

Primaria

Palabras clave: Desigualdades. Pedagogía crítica. Tensiones educativas. Reproducción. Transformación.

Nahiela no habla. Desigualdades sociales, desigualdades educativas

Daniela Otero¹ y Rocío Reyes Mateu²

“Nahiela no habla”, sentenció un maestro a viva voz. Esa mañana, como tantas otras, la sala de profesores fue testigo de la tensión perpetua entre lo simple y lo complejo de la escuela.

Pasar de lo simple a lo complejo...

Nahiela está terminando segundo grado y, aunque comenzó a hacer calor, no se quiere sacar la campera de abrigo. Su mamá la pudo comprar, la tiene, es de ella y no le gusta la invitación a dejarla en el perchero. Fue un desafío entender por qué es tan fiel a su campera rosa. Se vislumbra alguna situación económica compleja: a esa campera no le puede pasar nada, porque no hay ni habrá otra. Pero la desigualdad que atraviesa Nahiela no termina ahí.

Nahiela habla poco, es cierto, pero tiene mucho para decir y lo hace cuando se siente en confianza. Su voz es baja, su pronunciación es cerrada. Ingresó a la escuela a finales de primer grado. Llegaron abruptamente desde Paraguay en medio de una situación de violencia y con una escolaridad salteada. Entonces, Nahiela no hablaba nada de castellano. Pasó a su segundo grado con la misma maestra quien relata: *“Tiene las mismas zapatillas que hace un año, últimamente camina en puntas de pie o con el talón afuera. Aprieta la realidad. Dibuja con detalles sorprendentes. Le encanta que le lean cuentos y los vuelve a narrar, recordando aquello imperceptible para otros. Juega con sus compañeras en los recreos. A veces llora de repente y no ha sido fácil saber el porqué: Nahiela tiene miedo que le pase algo a su mamá”*.

Transformar lo simple en complejo, como expresamos al comienzo, es pensar en derribar reduccionismos sobre comportamientos, actitudes y formas de estar en la escuela de las niñas. ¿Qué lleva a un maestro a decir que una niña no habla y jactarse cómicamente de la situación? ¿Qué lleva a otros maestros a cuestionar esta forma de nombrar? ¿Cómo conviven estas formas dentro de la misma institución?

¹ Daniela Otero. Profesora de Nivel Primario. Especialista en “Problemas educativos contemporáneos. Enseñanza, nuevas subjetividades y diálogo intergeneracional”. Diploma Superior en Ciencias Sociales (mención en Currículum y Prácticas Escolares, y mención en Lectura y escritura). Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del campo Pedagógico. Docente en la Escuela N° 22 “Félix de Azara”, Coghlan.

² Rocío Reyes Mateu. Profesora del Nivel Primario. Especialista en “Alfabetización para la inclusión”. Diploma Superior en Infancia, educación y Pedagogía. Trabajó en el Programa maestro + maestro (2011-2012). Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del campo Pedagógico. Docente en la Escuela N° 22 “Félix de Azara”, Coghlan.

Reproducción o transformación...

Esta conversación en sala de profesores es un ejemplo, entre tantos, de educadores que refuerzan prácticas sociales dominantes. Conversar de un modo cómico sobre la actitud de una niña morena, con rasgos trigueños, forma parte del *status quo* imperante que determina y reproduce ideas sobre los niños y niñas, sin cuestionamiento por parte de los oyentes de la sentencia, que participan de manera cómplice de ese nombrar.

No se habla del mismo modo de todos los alumnos y alumnas que conforman las instituciones, no se mira lo mismo de un niño o una niña de clase media, pero Nahiela no es de clase media, por tanto, su identidad no es reconocida positivamente: Nahiela es pobre y no habla. La mirada puesta en “no habla” profundiza, reproduce y naturaliza la desigualdad, más aún, como Nahiela es callada y no molesta, no hay esfuerzo para detener dicha reproducción. El orden se mantiene.

Los investigadores Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) introducen la categoría posición docente al ámbito de la investigación sobre docentes para referirse a cómo los mismos construyen una lectura particular de los problemas y unos modos específicos de plantear soluciones o nuevas problematizaciones. Consideran que dichas lecturas o miradas se encuentran condicionadas por el sentido que le otorgan a su tarea, por componentes históricos de la profesión, por la apropiación de ciertos discursos puestos a circular por agentes oficiales y por los componentes utópicos y democratizadores que se combinan con aquellos desprendidos del modelo normalizador, paternalista, autoritario y homogeneizador de la escuela.

La categoría posición docente “se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell y Vassiliades, 2014).

Tomar conocimiento del poder que tiene la escuela y la violencia simbólica que ejerce nos permite romper la lógica binaria y reflexionar sobre pequeños actos que visibilizan una postura política, nunca neutral, frente a los sujetos que aprenden. Nos convierte en sujetos de transformación, en una disputa continua con estas verdades hegemónicas que habitan las aulas, y nos permite construir, a partir de la resistencia, nuevas verdades.

Pensar en la escuela como un campo donde se disputa el sentido nos permite encontrar que existen distintas posiciones respecto de la misma situación, que estarán sostenidas por nuestra construcción de estructuras sociales y determinadas por la posición que ocupamos dentro del campo. Además, para que un sentido prevalezca sobre otro deberá tener el suficiente consenso para legitimar el orden de las cosas. La categoría posición docente está íntimamente relacionada con el discurso. Para Popkewitz (2000), los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte de la regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos juzgan lo bueno, lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Vassiliades dirá, entonces, que es necesario centrarse en las disposiciones de poder y sus efectos, lo cual lleva a preguntarse cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos lo produjeron. Es, así, que el autor determina que la ideología se combina con el poder en procesos en los cuales “los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven” configurando nuevas subjetividades.

Justamente, el trasfondo del análisis es la constitución de estos modos sociales naturalizados, que están impregnados en nuestra vida y generan el consenso que legitima el orden social dominante. De alguna manera, la sala de maestros se convierte en testigo de una construcción social que, consciente o inconscientemente, desmerece al pobre y lo culpabiliza de su propia opresión. Se imponen verdades como si fueran naturales, empujando para que la escuela siga sosteniendo una sola cultura como válida y provocando que los oprimidos no puedan escapar de esa sentencia.

Como educadoras creemos que la escuela es un campo donde se disputa el poder y, como tal, el lugar privilegiado para la toma de conciencia sobre estas estructuras internalizadas que operan construyendo sentido común, invisibles, sosteniendo desigualdades. Ahí, en esa misma sala de profesores, suceden las preguntas, los cuestionamientos y el comienzo de la transformación. Nahiela no habla. Es una realidad simple y reducida que esconde la desigualdad del oprimido y la reproducción del opresor, pero, también, la pregunta del educador transformador que se niega a sentenciar, y que en lugar de eso se atreve a plantear la pregunta “¿por qué Nahiela no habla?”

En la escuela, somos los docentes quienes poseemos el *capital simbólico*, en palabras de Bourdieu “la capacidad de anular lo arbitrario de la distribución de capital y hacerlo pasar por natural” (Flachsland, 2003). Al decir “Nahiela no habla” se construye una verdad y se impone una determinada visión del mundo social, que esconde lo arbitrario de la desigualdad y la desigual distribución del poder. Somos quienes *hacemos cosas con palabras* y construimos formas de ver el mundo.

El ejemplo nos permite desenredar el ovillo (al menos empezar), hacer visible esa verdad que se construye, discutirla, problematizarla y comenzar a desnaturalizarla. Que Nahiela hable poco, bajito y “cerrado”, moviliza a cuestionarlo todo. Sí los que nombran son los que tienen el poder, la escuela tiene que ser, para ella, el ámbito donde pueda gritar.

La pedagogía crítica, observar, problematizar y transformar...

Observar la realidad para problematizarla y transformarla nos remite al acto político de educar y no solo al acto pedagógico de instruir. Una educación que se plantea transformadora asume que su posición no es neutral, reconoce que las desigualdades van más allá de lo escolar y se propone, como objetivo permanente, la educación de ciudadanos críticos, capaces de reconocer las desigualdades de la sociedad, su lugar dentro de esa realidad y su capacidad para accionar en ella. Se propone, al fin de cuentas, “Una ciudadanía informada y politizada, capaz de luchar a favor de las diversas formas de la vida pública y preocupada por la igualdad y la justicia social” (*cfr.* J. Gore, *op. cit* en L. Rigal, 2011).

La pedagogía crítica plantea, entonces, el papel transformador del educador apoyándose en la transmisión pero fuertemente en la producción colectiva de saberes. Abrazar a la pedagogía crítica es tener una implicación preferencial con los grupos subordinados y marginados, dedicando tiempo, pensamiento, reflexiones, preguntas. Es observar un acto tan simple como “usar una campera de abrigo con 25 grados”, entender esa realidad y no juzgarla. Construir un vínculo con la familia, ser un otro “no hostil”. Reconstruir el lazo social de solidaridad y luchar por un mundo más justo para los estudiantes. Es correr el velo de las relaciones de poder que se suceden, tomar conciencia del habitus imperante y deconstruirlo.

Asumir una postura política que permita develar la arbitrariedad cultural que la escuela plantea, observar su artificialidad y cuestionar su imposición, es comenzar a desnaturalizar el orden de las cosas. Cuestionar la cultura hegemónica como la única, válida y universal, para que niños y niñas como Nahiela puedan tomar una porción de poder y hacerse escuchar. Para que la sentencia de “no habla” plantee interrogantes,

poder pensar si es que no habla, o si no me habla, si no habla como yo quisiera o si soy yo el que no escucha.

Es aquí donde la pedagogía crítica se plantea con objetivos transformadores, se posiciona en búsqueda de un mundo más justo en pos de la emancipación de los estudiantes y compromete al educador como mediador cultural.

Para concluir o continuar pensando...

Nahiela ingresó a primer grado en noviembre sin saber escribir su nombre. Sin embargo, la escuela cumplió con la resolución N° 81/2913 *de Unidad Pedagógica, como espacio de construcción de la Alfabetización Inicial*, que abarca el 1° y el 2° año escolar otorgando, así, un derecho y torciendo un rumbo desigual al no contribuir a la estadística de repitencia de pobres. A la vez, hubo docentes que miraron a Nahiela como sujeto de derecho arbitrando los medios necesarios para enseñarle en segundo grado lo que no le habían enseñado antes. No son actos individuales, son los detalles pedagógicos en construcciones colectivas que elaboran el lazo social necesario para poder decir “Nahiela habla, lee, escribe, multiplica, piensa, ríe, llora, salta, juega”.

Siguiendo esta línea, coincidimos con el análisis que plantea Dubet al problematizar la lógica “igualdad de oportunidades” como ficción. En un contexto de desigualdad estructural y meritocracia como el que vivimos, donde se valora la competencia y la depredación del otro por considerarlo amenazante, tenemos que cuestionar este modelo y retirar a la escuela del eslogan: “todos tienen las mismas oportunidades”. Trabajar para las minorías implica dar el debate dentro del ámbito educativo, romper la simplicidad del sentido común y, a la vez, cuestionar el modelo de económico entendiendo que son caras de la misma moneda.

Referencias bibliográficas

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Dubet, F. (2015). *¿Porqué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid, Campo de ideas.

Galli, G. (2014). *Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografías de una experiencia*. Buenos Aires, Ed. La Crujía.

Mc.Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a las pedagogías críticas en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Rigal, L. (2011). “Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Hillert - Ameijeiras - Graziano (2011) (comp.), “La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro”. Buenos Aires, UBA, Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras.

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, volumen XI, N° 11, diciembre de 2014. Buenos Aires, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

Vassiliades, Alejandro (2013). “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la ‘carencia’ cultural y afectiva”, en *Revista educação e cultura contemporânea* 10 (20).

