estos sujetos o a la hora de compartir el aula con ellos, ellas, si es que nos proponemos entablar un diálogo, condición básica y necesaria para que fructifique cualquier propuesta educativa.

Todo lo dicho hasta aquí implica que nada de lo que ofertemos en el aula debe darse como un ya dado, como un ya conocido, sino que a cada paso debe negociarse el sentido puesto que si se dan sobreentendidos se generarán malentendidos. Deberá explicarse cómo hacer todo y sobre todo, para qué. Y tal vez en este esfuerzo en explicar el para qué se develarán muchos de los rituales ya gastados, y dessemantizados del discurso escolar.

Amasados, amasadas, en un entorno estatal, los docentes, las docentes, a veces no podemos operar si no es como engranaje de un dispositivo mayor. Así lamentamos o deploramos lo que sentimos como una fuga de la familia y del estado, sin poder comprender que hay una lógica nueva de funcionamiento del dispositivo.

El molde de la estatalidad, con sus roles prefijados de una vez y para siempre, parece impedirnos responder a la interpelación de la sociedad. Parecería que ni siquiera podemos comprender la nueva demanda.

Freud sostenía que la tarea de educar, la de psicoanalizar y la de gobernar son tareas imposibles porque lidian con la incompletud humana y, entonces, **hay siempre algo que no se termina de lograr del todo.** Al respecto, Dolores Camps dice: "Esa incompletud que caracteriza al ser humano en general, afecta a lo educativo en particular. Por tanto se ha de aceptar que la educación no lo puede todo, **para pensar qué es lo que sí puede hacer.** Esa incompletud genera malestar en los educadores. **El deseo de control total de la situación enseñante-enseñado, el ideal de un saber totalizador no es algo posible.**"¹²

Acaso no se pueda habitar la escuela, zona de frontera entre dos subjetividades diferentes, sin reflexionar sobre lo que se puede y no se puede lograr con el fin de trascender la sensación de impotencia. ("¿Qué puede hacer un docente o las escuelas ante la falta de interés del gobierno y de los padres?"; "Si los padres están ausentes de su obligación, el esfuerzo que deben realizar los profesores, es tan desgastante que se enferman").

Al analizar este campo de tensión entre lo que se puede y no se puede en el acto de educar, Camps dice. **"Para que se produzca el acto educativo es necesario el consentimiento del sujeto. El consentimiento depende de la historia del sujeto en relación al otro. El consentimiento nunca es total, esto es un límite del acto educativo. El consentimiento del sujeto está ligado también a una oferta valiosa. La oferta es del orden de un vínculo con el saber. [...] Es importante que el alumno tenga frente así un adulto que se interesa por ellos, los respeta y les da la palabra. Les considera**

¹² Los destacados son nuestros

como un sujeto. La escucha, la atención, la creencia en las capacidades de su alumno, estimulan el deseo de aprender."

Tal vez por aquí, por este reconocimiento del otro, de la otra, como otro, como otra, **diferente pero no deficitario, deficitaria**, se pueda comenzar a buscar alguna puerta abierta a un encuentro con el otro, con la otra, con el cuerpo del otro, de la otra, con el deseo del otro, de la otra. **Instituir el deseo de aprender, quizás de eso se trate.**

Y recuperar la pasión por enseñar.