



## *¿Qué produce la escuela? I*

*Diálogo entre Ana Espinoza, Juan Balduzzi, Héctor González,  
Delia Lerner, Patricia Sadovsky y Dora Simón*

*Integrantes del Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura  
del SUTEBA*

**Héctor González:** ¿Por qué el interrogante propuesto para este diálogo es acerca de lo que la escuela produce? Como Sindicato hemos puesto mucho énfasis, a la hora de analizar el trabajo de los docentes, en introducir el concepto de puesto de trabajo. Pero se nos presentan límites al desarrollo de esta conceptualización si los puestos de trabajo no los enmarcamos en el proceso de trabajo del cual éstos forman parte. Y difícilmente vamos a poder avanzar en una mirada del proceso de trabajo educativo si no pensamos la escuela e incluso el sistema educativo como proceso de producción. Porque cualquier proceso de trabajo se organiza en función de una determinada producción. Deolidia Martínez, ya en las Jornadas de Desburocratización organizadas por SUTEBA en 1988, nos planteaba la pregunta: puesto que los docentes nos definimos como trabajadores, ¿qué es lo que producimos?. La idea de este Diálogo es entrar por la pregunta acerca de qué produce la escuela, para evitar quedar en una mirada limitada al aula como espacio de producción ni a la enseñanza como única dimensión de esa producción. Interrogante que tenemos que ir desplegando en dos planos: en relación a lo que produce la escuela tal como es hoy, y a lo que quisiéramos que fuera la producción de esa escuela que soñamos y por la cual venimos peleando. Dos planos no separados sino partes de una unidad: lo que queremos que sea esa escuela no puede ser generado si no es en lo que, en alguna medida, se está gestando en la escuela que hoy es. Por otra parte, pensar en la producción de la escuela que queremos no puede hacerse en abstracto sino en el contexto de este proceso histórico particular, en función del proyecto de país que se está disputando, del nuevo Estado que se va estructurando, de una nueva manera de pensar lo público.

**Patricia Sadovsky:** En relación a esa diferencia entre lo que es y lo que quisiéramos que fuera, es cierto que la producción queda vinculada a la enseñanza y a lo que sucede dentro del aula, si pensamos en el trabajo del docente hoy, que básicamente es un docente que se las arregla solo para definir su proyecto, y lo hace en la dimensión del aula. Pero cuando el proyecto de enseñanza trasciende la dimensión del aula -aunque por supuesto la abarca- y se instala en el espacio colectivo de la escuela, es mucho más visible que ciertos problemas que se ven como del aula, son en realidad problemas

institucionales; más aún, permite ver que lo que le pasa a los docentes y a los chicos en la escuela es consecuencia de su pertenencia al sistema educativo, y no sólo a sus circunstancias como seres individuales. En esta dimensión institucional, lo que abarca el pensar la enseñanza es muy diferente, la caracterización de los problemas es otra. Lo que cada docente en una escuela ve como “su” problema, colectivamente se puede ver como un problema institucional. Por ejemplo, hoy en muchas escuelas los docentes dicen: *“estamos formados para otros pibes, con éstos que tenemos no sabemos lo que saben, no sabemos cómo hacer para saber lo que saben, y no sabemos cómo tender un puente entre lo que saben y lo que les queremos enseñar”*. Esto es una parte de lo que quería plantear para abrir la discusión. Otra es que cuando pensamos qué otras cosas produce la escuela si salimos de la enseñanza, creo que, por decirlo de alguna manera, produce cultura. Hay una cantidad de cosas que nuestra sociedad asume que, en general, se producen en la escuela. Por ejemplo, la idea de que para conocer si los chicos saben se les toman pruebas, y si en las pruebas les va bien quiere decir que saben y si les fue mal quiere decir que son unos burros; esa es una práctica adentro de la escuela que, al estar en interacción con la sociedad, se convierte en una idea bastante difundida en la sociedad.

**Ana Espinoza:** Pero la sociedad también le pide eso a la escuela, porque si vos en la escuela no tomás la prueba la sociedad no te mira bien, piensan que es un *viva la pepa*.

**Patricia:** O sea, eso que produce la escuela, va a la sociedad, circula en la sociedad en relación con la escuela, y la condiciona.

**Delia Lerner:** En el sentido en el que lo estás diciendo, la escuela construye cultura acerca de cómo habría que enseñar en la escuela; es decir construye cultura en relación a cómo la gente se representa el funcionamiento de la escuela para enseñar y aprender.

**Juan Balduzzi:** Puede haber cosas más generales, se me ocurre, por ejemplo, la gente -o alguna gente- pide disciplina: *“esa escuela anda bien porque la directora es así de derecha”*. Esto es más amplio que algo ligado sólo a lo educativo, es algo que se supone un aprendizaje social.

**Delia:** ¿Sólo a lo educativo o sólo a la enseñanza? Quiero traer algo de lo que dijimos en el diálogo anterior<sup>1</sup>, que tiene que ver con lo que vos decías de trascender la enseñanza. Estoy de acuerdo con considerarla institucional, pero agrego: la enseñanza misma trasciende la enseñanza, en el sentido de que la forma en la que se aborda la enseñanza también tiene un papel educativo en qué clase de sujetos se están formando. Por otra parte, dentro del aula suceden otras cosas, además de la enseñanza, que también son educativas.

**Ana:** Recuerdo un caso donde un pibe está mal considerado en la clase porque si bien resuelve un problema no quiere o no puede escribir la respuesta. Este sería un ejemplo de que no se trata solamente de enseñar matemática y de que los pibes resuelvan ejercicios y problemas, sino que está también esa cosa escolarizada de que es importante responder a un formato. Eso también está socialmente condicionado.

**Patricia:** Exacto. Hay distintos planos. Como decía Delia, en todo acto de enseñanza hay un valor específico que tiene que ver con lo que se quiere enseñar, y un valor

---

<sup>1</sup>Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo. Materiales para el debate N°2

educativo -que puede no ser conciente- que tiene relación con el lugar del otro: si obedece, si tiene autonomía, si despliega o no puede desplegar distintas versiones, etc.

**Delia:** O cosas peores. Por ejemplo, los chicos que no logran aprender con la forma en la que se enseña o que no logran aprender lo que se espera que aprendan, y sí aprenden que ellos son incapaces. Eso es una producción, así como es una producción que otros aprendan que son capaces y que les puede ir bien en la escuela.

**Patricia:** También la organización de la escuela produce unos saberes que naturalizan ciertas formas de conocer; naturaliza, por ejemplo, que se puede aprender en un cierto tiempo y que si no se aprende en ese tiempo, es uno el que porta una dificultad. Eso es una producción de la escuela que naturaliza una idea que circula luego en toda la sociedad: todo el mundo cree que si un chico no aprende en un año lo que se espera que aprenda en ese año, es porque *algo le pasa*. Es una producción de la escuela pero la escuela no tiene mucha capacidad de modificar su organización, o por lo menos no la puede modificar por sí sola. Flavia Terigi<sup>2</sup> da el interesante ejemplo de la sobreedad: se habla que un chico tiene sobreedad como particularidad del chico, cuando en realidad la sobreedad es producto de la manera en que la escuela está organizada, porque si la escuela no estuviera graduada nadie tendría sobreedad.

**Dora Simón:** Estoy pensando en las experiencias que hubo de escuelas no graduadas y que no pudieron prosperar porque están dentro de un sistema educativo que sigue pensando la escolaridad como graduada, como compartimentos estancos. Miguel Arroyo decía que mientras no se quiebre lo que es la columna vertebral de la escuela y permanezca así como está, va a ser muy difícil que haya la transformación que nosotros queremos. Pensando en algunas cuestiones de mi práctica concreta en la escuela, si había algo que como Directora me preocupaba de la producción de la escuela eran los rituales. Pero meterse con esos rituales e intentar producir algún movimiento resultaba muy complicado, estaban muy arraigados. Por ejemplo, ¿por qué los chicos tienen que formarse para entrar?, ¿por qué los maestros se pasan tanta cantidad de tiempo desgañitándose para que los chicos se formen y se callen? En la vida la gente no anda haciendo cola de esa manera, ni fila de mayor a menor, y se circula por los espacios de diferentes maneras. Hicimos varios intentos pero no se pudieron sostener.

**Patricia:** Ahí está lo que decíamos, que la escuela produce unas ciertas prácticas que se cristalizan y después la sociedad te las exige y te condiciona a que esas prácticas las sigas sosteniendo.

**Dora:** Tiene que ver con lo que la sociedad exige, y también con la forma en que los maestros aprendimos a ser maestros. Es muy difícil entender otra lógica de funcionamiento. Se armaban unos líos terribles cuando planteamos la idea del maestro en la puerta del aula esperando a que sus alumnos entraran caminando; ni los pibes estaban acostumbrados a eso ni tampoco el maestro. Otro ejemplo de este tipo de rituales es el trencito del jardín; me acuerdo de una compañera directora de jardín que permanentemente les estaba diciendo a las maestras, ¿por qué obligarlos a que tienen que ir agarrados uno atrás del otro, si por la vida no se circula de esta manera?. Creo que son maneras de encuadrarlos, de disciplinarlos, que tienen que ver con prácticas

---

<sup>2</sup>Terigi Flavia. *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar.*

[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/tres\\_problemas\\_para\\_politicas\\_docentes\\_flavia\\_terigi.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/tres_problemas_para_politicas_docentes_flavia_terigi.pdf)

autoritarias. Prácticas para un estilo de escuela que no es la que nosotros queremos ahora.

**Héctor:** Prácticas que seguramente están influidas por un modelo militar alrededor del cual se conformaron algunos rasgos de la escuela...

**Delia:** En Venezuela, por lo menos en las escuelas que conocí de Caracas, los chicos no forman. Entran en la escuela, y en determinado momento empieza a sonar el himno; cada chico canta el himno parado en el lugar en el que quedó cuando empezó el himno y no hay ninguna formación, luego todo el mundo se va a sus aulas y listo. En relación a esto de las prácticas escolares, hay tradiciones que son muy generales en el mundo, y uno piensa que tienen que ver con la naturaleza de la institución, por ejemplo, la gradualidad.

**Juan:** Lo de la escuela graduada es un proceso largo que comienza hace más de trescientos años, cuando empieza a haber chicos que van a las clases; antes no había edad para aprender, había maestros que enseñaban a leer y escribir -que no eran muchos-, pero se podía ir a cualquier edad, no estaba normativizado. Luego se empiezan a desarrollar instituciones, las escuelas de La Salle por ejemplo, con un maestro frente a muchos alumnos; se forman clases o grados que no estaban separados en aulas porque no había capacidad institucional ni económica tampoco para tener un maestro por grupo. A principios del siglo XIX se difunde el sistema lancasteriano, tomado del modelo industrial. La propaganda era que un maestro con sus monitores podía enseñar hasta a mil alumnos. Después apareció el método simultáneo que es el que tenemos nosotros, el del maestro frente al grado, un maestro con cincuenta alumnos. Durante el siglo XIX se disputó a ver cuál era el que predominaba; hay algunos que dicen que lo que primó, más que la capacidad de enseñar, fue la capacidad de disciplinar; en el método simultáneo estaban claramente fijados los lugares del que enseña y el que aprende, y un control del que enseña sobre el que aprende. El método monitorial era más económico y más rápido pero creaba unas figuras intermedias, subgrupos, que tenían como resultado lo que hoy llamaríamos el empoderamiento de los alumnos; por otra parte resultó que en la Revolución del 48 en Francia, muchos maestros del método lancasteriano eran socialistas, y esto lógicamente no era un buen antecedente. Todo esto corre paralelo al tema de la formación del maestro, que recién se termina de consolidar a fines del siglo XIX. Cien años antes, en nuestro territorio, maestro era el que aprobaba un examen en España o acá; fundamentalmente debía demostrar ser “buen cristiano” porque lo principal era enseñar religión, además de leer, escribir y contar, que se van poniendo como saberes elementales.

**Héctor:** En lo que venimos hablando, se nos abre todo un campo alrededor de qué produce la organización de la escuela, qué enseñan sus dispositivos, sus ritos. El aporte que hace Juan nos muestra que necesitaríamos profundizar en la historia de cómo se fue conformando la organización de la escuela; cada práctica debe haber tenido un sentido en su momento y más allá de que hoy se halla olvidado por qué surgió, ese sentido debe seguir operando aunque no nos demos cuenta. Allí hay una producción que habría que rastrear.

**Patricia:** En la escuela hay una práctica social, colectiva, que produce unas formas y naturaliza los supuestos en los que se apoya -porque todos se los creen, los que están afuera de la escuela y los que están adentro también-. Por ejemplo, muchos de los

supuestos sobre el conocimiento. Conocer puede querer decir distintas cosas, pero muchas están completamente ocultas, no están visibilizadas. No es que hay una opción conciente -saber es esto, o esto, o esto, y elegimos esto-; no, saber es una única cosa.

**Ana:** Para la versión que nosotros estamos trabajando acerca del conocimiento, haría falta repensar la escuela. Todo el tema de la producción colaborativa atenta contra el funcionamiento de la escuela tal como la conocemos hoy. En el artículo de Flavia se plantea que la escuela produce un conocimiento que no se valora, que no es reconocido. Entendí que ella lo está pensando en términos de un conocimiento pedagógico didáctico. Nosotras, con Patricia, no lo estamos pensando solamente así, estamos pensando el conocimiento que produce el alumno y el que produce el docente también en lo específico del conocimiento, en lo disciplinar. Hay indicios de que en los espacios que se intentan abrir a la enseñanza de manera distinta a la usual hay una cierta producción en ese sentido. No es por supuesto una cosa generalizada.

**Delia:** En este tema me parece interesante la distinción entre el ser y el deber ser - la escuela que tenemos y la escuela que queremos- porque no es lo mismo decir que se va a producir conocimiento acerca de lo que se considera el saber escolar en la medida en que ciertas condiciones se transformen -que serían los casos de los que nosotros estamos hablando, que decir que la escuela siempre produce cuestiones en relación con el conocimiento.

**Patricia:** Nos viene sorprendiendo -y por eso cada vez nos entusiasamos más con esta idea de abrir juego al trabajo colectivo- que a medida que en un proyecto cualquiera se incorpora lo que plantea un alumno como genuino, se trata esa idea, se la analiza y se la trata de inscribir en el conjunto de cosas que hay que enseñar, ahí aparecen ideas originales del conocimiento específico que es objeto de enseñanza. Es algo que uno ve en las reuniones de trabajo con los maestros. Esto tiene que ver con el tema producción-reproducción. Es cierto que la escuela difunde un conocimiento producido por la cultura y en ese sentido, uno podría decir que es reproductora, sin embargo, las condiciones para hacerlo son condiciones en las que hay que producir, y en ese sentido, es productora. Nosotros hacemos un juego de palabras entre reproducir y re-producir para producir. Normalmente cuando se habla de reproducción se habla de un saber de tipo declarativo; nosotros no estamos hablando de un saber de ese tipo para entrar en contacto con la cultura, con ese saber que la escuela quiere difundir. Para que la reproducción tenga un valor para el sujeto, para que constituya un medio con el que él pueda seguir reproduciendo cultura, la experiencia de trabajo con el conocimiento adentro de la escuela tiene que exceder completamente lo declarativo. Obviamente la cultura ya producida es un referente para que cualquiera pueda producir.

**Ana:** La idea del alumno productor siempre la he pensado como un proceso del alumno, como un camino apropiado o conveniente para que el alumno pudiera aproximarse a un conocimiento socialmente reconocido. Para mí es una vuelta de tuerca empezar a ver que se puede encontrar una producción, en el sentido de dar lugar a un sello particular que el alumno le estaría imprimiendo a ese conocimiento particular que está en juego. Sería recrear, darle vueltas, producir otras ideas que no necesariamente forman parte de un texto ya elaborado que siempre tiene como referencia el conocimiento socialmente validado. No es que los chicos van a aprender una matemática no reconocida ni una biología no reconocida, pero sí algo que tiene un pensamiento singular con respecto a la cuestión que se trata.

**Patricia:** Esa situación puede abrir, no es que siempre va a abrir, relaciones originales que el docente tiene que ponérselas a pensar porque si quiere encontrar referencias en un libro para tratarlas, probablemente no las encuentre. La herramienta para el docente van a ser los modos de pensar y producir conocimiento específico de la disciplina, ese va a ser su referente para validar eso, pero no va a encontrar en ningún texto si lo que un pibe dice es verdad o no lo es, porque es una idea original.

**Delia:** Es original y es compatible con el conocimiento considerado válido por la matemática, en este caso.

**Patricia:** A veces sí y a veces no, pero el tratarlo te da lugar a relaciones originales.

**Héctor:** Creo que aquí se abre otro campo a explorar con relación al interrogante sobre qué produce la escuela, que tiene que ver con un objeto de trabajo indiscutible que es el conocimiento. A mí me resultó clarificadora, en el documento de Ana y Patricia sobre *Conocimiento y desescolarización*<sup>3</sup>, la forma cómo plantean que de acuerdo a lo que se entiende por conocimiento se va a entender producción y reproducción. Desde una perspectiva fundada en el trabajo como productor de todo lo humano, me parece que no hay conocimiento que no tenga su génesis en un proceso de trabajo, que no sea producido en el contexto de una interacción que se generó a partir de que alguien se propuso una finalidad y pensó algún medio para materializarla. Entendido así, el conocimiento es una producción que para ser transmitida tiene que ser necesariamente re-producido cada vez. La transmisión no sería entonces una reproducción literal sino una producción. El docente produce una situación en la cual el alumno re-produce, re-crea, re-construye un determinado conocimiento. Eso en lo que el alumno está involucrado, en el aprendizaje así entendido, es un proceso de trabajo y todo proceso de trabajo deriva en una modificación de la realidad; por lo tanto, me parece que ese conocimiento que se puso en circulación en ese proceso de trabajo de alguna manera queda modificado, no es una transmisión literal.

**Patricia:** A nosotras nos gusta decir que los sujetos de la escuela le ponen marcas propias al conocimiento; no es que es otro, no es que hay una matemática paralela. Hay unas ideas originales que fueron necesarias, condicionadas por la situación específica que se planteó para tratar ese conocimiento y esa situación específica tiene problemas, tiene interacciones y tiene personas particulares tratándolas, eso la hace original. Todo esto es posible si se abre el juego. En la escuela tradicional esto no pasa porque no se abre el juego y porque el conocimiento está completamente circunscripto a una sola versión. Tampoco es que para abrir el juego hay que hacer una cosa ingenieril o exótica, simplemente es habilitar a los pibes a que digan lo que piensan.

**Delia:** Para avanzar en esto se necesita que el maestro interprete algo de lo que los pibes están diciendo. Pensando en las experiencias que venimos realizando es perfectamente posible, lo complicado es pensar en macro.

**Juan:** Héctor decía al principio que lo que produce la escuela es algo más que enseñanza. Yo pienso que el trabajo docente básicamente es enseñar; yo produzco

---

3

Ana Espinoza y Patricia Sadovsky. *Conocimiento y desescolarización* Documento interno  
Secretaría de Educación y Cultura SUTEDA

enseñanza, si lo pienso en términos de un trabajo más individual. Es verdad que uno puede pensar la escuela como la unidad productiva, donde no sólo están los docentes sino que hay otras personas que trabajan, que ayudan a que se produzca algo en la escuela. Es decir que en la escuela no sólo hay un trabajo docente. En esta dirección, Silvia Vázquez viene hablando de “trabajo educativo”, distinguiendo lo educativo de lo más pedagógico de la enseñanza, de los contenidos o de los saberes escolares. Quizás lo educativo tiene más que ver con lo cultural, con cuestiones de formación general. Creo que tenemos que hacer distinciones analíticas, ver qué cuestiones, qué ámbitos tomar para ir analizando estas cuestiones. Pero si yo tengo que pensar en algo concreto y en términos más individuales, creo que el docente produce enseñanzas, produce en el acto de enseñar, cuando está en una interacción con los alumnos. .

**Héctor:** Voy a hablar de dos experiencias personales desde las que se me generan preguntas acerca de qué produce la escuela. Hace un tiempo asistí, junto a otros profesores, al velatorio de la abuela de una ex alumna nuestra, muy querida, a quien dimos clases en el instituto de arte<sup>4</sup> donde me acabo de jubilar como director. Ella ya hace como quince años que egresó pero siempre mantuvimos el contacto. Quizás fue casualidad, pero quienes la estaban acompañando esa tarde eran sus ex-compañeros del Instituto. Yo me decía: ¿no podemos ver en esto una producción de nuestro proyecto institucional?, ¿no hay acá algo que produjo nuestro trabajo?.

**Delia:** Son las prácticas sociales que la escuela desarrolla.

**Héctor:** El problema es, ¿podemos identificar en términos de procesos de trabajo cómo hicimos nosotros esa producción?. La segunda experiencia: el año pasado se hizo en el Recreo del Tigre un Encuentro con alumnos de profesorado de toda la provincia que se han afiliado como Adherentes al sindicato. Hubo alrededor de ochocientos. Se realizó al comienzo una actividad teatral con todos ellos donde se fueron jugando cuestiones que tenían que ver con el trabajo docente, la escuela pública, popular y democrática, la historia del sindicato, etc. Para terminar se les pidió que cerrasen los ojos, que rememoraran su primer grado y que se imaginaran estar en el patio de su escuela. Mientras tanto, dos compañeros y varios chicos, todos con guardapolvo, entraron con un mástil y se instalaron en el centro del espacio. En un momento se les pidió que abriesen los ojos y comenzó a sonar el Himno Nacional mientras se izaba la bandera. Fue un momento enormemente emotivo. Yo después pensaba: estas chicas y muchachos tienen entre 20 y 30 años, transitaron su primaria y probablemente su secundaria en escuelas arrasadas por el neoliberalismo, y sin embargo había ahí una vivencia de escuela pública y de identidad, que ¿dónde se construyó si no fue en esa escuela...?

**Juan:** La identidad se construye en muchos lados...

**Héctor:** Sí, pero la escuela seguramente algo tuvo que ver en eso. En esa experiencia de identidad colectiva que se estaba vivenciando en ese momento, ahí había una producción de la escuela. Ahora bien: ¿con qué palabras, con qué conceptos, con qué procedimientos analíticos, nosotros podemos visibilizar la materialidad de los procesos de trabajo que hicieron esa producción?.

**Juan:** Digo que la identidad se construye de muchos modos. Pienso en los pueblos originarios, donde las identidades se reconstruyen sin necesariamente una base material

---

4 Instituto Vocacional de Arte “Manuél J. de Labardén”. GCBA.

inmediata. Por ejemplo, los Huarpes en Mendoza, se decía que estaban extinguidos y ahora hay varios centenares de personas que se reconocen Huarpes. ¿Cómo se hizo?, con pedacitos de historia, de cosas que dijeron los antropólogos, de mi abuela que me contó esto y yo lo resignifico; es un proceso mucho más complejo que el hecho de que hayamos vivido todos en la comunidad Huarpe. Lo que vos estás diciendo es que tienen que haber pasado por la escuela pública para que esté esta identidad y esta conciencia, y me parece que no es tan directo. Que está muy mediado por otras cosas y puede reconstruirse a través de los relatos de los padres, de las familias, de cosas que después se han dicho, también de la escuela pero no sólo de la escuela.

**Héctor:** Es verdad, no es lo único, pero que ahí hay algo de la escuela... Lo que quiero remarcar es que ese sentimiento de identidad es una producción, no es espontáneo. Y de la parte de esa producción que le corresponde a la escuela, no podemos dar cuenta exactamente cómo se produce, es como una caja negra, no podríamos identificar qué procesos de trabajo la produjeron. Y necesitamos visibilizar esos procesos para valorizar lo que la escuela produce y para demandar condiciones que lo posibiliten.

**Delia:** A mí me parece que eso tiene que ver con los rituales cotidianos. El reconocer el ingreso a la escuela, el himno como parte de la escuela, todo eso tiene que ver con el ritual escolar, con el hecho de que todos los días se hicieron ciertas cosas.

**Héctor:** Cosas que no tienen que ver con la enseñanza solamente. Tenemos que poder reconstruir esos procesos para hacerlos conscientes y para que efectivamente la escuela que queremos podamos desplegarla, pensarla, en términos de la organización del trabajo, de la organización escolar.

**Dora:** Vos mencionabas que estos estudiantes transitaron el peor período de la etapa neoliberal, fue justamente ese el período donde se dio mi experiencia en el puesto de trabajo de Directora de escuela. La escuela estaba totalmente vapuleada y los rituales que yo conté, de alguna manera, en algún aspecto, ayudaban a sostener la escuela. Sostenían algún modo de organización y no permitían que se cayese absolutamente todo.

**Patricia:** O sea, los rituales cumplen una función, la cuestión es definir cuál. Quiero retomar el ejemplo de la ex alumna que traía Héctor. Creo que está tratando de capturar y reconceptualizar otro trabajo que se hace en la escuela que excede la enseñanza, aún agregándole el valor educativo que todo acto de enseñanza tiene. Las escuelas enfrentan problemas y producen conscientemente estrategias para abordar esos problemas que exceden los actos de enseñanza. La escuela produce modos de hacerse cargo de esos problemas, pero esa producción, muchas veces, se fuga porque no hay espacios para reconceptualizarla, porque no se escribe, porque no hay conciencia de que hay una producción específica, por mil razones. Esta, me parece, que es tu preocupación. Otra cosa son los efectos que eso produce en las trayectorias de vida de la gente, que son incontrolables, no podemos pretender capturar eso.

**Juan:** Es la cuestión de cómo se produce subjetividad...

**Héctor:** ¿Pero la escuela no produce subjetividad?



**Patricia:** En lo que vos contás efectivamente hay una marca de vida que la escuela produjo a esos chicos, que hace que sus trayectorias tengan ciertos gestos de solidaridad, que fueron producidos en la escuela. Pero cómo sigue la trayectoria fuera de la escuela no lo puedo capturar. Digo esto como para distinguir. Me parece que está bueno pensar en un proceso más investigativo para capturar o tener datos respecto de cómo la escuela enfrenta problemas acuciantes que tiene que salir a resolver y resuelve como puede. Me estaba acordando de un compañero de Florencio Varela, director de una escuela, que tiene que cuidar que los pibes no se maten, o sea, agarren una navaja y le corten al otro la yugular. Y él va a la escuela todos los días con esa preocupación. Una vez hubo una situación, donde vinieron unos pibes de afuera y se pelearon con alumnos de la escuela; él decidió llevar a los de adentro a las casas, pero los chicos no querían ir llevados por el director porque quedaban como maricones frente a los otros. ¿Cómo lo resolvió?: los chicos lo iban insultando, como mostrando que se rebelaban frente al director, él aceptó esa situación, que lo putearan, para poder llevarlos a las casas y salir de la situación. ¡Flor de producción!

**Ana:** Todas esas situaciones que estamos hablando me parece que están muy relacionadas con los rituales. Es interesante repensar lo que Dorita decía. Me parece que los rituales no hay que tirarlos a la basura sin más, que hay que repensar su sentido. Pienso en las fiestas patrias, cómo uno se emociona cuando escucha el himno, pero al mismo tiempo hay algo que uno asocia con las dictaduras militares y que te provoca una cierta distancia. Habría que repensar qué de esos rituales sostener y de qué manera. Cómo se constituye la subjetividad de un individuo es inatrapable, pero no estamos tanto pensando en términos de individuos, sino de algo colectivo.

**Delia:** Yo quiero decir dos cosas. Una tiene que ver con el relato de las antiguas compañeras acompañando a tu ex-alumna. Yo relacionaría eso con el dispositivo escolar de reunir un grupo de chicos de una edad más o menos aproximada que comparten muchas horas de cada día; y aunque el maestro no haga nada en relación con esto, eso sólo da la oportunidad de que se traben relaciones, amistades, enemistades. Incluso a veces puede suceder que esas relaciones afectivas, de lealtad, de complicidad, se planteen en contra de lo que la escuela o el maestro está intentando hacer. No sé si cuando vos te preguntás por qué trabajo está ahí involucrado, lo decís en el sentido de un trabajo realizado concientemente o no. Hay cosas que son producto de la forma en que viene configurada la situación, del dispositivo escolar más que del trabajo específico que haga alguien, conciente o no. La segunda cuestión tiene que ver con lo que se planteó antes acerca de la producción original en relación al conocimiento. Por un lado, que los chicos hagan producciones originales forma parte de la asimilación, no hay manera de aprender si no es formando de alguna manera ese conocimiento. Nuestras experiencias dan lugar a que eso se ponga en evidencia; normalmente los chicos se guardan su asimilación -gracias si se enteran ellos- y el proceso de enseñanza no se hace cargo de eso para nada. Por ejemplo, en gramática uno ve, cuando abre el juego, que los chicos empiezan a hacer análisis centrados en el significado cuando lo que se les está enseñando es un modelo gramatical que trata de no tomar en cuenta el significado; y los maestros hacen lo mismo. Es decir, hay modelos gramaticales válidos que coinciden con lo que los chicos piensan, uno podría validar lo que ellos están pensando desde ese modelo gramatical pero para eso hay que conocer ese modelo gramatical. En el caso de historia, los chicos hacen construcciones súper originales que tienen que ver con proyectar en la actualidad los fenómenos que están estudiando. En algunos casos uno puede decir que se aproximan al conocimiento histórico tal como

nosotros lo entendemos, sobre todo a los aspectos políticos, el juego de poder y todo eso. No sé si es a ese tipo de cosas al que ustedes se están refiriendo.

**Ana:** Estamos intentando pensar, porque todavía no está totalmente elaborado ni mucho menos, que hay situaciones singulares que a un pibe le dispara la situación que se propone para la enseñanza, que podrían ser consideradas sorprendentes por el docente. Que no sabe si eso que dice el pibe está bien, está mal, con qué tiene que ver, de dónde salió. Creo que no es lo mismo que estabas diciendo vos, que entiendo es como algo que uno ya tiene por un recorrido que hizo en el tipo de cuestiones que los pibes pueden pensar acerca de una cuestión determinada.

**Delia:** Tiene un recorrido pero no conoce todas las posibilidades, algunas son previsibles, otras pueden aparecer de manera totalmente imprevista.

**Patricia:** Entiendo que lo que vos estás planteando es cuando un pibe hace una producción gramatical equis, que no es la que la escuela intenta explicar, pero hay una referencia en otra producción científica en relación a esa cuestión.

**Delia:** Una producción científica que no es la elegida por la escuela para ser enseñada.

**Patricia:** Eso para mí tiene el supuesto de que cualquier cosa que produce un chico en la escuela para ser validada tiene que tener alguna referencia en un algo producido afuera.

**Delia:** No es lo que quise decir.

**Patricia:** Doy un ejemplo simple, el de las fracciones; los pibes tenían que escribir fracciones entre dos séptimos y tres séptimos, un pibe pone 2,5 sobre 7,5. ¿Eso está bien o está mal? En principio, si vos te atenés a la definición formal de fracciones está mal porque una fracción es un cociente entero y éstos no son enteros. Lo que pasa es que es un argumento totalmente formal porque esto mismo lo podés pensar como 25 sobre 75; es el mismo objeto y esto sí es una fracción y lo otro no. Aquí uno puede preguntar por una relación que es más general que ésta: si tengo una cierta fracción y le sumo lo mismo al numerador y al denominador de esa fracción, esa que obtengo, ¿es siempre mayor que esta? ¿O no? Si el maestro problematiza eso en la clase, en cierto momento esto podría ser una pregunta, donde uno se interroga por el método que hizo el chico, no por la respuesta puntual. Es una pregunta que no la vas a encontrar en ningún libro, ni como problema ni como respuesta ni como enunciado ni como nada. Tiene sentido que el maestro se la pregunte a raíz de la proposición del chico y si se aborda, puede dar lugar a todo un desarrollo bastante original.

**Delia:** Mi pregunta sería ¿de dónde viene la originalidad?. Si la originalidad viene de que es una manera en la que el chico está asimilando eso en función de sus conocimientos previos, sin duda que todos los chicos y todos los maestros están produciendo conocimiento todo el tiempo porque no hay otra manera de conocer que no sea haciendo una asimilación personal de eso. Creo que lo diferente, interpretando lo que ustedes dicen, es poner esos procesos sobre la mesa y decir esto es producción de conocimiento.

**Patricia:** Esa es una parte; hay otra parte que es el desarrollo que tiene lugar cuando vos querés validar o profundizar lo que pibe produjo. Ahí se abre un desarrollo que el sujeto tiene que producir con otros, con lo que encuentre a mano, porque no lo va a encontrar en ningún lado como enunciado de teorema.

**Delia:** Entiendo que lo que estás diciendo es que al considerar las producciones originales de los chicos, se abren caminos –no siempre, algunas veces- para profundizar y desplegar el conocimiento científico vinculado con eso.

**Patricia:** El gesto usual de un docente, si quiere saber si algo es verdad o no, es fijarse en un manual o en un libro y ver si lo encuentra como desarrollo y si eso coincide con lo que se dijo. En el caso del que estoy hablando no tiene más remedio que arremangarse y pelando sus herramientas -y en todo caso las de sus compañeros- ponerse a ver si lo que está planteando el chico es cierto, no es cierto y en qué condiciones es cierto. Eso es original porque lo tiene que producir él.

**Juan:** Igual apela al conocimiento matemático.

**Patricia:** Sí, porque no es otra matemática.

**Juan:** ¿Querés decir que es algo que no está codificado como conocimiento escolar ni como procesos que tienen que hacer los pibes?.

**Patricia:** Ni escolar ni no escolar. Uno enunció el teorema de Pitágoras, por dar un ejemplo; las relaciones que la matemática establece como textualizadas y como teoremas que se comunican, son sólo una parte de las que se pueden establecer y que son válidas. Se pueden hacer miles de relaciones; el trabajo sobre el conocimiento de los chicos te exige producir esas relaciones que no están en ningún lado y que son válidas, y son válidas porque son consistentes con todo lo producido pero no están en ningún lado.

**Delia:** De acuerdo, ya entendí. Tiene que reconstruir para poder darse cuenta.

**Patricia:** Y para autovalidarse.

**Héctor:** Para ir cerrando, creo que a lo largo de esta charla han quedado como grandes campos donde pensar el tema de la producción de la escuela. Uno es lo último que hemos hablado sobre el conocimiento, algo que yo identifico como uno de los objetos centrales del trabajo en la escuela. Otro fue lo que apareció al comienzo con el tema de lo que produce la propia organización de la escuela y, relacionado con esto, los rituales y los dispositivos. Serán temas, seguramente, de próximos diálogos.

*Junio 2012*