SOBRE LOS SUJETOS QUE HABITAN LA ESCUELA. UNA MIRADA A LA IMPLICANCIA ENTRE ENSEÑANZA Y SUJETO

VERÓNICA HABIAGA

RESUMEN

En múltiples entrevistas y espacios de intercambio con docentes se percibe una constante alusión a las dificultades y obstáculos que encuentran a la hora de desarrollar su trabajo; es decir, a la hora de enseñar. En este sentido, se alude a una pérdida de autoridad, a la imposibilidad para trabajar con ciertos alumnos, a la falta de herramientas para abordar algunas problemáticas, y en muchos casos, explícita o implícitamente, subyace la renuencia a dicha tarea.

Son muchas las voces que se alzan reconociendo no saber qué hacer o demandando recetas mágicas que permitan estar con el *otro*. Pero ¿dónde se centra el problema?

Son diversas las lecturas que podrían hacerse. En esta oportunidad, optamos por poner en tensión la noción de *sujeto* que habita la escuela, su implicancia con la enseñanza y la posibilidad de estar con el otro. Fácilmente se podría cuestionar esta lectura: ¿por qué vincular la *enseñanza*, la *autoridad*, la *renuncia* con la noción de sujeto?, ¿qué implicancia tendrá una determinada noción de sujeto con dichas cuestiones? Frente a esas preguntas necesariamente emergen nuevas: ¿puede pensarse la enseñanza alejada del sujeto?, ¿puede existir enseñanza sin sujeto? Es más, ¿puede hablarse de enseñanza si se desconoce el vínculo entre sujetos?

INTRODUCCIÓN

En el seno del dispositivo escolar se han configurado determinados lugares, formas de enunciar, de decir, de pensar al sujeto. En él, a cada uno le es atribuido un lugar; es allí donde se tramitan las normalidades, y quienes escapen a ellas tendrán que ser diagnosticados y debidamente medicados.

Históricamente (aunque en la actualidad se ha puesto en cuestión) se ha configurado una noción de docente colocado en el lugar de portador del saber; encargado de brindárselo al alumno (carente de ese supuesto saber) a través de la intervención didáctica. En esa ecuación, el maestro enseña y el alumno aprende exactamente aquello que le fue enseñado, lo cual puede comprobarse fácilmente a través de sofisticados métodos de evaluación. En

esa línea de razonamiento, seguramente cuando el alumno no dé cuenta de ese saber, se concluirá que habrá sufrido alguna alteración en su lineal proceso de desarrollo cognitivo.

Esos elementos van configurando una noción de enseñanza y de sujeto entendidos como totalidad; nada se escapa, nada queda por fuera, todo parece predecible bajo el amparo de los artilugios de la heredada didáctica comeniana, sustentada en la ilusión del "todo a todos", donde pareció cristalizarse la ambición totalizadora de la educación. Entonces, ¿qué pasa con aquellos sujetos que no se ajustan al dispositivo, qué no dan cuenta de esa ficción de totalidad construida en torno a la didáctica?

Esos sujetos muchas veces son expulsados, forman parte de las estadísticas de deserción escolar; otras veces se transforman en los repetidores que, aunque cruelmente, se hicieron un lugar en la institución: son el modelo de lo que no se debe hacer en la escuela, son los temidos, los peligrosos, los que fracasaron por sus carencias; y en algún rincón del aula se encuentran los que no aprenden, muchas veces invisibles, aquellos con los que el docente no sabe qué hacer, con los que no sabe qué estrategias aplicar para que aprendan aquello que el frondoso currículo estableció que debían aprender, pero las bondades de la didáctica (de su maestro) no se los permitió.

Existe un punto de tensión en torno a los sujetos que habitan la escuela. El objetivo de este trabajo es bordear algunas construcciones en torno a ese sujeto, interpelar nuestras prácticas y pensar alternativas que permitan construir otras miradas posibles de los sujetos que la habitan.

Para ello, planteamos algunas interrogantes que guiarán nuestro trabajo: ¿qué noción de sujeto habita en el seno del dispositivo escolar?, ¿cómo se ha construido dicha noción?, ¿cuál es la implicancia entre el sujeto y la enseñanza?, ¿qué acontece cuando esa implicancia se transforma en renuncia?, ¿hay lugar para los sujetos en la escuela?, ¿podremos hacerle lugar al sujeto?

Sobre la noción de sujeto que habita la escuela

Desde principios del siglo XX las teorías pedagógicas fueron construyendo determinada noción de sujeto y de conocimiento. Esta noción se sustentó en los aportes de la psicología experimental, centrada en una racionalidad de corte positivista, que intentó hacer de la psicología una ciencia. En ese marco, se construyó una noción de sujeto y un ideal de desarrollo apoyado en la idea de la existencia de "una unidad psíquica; hay un lugar de

control mental, psíquico, volitivo, cognitivo que conforma dicha unidad" (Fernández, 2014: 22).

En este sentido, se consolida un ideal de ciencia moderna que excluye al sujeto singular, capturando una idea de sujeto representable es su totalidad. Dicha ciencia integra una forma de saber que involucra solo aquello representable que pueda establecerse en forma de estructura cerrada capaz de ser validable. Allí "hay un sujeto que no es singular, sino que está implicado en las propias representaciones, que ocupa el lugar de un usuario, que aprende, que asimila…" (Behares, 2013: 250).

Bajo esos preceptos, se va construyendo el discurso pedagógico moderno, donde la educación se ha erigido como elemento de posibilidad absoluta, amparada en los postulados de Comenio (1998), quien le atribuía la posibilidad de "enseñar todo a todos", bajo la pujanza de la modernidad. Sosteniendo que "en las escuelas hay que enseñar todo a todos (…) puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueran aquí preparados para todas las cosas de la vida" (Comenio, 1998: 25).

Esa enseñanza que debe abarcar la totalidad debe ser pensada mediante la creación de un método que cristalice la ingenuidad que implica el ideal totalizador. Así, "a modo de roca inmóvil, podemos establecer el método de enseñar y aprender" (Comenio, p. 37).

Lentamente se instala un discurso didáctico centrado en el método que pauta con rigurosidad el hacer del enseñante y del enseñado, atribuyéndole a esa enseñanza un ideal de completud, capaz de capturar el todo. En él se establece que,

> La formación del hombre debe empezarse en la primera vida; esto es, en la niñez. La niñez nos representa la primavera; la juventud, el hastío; la virilidad, el otoño, y la vejez, el invierno. Las horas de la mañana son más adecuadas para los estudios (porque la hora de la mañana semeja a la primavera; la tarde, al otoño y la noche al invierno). Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no se esté en condiciones de recibir (Comenio, 1998: 25).

A partir de allí, el método se transforma en un instrumento que habilita la mediación entre quien enseña (el maestro) y quien aprende (el alumno), este se integra amparado en una ilusión de transparencia existente en la relación ¿enseñanza-aprendizaje? Esa forma de concebir al sujeto y las relaciones entre quien enseña y aprende no solo se instalaron en los discursos, sino que fueron permeando las prácticas pedagógicas, en las cuales se fueron

construyendo algunos imaginarios que, aunque cuestionados, parecen muy vigentes en la actualidad.

Entonces,

> Está la ficción que construye la enseñanza, sustentada por el conocimiento todo representable, que está albergado en los libros, en los manuales, que es transmisible tal como es y, por lo tanto, puede ser reproducido y evaluado. En términos de proceso, la didáctica nos lo presenta como un continuo lineal: se lo puso ante los alumnos como es en sí mismo y tendrá que aparecer el final como es en sí mismo (Behares, 2013: 252).

En ese marco, se configura un predominio de lo disciplinar, lo didáctico, en la relación de enseñanza, en la cual el sujeto ocupa un segundo plano, o sencillamente no ocupa un lugar. En esa noción de sujeto que enseña, sujeto que aprende y ese saber, capturado, casi cosificado (al igual que el sujeto), se van sentando las bases de un modelo de enseñanza. Es al amparo de las certezas positivistas —la solvencia de un método— que se construye una noción de un sujeto que enseña y otro que aprende; a veces de forma tan armónica y predecible que puede anticiparse como *enseña-aprende*. Allí se da rienda suelta a los poderes ritualizados del aula, del maestro, del currículo y de la enseñanza.

En la actualidad, esos poderes parecen resquebrajarse; las siguientes palabras lo ilustran con claridad:

> El maestro hoy por hoy perdió su rol de maestro de antes, el maestro no se considera como era considerado antes, el maestro está desvalorizado; perdió la autoridad, la autoridad frente a las cosas que sabe, que hace, la técnica que tiene, lo que estudió, para lo que se preparó. Ya ellos se comparan contigo, ellos son más que vos (…) no te respetan la técnica que podés tener, tu pedagogía; entonces el maestro se ha visto un poco deteriorado, y cuanto más lejos están los padres, mejor… (Docente de Educación Primaria, 2012).

¿Por qué poner en cuestión la noción de sujeto que habita la escuela? Porque es en determinada noción de sujeto donde se asientan las teorías pedagógicas, donde se construyen currículos, se realizan evaluaciones, se categorizan escuelas, se examina, se sanciona, se introducen nuevas tecnologías al aula, se vincula con un otro, se configura la autoridad del maestro.

Acerca de la alteridad

> Tenemos un 60 o un 70 % que venían con mayores índices regulares que en otras escuelas. Hay niños a los que se les maquilló la conducta para tenerlos (…) Si nosotros llenamos la escuela con un 70 % de problemática social, problemáticas conductuales, es evidente que vas a tener una escuela conflictiva, acá o en cualquier lado del planeta (…) acá hubo niños que le pegaron a la maestra, niños que se bajaron los pantalones en el baño, y la inspectora no permitió que se los pusiera medio horario por el derecho que ellos tienen, pero ¿deberes no tienen? (Docente de Educación Primaria, 2012).

A lo largo de la historia, la escuela ha configurado en sus discursos y cristalizado en sus prácticas distintas concepciones en torno a la alteridad. En este sentido,

> La dimensión de alteridad del otro o, dicho de otra manera, lo que hace que el otro sea otro es, justamente, aquello en lo que desborda cualquier identificación, cualquier representación y cualquier comprensión. Tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después qué es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensarnos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro (Larrosa, 2009).

En el seno del dispositivo escolar se han configurado distintas formas de clasificación de los sujetos que instalan sutilmente el binomio *normalidad/anormalidad*, porque en él solo hay lugar para los que aprenden en tiempo y forma exactamente lo que el maestro enseña (estos estarían dentro de la categoría de normalidad), y aquellos que presentan algún tipo de dificultad (de conducta, de aprendizaje, de adaptación, etcétera), a los que hay que diagnosticar, conforman la categoría de la anormalidad. Es decir, aquellos que no logran cumplir con la caprichosa exigencia del currículo, el formato escolar, el tiempo escolar, la creencia de que el sujeto es lineal y unidimensional, que el saber es algo transparente, cuasi cosificable y aprehensible. Aquellos deben ser estudiados por un profesional para detectar cuál es su dificultad, su déficit, su síndrome, su mal. Así,

> La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad, y la refuerza todavía más; la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad (Larrosa, 1998).

De ese modo, el diagnóstico se convierte en el instrumento clave a partir del cual el sujeto deja de ser alguien singular para convertirse en un individuo particular: un caso (Foucault,

1976). Identificado el caso, la institución ya sabrá qué hacer (o que no hacer) con él. Difícilmente la escuela se interpele a sí misma, haga lugar para pensar si las estrategias pedagógicas son las adecuadas, si se respetan los tiempos de cada niño, sus potencialidades, sus espacios. No. Impunemente la escuela culpabiliza al sujeto que la habita, depositando en él el problema, si por algún motivo se escapa de las pautas de su dispositivo escolar.

Lentamente, en los discursos y las prácticas pedagógicas se van permeando ciertas formas de concebir la alteridad, que dan cuenta de la hegemonía naturalizada (Jacques Derrida) y de la ficción que se encarna a propósito de lo normal, aquella que establece la noción de un cuerpo normal, un comportamiento normal, un aprendizaje normal. Quienes no se ajustan a la norma, a lo que ha pautado el dispositivo, son los diferentes, a quienes hay que dotar de…, completar, proveerles de aquello que carecen.

En este sentido, la reforma de los noventa jugó un papel importante, puesto que entreteje la asociación entre la pobreza y los bajos logros educativos. Así se instala una nueva forma de concebir al sujeto de la educación, desde la carencia, desde la imposibilidad causada por el contexto del que proviene. Desde las autoridades se afirma que "la repetición en las escuelas públicas está asociada a una alta inasistencia, al bajo nivel educativo de la madre y a las carencias socioeconómicas de los hogares (medidas a través del hacinamiento)" (ANEP, 2000: 125).

Asimismo, "la constatación de los elevados niveles de repetición en los primeros grados escolares —fundamentalmente en el primer año, situación que se ha mantenido incambiada en los últimos 10 años— subraya, aún más, la necesidad de ajustar el rol y la estructura institucional, docente, pedagógica, curricular y comunitaria de las escuelas" (ANEP, 2000: 125).

De este modo, el sujeto de la educación deja de existir para convertirse en un *sujeto carente* (Martinis, 2012), a partir del cual se plantea la necesidad de crear nuevas estrategias que permitan abordar las problemáticas generadas por sus carencias, que se transforman en imposibilidad inexorable para la enseñanza. Algunas voces dan cuenta de ello,

> Mi objetivo de trabajo para este año lo he cambiado tantas veces… A principio de año fue nivelar la clase. Me llagaron de otra escuela y cambió el objetivo, porque nivelarlo no voy a poder, están muy desnivelados. Entonces mi objetivo pasó a ser agruparlos y nivelar en grupos; tampoco resultó. Después era tratar de mejorar los

> vínculos entre ellos, el relacionamiento barrial hace que todo pase por el golpe, la discusión, el grito; eso también lo he cambiado porque no lo puedo hacer. Sinceramente, ahora está pasando por atacar un poco más lo pedagógico; me vas a decir: "¿recién ahora?", sí, recién ahora, porque primero traté de trabajar hábitos, entrar por otro lado. Los hábitos se me complicaron, ahora estoy más con lo pedagógico; el nivel es muy bajo, estoy tratando de darles lo que pueda, lo esencial… (Docente de Educación Primaria, 2012).

Progresivamente, se naturaliza una noción de sujeto signado por la imposibilidad; con él fracasa la ilusión de la homogeneizante igualdad de la vieja escuela, de la didáctica del todo, de la arrogancia del docente que podía enseñarlo todo a todos; con él parecen no existir estrategias posibles, parece desdibujarse el rol del viejo maestro y resquebrajarse toda posibilidad. Entonces, emergen los discursos docentes que solicitan equipos multidisciplinarios para abordar las problemáticas de esos sujetos, refuerzo policial que le permita protegerse de la amenaza en que se ha convertido ese otro, que parecen no tener claro cuál es su rol frente a estos sujetos.

Las siguientes palabras ilustran lo antedicho:

> Ha cambiado el rol del maestro porque lo tienen como el padre o la madre de los niños; el maestro soluciona muchas cosas que deberían venir de la familia (…) los niños vienen de una realidad muy terrible, vienen de un entorno familiar muy terrible, con mucho consumo de pasta base (…) además, la mitad de la escuela esta medicada, y no es casualidad. Eso condiciona los aprendizajes, porque hay algo básico que lo tiene que hacer la familia, y si la familia no cumple, no hay escuela que valga (Docente de Educación Primaria, 2012).

Lentamente, comienzan a borrarse aquellas certezas que en otro tiempo le otorgaron un sentido a la educación, al docente y el compromiso de educar.

En la actualidad, quizá el desafío es machar contracorriente, contra lo inexorable, contra el sentido común de ciertos discursos. Porque lo que se presenta como inexorable "deja de serlo en el instante mismo en que su carácter de inevitable pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descree de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo" (Frigerio, 2004).

En definitiva, se construye una noción de sujeto desde la falta, la carencia; hay que intervenir, diagnosticarlo, medicarlo y tramitar su pase a la escuela especial (si su déficit es intelectual) o a escuela de contexto (ahora escuelas APRENDER) si la problemática es el contexto familiar. Ambas categorías tienden a superponerse, puesto que se parte del

entendido de que el contexto del que proviene el niño será determinante en su desarrollo intelectual, y por ende en su imposibilidad de aprender. Para la institución se hace vital intervenir, porque esos sujetos carecen de la normalidad necesaria para asistir a la escuela común.

De este modo, se despliegan elegantes mecanismos de expulsión; la escuela coloca a esos sujetos en otra institución que reúna las características necesarias para trabajar con su problemática, despliega algunas de sus políticas (a veces bien intencionadas) de atención a los diversos, o simplemente los condena a la indiferencia, a la invisibilidad, al olvido. Así, en el seno de la institución se va configurando la noción de un otro maléfico, amenazante, problemático, temible, que muchas veces forma parte de un discurso docente que se dice amenazado por ese otro.

Así se construye la idea de ese otro que encarna,

> El mal que es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente a mí, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia, parezca constituir una amenaza real y urgente a mi propia existencia (…) arquetípicas figuras del otro, sobre las cuales el argumento esencial a ser construido no es tanto que él es temido porque es malo, sino, al contrario de ello, que es malo porque él es otro, alienígena, diferente, extraño, sucio, no familiar (Jameson, 2000).

El dispositivo escolar que pauta los ritmos, los tiempos y las cualidades de los sujetos parece interpelado con el arribo de esos otros, entonces necesita colocarlos en algún lugar. La escuela moderna, nacida bajo el amparo de un Estado que la legitimaba, tenía un ideal de igualdad (como homogeneidad), una didáctica que le aportaba al docente las recetas necesarias a la hora de enseñar, la concepción de un sujeto lineal, unidimensional, preparado para aprender exactamente aquello que el maestro le enseña. En la aparente armonía de un engranaje casi perfecto irrumpen ellos, los otros, los que tienen dificultades de aprendizaje, los que no respetan las normas institucionales, aquellos con los que los docentes dicen no saber qué hacer, aquellos, ellos, otros.

> Si te dedicás al mediano porque tiene dificultades, con el que vuela qué hacés. Aquello de planificar estrategias con 30 alumnos…, qué estrategias podés tener cuando tenés 20 o 25 con dificultades. Si tenés problemas de conducta, tenés que buscar estrategias; si tenés problemas de aprendizaje, tenés que buscar estrategias, ese es el resultado o la respuesta que te dan siempre. ¿Somos docentes o formadores de estrategias?, a mí se me agotan las estrategias (Docente de Educación Primaria, 2012).

Esos sujetos que habitan la escuela y dan cuenta de la carencia, la pobreza, el abandono, la dificultad, la hiperactividad, el síndrome. Aquellos que representan lo que nosotros no queremos ser. Por ello resulta urgente ubicarlos en algún lugar. “Ese nosotros se constituye en la igualdad de la normalidad deseable. Y los otros son los demás concebidos bajo categorías que los engloban” (Skliar, 2015).

Porque, en definitiva, diverso es el otro, el que no es como nosotros. Esa noción de nosotros versus ellos se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. En ese sentido, se establecen categorías científicas que “definen a la persona en cuestión —en función del grupo de referencia que sugiere la categoría diagnóstica— como lo que es (o más extendidamente, como lo que no es, lo que no va bien en él: su déficit o anormalidad) y lo que se puede (o no) esperar de él” (Contreras, 2015).

Entonces, ¿será que la enseñanza requiere un conocimiento particular del otro? Existe la creencia de que educar deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca del otro, de la infancia o de la juventud, o de ciertas comunidades, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia”.

Quizá sea necesario dejar de buscar un lugar donde colocar a otro para comenzar a hacerle lugar a los sujetos que habitan la escuela, sin importar quiénes son o de donde vengan. Sencillamente, “no trates de adivinar quién soy, qué quiero, desde dónde hablo. No trates de buscar categorías que me encierren. No te esfuerces por encasillarme de ninguna manera. ¿Qué conseguirás con eso? ¿Entenderme mejor? ¿Educarme mejor? No pierdas mi tiempo y tus energías en intentar comprender quien soy. Soy cualquier” (García Molina, 2008).

A MODO DE SÍNTESIS PROVISORIA

En momentos en que arrecia una fuerte interpelación a la educación —la educación pública en particular—, donde la autoridad del maestro es puesta en cuestión, donde parecen difusos los roles de la escuela y del maestro, donde parece urgente destruir todo aquello que existe y cambiar la génesis de la educación, entendemos que toda construcción de algo nuevo debe tomar como punto de partida, necesariamente, lo ya existente. No está de más aquí tener en cuenta, siguiendo a Castoriadis, que:

> Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales, incluso si no es más que para rellenar los fundamentos de

> los nuevos templos, como lo hicieron los atenienses después de las guerras médicas. Por sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significante supera siempre las vinculación rígida a un significado preciso y puede conducir a unos vínculos totalmente inesperados (Castoridis, 1983).

Del mismo modo, entendemos que es necesario restituir la responsabilidad y el compromiso político de educar a los sujetos que habitan la escuela, sin importar quiénes son o de dónde vienen; asimismo, es imperativo recuperar la especificidad de las instituciones educativas, que los docentes nos situemos en la especificidad de nuestro rol: en la enseñanza. Porque "nuestros trabajos no son otra cosa que sostener frente a otro, a cada otro, un posicionamiento contra lo inexorable" (Frigerio, 2004).

La escuela está habitada por pequeñas violencias que se han legitimado a lo largo de su historia; estas han permeado sus muros a punto tal de convertirse en invisibles. Entonces, se ha vuelto común escuchar acerca de la violencia a la que son sometidos los docentes, que se hace cada vez más visible. Ninguna manifestación de violencia es aceptable. Pero tal vez esas manifestaciones sean el punto de partida para interpelar las infinitas violencias que el dispositivo escolar ha desplegado sobre los sujetos que habitan la escuela, las que se han ido perfeccionado a lo largo del tiempo de forma tal que se han vuelto imperceptibles. Otrora, se manifestaban explícitamente en los cuerpos bajo diversas formas de castigo, pero desde siempre se ha manifestado de manera dolorosamente silenciosa, desplazando el castigo de los cuerpos hacia formas más sutiles, que se ejercen con la mirada o con la invisibilización, con los gestos o con la indiferencia, con las palabras o con los silencios, y muchas veces con la renuncia. Renuncia al acto de educar, a ejercer la autoridad que ya no se legitima a través de la túnica o del título de maestro, que no se expresa a través de manuales o recetas, que no necesita de la mediación de especialistas, sino que se construye frente a otro, que es reconocido, se construye en el ejercicio mismo de la autoridad y se sustenta en el reconocimiento de ese otro como un destinatario digno de la posibilidad de ejercer esa autoridad. En el acto mismo de enseñar a ese otro habita la posibilidad de la autoridad.

Este simple recorrido intenta volver la mirada a los sujetos que habitan la escuela, intenta agrietar la estabilidad del discurso pedagógico, el orden del discurso pedagógico. Un orden que está hecho de modos de conocer, de modos de nombrar, de modos de pensar y, también, desde luego, de modos de mirar y de escuchar y de hacer" (Larrosa, 1998).

En este contexto de incertidumbres, sospechas, agobio por las demandas sociales, las exigencias burocráticas, las innovaciones tecnológicas, los aportes de los expertos, hemos olvidado la potencialidad inherente al vínculo pedagógico, al vínculo con el otro, a la potencia de la mirada, de la voz, del reconocimiento, de la visibilización. Es preciso recuperar "la consciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya" (Rancière, 2003).

Reivindicar la responsabilidad de educar a los nuevos, a los recién llegados, sencillamente porque

> (…) educar es promover lo humano y construir la humanidad. La humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir —o simplemente aceptar— privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artística, a la emoción poética, a la compresión de los modelos científicos, a los relatos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad… (Meirieu, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

BEHARES, L. A. *Sobre las estéticas de lo imposible y la enseñanza*. En: Southwell, M y Romano, A. (2013) *La escuela y lo justo*. Buenos Aires.: Unipe. Editorial universitaria.

COMENIO, J. A. (1985) *Didáctica Magna*. Lisboa, Fundación Calouste Gulbenkian.

DERRIDA, J. (2009) Escoger su herencia, en Y mañana…qué, Mexico, FCE.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución.* Barcelona.: Gedisa.

FERNÁNDEZ, Caraballo, A.M. (2014). *El Aprendizaje en cuestión.* Montevideo.: Ediciones de la fuga.

MEIRIEU, Philippe (1992) Aprender, si. Pero ¿cómo? Barcelona.Octaedro.

FOUCAULT, Michel (2012): *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Ed. Siglo veintiuno.

LACAN, J. (1999). *El Seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica.* Bs. As.: Paidós.

LARROSA, J. (2000) Pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación. Novedades Educativas: Buenos Aires.

LARROSA, J (2009) Experiencia y alteridad en educación. Colección «Pensar la Educación» FLACSO (Área Educación).

MARTINIS, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad*. Montevideo.: Biblioteca plural.

NARODOWSKI, M (2006). *Dolor de Escuela.* Buenos Aires.: Editorial Prometeo.

SKLIAR, C (2002) ¿Y si el orto no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás (2013): Gramática (s) de la convivencia. Montevideo: ANEP-CODICEN.