



PreALAS Patagonia VI Foro Sur - Sur

7*8*9 de mayo . El Calafate /2014

- Nombre/s y Apellido/s de los autor/es: Mercedes Libertad Machado¹
- Pertenencia Institucional: UNSAM- CONICET
- Dirección electrónica: mercedeslmachado@gmail.com
- Mesa seleccionada: Mesa 5
- Título de la ponencia: Frente a la perplejidad y la desazón, la aceleración y la inmediatez... Reflexiones en torno al espacio escolar como instancia privilegiada de intercambio entre generaciones.

Resumen

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial comienzan a cuestionarse los pilares de la vida moderna, entre otros aquellos que refieren a las ideas de progreso y/o promesas de futuro así como al papel de la educación en esos relatos (Adorno, 1967). En este contexto, los procesos de crisis y transformación de la sociedad capitalista, involucraron al mundo del trabajo, las reconfiguraciones del Estado-Nación como a aquellas instituciones que como la educación fueron configuradas en torno de esas promesas.

Así, desde fines del siglo XX, los procesos de reforma de la educación se asentaron en esos relatos de crisis, enfatizando el carácter secundario que presenta la escuela como ámbito de socialización. En este marco, gran parte de las investigaciones que trabajan en torno a la situación actual de la escuela, refieren a la idea de crisis, crisis de autoridad, ingreso de nuevos públicos a la escuela, repliegue de la identidad docente tradicional, fragmentación y pérdida de sentido, aumento de la desigualdad socioeducativa y malestar docente (Brito, 2008; Gallart, 2006; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Tenti, 2003; 2010; Tiramonti, 2004).

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Actualmente cursa el doctorado en Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Becaria de Postgrado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembro del equipo de Investigación del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC/EHU/UNSAM). En el marco de los debates y problemáticas que desde la pedagogía y la sociología de la educación se han venido desarrollando sobre las transformaciones en los dispositivos pedagógicos, se propone describirlos atendiendo a los relatos de estudiantes y docentes respecto de la educación y el futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza.

Frente al clima de perplejidad y desazón imperante, resulta fundamental detenernos a repensar las situaciones educativas y escolares que vivimos cotidianamente, interrogarnos acerca de cómo la escuela se hace cargo de las exigencias que la sociedad actual le impone y cómo sobrevive/resiste a la aceleración y la inmediatez reinante, proponiendo/defendiendo otros tiempos y situaciones, donde el intercambio entre las generaciones vuelva a ser el eje de discusión. Asimismo, resulta primordial instalar en el centro de la escena escolar el debate filosófico, cultural y pedagógico sobre nuestro futuro en común. En este marco y a partir de los debates en torno del sujeto en la escuela contemporánea desde las perspectivas de la filosofía de la educación y de la pedagogía, este trabajo presenta nociones centrales del planteo de Hannah Arendt y Philippe Meirieu. En esta dirección, el presente trabajo me desafió a poner en diálogo las perspectivas de estos dos autores con el tema de investigación que me atraviesa en la actualidad: “Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”².

La educación: entre el pasado y el futuro

La educación solo se puede dar entre el llamado y el despertar, entre lo viejo y lo nuevo. Entre el pasado y el futuro. En la frontera con lo nuevo, con lo que comienza, con aquello que promete. Lo educativo contiene una promesa que implica per se al tiempo y esto da cuenta de su singularidad. Promesa que según Grinberg (2008) se halla siempre en la tensión entre el pasado y el futuro, de donde paradójicamente, nace lo nuevo. Así, acción educativa, el encuentro entre adultos y jóvenes, presupone, se proyecta al futuro, hacia un horizonte temporal. De este modo, si la tensión entre pasado y futuro, distingue a la acción pedagógica, preguntarse en torno a los relatos de futuros, posibilita adentrarse en la caracterización de las prácticas educativas y los sentidos que el porvenir adquiere en la escuela. En esta dirección, reflexionar en torno a la educación, implica de una u otra forma referirnos al tiempo, la temporalidad, el o los horizontes temporales que se abren, que se posibilitan, los sentidos que adquieren estos dentro del espacio escolar para los sujetos.

El problema de la educación, según Arendt (1996), es que se realiza sobre los jóvenes por aquellos que ya no lo son. De esta manera, los nuevos del mundo se incorporan a un mundo

² Los resultados de investigación presentados son producto de dos proyectos de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM: 1) PIP 11220090100079 2010 a 2012: “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)”. Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica. Directora: Silvia Grinberg. 2) SJ10/15 UNSAM 2011-2012: “Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de diferentes barrios del Partido de San Martín”. Director: Eduardo Langer.

que ya no lo es. Así, tal como he mencionado previamente lo específico y paradójico de la educación como promesa hacia el futuro es su aparición en esta brecha (no lineal, evolutiva ni progresiva), entre dos fuerzas: la del pasado y la del futuro. Sin esta brecha y sin esas fuerzas, sería imposible la promesa de la formación, la creación de una memoria colectiva, la esperanza de que el futuro traiga algo diferente del pasado y la confianza en lo nuevo y el nacimiento. El hombre, siempre vive en el intervalo, en la brecha entre pasado y futuro, y esto da cuenta de que el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida. Su punto de mira no es el presente, sino más bien una brecha en el tiempo (Arendt, 1996).

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir, en la que el futuro, no solo traería algo diferente al presente, sino que implicaría mejoras. De este modo, el horizonte del tiempo, se extendía y se proyectaba, con vistas a una vida mejor, donde el futuro funcionaba como una especie brújula, destino, o tierra prometida a la cual solo se llegaría si se asistía a la escuela. Así, la escuela, funcionaba como el lugar privilegiado donde la promesa de formación o la formación como promesa más impactaría sobre las nuevas generaciones³.

De esta forma, desde su creación, la institución escolar se nutrió del relato que atraviesa y es atravesado por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a las nuevas generaciones como promesa de llegar a ser “alguien” (Arendt, 1996). Este relato está vinculado al optimismo y la confianza ciega en el futuro, marcado por el ascenso y progreso social. Progreso constante, indefinido y lineal, que presupone un tiempo histórico en el que el pasado es el punto de anclaje de la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente.

En la actualidad, donde la inestabilidad y la incertidumbre se vuelven norma, la falta de respuestas y recetas definitivas resulta aun más evidente. En la escuela, la pregunta en torno a las funciones de la institución es recurrente en el aula. Ante esta afluencia de preguntas, la ausencia de respuestas ciertas, cerradas y seguras, genera angustia tanto en los que preguntan como en los que se ven en la obligación de tener que inventar/imaginar nuevas respuestas. Sin embargo, que se renueve o no esta pregunta como horizonte de posibilidad en la escuela, no resulta igual para la acción educativa, ya que tal como lo señala Freire, toda práctica educativa se caracteriza por su direccionalidad, su función, su sentido, puesto que allí radica su politicidad.

³ Tal como lo señala Arendt (1996) para la actividad política, la educación también siempre “se lleva a cabo dentro de un elaborado marco de lazos y conexiones para el futuro (...) que derivan en última instancia de la facultad de prometer y de mantener las promesas ante las incertidumbres esenciales del futuro” (Arendt, 1996: 176).

Como no puede ser de otra forma, pero no por eso deja de sorprender, muchas de las preguntas que se le hacen una y otra vez en la actualidad a la escuela y a los adultos que allí trabajan están atravesadas por la idea de futuro, de porvenir o de horizonte. Estas preguntas, nos posibilitan pensar, detenernos sobre nuestras posibilidades como adultos para dar respuestas a los jóvenes que aun esperan, nos permiten concebir lo nuevo, como grieta, como fuga, nos obliga a encontrar nuevas preguntas, que nos permitan retomar y profundizar el componente esperanzador u utópico del accionar pedagógico.

En la cotidianeidad escolar resulta habitual escuchar relatos de jóvenes y adultos que comparan las características de las generaciones y sus tiempos. Es evidente que los jóvenes de ayer no son iguales a los de hoy, y que la escuela actual presenta algunas transformaciones en relación a la transitada por algunos adultos. Sin embargo, ni los jóvenes en la actualidad son todos apáticos y nihilistas, ni los adultos eran todos revolucionarios y esperanzados en su juventud.

Por momentos, la nostalgia invade el espacio escolar. Nostalgia que parece remitir a un pasado idealizado, en el que la institución parecía tener claro su sentido, su direccionalidad, su horizonte. Sin embargo, hay muchos motivos, para creer que este “tesoro” jamás fue una realidad sino una ilusión óptica, una visión (Arendt, 1996). En esta dirección, Huyssen (2001) advierte que uno de los lamentos permanentes de la modernidad se refiere a la pérdida de un pasado mejor, el recuerdo de haber vivido en un lugar circunscripto y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables, en el que el tiempo fluía de manera regular. No obstante, “Tal vez aquellos días siempre fueron más un sueño que una realidad, una fantasmagoría surgida a partir de la pérdida y generada por la misma modernidad más que por su prehistoria”. (Huyssen, 2001: 33).

El pasado como apertura del horizonte de lo posible...

El pasado como obturador del futuro...

“Nada de lo que una vez haya acontecido ha de verse por perdido para la historia” señala Benjamín (1973), respecto de la necesidad de “mirar” el pasado, no como cosa muerta para ser vista, sino para la invención del futuro. Como a cada generación, en el encuentro “secreto” entre generaciones, se les otorga a los recién llegados, una flaca fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos. En cada época, ha de intentar arrancar la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla. El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza, es una de las tareas que creemos que es central en la escuela. Ahora esa esperanza,

no está libre de desesperanza. En esta dirección, Benjamín (1973), nos permite reflexionar sobre la relación educación-tradición y pasado-futuro. Asimismo, en relación al pasado, en la escuela, tenemos que tener en cuenta lo mencionado por este autor, cuando señala que la verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente y solo puede retenérsela como imagen relampagueante. Esta imagen, amenaza con desaparecer, en la medida en que no sea tomado como posibilidad, como apertura del horizonte de lo posible, como forma de transformar y ampliar el límite de lo imaginable.

Las reflexiones de Arendt (1996) en relación al pasado y la pérdida de la tradición, nos permite pensar en torno al significado que tienen estos anclajes para las nuevas generaciones como hilo o “cadena” que los guía, sujeta, asegura y protege en y del mundo. En esta dirección, retoma lo señalado por Tocqueville cuando menciona que: “toda vez que el pasado dejo de arrojar su luz sobre el futuro, la mente del hombre vaga en la oscuridad” (Arendt, 1996: 12). Ahora, también podemos encontrar en la falta de respuestas cerradas en la que habitualmente se escudaban los adultos del pasado, una posibilidad para arriesgarnos a plantearnos nuevas preguntas y respuestas para los que vendrán. Asimismo, nuestra esperanza siempre se renova ante lo nuevo que trae cada generación.

Tal como lo señala esta autora, los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación, asumimos como adultos, la responsabilidad ante la vida, el desarrollo de los recién llegados y la perpetuación del mundo. Sin embargo, por momentos, estas responsabilidades no son coincidentes y pueden entrar en conflicto.

El hombre actual expresa su desencanto ante el mundo, su desagrado frente a las cosas tal como son, en la negativa a asumir su responsabilidad frente a los recién llegados: “Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti” (Arendt, 1996: 203). En esta dirección, es oportuno señalar que los adultos no solo desecharon la autoridad sino que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos. Esta actitud que acepta el mundo tal cual es, nos lleva a la destrucción, porque el mundo, tal como lo señala la autora, queda inevitablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo. De este modo, el pasado, encarnado por los adultos, puede ser pensado como obturador del futuro y como campo de posibilidad, lucha y creación para “los nuevos”.

En este marco, nos preguntamos en qué medida, tal como lo señala Agamben (2001)⁴, les exigimos a los recién llegados aquello que nosotros mismos, los adultos, no podemos sentir o vivir. Del mismo modo, retomando lo planteado por Grinberg (2009), resulta interesante reflexionar en torno a cómo nuestra sociedad, que presenta serias dificultades para transmitirle algo a alguien, les recrimina a los recién llegados aquello que no es capaz de darles. De esta manera, ¿no somos los adultos quienes reprochamos aquello que en realidad primero deberíamos cuestionarnos a nosotros mismos? Quizá deberíamos empezar por cuestionarnos como adultos, que posibilidades les prometemos/habilitamos a las nuevas generaciones, de diferentes orígenes sociales, para atravesar su pasaje hacia la adultez, para construir y definir su identidad.

El nacimiento como posibilidad, como esperanza

“...no soy nostálgico del pasado. Pienso que hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también creo que hay muy buenas razones para tener esperanzas. El hecho de que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres, de que hagan su ley y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley, y que la hacen juntos y no por separado”.

(Meirieu, 2006)

Tal como lo señala Meirieu (1998), vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, todo parece cambiar radicalmente. En estas condiciones, la escuela es llamada a hacerse cargo de múltiples tareas, como son: la transmisión cultural, la construcción de raíces comunes, el acompañamiento de los recién llegados, su introducción en el mundo, el sostenimiento del vínculo entre generaciones. A la vez se le exige que cree las condiciones para que los nuevos sepan, conozcan, investiguen, pregunten, cuestionen, pero no cualquier cosa, si no aquello que les sirva para sus vidas. Su función, según Meirieu (1998) es permitirle al recién llegado, construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

⁴ “Nunca se vio un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia auténtica. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente- una defensa legítima” (Agamben, 2001, p.12).

Sin embargo, cada vez más, “los nuevos” quedan abandonados a su propia suerte, reduciendo sus experiencias y encuentros con otras generaciones a meras casualidades. El ingreso y la bienvenida al mundo es cada vez más complejo. Como adultos no estamos pudiendo recibir, ayudar y acompañar a las nuevas generaciones.

El problema de la educación en la actualidad se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, cuando el mundo ya no se estructura de este modo. Esto significa que no solo maestros y educadores sino todos nosotros, los adultos (en la medida en que vivimos en el mismo mundo que las nuevas generaciones), debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta. Así, tal como lo señala Arendt (1996), “la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que (...) de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo (...) para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1996: 208)

El milagro que salva al mundo de la ruina es entonces, la natalidad (Meirieu, 1998). El nacimiento, además de ser uno de los fundamentos educativos, es lo que posibilita el empezar de nuevo una y otra vez, es la continuidad del mundo. Portador de una esperanza de comienzo permanente, permite pensar y renovar nuestros horizontes de posibilidad e imposibilidad. Tendríamos que poder honrar, en el ser que llega, la oportunidad que se nos ofrece de no encerrarnos en nuestro pasado sino, por el contrario, de ser superados en el futuro. Deberíamos poder recibir a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia (Meirieu, 1998). Por último, el nacimiento, además de ser para cada uno de nosotros un arranque permanente y continuo, es el surgimiento de un sujeto capaz de proyectar(se) en el porvenir (Meirieu, 2006).

Reflexiones en torno al concepto de crisis de la educación...

“Lo que hoy hace difícil la educación es que está a contracorriente del carburante económico de la sociedad, del consumo individual, de la pulsión inmediata y de la satisfacción de todos nuestros deseos”
(Meirieu, 2006)

La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen (Meirieu, 2006). Este es el principal motivo que tenemos no solo para aceptar sino para reivindicar los tiempos de crisis en los que vivimos en términos educativos. No existe una única dirección en la educación, no hay una sola trayectoria para todos, nadie detenta la verdad educativa y nadie sabe ni puede imponernos una manera en que debemos educar a los recién llegados, son algunos otros. Sin embargo, existen algunos fenómenos sociológicos que refuerzan esta crisis, que no hacen tan festivos sus efectos, como por ejemplo el aumento de la distancia entre generaciones. En relación a esto, se puede mencionar que la aceleración de la historia, dificulta la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones (Meirieu, 2006).

Los padres, los maestros y profesores, no encuentran respuestas que satisfagan las preguntas y problemas que los recién llegados plantean. En esta dirección, los adultos, ya no contamos con los métodos que nuestros padres utilizaron con nosotros. Ante esto, la crisis. Ante esto, tenemos que inventar nuevas y creativas soluciones. Nada es tan sencillo, y como suele suceder en tiempos de crisis, la tentación de refugiarse en el pasado, en su seguridad, sigue siendo fuerte.

En esta dirección y como consecuencia del impacto que ocasionaron, los cambios tecnológicos, los medios masivos de comunicación y los nuevos patrones de consumo sobre la percepción y sensibilidad humana, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro sufren fuertes transformaciones. En un mundo caracterizado por una creciente inestabilidad y por la fractura del espacio en el que vivimos, esa transformación recibe el impulso del deseo, de la necesidad social de anclarse en el tiempo. En esta línea, cuanto más prevalece el presente del capitalismo consumista que avanza sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad y la identidad de los sujetos contemporáneos (Huyssen, 2001). En palabras de Huyssen (2001) "un giro hacia el pasado que contrasta notablemente con la tendencia a

privilegiar el futuro, tan característica de las primeras décadas de la modernidad del siglo XX" (Huysen, 2001: 13).

En estos tiempos, donde la crisis y el desencanto, la perplejidad y la desazón, la aceleración y la inmediatez, parece ser lo único estable en el mundo, nos enfrentamos a la tentación de instalarnos en un presente fugaz y relampagueante. Permanentemente nos vemos interpelados por la toma de decisiones, parecería que todo tiene que ser ya, ahora mismo. Sin embargo, en la escuela, como en otros ámbitos, necesitamos tiempo para decidir, para aprender, para enseñar, para experimentar y reflexionar sobre aquello que vivimos, sentimos, deseamos y soñamos.

La organización del mundo del "cortísimo" plazo, sin un relato del día siguiente, sin un futuro que posibilite nuevos horizontes de imaginación y creación, nos desafía a la reinención de otros futuros, a la irrupción de nuestro futuro, "para darle a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro (juntos) y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino. Esa es la ambición de todo educador. No podemos renunciar al porvenir, no tenemos derecho a hacerlo y no es esa una de las menores paradojas de la educación, el hecho de que la presencia de los chicos nos obligue a levantar cabeza" (Meirieu, 2006) En este marco, la crisis, nos enfrenta en la escuela al desafío de no renunciar al porvenir, de recrear nuestros horizontes de posibilidad, de imaginar un mundo para los que vendrán, de crear las condiciones para que ellos puedan también imaginarlo. Este es el "principio de responsabilidad" (propuesto por el filósofo Jonas) al que se refiere Meirieu (2006) cuando señala que como adultos y educadores somos responsables del futuro, responsables de aquello que no existe y podemos hacer existir.

La crisis, tal como la concibe Meirieu (2006), debe ser festejada. En esta dirección, el autor, nos invita a transitarla como posibilidad y apertura, y no como suele ser conceptualizada, en términos nihilistas y desencantados. En la actualidad "...vivimos la muerte de los dioses (...) la muerte de los ídolos y estamos en los inicios de la invención de algo que es la posibilidad de un mundo fundado en la cooperación, en la solidaridad (...) y no en la adoración de ídolos. Por eso es que no soy nostálgico del pasado (...) hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también (...) hay muy buenas razones para esperar. El hecho que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres (...) y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley y que la hacen juntos y no por separado" (Meirieu, 2006). Por otra parte, la desaparición de lo que suele llamarse referencias puede ser aprovechada como una oportunidad para inventar/crear nuevas.

Sin embargo, “la estética de la desesperación” parece dominar nuestros tiempos, y la crisis es vivida/pensada desde la falta de esperanza y la desilusión. De este modo, en la escuela (como en otros ámbitos), los adultos solemos poner en riesgo porvenir.

A modo de conclusión...

“Desconfío de aquellos que pretenden creer que estamos en decadencia, prefiero aquellos y aquellas que nos dicen que podemos construir un porvenir juntos y que nada está jugado definitivamente y que ese porvenir puede ser mejor que el presente y el pasado”.

(Meirieu, 2006)

El problema hoy en día es la temporalidad, señala Meirieu (2006). Cotidianamente, en la escuela, nos topamos con las exigencias que nos plantea una sociedad marcada por la inmediatez y el eslogan de “lo quiero todo enseguida”. Esta forma que adquiere la temporalidad en nuestro tiempo, es el origen de muchas de las dificultades que como adultos enfrentamos en las aulas al recibir a los “recién llegados”. Es claro que la inmediatez no favorece la reflexión, ni la elaboración de un pensamiento complejo (Meirieu, 2006).

Por momentos, en la escuela, el pasado se relata cómo determinante de un futuro del que parece no poder escapar, ni presentar grietas. Sin embargo, en los mismos relatos, existen fugas de esperanza, en las que el futuro apuesta a un presente en el que la escolarización permitiría convertir algunos sueños en realidad. De este modo, en muchos de estos sobreviven algunos matices de modernidad, que se tensionan entre pasados futuros y presentes con anhelos de porvenir. Fricciones, que oscilan entre el relato moderno de la educación, un futuro mejor, y presentes que permiten fugarse. El deseo de pensar el futuro, muchas veces se entrelaza con el anhelo de proyectar presentes distintos. Presentes, que permiten fugarse tanto de la proyección pasada, como del acecho futuro. Presentes, que por momentos, posibilitan pensar en aquello que esperan sea cambiado o mejorado. El deseo de una escuela, un trabajo, un futuro y una vida, digna y mejor, irrumpe en un presente acechado desde el pasado, con fugas de porvenir. La complejidad de estos relatos, sus tramas, nos previenen de aquellas lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista.

Se podría sentenciar a la escuela por su aparente carencia de horizontes, por obturar el deseo de futuro de las nuevas generaciones, se podría sentar a los docentes en el banquillo de los acusados, por no creer que el futuro trae consigo algo diferente que el presente que ya

imaginaron, por no confiar, por no prometer (se) nada a los estudiantes, por anhelar nostálgicamente su pasado escolar, se podría señalar a los estudiantes por nihilistas, por oscilar entre el desencanto y la utopía. Ahora, afirmar que la escuela carezca de relatos de futuros, es imposible sin entrar en contradicción con algunas de las imágenes que solemos encontrar en las aulas.

El futuro, hoy, presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Por un lado, genera múltiples miedos, pero por otro –dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir- conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Asimismo, la educación presupone necesariamente un plano utópico que implica la dimensión temporal. Es evidente que trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Entendemos que este es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos.

Durante los últimos cincuenta años, han proliferado las investigaciones que denuncian la crisis de la educación, la falta de valores y utopías de las nuevas generaciones, el debilitamiento de la escuela y la familia, las dificultades de la transmisión y la llegada al mundo de “los nuevos”, la aceleración vertiginosa de la historia, las crisis de conciencia y las dudas que nos habitan. Sin embargo, los adultos, tal como lo señala Meirieu (2006), “tenemos la obligación de reconstruir una educación para nuestros hijos amparándonos en el único fenómeno que queda entre nosotros, fabuloso y creador: el nacimiento” (Meirieu, 2004: 256). Es el nacimiento lo que abre la posibilidad de la educación y es a partir de este que la educación halla sentido.

El adulto, por momentos parecería no poder pensar más allá del presente inmediato, sin reparar lo que ello provoca en las nuevas generaciones y sus relatos de futuro. “Los nuevos” irrumpen en la escena escolar cansados de mendigar recortes de futuros, fugas y destellos. Ellos se encargan de hacernos recordar su existencia. Tienen derecho a pensarlo, a construir nuevos horizontes de posibilidad. En esta dirección, tenemos la obligación como adultos, de abrir, sostener y defender nuevas posibilidades de pensar/nos en el futuro. No podemos permitir que los recién llegados salten al abismo sin al menos intentar atenuar sus caídas. Nuestro lugar en el mundo, como adultos, es el de ayudar/acompañar a los “recién llegados” a nacer y a crecer en el mundo. En esta dirección, resulta oportuno señalar que como adultos, tanto dentro como fuera del espacio escolar, tenemos la responsabilidad de encarnar el porvenir, de prometer y prometernos una promesa de porvenir a los “recién llegados”.

Entre tanto descontento, desconcierto y falta de referencias, todo nos inquieta. El tiempo nos abrumba, nos pasa por encima y el presente aplasta, nos confunde. En este marco, pensar al futuro en la escuela puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para un mundo sin referencias. Es por ellos que “una de las responsabilidades esenciales del adulto (es la de) permitir aplazar el presente haciendo existir un futuro posible. Diseñar este futuro, conferirle contornos plausibles. Garantizar su existencia. Contribuir a su organización...” (Meirieu, 2004: 210).

Bibliografía

- Agamben, G. 2001. Infancia e historia. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.
- Arendt, H. 1996. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed. Península, Barcelona.
- Augé, M. 2012. Futuro. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Benjamín, W. 1973. Experiencia y Pobreza, en Discursos Interrumpidos, Madrid, Taurus.
- Birgin, A. 2012. Entrevista a Philippe Meirieu. Revista Nº 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.y L. UBA Buenos Aires
- Grinberg, S. 2008. Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- Huysen, A. 2001. En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.
- Meirieu, P. 1992. Aprender, sí. Pero ¿cómo? Ediciones Octaedro. España. Primera edición. Noviembre de 1992. ESF édituer. Paris.
- Meirieu, P. 1998. ¿Bourdieu, pedagogo? Magazine Littéraire N0 369, PP. 47-49, octubre. Traducción: Álvaro Moreno Durán.
- Meirieu, P. 1998. Frankenstein educador. Barcelona, Ed. Leartes
- Meirieu, P. 2004. Referencias para un mundo sin referencias. Ed. Grao.
- Meirieu, P. 2006. Educar en la incertidumbre. Revista El Monitor Nro. 9, Setiembre/Octubre de 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina