

Darse por aludido en tiempos resbaladizos

Por Gabriel Brener

Gabriel Brener. Licenciado en Educación Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Especialista en Gestión del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Docente e investigador en Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) e Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González (ISPJVG), Argentina.

Artículo publicado en: “Aula abierta”, Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)

La **judicialización de las relaciones escolares** se torna visible frente a tres procesos que señala el pedagogo Philippe Meirieu:

- 1) el **debilitamiento de la escuela** y sus propias herramientas para resolver los problemas entre estudiantes y adultos/as escolares y/o familiares;
- 2) la **relación entre familias y escuelas**, que atraviesa un momento muy diferente al de esa alianza férrea entre ambas que fue clave para sostener un tipo de autoridad pedagógica; y
- 3) una **exacerbación del individualismo** como rasgo constitutivo y neoliberal de nuestra actual sociedad, que torna muy difícil construir prácticas colegiadas, sentidos de cooperación y comunidad.

La judicialización de las relaciones escolares descansa en **falsas opciones binarias**, como cuando se explican situaciones de agresiones solo bajo la lógica de **víctima y culpable**. Se activa allí una operación pedagógica de reducción de la complejidad de diversos problemas escolares: se los simplifica, se los vacía de sentido y contexto, y se alimentan estrategias punitivas como mejores y únicos modos de solución.

En este marco, podemos describir dos desplazamientos: uno ligado a aquello que media entre adultos/as escolares y estudiantes, con foco en el **trabajo escolar**; y otro relativo a la posición de dichos/as adultos/as escolares, es decir, a las transformaciones en los modos de **construir y sostener la autoridad pedagógica**.

La desaparición de un trabajo significativo para los escolares es lo que convierte el aula en territorio inseguro. Este proceso de vaciamiento de sentido daría lugar a lo que Meirieu califica como “la fuga del referente”. Un **consignismo** que solo pretende ordenar cuerpos y secuencias de acciones en el tiempo regresivo de la hora cátedra –despojada de sentido–, en el que cada pregunta ya tiene una respuesta única o de antemano.

Por lo tanto, no se provoca el deseo por averiguar que nos hace creer que estamos inventando, más allá de que aquello que se “invente” ya tenga *copyright*. Rutinización escolar que va secando la vida cotidiana y, en especial, el vínculo entre estudiantes y docentes, así como con el conocimiento. Toda una alienación escolar, un modo de ir ajenizando al sujeto de aquello que enciende la mecha por el conocimiento y que se alista para ponerle un ordenado y previsible predicado a cada sujeto. Esta modalidad de apropiación y relación escolar está en sintonía con una **securitización didáctica** que toma cuerpo en la necesidad permanente de **exteriorización de normas** que regulen y monitoreen la transmisión.

El recrudescimiento de la seguridad externa tiene en los **operativos de evaluaciones estandarizadas** un soporte casi a medida para disciplinar a las instituciones escolares. La regulación del sistema educativo a través de este tipo de evaluaciones es un imperativo neoliberal que transforma al conocimiento en mercancía; al docente en un repartidor y “aplicador” de exámenes, ajeno al proceso de evaluación, concepción, confección y corrección; y al estudiante en un/a respondedor serial de *múltiples choices*.

La autoridad que comanda es aquella donde se hace fuerte la idea de responsabilidad jurídica en la que prevalece la intención de imputar, como sustitución del acto educativo que debe cuidar reparar... enseñar.

La judicialización de las relaciones escolares se sostiene con **una escolaridad de baja intensidad**, tanto en el desplazamiento del estudiante a un lugar de objeto –o sujeto sujetado– como en el relevo del docente por la figura del abogado o, más precisamente, de un fiscal en búsqueda de culpables de alguna agresión, de una mala ecuación o, simplemente, del propio fracaso como estudiante.

La preeminencia de la culpabilidad por sobre la responsabilidad se asienta en **un paradigma punitivo**, y nos pone en la encrucijada de volver a nombrar los límites para descifrar su condición de posibilidad y apertura y así no encerrarnos siempre en la trampa de clausura. Límites para comprender y crecer, límites para conjugar derecho con responsabilidad, límites como condición imprescindible del vínculo pedagógico.

También existen expresiones de una autoridad que negocia supervivencia pagando el costo de la condescendencia demagógica, con el riesgo de ubicarse o “quedar pegados” en ciertos lugares de los que se torna bien difícil volver. Cuesta asumirlo, pero también existe la figura de la dimisión, de quienes están de cuerpo presente pero se han ido hace rato. De allí no se vuelve.

Pero vale decir que también se multiplican diversas maneras de construcción de autoridades democráticas que ensayan modos de resignificar la enseñanza, conjugándola con la participación, el respeto y la solidaridad como asuntos irrenunciables. Adultos/as escolares que se dan por aludidos en tiempos resbaladizos en que no hay certeza de durabilidad y en que los vínculos deben someterse a revalidación y tienen fechas de vencimiento constantes.

Asumir una autoridad ética y pedagógica implica la responsabilidad política de hacerse garante por los otros, anteponer la vulnerabilidad de niños y adolescentes a nuestras limitaciones como adultos, a la fragilidad que supone (Zelmanovich, 2003); incluso, perder el equilibrio de una escuela adultocéntrica que se resbala entre prepotencia e impotencia. No es lo mismo reconocer nuestros límites que ser unos limitados.

La escuela librada a los procesos de securitización se somete a los límites de la figura de la dimisión educativa, renunciando a lo más saludable y desafiante que tiene esta institución: su

potencial instituyente, la condición emancipatoria que cabalga en la enseñanza cuando se asume como seducción cultural.

Referencias bibliográficas

Brener, G. (2019). “El servicio cívico voluntario es pedagogía de la punición”, en *Diario La Capital*, Rosario (Santa Fe), 20 de Julio de 2019. Disponible en:
[https://www.lacapital.com.ar/educacion/el-servicio-civico-voluntario-es-pedagogia-la-punicion-2513233.html?](https://www.lacapital.com.ar/educacion/el-servicio-civico-voluntario-es-pedagogia-la-punicion-2513233.html?fbclid=IwAR3GR5OO6EMo69IhDG02mpqY58RWNDvAJBbTqBNvR4s0KYhV2qmRgpgEb8s)

fbclid=IwAR3GR5OO6EMo69IhDG02mpqY58RWNDvAJBbTqBNvR4s0KYhV2qmRgpgEb8s

——— (2009). “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad”, en Kaplan, C. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Meirieu, P. (1998). “La pedagogía contra Frankenstein”, en *Frankenstein Educador*. Barcelona: Leartes.

Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa

Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.