



CAPACITACION EN SERVICIO:
“Hacia una gestión situada...Una mirada crítica al Currículo de Educación Inicial desde el Jardín de Infantes”



Clase 5: Identidad y Convivencia
“La socialización en el jardín: entre cuidar y educar”

Presentación

Esta instancia de trabajo que les proponemos pretende facilitar la creación de un espacio de análisis e intercambio que permita abordar la propuesta de la Jurisdicción en torno al campo de formación *Identidad y Convivencia*. En este sentido, reforzamos la necesidad -ya señalada en la Presentación de la Capacitación- de acompañar la revisión del currículum como texto prescripto, con la intención de que simultáneamente las prácticas docentes resulten revisadas y fortalecidas, a partir de instancias de diálogo que den cuenta de los supuestos implícitos en los proyectos de enseñanza para *Identidad y Convivencia*.

La primera nota a considerar serán entonces los supuestos que orientan la tarea y la segunda, no menos importante, el contexto en que ésta se desarrolla: la comunidad (familias y sociedad) y la Institución escolar (ideario y tradiciones de enseñanza). En este sentido, se tratará de una resignificación de saberes ofrecidos habitualmente en el Nivel Inicial; pero un *volver a dar sentidos* que incluye un esfuerzo de reflexión y diseño de propuestas de enseñanza sobre ámbitos de la experiencia humana que propicien la integración social y cultural de los niños que concurren a nuestros Jardines.

Introducción

La misión de hacer de un niño parte de una comunidad, de una experiencia cultural y social particular, de una institución pública en este caso, reconoce una larga tradición en nuestro sistema educativo. Esta tradición (que no será objeto de la clase) puede sintetizarse en tres momentos: hacia fines del siglo XIX y principios del Siglo XX, cuando el Estado asume la crianza y educación conjuntamente con otras Instituciones sociales como la Iglesia, y toma a su cargo el cuidado y educación de los niños de sectores desfavorecidos (“desheredados”), marcando hitos sobre el cuidado y la crianza -desde la escuela y sus sustitutos- a las familias. Una segunda etapa, en la que lo pedagógico caracteriza a la oferta del Nivel Inicial, es decir la enseñanza (a cargo de la escuela) se separa de la

crianza (a cargo de las familias), hacia mediados del Siglo XX. Y una vuelta a asumir funciones privadas - de crianza, alimentación y cuidados- junto a las públicas de enseñanza, a fines del Siglo XX y entrado el Siglo XXI; la escuela y otras instituciones comunitarias vuelven a hacerse cargo de "hacer lugar" a los niños en el mundo.

Estas tendencias responden básicamente a:

- **La construcción histórica del concepto de infancia**¹. Nuevas maneras de entender y responsabilizarse por la infancia darán lugar a diversas formas escolares y curriculares para su educación, que en nuestro país aparecen hacia fines del siglo XIX.
- **La Ideología sobre la escolarización** En estrecha relación con lo anterior, las concepciones políticas, sociales y culturales, darán sustento - a través de lo que podríamos llamar "ideología de la escolarización"- a dispositivos escolares de socialización que serán afines a la misma en diferentes momentos y desde pautas, estructuras y códigos curriculares que perfilan históricamente las prácticas y ofertas de escolarización para la infancia.
- **Cambios en las configuraciones sociales y en las funciones de crianza**². El reconocimiento de los derechos de los niños y la responsabilidad pública por su cumplimiento irá modificando la pauta curricular, en función de los cambios en las configuraciones sociales y culturales de las familias y sus posibilidades de atender el cuidado y la socialización de los recién llegados, por lo que serán las instituciones destinadas a la atención de la infancia (desde el encuadre técnico político del currículum) quienes asumirán el garantizar la inclusión cultural, política y social de los niños de extensa franjas sociales, afectadas por procesos de exclusión y desinstitucionalización.

El campo de formación *Identidad y Convivencia* constituye una oportunidad para la socialización y desarrollo ciudadano de los niños a través de saberes relativos a la construcción de normas, el cuidado del cuerpo, el juego... que en los niños registran tradiciones familiares y culturales diferentes y que tensionan las decisiones pedagógicas sobre qué sostener y qué poner en cuestión desde la enseñanza. En este sentido, el *Diseño Curricular de Educación Inicial* de la provincia de Córdoba (Ministerio de Educación, 2010) avanza sobre estas preocupaciones del Jardín:



"También cabe preguntarse qué sucede si las familias expresan una tradición cultural o modos de vida diferentes de los que reconoce la crianza habitual de los Jardines. El espacio público escolar reúne diversas concepciones legítimas de búsqueda de la felicidad y de satisfacción de necesidades básicas, sociales y culturales; diversidad de concepciones que necesitamos aceptar e incluir en un proyecto educativo que no le exija a nadie que renuncie a ser quien es para integrarse a la escuela: familias de diferentes creencias religiosas, de diferentes

¹ Para ampliar este concepto ver diseño curricular pág. 13 en adelante

² Para ampliar este concepto ver diseño curricular pág. 15 y siguientes

configuraciones, de hábitos contrastantes, con lenguajes traídos de otros países o de pueblos originarios, etc. tienen derecho a educar a sus hijos e hijas en pautas familiares propias.

No podemos desconocer, por otra parte, que hay familias en las que lo usual es el maltrato, el descuido o el abandono, que forman parte también de tradiciones culturales y modos de crianza habituales, pero que contradicen los derechos de los niños, transgreden el estado de derecho y se contraponen a la construcción de una sociedad inclusiva y pluralista: no toda diversidad es legítima. En este último caso, la responsabilidad del Jardín es, por un lado, detener -en la medida de sus posibilidades- cualquier forma de maltrato y, cuando resulta pertinente, denunciarlo a los organismos competentes; por otro lado, la formación escolar de esos niños se torna más dificultosa pero, al mismo tiempo, más necesaria. Quienes no reciben una crianza familiar acorde a sus necesidades y derechos han de recibir atención prioritaria de nuestros Jardines, donde tienen la oportunidad de torcer su destino y compensar los déficit de su entorno primario.

Este discernimiento entre diversidad legítima, con derecho a ser reconocida, y situaciones denigrantes o violatorias de derechos es una responsabilidad ética y política del equipo docente, junto con las autoridades del sistema educativo provincial (Siede, 2007).

Las familias (y también otras y diversas organizaciones comunitarias) socializan a los niños desde diferentes perspectivas, muchas de ellas legítimas aunque no siempre coincidentes. La responsabilidad del Jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales. El desafío es complejo, pero puede ser apasionante." (p. 102).

En esta clase, les proponemos en primer término la identificación de los contenidos que se ponen en juego para el logro de los aprendizajes sistematizados en el diseño curricular en este campo de formación.

La segunda actividad está orientada a revisar concepciones sobre funciones de la educación y representación de las infancias, y su impacto en las creencias y prácticas escolares y familiares actuales. La tercera actividad promueve la reflexión en torno a tensiones presentes en las Salas, a partir de aprendizajes vinculados al campo de *Identidad y Convivencia* que, en ocasiones, llevan a extremos que dejan fuera las posibilidades de incluir o de enriquecer las experiencias culturales de los niños.

Como cierre de la propuesta de trabajo, les proponemos dar cuenta de los acuerdos alcanzados para sortear la tensión entre educar y cuidar, en la fundamentación escrita de un proyecto o unidad didáctica en ejecución

Las producciones resultantes de la Actividad 1 y de la Actividad de cierre representan el trabajo práctico a ser presentado para acceder a la evaluación final.

Actividades



Actividad 1

Les proponemos que, a partir de la lectura de los contenidos presentados en el diseño curricular de este campo de formación, **identifiquen los saberes específicos que se ponen en juego para el logro de los aprendizajes del Campo.**

A modo de ejemplo:

Respeto por la **convivencia en los distintos espacios públicos**.

Se ha señalado, mediante el uso de negrita, el saber involucrado en el aprendizaje esperado.



Actividad 2

Una mirada tradicional sobre la socialización

Como docentes (y como padres) hemos sido formados en una idea sobre la escolarización/socialización, en y con familias con roles y funciones distintos, y con un concepto de infancia particular. Estas concepciones tradicionales orientaron los supuestos pedagógicos, como ilustra el siguiente fragmento:



"Porque no es el hecho material de aprender a leer y a escribir lo que da a la escuela su inmensa importancia en el desarrollo de la sociedad; sino los beneficios indirectos que de ella se reportan. El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una completa transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere; hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. Cuando llega a hombre, esos hábitos adquiridos en los bancos del colegio, hacen que sin esfuerzo alguno respete la ley y reconozca una autoridad superior a la pasión individual. Hay además en el hombre primitivo, una tendencia al mal que la escuela reforma. Los niños de nuestros campos encuentran un placer indecible en humillar a un muchacho más pequeño cuando por acaso lo encuentran en un camino. La escuela destruye ese sentimiento hostil. Acostumbrados a estar todo el día entre ochenta o cien niños de su misma edad sin que se lo enseñen y sin que ellos mismos lo comprendan, sienten que el sentimiento de la sociabilidad se robustece en su alma. El espíritu pendenciero del hombre en estado natural se dulcifica así desde los primeros años y si no se destruye completamente al menos se aminora mucho.

La escuela les da también otros hábitos sociales que tan directa influencia tienen sobre la moralidad de los hombres. No se va a la escuela con la cara sucia ni con los pies descalzos; no se asiste a la clase con el cabello desgreñado ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad. Cuando hombre, estos hábitos adquiridos en la infancia harán que respete a los demás y se respete a sí mismo, presentándose siempre delante de los otros de una manera decorosa.

Con el estudio también los órganos de la inteligencia se dilatan, se suavizan, se perfeccionan; las nuevas ideas penetran con más facilidad en el espíritu y en la superficie tersa de una inteligencia pulida las preocupaciones y los errores tienen menos puntas salientes en donde agarrarse.

Además la escuela común tiene en las democracias la inmensa ventaja de aproximar y fundir las clases sociales. Pobres y ricos, los niños que se eduquen juntos en los mismos bancos de la escuela, no tendrán ni desprecio ni antipatías los unos por los otros. Por el contrario, educándose separadamente las clases pudientes de la sociedad se acostumbran desde temprano a despreciar al pobre que recibe su educación gratis en las escuelas del Estado y las clases pobres ven con encono a las ricas que continuamente hacen pesar sobre ellos la influencia y el poder que

les da la riqueza. Aun cuando no produjera más resultados que los que acabo de enumerar a la ligera, la escuela tendría una inmensa influencia en el desarrollo de las naciones.”³

★ Respondan luego de leer y debatir:

¿Qué concepciones sobre la educación están incluidas en el fragmento citado? ¿Qué representaciones sobre la infancia están presentes? ¿Cuánto de estas representaciones sobre el valor de la educación escolar, pervive en las creencias y prácticas escolares y familiares actuales? ¿Consideran las funciones de la escolarización que detalla el texto, pertinentes para la educación y socialización de la infancia en la actualidad?

Revisar concepciones sobre la enseñanza puede permitirles, en este momento, identificarlas en sus proyectos, secuencias y unidades didácticas. Realicen un ejercicio de clarificación de ellas, teniendo en cuenta la lectura realizada hasta aquí y el resultado del debate en torno a las preguntas precedentes.



Actividad 3

Revisando el diseño del nivel

La lectura atenta del Diseño Curricular nos permite reflexionar sobre nuevas formas de organizar la enseñanza en el campo. En la página 105, se realiza un punteo exhaustivo sobre algunas convicciones relativas al campo *Identidad y Convivencia*: primera experiencia social de regulación pública; reconocimiento del otro; ejercicio de la solidaridad; la libertad; encontrarse con nuevas experiencias. ..

Estas convicciones concernientes a la socialización nos han puesto muchas veces en la tensión de actuar frente a dicotomías, que requieren decisiones pedagógicas a ser tomadas en equipo y entre los docentes y las familias. Estas tensiones han oscilado entre la imposición de prácticas y creencias hasta la asimilación y sobredimensionamiento de la diversidad cultural, extremos que dejan fuera las posibilidades de incluir o de enriquecer las experiencias culturales.



Es un momento oportuno de revisar esas cuestiones a través de la lectura del párrafo mencionado:

“Se trata de revisar las falsas oposiciones:

• entre imponer un arbitrario cultural que aplasta la singularidad de cada niño o, por el contrario, negar inserción comunitaria a las nuevas generaciones, bajo el supuesto de que la expresión espontánea no debe ser coartada por la transmisión de un legado cultural;

³ Varela J.P. La Sociedad de Amigos de la Educación Popular Conferencia pronunciada en la Universidad el 18 de setiembre de 1868. Biblioteca Virtual FLACSO, **acceso restringido**, fecha de recuperación 01-06-2008 <http://www.geocities.com/Athens/troy/8772/ensayo1.htm>

- entre asimilar las diferencias de creencias, de tradiciones, de estilos de vida a una cultura hegemónica que se presenta como única verdad o, por el contrario, sobredimensionar la diversidad aislando a cada grupo, evitando intercambios enriquecedores y cristalizando identidades que, por definición, son siempre abiertas y cambiantes;
- entre el adoctrinamiento verbal, en el cual los docentes tomamos posición explícita sobre cualquier aspecto de la vida moral (en tono jovial y simpático, pero no menos moralista que los discursos clásicos) o, por el contrario, un diálogo manipulador que supuestamente evita la imposición verbal pero espera que el grupo de niños llegue a concluir lo que los adultos ya pensábamos de antemano".

★ Les proponemos, entonces, que realicen un ejercicio que parta de la lectura de cada una de las posibilidades planteadas e identifiquen situaciones en las que han prevalecido unas u otras, en la experiencia de su Jardín. Realicen un breve registro anecdótico. Se espera que este registro anecdótico posibilite revisar las prácticas pedagógicas.



Actividad 4

Decíamos al iniciar la clase que el jardín de Infantes retoma en este siglo la misión de cuidar y hacer lugar a niños y niñas en el mundo. A fin de acompañar la tarea de construir una propuesta escolar con nuevos sentidos y en consonancia con las expectativas de la comunidad, los remitimos a la lectura del Artículo **Arte y parte del cuidado en la enseñanza, de Perla Zelmanovich⁴**, tomado de la Revista el Monitor N° 4. Su valor, a nuestro juicio, es clarificar los gestos de la intervención educativa frente a las necesidades de la época.

Zelmanovich, P. (2005). Arte y parte del cuidado en la enseñanza. En *El Monitor de la educación* N° 4. Buenos Aires:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en el siguiente link:

<http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier5.htm> (Recuperado el 25 de Marzo de 2010).

★ Como actividad de cierre de la clase, y en un esfuerzo de integración, elaboren la fundamentación⁵ para un proyecto o unidad didáctica del campo de formación *Identidad y Convivencia*, que esté en ejecución. En ella deberán **dejar explícitos los acuerdos alcanzados respecto de la relación entre enseñar y cuidar en el contexto particular de sus prácticas, integrando las concepciones sobre la enseñanza identificadas en la actividad 2 y el registro anecdótico elaborado en la actividad 3**. *Este documento, junto a la resolución de la Actividad n°1, representa el trabajo práctico a ser presentado para acceder a la evaluación final.*

⁵ Consideramos necesaria la construcción de un informe o documento breve que opere a la manera de fundamentación, ya que representa el marco de referencia sobre los valores, creencias, perspectivas pedagógicas y didácticas de todo proyecto de enseñanza. Tomando en cuenta las diversas tradiciones y perspectivas presentes en la enseñanza en el Nivel relativas a este campo de formación, el ejercicio solicitado cobra especial relevancia.

Los invitamos a seguir profundizando en esta temática a través de la lectura de otros textos ampliatorios y tal vez complementarios. Los mismos son:

1. Antelo, Estanislao (2005) "**La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia**". Disponible en el siguiente link: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>
2. Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2005) "**En busca de otras formas de cuidado**". Disponible en el siguiente link: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

"Notas de cierre"

Nuevas perspectivas para tradicionales tareas

Escribíamos en párrafos anteriores que, en el siglo XXI, el Nivel inicial vuelve a hacerse cargo de las funciones de crianza y educación. Asumir estas funciones debería asentarse en *"una consideración equilibrada de las necesidades formativas actuales, prudente en sus métodos y alejada de extremos inconducentes en los que a veces han caído las prácticas educativas atrapadas en dicotomías excluyentes"*⁶

Estas perspectivas de incluir en un sentido amplio, en la cultura, en el legado común y de educar para la formación de capacidades que el ciudadano requiere en la actualidad, demandan una tarea conjunta entre los docentes del Jardín, los Supervisores; los técnicos; las organizaciones comunitarias y las familias, para la formulación de proyectos educativos de relevancia y pertinencia. Tal vez sea simplemente preguntarse juntos ¿Para qué educar en estos tiempos? ¿Cómo educar en estos tiempos? ¿Hasta donde avanzar en la construcción de identidad y de convivencia en las salas?

Agradecemos la participación de ustedes en esta propuesta. Esperamos que la clase y las actividades les hayan resultado provechosas. **¡Muchas Gracias!**

Equipo técnico de Ciudadanía y Humanidades

Área de Gestión Curricular

⁶ *Diseño Curricular de Educación Inicial* 2010- p. 105

ANEXO

Zelmanovich, P. (2005). Arte y parte del cuidado en la enseñanza. En *El Monitor de la educación* N° 4. Buenos Aires:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en el siguiente link:

<http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier5.htm> (Recuperado el 25 de Marzo de 2010).

Arte y parte del cuidado en la enseñanza

Perla Zelmanovich*

Sang-Woo es un niño nacido y criado en la gran ciudad. Su joven madre, agobiada por los problemas de trabajo y sin mucha paciencia para ocuparse de su "díscolo" hijo de siete años, lo deja "al cuidado" de su abuela, sorda y analfabeta, que vive sola en una precaria choza en una zona rural y a quien el pequeño no conoce. Desde el vamos, él se presenta desafiante y obsesionado por su jueguito electrónico y su comida enlatada.

Considerada aquí como metáfora de una escena de enseñanza, sin pretender convertirla en una analogía, la película coreana Camino a casa -cuyos protagonistas son la abuela y el nieto a los que acabo de referirme- focaliza esa zona íntima y silenciosa pero eficaz, de los intercambios hechos de gestos de cuidado que se ponen en juego cuando una transmisión se produce.

Seguir los senderos por los que transitó el cuidado que la abuela de la ficción prodigó durante dos meses de convivencia a quien había comenzado siendo un niño desconocido para transformarse finalmente en su nieto, permite ubicar las intervenciones que hicieron posible ese efecto de filiación.

Entre el primer gesto del lenguaje de señas que ella ofrece y que el niño rechaza -al dirigirse a él frotándose en círculo a la altura del pecho- y su apropiación en la escena de despedida, mediaron "actos" que construyeron una confianza que partió de aceptar el desconocimiento y el malentendido, durante ese tiempo que ella sabía a término.

La transformación del niño en el nieto de, del mismo modo que las intervenciones silenciosas que hacen que un niño se convierta en el "alumno de", nos hablan de que el vínculo de filiación es una producción y una condición para que un acto educativo tenga lugar, si entendemos por tal aquello que produce una transformación en un sujeto gracias a una transmisión lograda.

Las intervenciones efectuadas en los cuidados de la abuela lograron educar en el niño su rechazo hacia el otro, el impulso agresivo como respuesta al acercamiento, el desprecio a lo desconocido, la necesidad imperiosa de tener siempre un objeto con el cual entretenerse y el capricho desatado ante su falta; y trajo consigo la posibilidad de aprender el gusto por otros juegos y otras comidas a los ya conocidos, la confianza y la sensibilidad hacia otras personas, los gestos con los que su abuela le hacía saber que lo quería, que quería algo para él, y que tenía algo para darle. El cuidado que transitó por el intercambio de gestos conquistó su estatuto de acto educativo, en tanto devino en ocasión para la transmisión y el aprendizaje de ideas y sentimientos.

Intervención, acto educativo y transmisión

Aun sabiendo las diferencias entre este contexto de uno a uno y el que se produce en una escuela con un

grupo de alumnos, dado que se trata de ponderar la eficacia de los cuidados, intentaremos desentrañar a continuación de qué estuvieron hechas las intervenciones llevadas a cabo por la abuela de Sang-Woo que lograron ese efecto de transmisión.

- De la persistencia en ofrecer incluso ante el rechazo y dar tiempo a que una confianza se instale.

La anciana no se dejó engañar frente a la impostura del niño cuando la llamó sorda y sucia, ante el ofrecimiento de su mano para conducirlo a la casa. No respondió en su código agresivo y la siguió ofreciendo, así como su enigmático lenguaje de señas. No se apresuró ni lo violentó. Tampoco se dejó llevar por el enojo ni la insistencia. Apostó a que ese niño desconfiado la seguiría según su tiempo; pero no dimitió en su afán de dar, en pos de construir entre ellos un vínculo, a pesar de lo incierto del resultado.

- De advertir un niño en estado de necesidad.

Estar atenta para responder ante el pánico por los insectos o para acercar un objeto fuera de su alcance, hizo que allí donde había un niño en apariencia autosuficiente que se colmaba sólo con sus objetos de consumo, se produjera uno dispuesto a recibir de un adulto el consuelo y la caricia.

- De hacerle un lugar al deseo del niño por fuera de ella, que se tradujo en prestarse a pedidos, como el de cortarle el pelo para seducir a la niña que rondaba la casa. El niño solitario, arisco y agresivo dio paso al compañero de juegos dispuesto al intercambio con otros niños.

- De dar cuanto pudiera sin erigirse omnipotente.

Hacer el esfuerzo por ofrecer su sabiduría para procurar el sustento, al mismo tiempo que mostrar las propias necesidades y dificultades, dio lugar a que el niño -que respondía con el exabrupto, el robo y el capricho ante la falta de respuesta inmediata a su demanda- se sintiera necesario para un otro.

Frente a la inminente despedida, Sang-Woo enhebró las agujas, lo que por falta de visión ella no podía hacer. Escribió y dibujó las cartas que quería que le enviara, cosa imposible para ella que era analfabeta:

"Para Sang-Woo de su abuela", "Te extraño, tu abuela", "Estoy enferma", "Te quiero". Cartas que dan testimonio del acto educativo al que las intervenciones de cuidado dieron lugar.



Necesidades de época: Cuidar - educar - enseñar

¿Por qué en esta época la cuestión del cuidado forma parte de la agenda educativa o se espera que forme parte de ella?

Teniendo en cuenta que lo social encarna para cada sujeto en un Otro singular, la pregunta por la relación entre el cuidado del otro y la educación nos ubica desde la escuela en dos campos de problemas; uno

relativo a la atención de cada singularidad en el vínculo cotidiano con los alumnos; y otro relativo a una dimensión política, en tanto compromete aquello que es de un orden social en cada época. Ubicados en ambas perspectivas, podemos pensar que si el tema se hace cada vez más visible en los espacios de formación, en las publicaciones, en las discusiones entre colegas, estamos ante algún "desperfecto" que merece ser leído a modo de síntoma. Si el cuidado al que aluden las intervenciones producidas entre los personajes de nuestra ficción está hoy dificultado, es necesario recordar que aquel también hace posible el acto educativo, que en la escuela se efectúa en la enseñanza. Dos cuestiones propias de esta época hacen necesario volver a hacer visible esta fase de cuidado que la educación involucra:

- Que en estos tiempos la exposición a la contingencia traumática y al desamparo se hallan más facilitados.
- Que se hallan aminorados los recursos simbólicos con que cuentan los sujetos para afrontarlos.

Nos dice el sociólogo Richard Sennett que la pregunta elemental que no tiene respuesta inmediata hoy es: "¿Quién me necesita?". La sospecha de no ser necesario para otro, suscitada por las incertidumbres en el trabajo y en el futuro, dejan a los sujetos desprovistos de los vínculos de cuidado mutuo que brindan amparo. En estos tiempos, los intercambios que se producen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la capacidad de ligar en los cuidados aquello que no estaba. Es en esta ligazón donde se constituye el sujeto como tal, y en el mismo movimiento se anuncia también el objeto, el mundo cognoscible." El niño aprende confiando en el adulto", afirma el filósofo Wittgenstein. En esta confianza alimentada por los cuidados va la producción de los recursos simbólicos, que en nuestra ficción fueron los gestos aprendidos, las cartas escritas y el control de los impulsos que dieron lugar a nuevos juegos con otros niños.

Sin embargo, solo bajo ciertas condiciones la enseñanza da la posibilidad de una morada para el sujeto, un anclaje para la subjetividad, contrapunto con la velocidad y voracidad del consumo de la época. Sin pretender generalizar ni convertirlo en una suerte de "misión imposible", podríamos retomar las intervenciones de la abuela de la ficción para pensar tales condiciones: la persistencia en ofrecer sin erigirse omnipotente y dar tiempo al otro, no dejarse engañar frente la impostura autosuficiente del niño o del joven y advertir su estado de necesidad, estar atentos para hacerle un lugar a un deseo particular también fuera de la relación y hacerlo sentir necesario para otro.

A esto debemos agregar que los contenidos de la educación atiendan tanto a las herencias como a lo nuevo de la época. Que construyan una agenda que incluya el cuidado de la memoria, del planeta y de la ciencia en una perspectiva ética, así como el problema de la distribución igualitaria de la riqueza. Son ellos los que median en los intercambios, ofician de distancia y de acercamiento y le dan sentido a la relación de enseñanza.

¿Debe entonces el cuidado incorporarse como arte y parte de la enseñanza? Educar en esta época requiere no desentendernos ni ubicar por fuera de la relación de enseñanza el arte de cuidar, tanto en los gestos como en la instalación de los contenidos de la cultura como una "terceridad" que medie entre cada docente y cada alumno y alumna. Esa es la forma que tiene la escuela de ubicar siempre por delante el cuidado del sujeto, evitando así contraer un posible "marasmo escolar".

* Lic. en Psicología, docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Para seguir leyendo:

- Antelo, Estanislao (2005) "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". Disponible en el siguiente link: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia

Estanislao Antelo*

Se ha vuelto un lugar común describir cierta indisposición escolar recurriendo a la antinomia entre enseñanza y asistencia. Puede ocurrir que terminemos por agregar a la lista (la larga y educativa lista) una nueva, extorsiva y poco feliz oposición.

Extorsiva porque, en el idioma educativo de los argentinos, la antinomia suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, sumada a la obligación de optar por lo que podríamos llamar una enseñanza desafectada, profesionalizada.

El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña. En este caso, sus usuarios (diligentes) bien harían en sincerarse: enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no contradictorio) que asistir. No se trata entonces, de antinomia alguna. El malestar no es más que pérdida de prestigio (prestigio que en rigor nunca fue tal) del educador escolar cuando su función se equipara con la de un mucamo, ayo, señora que cuida (como el progresismo vernáculo, amigo de la higiene y la moderación lingüística, denomina a las empleadas domésticas).

Poco feliz, en tanto ignora la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, cuidado y amparo. En la notable Pedagogía de Kant, no bien iniciado el trayecto de su argumentación, se define la acción educativa como cuidado. No se entiende casi nada de las consecuencias de la acción educativa sin el desamparo inicial de la cría humana y el ulterior auxilio ajeno que llamamos asistencia, crianza o educación.

Dos usos conocidos de la antinomia sobresalen en el conjunto: El progresista y gremial que denuncia la superposición de tareas (enseñar-asistir): si bien admite y se atribuye la dignidad de no renunciar a la urgencia que al parecer causa y empuja a la asistencia, a la vez responsabiliza a los poderosos de siempre, es decir a nadie, sobre la superposición misma y los trastornos subsiguientes. La opción por priorizar la asistencia (que se acompaña con expresiones del tipo "con chicos con hambre no se puede enseñar") nos aleja de lo pedagógico. Dicen.

El liberal, un poco escandalizado, que acusa a los maestros (a menudo, para un liberal los maestros y pedagogos son unas señoras que cuidan, esclavos modernos de a pie, un poco reacios al trabajo, que transportan niños) de abandonar la ilustrada tarea de sacar un poco de lustre -lustrar, para usar un siempre actual ramosmejianismo- a los craneotas contemporáneos, que escuchan cumbia y miran tevé. En ambos casos, no se consigue sortear la dificultad que emerge cuando se presentan proposiciones, ideas o prácticas como necesariamente contradictorias o excluyentes. Ahora, ¿qué sucede si disolvemos la antinomia? ¿Qué queda por ver? La conexión, la conexión siempre móvil entre los términos. Optamos, en esta ocasión, por la vía que liga la asistencia -entendida como cuidado- al conocimiento, entendido como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza.

Virtudes cotidianas

Tzvetán Todorov, en su libro sobre situaciones límite, localiza virtudes distintas de las heroicas. Las llama cotidianas, despojadas de grandeza. Si es el cuidado la virtud cotidiana que nos interesa es porque requiere del otro, de un asirse a otro ser vivo. El destinatario del cuidado, a diferencia del héroe, no es una abstracción sino un individuo concreto. El que cuida cotidianamente no recibe aplausos, no tiene monumentos, no es un ciudadano ilustre o digno. El cuidado es una práctica sin espectacularidad.

Todorov define la responsabilidad como una forma particular del cuidado. Las formas del cuidado que le interesan surgen de su estudio sobre el funcionamiento de los campos de concentración, a los que llama (conviene prestar atención) laboratorios de la transformación de la materia humana. En un estado de excepcionalidad, aparentemente permanente, se pierde de vista el valor del cuidado silencioso, cotidiano, no pomposo. Es cierto que, en un extremo, cuidar puede ser morir con (y no por) el otro o darle muerte. Procurar al que va a morir un último pero minúsculo deseo. Pero lo común es el cuidado discreto. Compartir alimento, vestido, fatiga. Alterar una planilla, corresponder una mirada. Cuidar tampoco es sinónimo de caridad o sacrificio.

La diferencia entre cuidado y sacrificio es importante para los educadores. El que se sacrifica, se priva de, y como en la caridad, excluye la reciprocidad. Por el contrario, el que cuida se consagra al otro y goza de ello: uno se encuentra al final de la acción más rico, no más pobre. En este sentido, cuidar es lo contrario de la actividad de apóstol (que se empobrece para que los otros sean ricos). Norbert Elías, en una larga entrevista sobre las relaciones entre el poder y el conocimiento, define a este último como una forma particular del cuidado. Conocer es poseer medios de orientación de los que se carece al nacer; y enseñar es dotar a los recién llegados de guías e instrumentos orientadores, sin los cuales vivir entre semejantes se vuelve una tarea ardua.

Dos ideas están en la base de la descalificación de la asistencia, el cuidado o auxilio ajeno.

Una es la común convicción de que el otro, su proximidad, es amenaza y/o estorbo; y su cuidado, una pérdida de tiempo o un obstáculo para concentrar la fuerza en los propios logros. Y la otra, atada a la prescindencia del semejante, es que la heteronomía, en tanto ley que regula el intercambio entre los seres humanos, se ha convertido en un disvalor. Depender de alguien es señal de debilidad, un déficit. Por el contrario, el manual del buen vivir lanza a rodar su autómatas celebración del prefijo preferido: autoestima, autonomía, autosuficiencia. El diseño de sí contemporáneo, el self made man de los tiempos que corren, que solo reconoce como autoridad y agente de sus acciones a un incauto sí mismo, es el héroe de una épica neonarcista, campeón mundial del goce y el aguante solitarios. No debería sorprendernos que en un mundo regulado por lo que ha sido llamado la individualización de la acción, la idea de cuidado haya sido puesta en discusión. Pero permítanme preguntar: ¿hacia dónde va un mundo de gente que (al parecer) se cuida sola? ¿Hacia dónde van los educadores desconectados del valor del auxilio y la asistencia?

Daremos un buen paso adelante si conseguimos amplificar la evidencia de que la escuela (que también ha sido y es un laboratorio de transformación de la materia humana, pero no concentracionario) es uno de los pocos y últimos lugares que acoge muchedumbres, produce aglutinaciones, admite y promueve dependencias y libertades, instaure cuidados, asistencias, comunidades y egoísmos, tierra de reciprocidades; sitio donde la gente está junta de alguna forma, haciendo alguna otra cosa que no sea consumir o lincharse. Y los docentes, ni héroes ni santos, ni sacrificados ni profesionales, últimos asistentes más o menos afligidos y obcecados artesanos repartidores de orientación, atletas de la reunión. Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se

termina de ver la utilidad de escuelas y maestros.

* Pedagogo, integrante del Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.

- Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2005) **"En busca de otras formas de cuidado"**. Disponible en el siguiente link: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

En busca de otras formas de cuidado

Inés Dussel
Myriam Southwell

En la Argentina con altos índices de desnutrición y pobreza infantiles, y también en la Argentina donde la inacción y la falta de responsabilidad adultas pone muchas veces en riesgo las condiciones de vida de niñas, niños y jóvenes, la cuestión del cuidado de las nuevas generaciones tiene un rol central. ¿Qué tan bien estamos haciendo la tarea que nos toca a los adultos de cuidar a los niños y adolescentes? Los medios sensacionalistas se apresuran a calificar nuestro accionar como pésimo, pero antes de correr a darnos con latigazos en la espalda, sería bueno propiciar una reflexión más amplia sobre qué significa en las condiciones actuales cuidar a los otros, cuidarse a sí mismo, cuidar a la humanidad y al medio ambiente, y qué lugar tiene en ese cuidado la escuela.

Podemos partir de una primera observación. Mucha gente hoy se despiden no solo con un "chau" sino también con un "cuidate", como si estuviéramos todos permanentemente en peligro. Ese "cuidate" puede leerse como un cuidarse no solo de la delincuencia o de la violencia exterior (del terrorismo, de los accidentes), sino también de otros fantasmas: la pobreza, el hambre, el desempleo, la precariedad, la inestabilidad, la enfermedad, la depresión, las neurosis varias. Todos somos, o mejor dicho, nos sentimos vulnerables, y esta vulnerabilidad viene por las inclemencias de una vida que se ha vuelto menos previsible, más provisional, más sujeta a los accidentes y calamidades varias que nos acechan. Los sujetos de esta época vivimos con más miedos: miedo a que nos roben, miedo a que nos maten, miedo a que nos enfermemos, miedo a que nos defrauden, miedo a que no nos quieran. Y el miedo se convierte en un elemento muy poderoso que moviliza pasiones comunes pero también organiza guetos, fractura, divide y enfrenta a los ciudadanos. Como dice la antropóloga mexicana Rossana Reguillo, quien logre apropiarse de nuestros miedos, y quien logre usarlos políticamente, nos dominará en el siglo XXI.¹

El cuidado en la etapa posterior a las tragedias de Cromagnon y Patagones también está teñido de miedo, y ese miedo busca conjurarse con la culpabilización del Estado y de los funcionarios que no hicieron bien sus deberes. En muchas escuelas urbanas, la preocupación por los edificios escolares -totalmente legítima y justificable- es un nuevo escenario de una pelea que articula el miedo a la catástrofe con la denuncia de una situación de abandono y precariedad que data de décadas. Pero, ¿es ese todo el cuidado que debemos brindar a las nuevas generaciones? ¿Se agota en los edificios y la asistencia material? ¿Por qué solo surge ante la tragedia? Y sobre todo, ¿no habría que buscar otras formas de conjurar el miedo a las catástrofes, que estructuren lazos de mayor protección mutua, que pongan la vida como un valor fundamental, y que promuevan actitudes más cuidadosas en todos y no solo de arriba hacia abajo? También tendríamos que preguntarnos si las formas del cuidado que brotan del miedo no nos fracturan más todavía, y si una de las soluciones no debería pasar más bien por juntar el cuidado con el amor al otro, y no con el miedo.

La educación y el cuidado del otro

¿Qué le toca a la escuela en el cuidado a las nuevas generaciones? Para quienes transitamos las escuelas, esa pregunta suele vincularse -desde hace bastante tiempo- con otra: ¿cómo recuperar los sentidos de la experiencia escolar? En esa pregunta, la apelación a los sentidos se refiere tanto a aquellos destinados a las niñas, niños y jóvenes, como a los que nos involucran como adultos, que miramos nuestra tarea docente simultáneamente con recelo, con ilusión, con desencanto y con obstinación. A menudo, en los últimos años, la respuesta surgía con un sesgo de retorno a las formas de acción del pasado; probablemente, la dificultad estaba en el verbo empleado en la pregunta inicial, ya que "recuperar" remite a volver a tener algo que en algún momento se tuvo. Pero, ¿es todo deseable en ese pasado? ¿Se trata de recuperar algo que se tuvo y se perdió, o se trata de conjugar acciones nuevas, incorporando las novedades del presente y una dimensión de futuro? Creemos que revisar esta herencia es importante para pensar otras relaciones entre cuidar y enseñar, que han sido pensadas más bien en términos dicotómicos. Queremos aquí darle mayor amplitud y desarmar esa construcción dicotómica, conectarla con otras ideas, otras miradas y otros problemas, entre otras cosas, porque ese modo de ver la cuestión no nos ofrece muchas alternativas para avanzar hacia adelante, sino que más bien pone las cosas en términos en los que solo resta eliminar uno de los elementos de la díada.

Conviene recordar que la educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado. La palabra "pedagogo", en su uso en las sociedades griegas antiguas, señalaba al adulto que acompañaba al niño, que lo guiaba hasta la casa del didaskalos (el que le enseñaba las letras), a veces con una antorcha que iluminaba su camino. Era claro que esos niños que se educaban eran de las clases privilegiadas y tenían adultos a su servicio (y aquí debería reflexionarse sobre este lugar de sirviente, este lugar subordinado del pedagogo, al niño rico -el hijo de los ciudadanos acomodados-); pero era también claro que los niños necesitaban adultos que los acompañaran y los protegieran de los "peligros" de la calle o de la vida.



Para Immanuel Kant (1724-1804), uno de los filósofos más importantes de la modernidad y autor de unas lecciones de Pedagogía que fueron muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos, la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres, y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones y las debilidades emocionales a la razón civilizada. 2 En otras palabras, los cuidados son la disciplina, y tienen más que ver con cuidarse de uno mismo (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano, y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. La instrucción letrada era, en este contexto, un plus, un extra bienvenido pero menos importante que esta primera tarea civilizatoria de la educación. Podemos fundar en Kant esta disociación entre cuidado e instrucción, aunque habría que recordar que el cuidado es, también, una poderosa forma de educación moral e intelectual.

En el siglo XX, aparecen otros sentidos para la palabra "cuidado", probablemente provenientes de la

medicina, que para ese entonces empieza a impregnar toda la reflexión pedagógica 3. El cuidado en este caso tiene que ver con la prevención y con la reparación; se asocia a una protección más integral de la infancia y la adolescencia, y viene de la mano de la conversión del niño en un rey que anuncia el futuro (el siglo XX iba a ser el "siglo del niño"). Pero este niño-rey también necesita valimiento, ayuda, orientación para el desarrollo pleno de sus potencialidades. No es casual que cuidado y cura tengan la misma raíz etimológica en latín, y que la cura médica denote a la vez la 'preocupación' y el 'celo ansioso' y 'cuidado'. 4 Ya no es tanto el cuidarse de sí mismo lo que ocupa a la pedagogía, sino el cuidarse de los otros, y el cuidar que el ambiente no enferme, contamine, desvíe o interrumpa lo que la naturaleza dicta. En esta acepción más moderna, el cuidado pedagógico es menos pesimista, es una cura o una reparación, y es visto como una acción integral de asistencia al otro, aunque también está el celo o la preocupación por los peligros que acechan, ya no dentro sino fuera de los individuos.

En la última década, sobre todo con la brutalidad de la crisis económica y social reciente, la cuestión del cuidado asumió otros matices. Cuidar significó en este caso dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias ("escuchar los padecimientos"), y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos. Cuidar significó también retener en la escuela a niñas, niños y adolescentes "en situación de riesgo" 5, darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos a los peligros -valga la redundancia-, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, y tomó formas más parecidas a las del amor. 6

Ahora bien, cabe preguntarnos: en estas formas del cuidado, ¿no será que la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado borra los marcos de respeto y de equidad entre ambos sujetos? A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir "pobrecitos los pobres", y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la "deferencia" de cuidar. 7 ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? Ya que somos una institución educativa, ¿qué enseñamos con estas formas del cuidado? Son preguntas que no se responden con facilidad, y está bien mantenerlas abiertas y presentes en nuestro accionar cotidiano, en el aula, en el comedor y en el recreo.



Cuidar, cuidar-se, cuidar a otros

¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? Creemos que un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado, y como dadores de cuidado. Quizás en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana.

Pero esta relación de dependencia mutua también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños-adolescentes. No estamos en igual situación frente a la vida, frente al saber y frente a la sociedad; todavía menos estamos en igual situación en las escuelas, donde los adultos tenemos -aunque no siempre nos sintamos autorizados para ejercerlo- un poder más tangible y concreto que el que tienen los alumnos. Tenemos poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Y tenemos otros recursos, aunque estemos en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiéramos, porque llegamos a adultos, porque estudiamos, y porque conocemos más sobre la vida que las niñas, los niños y los adolescentes. No estamos en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en nuestro vínculo con los alumnos y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir a la escuela como institución que enseña, y también como institución que cuida y ampara.

Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece -y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas. Parafraseando a Hannah Arendt, la escuela tiene en sus manos la posibilidad de mostrar "dónde están los tesoros" y por qué ellos nos pertenecen. ⁸ El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Un segundo elemento en estas "otras formas de cuidado" es asociarse a otras instituciones de protección a la infancia y la adolescencia. La escuela recibe, en muchísimos lugares de la Argentina, muchas más demandas de las que puede satisfacer; buscar alianzas para que esas demandas se canalicen, organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo y proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo. También esto forma parte de asumir la tarea con responsabilidad; nos referimos a que no se trata de tomar en las propias manos la sobrecarga de una responsabilidad desmesurada. No estamos propugnando hacerse responsable absoluto por el otro, asumiendo una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar un delimitado espacio de cuidado. Nuevamente, hay que recordar que la idea misma de la educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales, culturales. Por ello, el cuidado del otro integra decisiones que se traducen en políticas, normativas y resoluciones destinadas a lo colectivo, y también nuestras acciones cotidianas que construyen "microespacios" para los otros.

De este modo, estamos aludiendo a la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y responde a preguntas éticas y políticas. Nuestra referencia a la responsabilidad adulta unida a nuestro lugar de docentes - insistimos, una vez más, no desmesurada- no deja de lado las responsabilidades del Estado, de los funcionarios, de los gobiernos; y esto tiene que ver, como se prevé en las instituciones cuya obligación es el bien común, con disminuir las intensas manifestaciones del desamparo. Pero tenemos que señalar que el rol docente es también político, porque cuando nos hacemos responsables de la enseñanza somos garantes de la transmisión de la cultura y en ese lugar construimos una posición en diálogo con los otros. Aquí, el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común.

Un tercer elemento para pensar en otras formas de cuidado es buscar maneras de cuidar que no partan del miedo, a nosotros mismos y a los otros. Es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado hoy en la estructuración de las relaciones humanas es preocupante. Si el otro es ante todo un peligro o una amenaza, ¿qué lugar se les deja a experiencias con los otros, que nos enriquezcan y nos alimenten? ¿Qué lugar se les deja a la esperanza y a la confianza de que la incertidumbre también puede traer cosas buenas, cosas que no previmos pero que pueden ser auspiciosas, mejores, más felices? Decíamos antes que sería bueno juntar el cuidado al amor, y al decir la palabra "amor" una teme sumarse a visiones sentimentalizantes, ingenuas o voluntaristas de las relaciones humanas. Sin embargo, nos parece necesario volver a enunciarla en el terreno pedagógico, no cargada de "tintas rosas" como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la Tierra. El cuidado del otro tiene que combinar, tanto como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos. 9

Cuidar, entonces, sin tanto temor, y cuidar instalando una asimetría entre las generaciones que no someta a los otros a humillaciones, desprecios o desestimación. Cuidar sin que lo que medie sea el temor al otro, sino poder pensar en la seguridad como una búsqueda de amparo en común. Cuidar enseñando que la vida -propia y ajena- es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla; cuidar valorando lo público, lo que, mejor o peor, hemos construido entre otros y debe ser cuidado entre todos; cuidar, en fin, alimentando estómagos pero sobre todo nutriendo nuestras capacidades de conocer y de aventurarnos en la vida, más seguros y confiados porque hay otros acompañando, sosteniendo, apoyando. Cuidar también incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías más democráticas. Quizás esa sea la mejor manera de conjurar los miedos, y de ganar protagonismo para formas de vivir más interesantes y más esperanzadoras.

1 Véase la entrevista que le realizara en 2002 el portal "La Iniciativa de la Comunicación", disponible en: <http://www.comminit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-75.html>

2 Véase Kant, I., *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983 (originalmente publicada en 1803).

3 Piénsese qué consenso suscita calificar a una educación como "saludable": ¿quién podría oponerse a semejante ideal? Y sin embargo, lo que entendemos por "saludable" es muchas veces lo que ciertos cánones sociales imponen como "sano", que va variando histórica y culturalmente. Una de las prácticas que hoy consideramos más saludables, la de bañarse todos los días, antes era considerado como el vehículo más seguro de transmisión de las enfermedades, ya que se creía que el agua era un medio contaminante (probablemente con razón, debido a la ausencia de cloacas y de sistemas de potabilización y de limpieza; además el agua era un medio muy escaso y caro, y lo sigue siendo en muchas comunidades).

4 Kristeva, J., *El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria*, Eudeba, Buenos Aires, 2005, p. 394.

5 De paso, nótese que el "riesgo" también se asocia a esta cultura del miedo extendido, a los discursos sobre la inseguridad en la que vivimos.

6 Hay otras formas del cuidado, sobre las que no vamos a detenernos en este artículo, pero que son importantes en las escuelas de hoy. Nos referimos al cuidado que viene "impuesto" por los nuevos marcos legales que responsabilizan a directivos y docentes de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela, y lamentablemente quedó subsumido a la lógica de la "responsabilidad penal" que generó conductas muy variadas en los actores, desde mayores medidas de protección a una parálisis absoluta por temor a ser

penalizados. También vale preguntarse si esta responsabilización legal es la única manera de inducir conductas más responsables ética y políticamente en los adultos, y si no debería acompañarse de otras medidas y discusiones.

7 Sobre este desplazamiento de la compasión al desprecio, véase el libro del sociólogo Richard Sennett, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona, 2003.

8 Hannah Arendt, "La crisis de la educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*, Paidós, Madrid, 1996.

9 Véase el texto de Paul Ricoeur, *Amor y justicia*, Caparrós Editores, Madrid, 2001.