

De sin límites a limitados



Escuela de
Capacitación
CePA
Centro de Pedagogías
de Anticipación

gobBsAs

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Psicoanalista. Doctoranda de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
Capacitadora del CePA. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

ACERCA DE LA COLECCIÓN

Materiales para la capacitación recoge ideas y experiencias para pensar la enseñanza en la escuela, que han surgido al calor de encuentros de capacitación desarrollados junto con docentes de la Ciudad de Buenos Aires entre 2002 y 2005. Algunos de ellos tuvieron lugar en las escuelas, algunos en los distritos escolares y otros en los cursos intensivos, que reunieron a docentes que trabajan en distintas zonas de la ciudad. Este dato biográfico de la colección no es para nosotros un detalle menor. Como suele pasar con las marcas de nacimiento, quizás convenga detenerse un poco sobre ellas. Las ideas que se exponen en los distintos cuadernillos de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores, docentes y escuelas. Se ofrecen algunos avances sobre temáticas que han cruzado los espacios de capacitación o que han discutido los equipos de capacitadores, porque creemos que pueden resultar provechosas en otros espacios. Este material en particular fue producido en el marco de la Capacitación Directiva de Primaria, bajo la coordinación autoral de Perla Zelmanovich.

Permítanos, sin embargo, hacer algunas advertencias:

- No se deje engañar por la coherencia que pudiera tener este relato: es la forma que adopta cuando pasa al papel. Sus autores tienen algunas convicciones y bastantes preguntas (a muchos de ellos les dio buen resultado enseñar como cuentan aquí, otros proponen secuencias que se han discutido en los equipos de trabajo). Tenemos por delante aprender a dar cuenta en la escritura de nuestras preguntas.
- El relato nunca habría sido el mismo si la capacitación no hubiera sucedido. Esta vez le ha tocado al capacitador enunciar; este texto está atravesado por los diálogos, las preguntas y las experiencias que cruzan la capacitación.
- Quisiéramos pensar esta colección creciendo en diálogo con sus interlocutores, recogiendo sus reflexiones, contraejemplos y nuevas prácticas. Algunas de las decisiones de diseño e impresión que se han tomado (cantidad de ejemplares de la tirada, costo de la impresión, etc.) intentan facilitar esas intenciones.
- Si quiere hacer comentarios acerca de este cuadernillo, envíelos por fax al 4772-4028 o 4039 int. 101 o 107, o escriba a cepacomunica@buenosaires.edu.ar. Esta publicación también está disponible en Internet; en www.buenosaires.gov.ar/cepa. A través de esa página también puede enviarnos sugerencias.

Índice

Introducción	2
El límite como frontera entre lo prohibido y lo permitido	3
Los límites no sólo prohíben, también permiten.	5
Un cambio de pregunta que abre posibilidades	7
Los límites se transmiten "con la leche templada y en cada canción"	9
No se trata de chicos sin límites sino limitados	11
Un desafío para la escuela	13
La enseñanza como transmisora de recursos	14
Los límites en su contexto histórico	16
A modo de cierre: los límites de la escuela.	18

Introducción

Ciertas ideas, que conforman una propuesta para abordar los "límites" en la escuela, fueron tomando forma y decantando con los años en espacios de capacitación docente¹ desde el núcleo Sujetos e instituciones educativas². Este texto recoge parte de ese camino transitado junto a los docentes, a quienes les agradezco que siempre me dejaran pensando.

Con la intención de que este trabajo responda a la misma lógica que orienta la capacitación, se partirá de las preguntas que los docentes le hacen a su práctica. Cada pregunta que se formula está basada en ciertos supuestos que porta quien la enuncia, supuestos que son precisamente los que imprimen su sentido y recortan ciertas intervenciones como posibles, así como desestiman o impiden que aparezcan otras. El hacer explícitos estos supuestos es la condición necesaria y previa para que otra respuesta, que quizás no sea la esperada o previsible, pueda ser escuchada. Desde esta perspectiva, pensar los límites también nos exige revisar nuestros propios esquemas de pensamiento y supuestos, como condición de posibilidad para encontrar otras respuestas a estas inquietudes compartidas que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas: ¿qué límites poner a estos chicos?, ¿cómo hacerlo?

Se trata de un ejercicio que pretende poner a prueba y verificar la potencia de algunas ideas para abordar los cambios que los contextos actuales exigen a la escuela.

La fragmentación social, la inequidad económica y el desamparo afectivo que, en mayor o menor medida, padecen nuestros alumnos y sus familias interpelan

fuertemente a la institución escolar. Este escenario hace que los docentes se enfrenten a diario con escenas que les resultan inéditas. En muchos casos, no logramos identificar en los alumnos que tenemos enfrente a los niños que fuimos, ni siquiera percibirlos como los niños que son. Sus historias de vida arrojan a muchos de ellos a una prematura e imposible adultez, dejándolos sin el tiempo protegido de la infancia. Esta dura realidad impacta fuertemente sobre nuestra posibilidad de imaginarles un futuro, de percibir el sentido de nuestra tarea en lo que serán mañana.

El desafío de cumplir con la promesa de "una escuela para todos" nos exige revisar, entre otras cuestiones, de qué modo circula en la institución e impacta en cada uno de nosotros, el entramado de concepciones pedagógicas y normativas sobre los límites, que parecieran ya no dar respuestas a las problemáticas de esta escuela ni a las necesidades de estos chicos.

Los docentes nos debatimos hoy entre el sostenimiento de los viejos límites, que en muchos casos ya no limitan, y la necesidad de construir colectivamente aquellos que nos permitan vivir juntos.

Como en todo momento de cambios, debemos estar advertidos del riesgo de quedar atrapados en un círculo vicioso, de manera que cuanto más muestren los viejos límites su debilidad para regular la convivencia, más tendamos a aferrarnos a los mismos, aun con todo el esfuerzo y desgaste que esto conlleva.

Estamos convencidos de que el reconocimiento de su agotamiento nos abre a otros modos de pensar los límites. Esta es la propuesta y la apuesta.

¹ Capacitación a docentes en sedes fuera de servicio, a directivos a nivel distrital y en "mesas chicas" con el equipo de conducción de un grupo de escuelas, trabajo institucional en escuelas con todo el equipo docente en servicio, en jornadas y charlas.

² Este núcleo del CePA busca fortalecer la reflexión sobre la escuela y repensar los sentidos y modos de hacer para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Es preocupación de este núcleo trabajar sobre la construcción de herramientas para atender viejos y nuevos problemas que a diario enfrentan las escuelas.

El límite como frontera entre lo prohibido y lo permitido

Los vertiginosos cambios sociales de las últimas décadas, a los que aludimos en la introducción, han producido un corrimiento y deslegitimación de las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera qué está bien o mal, es decir, lo que "debe ser".

Cada sociedad, en cada momento histórico, construye un sentido y alguna fundamentación para refrendar a qué cosas decir que "no". Esto es precisamente un pacto social o cultural. La fuerza de estas construcciones sociales hace que ciertas pautas morales y representaciones culturales sean percibidas como "naturales" y no como meras convenciones, que quedan por fuera de toda discusión mientras gozan, precisamente, de ese consenso social. Cuando este pacto cultural funciona, solemos creer en algo que no se justifica en sí mismo, o mejor dicho, no necesita ser justificado ya que "las cosas son así". Son los momentos en que las personas "saben", sin demasiada duda, lo que está bien o lo que corresponde que se haga. En esos períodos de estabilidad, los consensos que determinan esos límites aprendidos culturalmente, son reconocidos y aceptados por la mayoría; y por lo tanto, se transmiten sin dificultad.

Sin embargo, en momentos en que este pacto cultural se debilita o queda puesto en cuestión, tal como ocurre en la actualidad, los adultos nos enfrentamos con la falta de consensos para justificar o aportar sentido a los "no" por el lado de lo prohibido. A su vez, los niños no se encuentran con un mensaje claro y coherente que facilite el proceso de apropiación y subjetivación de los límites.

Tomemos como ejemplo las llegadas tarde: aquella escuela que premiaba la puntualidad y enviaba a los alumnos que llegaban tarde de vuelta a casa está aún fresca en la memoria de muchos, pero forma

parte de un pasado ignorado o remoto para los más jóvenes. Se "sabía" cómo resolverlo y era por el lado de la prohibición. Hoy, más allá de una disposición que obliga a recibir a ese chico que llega fuera del horario, no se alcanzan acuerdos institucionales sobre cuál sería la decisión apropiada. La diversidad de respuestas es múltiple: desde enviarlo al aula, impedirle que ingrese al grado en la mitad de una clase, hasta ofrecerle cuando llega de cualquier modo su desayuno por considerar que ningún chico puede estudiar si tiene hambre, entre otras tantas. Sin embargo, no siempre estas decisiones son validadas por los miembros de la escuela, y esto es así porque ponen en juego las diferencias con respecto a la definición de la escuela que queremos, al modo en que miramos a los niños, a la función de la escuela en relación con sus familias, a qué sujetos queremos formar, qué valores privilegiamos, etc.

Aquella frontera, cuya función es recortar lo prohibido de lo permitido, resulta tan amplia, difusa o lábil que deja de percibirse como tal. Este margen de incertidumbre y falta de respuestas colectivas en que quedamos inmersos, hace que algunos se aferran a ciertas certezas negándose a ponerlas en discusión y que otros carguen con la pregunta por el sentido de la tarea cotidiana. En todos los casos, sabemos que esta ausencia de construcciones compartidas que nos cobijen bajo un "nosotros" resulta agobiante.

Parte del malestar en muchas escuelas está asociado a que coexisten en la institución concepciones y visiones en puja o en tensión. Es en este contexto que ubicamos los obstáculos para el sostenimiento de los límites, y hacemos hincapié en la necesidad de diálogo para alcanzar acuerdos sobre los mensajes que queremos transmitir. Lo que vendrá por año-

didura será un fortalecimiento de la frontera o el límite entre lo que queremos que ocurra y lo que no. Porque ser niño supone contar con un adulto a quien

preguntarle: "¿puedo?, ¿me dejás?" Y que ese adulto, a su vez, cuente con una respuesta confiable.

Para seguir pensando:

Una docente hace referencia a las dificultades de los alumnos para acatar las consignas o las normas de la escuela. Da como ejemplo el comer en clase. Y aclara que si se les dice que no es por algún motivo, que no es porque sí. No se puede comer en clase porque pueden ensuciar los cuadernos, se les puede volcar sobre una carpeta, etc. Al escuchar esto, otra docente de la misma institución y que comparte a los mismos alumnos, dice que ella los deja comer porque en su hora les traen la merienda y los chicos no pueden concentrarse en la tarea si están pendientes de la comida. Además, que los chicos pueden seguir trabajando mientras comen y que no se puede pedir a un chico que espere si tiene hambre. Un tercer docente agrega que no los deja comer en clase porque tienen que aprender que hay momentos y tiempos para cada cosa y que cuando están en clase no pueden distraerse con la comida, que para eso están los recreos.

Este ejemplo nos lleva a preguntarnos si "las dificultades de los alumnos para acatar las normas" no se deben en realidad a las propias dificultades para hacer comprensibles y creíbles nuestros mensajes. Si nos ponemos por un momento en el lugar de esos chicos, vemos lo confuso que debe resultar que cada docente que entra a ese grado dé su explicación o justificación para los "no" que intenta sostener.

No negamos que todas estas explicaciones sean parcialmente verdaderas. Quizás, el problema esté justamente en que se trata sólo de una parte de la verdad. La otra parte, la que en todo caso podemos revisar, es que para muchos de nosotros está internalizado que no se come en clase porque así lo aprendimos y así era la escuela. Era "no, porque no", sin fisuras. Y así se aceptaba, como se aceptaba la

fundamentación que se daba: "había que habituar al niño a las condiciones del trabajo, separando la vida escolar del juego y dotándola de la seriedad y la coacción necesarias. La imaginación y la fantasía no eran consideradas útiles para la vida real y debían ser desechadas por el maestro"³.

También podemos aprovechar este ejemplo para retomar un planteo anterior: tal como la gran mayoría de las normas de una institución, comer en el grado no está ni bien ni mal, sino que, en tanto consideremos colectivamente que está mal, quedará prohibido y no al revés. Se nos presenta aquí la necesidad de abrir la pregunta por el sentido, así como plantear la necesidad de algún acuerdo institucional para hacer explícito el mensaje que les queremos legar a nuestros alumnos.

³ Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Los límites no sólo prohíben, también permiten.

Entendemos los límites como una operación necesaria y fundante del ser humano cuya función es proveer de un marco lógico para la convivencia. Porque vivimos dentro de ciertos límites establecidos es que la vida adquiere algún orden aprendible y aprehensible, las relaciones entre las personas resultan reguladas y contamos con la capacidad de anticipación y previsión, ya que lo que pueda ocurrir, será dentro de ciertos márgenes.

El límite es como una moneda con dos caras, aunque nunca las veamos al mismo tiempo. Podemos concebir y por lo tanto, enunciar el límite bajo su cara de la prohibición o bajo su cara de la posibilidad.

Es decir, el fundamento último o primero por el que decimos a algo que "no", no hay que buscarlo sólo por el lado de aquello que queda prohibido sino por el campo que delimita como permitido. Siempre que decimos que no es para que alguna otra cosa pueda acontecer, para que las reglas del juego de la vida sean claras: "no se puede tal cosa, como condición para que podamos tal otra", "no es por acá, confía en mí y te mostraré otro camino".

Pensemos en cualquier juego reglado, como por ejemplo, el ajedrez. ¿Cuál es el valor de su enseñanza? Precisamente, que pone en acto la función de los límites, le permite al sujeto la adquisición de reglas lógicas como condición de posibilidad para el desarrollo de sus capacidades simbólicas (conceptualización, descentramiento, abstracción, anticipación,

etc.) La aceptación de las reglas que habilitan el juego, que no es otra cosa que el reconocimiento de cierta legalidad, conlleva de manera implícita la otra cara del límite, la sujeción y conformidad a lo que queda prohibido, o sea, el acto de renuncia al "vale todo" o "como a mí se me ocurra".

Volviendo al ejemplo del ajedrez, resulta evidente que la presentación de las reglas por el lado del sí, facilita su comprensión y apropiación. Cuando a un chico le decimos: "el peón se mueve de a un casillero por vez y siempre hacia delante; la torre se mueve en este sentido y el alfil en este otro, etc.", ya está en condiciones de ponerse a jugar. Si se entusiasma y acepta el desafío, aprenderá que cuanto más se someta y descubra la lógica del juego, más se le abrirá un camino de posibilidades. En cambio, la presentación de las

El valor y el sentido de los límites no están solamente en lo que prohíben sino en lo que habilitan.

reglas por el lado de lo prohibido le agrega al mensaje un grado de complejidad enorme, ya que exige del chico el esfuerzo de decodifica-

ción, para pasar de lo que no se puede a lo que le queda como permitido, a la vez que no le facilita encontrar el sentido de lo que se le impone, es decir, el "para qué".

Este planteo de los límites como posibilidad nos lleva a encontrar la razón de los "no" que circulan en la escuela, no por el lado de lo prohibido sino en función de aquello que queremos habilitar, en la tarea misma que nos convoca. ¿Cuáles son los límites que necesitamos sostener para habilitar la enseñanza? ¿Cómo sería construir las bases para una convivencia a partir de lo que queremos que ocurra?

Para seguir pensando:

Un grupo de docentes de música⁴ alcanza ciertos acuerdos sobre aquellos límites que consideran necesarios para habilitar la enseñanza en su área. La búsqueda del sentido de los mismos la sostienen por el lado del "sí" o del "para qué".

Decimos que sí:

- *a la expresión desde lo que ya sabemos y hacemos hasta las otras cosas que no conocemos.*
- *a estar abiertos a conocer las cosas que no son habituales.*
- *a conservar los instrumentos como un medio para conectarse con el placer y disfrutar.*
- *a compartir los materiales.*
- *a un lugar placentero en el que podamos hacer y escuchar la música.*

Decimos que no:

- *al "todo vale".*
- *a la utilización de los sonidos sin la organización y la intencionalidad de hacer música.*

Es interesante observar que, en primer lugar, pensar los límites desde esta perspectiva, lleva a asumir una posición decidida con respecto a lo que tenemos para ofrecer a los chicos y lo que queremos para ellos. Por otro lado, el mensaje que transmiten resulta más claro y sencillo de aprehender. Por último, la construcción de las normas por su sentido nos permite salir de la definición extensional de los "no", es decir, por enumeración de las cosas que no se puede hacer, para pasar a una definición intencional, es decir, por criterios o condiciones. La diferencia se asemeja a la menciona-

da por aquel proverbio chino: "si quieres calmar el hambre de una persona por un día, dale un pescado. Si quieres calmarlo para siempre, enséñale a pescar"⁵. La primera es una definición rígida y exige que agreguemos nuevas enumeraciones cada vez que nos encontramos con una situación nueva. En cambio, la segunda provee de un marco general desde el cual adoptar criterios para la toma de decisiones: el mínimo de enunciados posibles con un máximo de significados aportados.

⁴ La propuesta fue realizada por Gustavo Vargas (capacitador del CePA) junto a un grupo de docentes de música en el marco de las jornadas con docentes curriculares de los grados de aceleración realizadas en octubre y noviembre de 2003.

⁵ El ejemplo fue tomado de Ricardo Guibourg, Alejandro Ghigliani y Ricardo Guarinoni, (1988): *Introducción al Conocimiento Científico*, Buenos Aires: Eudeba.

Un cambio de pregunta que abre posibilidades

Aun cuando las transformaciones al interior de las escuelas han sido tan profundas en estas últimas décadas, la pregunta que nos hacemos a la hora de plantear los límites sigue siendo la misma: ¿cómo ponerlos? La palabra "límites" suele acompañarse del verbo poner, como si ambos términos fueran indisociables. Cuando afirmamos que "a los chicos les faltan límites o que no los tienen", lo estamos haciendo desde cierta representación de los mismos, asociada a la imposición, a la obediencia y a la prohibición externa. Cuando esta concepción de los límites era coherente con el modo de ejercerlos, la escuela resultaba eficaz en lo que asumía como su función disciplinadora, ya sea a través de un adulto en pleno ejercicio de su poder para premiar, castigar, vigilar, corregir o sancionar, o a través de una institución altamente estructurada, con horarios y espacios rígidos, hábitos cotidianos ritualizados, un control riguroso, etc. En la medida en que la obediencia ha dejado de ser considerada una virtud o un fin en sí mismo y, por lo tanto, la escuela ya no provee los medios para formar niños obedientes y sumisos, seguir insistiendo en este modo de "poner los límites" nos consume el mismo esfuerzo que intentar remar contra la corriente.

Ya no resulta efectivo porque no sólo los niños no son como antes; los adultos tampoco. El contexto en que se plantean las relaciones asimétricas y los propósitos que rigen la educación han cambiado.

Puede resultar relevante que ubiquemos en qué medida esta pregunta acerca de cómo poner los límites constituye en sí misma un obstáculo para superar cierta homogeneidad o fijeza en las respuestas disponibles, así como una limitación para reconocer todos los recursos con que contamos desde la escuela para tratar los límites, que no se perciben como tales, precisamente porque no se inscriben en el recorte que produce esta pregunta.

Para acercarnos a otros modos posibles de concebir los límites, que ya no se justifiquen en el "porque no" sino se sostengan en el "para que sí", quizás podamos recurrir a una analogía, en la medida que el desborde de un chico o la crecida de un río que amenaza con una inundación, nos enfrentan con la misma necesidad de intervenir:

Las crecidas del agua que arrasan con pueblos enteros nos exigen encontrar algún modo de regulación o límite. No podemos vivir prescindiendo o manteniéndonos a distancia de la misma, porque es condición necesaria para la vida, pero tampoco podemos quedar a expensas de sus embates, al igual que nos ocurre con el caudal de energía pulsional⁶ que ponen en juego cotidianamente muchos de nuestros alumnos en el vínculo con los otros. En el caso del río, podemos pensar en una táctica de defensa o contención del agua que impida su crecimiento, con muros o diques que nos protejan de la misma. Esto no se logra de una vez y para siempre, sino que exige de constante refuerzo y atención para que la fuerza del agua no los derrumbe. También podemos confiar en que las aguas no volverán a crecer o considerarlo un hecho inusual y entonces, ante cada subida del río, en un estado de emergencia, intentar detenerlo formando una barricada con bolsas de arena, para terminar, quizás, ante el avance de las aguas, evacuando a la gente. Pero también podemos tratar de entender el movimiento de las aguas y preguntarnos cómo prevenir las crecidas, para así poder anticiparnos y reforzar las laderas de los ríos o abrir canales que desvíen el agua. Se nos puede ocurrir utilizar esos desvíos para riegos y transformar tierras inutilizables en zonas de cultivos, podemos hacer una represa con diques para construir lagos con compuertas para canales de distintas profundidades, etc.

⁶ Reservamos el término "instinto" para los animales y utilizamos el término "pulsión" para los seres humanos. A diferencia de los animales que cuentan con ese "saber hacer" que aporta la naturaleza, para los seres humanos, lo que aprendemos a hacer con las necesidades biológicas o primitivas, los modos de satisfacción y las elecciones de objetos es el resultado de las experiencias de vida y los condicionamientos sociales.

Entendemos que el sentido de la escuela es permitir que cada chico encuentre sus modos de encauzar, de manera socialmente aceptable y fructífera para sí mismo, ese potencial en bruto con el que llega. Porque estamos convencidos de que podemos enseñarles a los chicos a "hacer otra cosa" con lo que traen. No estoy diciendo que, ante la dura y a veces cruenta realidad que se vive a diario en las escuelas, resulte fácil, ni siquiera que sea siempre posible. Solamente, sugiero que sigamos intentando enseñarles a los chicos a dejar de jugar con la muerte o con la violencia para hacer poesía, música, danzas o lo que descubran. Si se trata de un saber hacer cultura con la violencia, si se trata de hacer ingresar el des-

borde a los límites de una normatividad cultural, entonces, estamos hablando de enseñanza.

Peter Schneider⁷, un intelectual alemán que busca ahondar en los motivos de la violencia en su país, plantea que el móvil o el sentido de lo que llamamos cultura o civilización se encuentra en la necesidad, no sólo de contener sino de apaciguar y desviar la enorme cuota de agresividad instintiva, potencial de agresión en bruto con que el ser humano nace y con el que convive. Si tomamos la escuela como la institución encargada de transmitir cultura, entonces podemos hacer extensiva esta definición para la misma.

Para seguir pensando:

Una docente de inglés comenta que en un grado en el que no se podía dar clases porque los chicos no se mantenían sentados y no dejaban de golpear los bancos, les propuso representar una obra de teatro en inglés. Los chicos se fueron sumando y terminaron el año dando una función para el resto de la escuela y entusiasmados con la idea de transformarse en un grupo de teatro itinerante que recorre las escuelas presentando su obra.

Este ejemplo nos muestra que, si ampliamos la idea del límite entendido sólo como contención, se nos abre un panorama que nos permite encontrar otras estrategias, que también funcionan como límites pero que transforman, siguiendo con la analogía, el agua en un elemento positivo y enriquecedor en lugar de un peligro o un riesgo.

Una pregunta entonces puede ser: "¿puedo valerme de la enseñanza como un recurso para encauzar productivamente las energías de este chico?"

⁷ Peter Schneider, (1998): *El final de la certeza*, Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.

Los límites se transmiten "con la leche templada y en cada canción"

Un docente de música pregunta: "¿cómo hago para ponerles límites —que es lo que la escuela espera de mí y lo que estos chicos necesitan—, si desde mi materia lo que trato es que puedan vencer los límites que ya tienen, para que logren expresarse con mayor libertad?"

Una docente de inglés plantea: "¿cómo hago para enseñar los contenidos que tengo para dar si me paso tanto tiempo —del poco que tengo— hablándoles para que acepten los límites?"

Ambas intervenciones resultan muy interesantes para ubicar cómo el tratamiento de los límites —al quedar asociado de manera casi exclusiva a la disciplina, a las normas de convivencia— se nos presenta en disyunción con la enseñanza, o en todo caso, como un plus. La tarea de la enseñanza curricular y la de transmisión de límites son percibidas en contradicción, o al menos, disociadas. Es este esquema de pensamiento el que nos permite entender por qué el docente vivencia "los límites" como una sobrecarga que se le suma a su tarea específica.

Suelo iniciar cada curso de capacitación sobre estas temáticas pidiendo el relato de una escena que muestre un límite con la intención de revisar cuándo y de qué manera reconocemos o creemos que "lo estamos poniendo". La gran mayoría de las escenas muestran a un adulto —padre, madre o docente— imponiéndose a un menor por vía de un reto, una prohibición o un castigo, y en algunos casos, los menos, por las vías del amor. Por supuesto que cada vez aparecen con mayor frecuencia los relatos de escenas que, a pesar de la consigna, muestran la dificultad por parte de los adultos para "poner límites"; como ese chico trepado al árbol a quien ni la directora logró bajar o aquel otro niño que le pega a sus compañeros aun en presencia de la maestra, etc.

Como ya dijimos, estas representaciones del límite funcionan como un haz de luz que delimita una zona

iluminada del resto que queda en la oscuridad o como una lente que recorta nuestro campo de visibilidad y nos obstaculiza el reconocimiento de la amplia gama de recursos con que cuenta la escuela, justamente porque no entran en nuestro recorte conceptual de lo que es un límite.

Si logramos poner en cuestión esta creencia de que los límites sólo existen porque los adultos "los ponemos", entonces estas escenas donde el menor se encuentra con un adulto que le impone qué hacer o qué dejar de hacer, y al que debe obedecer o respetar, podrán quedar como un modo posible —entre otros— de encuentro con los límites. Este movimiento nos lleva a enfocar aquella zona que nos quedaba en la oscuridad y permite que cobren visibilidad los límites que nos marcan a todos por el solo hecho de estar inmersos en la cultura y se transmiten de

La coherencia entre la tarea pedagógica y la normativa consiste en reforzar aquellos límites que se encuentran en el acto mismo de la enseñanza y que le dan a un niño la oportunidad de jugar un deporte reglado, de tocar un instrumento, de encontrar sus raíces en una clase de historia o de descubrir algo por lo que valga la pena hacer el esfuerzo de estudiar.

manera implícita "con la leche templada y en cada canción", como dice Serrat. Es decir, a través de las enseñanzas mismas que los capturan los entusiasman, y les ponen delante otros mundos posibles.

Cuando un chico aprende a hablar o a escribir también está aprendiendo a respetar

límites, la adquisición del lenguaje ya implica la aceptación de un código, de reglas, y la renuncia a que todo vale por igual. Con el lenguaje, el ser humano ingresa en una legalidad que lo trasciende, se reconoce como parte y heredero de un orden cultural, un eslabón de una cadena genealógica que

marca sus límites. Cuando en la escuela generamos las condiciones para que un chico aprenda a razonar, no sólo le estamos aportando herramientas para la vida o para el mundo laboral, también y fundamentalmente, estamos transmitiendo límites. Aquellos "no" que conlleva la tarea de aprendizaje se justifican en sí mismos y se aceptan, casi sin darnos cuenta, cuando logramos meternos en alguna actividad que nos convoque.

Esta perspectiva nos permite, en primer lugar, recuperar la coherencia entre la tarea pedagógica y la normativa, que consiste en reforzar aquellos límites que se encuentran en el acto mismo de la enseñanza y que les dan a un niño la oportunidad de jugar un deporte reglado, de tocar un instrumento, de encontrar sus raíces en una clase de historia, o de

descubrir algo por lo que valga la pena hacer el esfuerzo de estudiar.

Y, en segundo lugar, amplían los recursos con que contamos los adultos para proponer una relación asimétrica, sin caer en aquellas escenas vividas como disputas imaginarias de poder que invitan a los chicos a respondernos con provocación o rechazo. Ya no será "porque yo lo digo" o "porque es así", ni siquiera tendrá que ver con la voluntad o decisión de ese adulto en particular que está casualmente en ese momento encargado de la enseñanza. Serán los límites que cada uno va encontrando por el simple hecho de estar inmerso en la sociedad y a los que todos estamos sometidos y reconocemos como trascendentes o legítimos.

Para seguir pensando:

Un profesor de Educación Física comparte el relato de su experiencia al proponerse tomar las danzas folklóricas como contenido. A pesar de las dificultades y avatares para entusiasmar a sus alumnos, estaba seguro de que iba a poder..., porque a él mismo le gustan las danzas folklóricas y el placer se transmite y se contagia. Empezó en días de lluvia y rechazando la posibilidad de que trajeran el metegol al aula. En un principio, los chicos decían que "era para maricones", pero el profesor se mantuvo firme: no tenían obligación de bailar pero sí debían permanecer en el aula. Por supuesto que los intérpretes que llevaba el profesor no eran los que los chicos esperaban o conocían. Empezó con alguna nena que tímidamente se prestó... Se acercó una nena paraguaya a decir que quería bailar con el cántaro en la cabeza como le enseñó su mamá... Y así fueron apareciendo los chicos de distintas provincias que aportaban sus danzas... hasta llegar a que el resto se sumara.

No se trata de chicos sin límites sino limitados

Los límites, al igual que el lenguaje, no son una adquisición individual sino una construcción colectiva. El sentido mismo de la sociedad y la cultura no es otro que habilitar ciertos límites que nos permitan vivir juntos. Cada nuevo individuo va aprendiendo a reconocerlos y a apropiarse de ellos a medida que va creciendo e ingresando a la cultura. En palabras de Castoriadis, "la sociedad está aquí para humanizar a este pequeño monstruo que llega al mundo bramando para que resulte apto para la vida".

El proceso de crecimiento supone ir abandonando modos de expresión primitivos y asociales a medida que se van adquiriendo otras satisfacciones sustitutivas socialmente aceptables, que van conformando nuestros gustos, valores y sentimientos. A cambio de cada renuncia que le demandamos a un niño, le ofrecemos un lugar para insertarse y ser reconocido como un par; a cada límite que le imponemos lo acompañamos de una compensación. "Sacate el chupete así puedo entender lo que me decís", "No más pañales para que puedas correr como los otros chicos", "Para que todos entiendan lo que escribís, tenés que hacerlo de tal manera", "Si vamos a jugar al fútbol, necesitamos conocer y respetar sus reglas", "Las personas no resolvemos los problemas pegando sino hablando" y así podría seguir con los esfuerzos que demanda crecer.

Este proceso de humanización conlleva el hecho de que estas compensaciones o satisfacciones sustitutivas se vayan "haciendo carne" con tal fuerza que terminan siendo tan imperiosas como un instinto. Es decir, estas necesidades que no existen en "la natu-

En palabras de Castoriadis, "la sociedad está aquí para humanizar a este pequeño monstruo que llega al mundo bramando para que resulte apto para la vida".

raleza", por ser netamente culturales, nos acaban resultando subjetivamente tanto o más imprescindibles que las biológicas. Sólo el ser humano puede rechazar la comida en nombre de una idea y embarcarse en una huelga de hambre o pasarse horas pintando o estudiando sin reparar en las señales del cuerpo como cansancio, sueño o hambre.

Pero este medio —la cultura— no está dado previamente, se transmite cada vez a cada nuevo ser. De esto se trata, también, la escuela: de inocular a los niños que pasan por ella con este virus de la cultura.

El deseo por saber, el placer de la lectura, el aprecio por la vida, el cuidado de sí y del otro, disfrutar de un buen baño o reconocernos en el olor de una comida, son "síntomas de que nos hemos enfermado de cultura", si me permiten jugar con la metáfora.

Las respuestas a las dificultades para transmitir los límites no las encontraremos si las buscamos solamente del lado de los chicos. El camino al que nos abre la pregunta "¿qué problema tiene este chico

que no acepta los límites?", nos conduce a un desvío con respecto a la tarea docente.

En cambio, si la planteamos del lado de la sociedad, la pregunta recae sobre los medios de que disponemos para la transmisión de elementos culturales, para reconocernos como portadores y pasadores de una lengua, de una historia, de una genealogía, y para instalar a los jóvenes como herederos, como deudores, como un eslabón en esta cadena que nos constituye como sujetos; adultos que tenemos un legado para las nuevas generaciones con

libertad para tomar aquello que han heredado, según palabras de Jacques Hassoun⁸.

Al quedar planteado de nuestro lado, la pregunta recae sobre las condiciones que habilitan que cada nuevo ser "se enferme de cultura"; en cuyo recorrido, irá apropiándose de los recursos que se le ofrecen a cambio de los modos de respuestas primitivas que se le exige abandonar. Entonces, la pregunta recae en lo que como sociedad le ofrecemos a cambio de lo que se le exige. Porque debemos reconocer que "ser civilizado" es una exigencia por la que recibimos a cambio el reconocimiento de los otros, el afecto de las personas significativas para nosotros, una imagen de uno mismo que nos reconcilia con nuestro espejo, un lugar de pertenencia, disfrutar de los logros, satisfacciones sustitutivas valoradas socialmente, etc. Por supuesto, para algunos chicos este abanico es más rico que para otros.

Si en lugar de verlos como sin límites, los reconocemos como profunda y dolorosamente limitados,

nuestra tarea toma otro sentido. Limitados, precisamente, de una historia, de una identidad, de un lugar de pertenencia, de lazos afectivos, de un mañana, de un porqué y de un para qué vivir, en síntesis, de aquellos recursos simbólicos que nos constituyen como sujetos incluidos en una trama de sentidos sociales.

Sabemos que este fenómeno es un signo de la época, y que por lo tanto, atraviesa todos los sectores sociales, culturales y económicos. Sin embargo, desde un punto de vista metodológico, las observaciones y análisis no pueden hacerse de manera generalizada sin contemplar sus particularidades y diferencias. Que el texto recorte esta temática en los sectores más desprotegidos y vulnerables de la sociedad se debe, entre otros motivos, a las circunstancias y contextos de trabajo para los que fue pensado.

⁸ Jacques Hassoun, (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Un desafío para la escuela

El desafío más grande para la escuela no surge de la pregunta por "cómo ponerles límites a estos chicos", sino por cómo compensar estas desigualdades en los recursos con los que cuentan para transformar esos impulsos primitivos en acciones socialmente aceptables, para encontrar canales de expresión más sutiles, para dejar de hablar con las manos o a los golpes y aprender a hacerlo con un lenguaje simbólico, para dejar de actuar por impulso e ir encontrando mediaciones culturales. La dificultad estriba en encontrar cómo operar en aquellos contextos en que los procesos de desintegración simbólica y la inscripción de la violencia en los cuerpos resultan tan descarnados. Sabemos que no es sencilla la tarea de enseñanza cuando muchos chicos llegan a la escuela sin la adquisición de hábitos cotidianos como comer sentados a una mesa o esperar el momento en que el padre vuelva de su trabajo⁹, sin horarios para levantarse o para irse a dormir, sin haber aprendido a cuidar sus cosas porque no tienen la experiencia de "lo propio", sin un adulto que les pregunte si tienen tarea o qué aprendieron hoy. Los docentes suelen denunciar que la escuela "no puede todo" y es verdad. Pero aún cuando el maestro se quede con la sensación de que es poco lo que puede, si seguimos trabajando en educación es porque estamos conven-

cidos de que ese poco es mucho, "...dado que la conciencia de la privación decrece a medida que crece la privación, los individuos más limitados de los recursos para apropiarse de los bienes culturales son los más completamente desposeídos de la conciencia de esa desposesión"¹⁰.

La enseñanza en contextos de pobreza simbólica nos plantea la exigencia de generar las condiciones para que el chico descubra el valor de los aprendizajes o se entusiasme con lo que puede saber, para que no quiera perderselo. Cualquier persona colocada ante un mensaje demasiado lejano para ella, se siente "aplastada" o desiste de hacer el intento.

Si, tal como plantea Pierre Bourdieu, "la necesidad cultural como necesidad cultivada se incrementa a medida que se sacia y cada nueva apropiación tiende a reforzar la capacidad de apropiación así como las satisfacciones que nos brinda", entonces, necesitamos romper con el círculo vicioso que encierra a los niños más limitados en la imposibilidad de recibir lo que les corresponde como derecho y lo que merecen disfrutar. A medida que vivan experiencias que los conecten con los bienes culturales, crecerán en ellos la disposición y las ganas de aprender.

Para seguir pensando:

Una profesora de Educación Física comenta de manera muy conmovedora un taller de velas y jabones que realizó en un grado. En lugar de echar desodorante para tapar los olores o hablarles sobre la importancia de la higiene a chicos que no tienen garantizadas las condiciones mínimas para apropiarse del placer de un baño o la sensación de "oler lindo", esta profesora decidió transformarlo en contenido de enseñanza y darles la oportunidad de que se encuentren con la experiencia de disfrutar de distintas fragancias y perfumes. Finalmente eran los mismos chicos los que reclamaban y se encargaban de encender las velas para perfumar el aula.

⁹ Ya hay en la Argentina familias enteras con tres generaciones de excluidos del mundo laboral. Estamos hablando de niños que se crían sin contacto con alguna experiencia laboral de sus padres o abuelos.

¹⁰ Bourdieu, Pierre (1° Ed. 1966): *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Ed. Montessor.

La enseñanza como transmisora de recursos

"Mientras que los pescadores eran lentamente aspirados en el abismo del torbellino, los dos hermanos estaban demasiado subyugados por el miedo para poder reflexionar claramente y observar con precisión lo que pasaba en torno a ellos. Luego de cierto tiempo, sin embargo, uno de los hermanos fue capaz de dominar su miedo. Mientras que el mayor, paralizado por la catástrofe inminente, quedaba desesperadamente acurrucado en la embarcación, el más joven se resistía y comenzaba a mirar en torno con curiosidad. Contemplando entonces todo lo que lo rodeaba con mucha calma, casi como si no estuviera en ese aprieto, notó ciertas regularidades en el movimiento de los objetos flotantes que, al mismo tiempo que la embarcación, habían comenzado un movimiento giratorio. Pronto, a partir de su observación y de su reflexión, una "idea" le vino... Llegó a la conclusión de que los objetos cilíndricos se hundían más lentamente que los objetos de cualquier otra forma y de que los objetos más pequeños zozobraban más lentamente que los más grandes... Mientras que su hermano se quedaba rígido por el miedo, se sujetó a un barril. En vano alentó a su hermano a hacer lo mismo; luego, saltó por la borda. La nave, llevando a su hermano, se hundió más rápido y fue finalmente tragada por el abismo. El barril al cual se mantenía aferrado, al contrario, fue atraído más lentamente hacia las profundidades. El pescador volvió a la superficie del mar cuando la inclinación del casco se volvió poco a poco menos abrupta y los movimientos vertiginosos del agua fueron menos violentos, y entonces reconquistó para sí el mundo de los vivos... Representando simbólicamente en su imaginación la estructura y la dirección del flujo de los acontecimientos, descubrió un medio para su salvación¹¹".

Es alentador pensar que, aun en las situaciones más extremas o en los contextos más desprotegidos, el pasaje por la escuela puede hacer la diferencia. La posibilidad de contar con un maestro que enseñe a descubrir esas leyes que rigen la naturaleza y las relaciones humanas puede ser la única ocasión para muchos chicos de quebrar un destino, que de lo contrario quedaría echado por las determinaciones sociales.

El proceso de crecimiento, según Norbert Elias, se basa en que el aumento de las capacidades intelectuales va acompañado por un aumento del autocontrol de las emociones, es decir, la incorporación de los límites.

El proceso de crecimiento, según Norbert Elias, se basa en que el aumento de las capacidades intelectuales va acompañado por un aumento del autocontrol de las emociones, es decir, la incorporación de los límites.

A medida que se va adquiriendo el manejo relativo del mundo exterior, entendido como una lectura apropiada y ajustada de la realidad, disminuye la carga emocional, permitiendo, como consecuencia, el aumento del autocontrol.

La educación supone ir logrando este doble lazo: la interdependencia entre el equilibrio afectivo y el proceso intelectual.

La conquista de capacidades propias del mundo afectivo (saber esperar, tolerar las frustraciones, descentrarse, ponerse en el lugar del otro, prever las consecuencias de los propios actos, etc.) es condición necesaria para emprender una actividad intelectual. A su vez, el desarrollo de las habili-

¹¹ Natalie Heinrich, Norbert Elias, (1999): *Historia y cultura en occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

dades intelectuales (tales como abstracción, síntesis, análisis, interpretación, etc.) contribuye a la comprensión y manejo de las relaciones afectivas.

A medida que un niño va adquiriendo los recursos para verbalizar lo que le disgusta, también va aprendiendo a dejar de responder de manera impulsiva.

Cuando un niño está haciendo el esfuerzo por entender lo que la maestra explica, no sólo está poniendo en juego funciones intelectuales sino también una

disposición que se acompaña desde lo corporal. Del mismo modo, el aprendizaje y la aceptación de que las cosas no tienen necesariamente que salir de entrada y que, en muchos casos, se trata de insistir o de tener capacidad de espera, permite que un niño se concentre en una tarea intelectual que le implique un desafío.

Para seguir pensando, analicemos la siguiente escena de una película¹²:

Un joven adolescente es enviado a un reformatorio por el juez de menores. Ante la desesperación de verse encerrado, el muchacho toma un palo y comienza a romper todos los vidrios de un gimnasio. Entra el profesor y luego de sacarle lo que para ese chico era simplemente un palo, le muestra cómo se usa mientras le cuenta que los ingleses creían que su bayoneta era el arma más potente hasta que se cruzaron con los guerreros maoríes y descubrieron esta arma. Y le dice: "cuando te haya enseñado, sabrás que tu fuerza está en tu mente y no en tus puños".

Este encuentro con un profesor constituye un buen ejemplo de límite eficaz, en tanto permite entrelazar lo intelectual a lo afectivo: el adulto construye para este joven un relato que le aporta un sentido que lo conecta con sus raíces y le propone otro modo de vérselas con lo que le pasa. Más adelante, en una segunda escena de frustración y abandono, el mismo joven recurre a la danza maorí de sus ancestros para canalizar su desborde.

El tiempo de la enseñanza es el futuro anterior, el tiempo del camino a transitar juntos y el modo verbal es el subjuntivo, el del deseo o la esperanza; el tiempo de la enseñanza es el que instala la creencia en el adulto: "cuando yo te haya enseñado, podrás, sabrás."

¹² *El amor y la furia (Once were warriors*, Dir.: Lee Tamahori. Nueva Zelanda, 1994). La película muestra una sociedad cuyas tradiciones culturales maoríes fueron arrasadas por efectos de la colonización inglesa.

Los límites en su contexto histórico

“...en un crudo día invernal, los puerco espines de una manada se apretaron unos contra otros para prestarse mutuo calor. Pero al hacerlo así se hirieron recíprocamente con sus púas y hubieron de separarse. Obligados de nuevo a juntarse por el frío, volvieron a pincharse y a distanciarse. Estas alternativas de aproximación y alejamiento duraron hasta que les fue dado hallar una distancia media en la que ambos males resultaban mitigados”¹³.

A diferencia de los animales, que cuentan con el instinto —ese “saber hacer” con la naturaleza— que los mantiene alejados de los excesos y les enseña a delimitar los territorios, los humanos necesitamos aprender (renuncias mediante) a ser “civilizados”, es decir, “aprehender aquellas reglas de sociabilidad que protegen mutuamente a las personas y que no obstante, les permiten disfrutar de su mutua compañía”¹⁴.

Estas reglas de civilidad son las que nos permiten vivir en comunidad. “El propósito de la civilidad es proteger a los demás de la carga de uno mismo. Por cierto se espera que el propósito sea recíproco”¹⁵.

Un ambiente civilizado hace que las personas se transformen en previsibles y seguras, que nadie tenga que estar a la defensiva o con temor, porque

no importa “qué bicho le pueda picar al otro”, no va a traspasar ciertos límites. Límites que, en la sociedad actual, están más fuertemente asociados a la propia capacidad de control que a la eficacia de los controles externos.

Si el respeto de las normas queda, en gran medida, supeditado a los recursos adquiridos para comportarse de manera civilizada, entonces esta sociedad necesita garantizar la enseñanza y transmisión de “la civilidad” a todos sus miembros y comprometerse en

Los efectos de la desintegración y fractura de las redes sociales hace que las escuelas que educan a los niños de los sectores más crudamente golpeados, enfrenten esta tarea sintiéndose en soledad.

la formación de sujetos con estas capacidades de autorregulación y autocontrol.

Nuestra cultura depositó fuertemente en las familias el cumpli-

miento de esta misión y la escuela completaba el proceso de socialización que se iniciaba al interior de las mismas.

¹³ Texto de Schopenhauer, en *Sigmund Freud*, (1998): *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁴ Zygmunt Bauman, (2003): *Modernidad líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁵ *Ibid.*, p. 103.

Sin embargo, los efectos de la desintegración y fractura de las redes sociales hace que las escuelas que educan a los niños de los sectores más crudamente golpeados enfrenten esta tarea sintiéndose en soledad. Sabemos que para muchos chicos, su pasaje por la escuela es la única ocasión con que cuentan para aprender que otro modo de vivir, diferente al de la calle, es posible.

Aquellos que trabajamos en educación no perdemos de vista que este proceso por el cual los sujetos quedan incluidos y formando parte de un colectivo con sus normas y regulaciones es gradual, costoso y se alcanza —si todo sale bien y siempre con un grado de relatividad— al llegar a la adultez.

Es por eso que los niños y adolescentes deberían quedar al amparo de la toma de ciertas decisiones

para las que aún no estén en condiciones de hacerse responsables. La disolución prematura de las asimetrías o la ilusión de su autoregulación anticipada representa una fuente de exigencia desmedida para muchos de estos chicos y jóvenes. Tomemos como ejemplo ciertas frases escolares como reflejo de un discurso social: "lo dice el reglamento que ustedes mismos confeccionaron", "no tenés que aceptarlo porque me hagas caso sino porque estás convencido", "sabés que es así porque te comprometiste a cumplirlo", "si reflexionás con el alumno una vez y otra, entonces, lo sigue haciendo porque quiere", etc.

El paso por la escuela forma a los ciudadanos del futuro y trabaja para que los chicos lleguen a ser autónomos y responsables. Sin embargo, el tiempo de la escuela es el "mientras tanto" y el de la apuesta.

A modo de cierre: los límites de la escuela

Una idea recorre todo el texto: la educación entrelaza, de manera ineluctable, ley y enseñanza. El proceso de aprendizaje escolar y la inscripción en una legalidad que deja sus marcas en cada niño son el anverso y reverso de un mismo y único proceso. Cada escena de enseñanza conlleva de manera implícita la internalización de ciertos límites y, a su vez, constituye como necesario cierto marco reglado para que un chico aprenda.

Precisamente entonces, la pregunta que la escuela se hace por los límites se encarna en la particularidad de la enseñanza misma.

Cada "no" que sostenemos se justifica en la necesidad de construir las condiciones de posibilidad para los aprendizajes. Y nos autorizamos para ello en la firme decisión de que reciban lo que tenemos para transmitirles y en la profunda confianza del valor de lo que enseñamos.

Los ejemplos que recorren el texto son un testimonio de la fuerza subjetivante y transformadora de las experiencias de enseñanza, y nos muestran que es posible en estos contextos y con todos los chicos. La propuesta es avanzar por este camino que fortalece al docente en su máspreciado bien y lo convierte en un "extraordinario repartidor de ocasiones"¹⁶.

¹⁶ Graciela Montes se refiere en un reportaje a una bibliotecaria como "una extraordinaria repartidora de ocasiones". Me gusta pensar al docente bajo esta misma metáfora. En Montes, Graciela: *Entre la inercia y la ocasión* (conferencia inaugural de la Feria del Libro Infantil y Juvenil llevada a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, 22 de julio de 2002).

Secretaría de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Aníbal Ibarra

VICEJEFE DE GOBIERNO
Lic. Jorge Telerman

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Lic. Roxana Perazza

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
Lic. Flavia Terigi

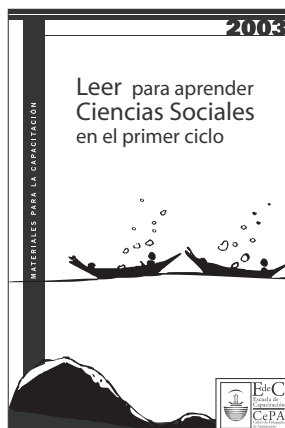
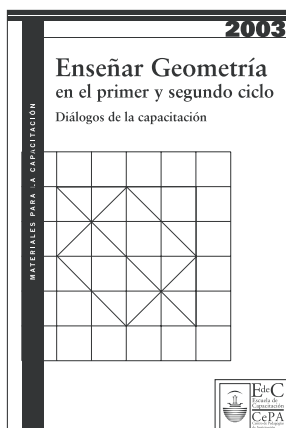
SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN
DE RECURSOS Y ACCIÓN
COMUNITARIA
Arq. Luis Rey

COORDINADORA DE LA ESCUELA
DE CAPACITACIÓN - CePA
Prof. Analía Segal



Santa Fe 4360 5° piso.
Tel./fax 4772-4028/4039
cepa@buenosaires.edu.ar
www.buenosaires.gov.ar/cepa

Colección MATERIALES PARA LA CAPACITACIÓN



Colección ACERCA DE LA CAPACITACIÓN

