

**VI COLOQUIO INTERDISCIPLINARIO
INTERNACIONAL "EDUCACIÓN,
SEXUALIDADES Y RELACIONES
DE GÉNERO"**

4º CONGRESO GÉNERO Y SOCIEDAD

**De pedagogías, políticas y subjetividades:
*recorridos y resistencias***

Mesa 14: Políticas y prácticas pedagógicas en la implementación de la ESI

Dos momentos de la pedagogía kirchnerista en materiales para la enseñanza

Sergio Peralta

CEDINTEL-UNL/CONICET

La comunicación se propone delimitar, caracterizar y contextualizar dos momentos del discurso pedagógico en la “década” kirchnerista: el “momento Jorge Larrosa” y el “momento Phillippe Meirieu”, así denominados por el volumen y operatividad de referencias y citas de estos pensadores de la educación, encontradas en materiales para la enseñanza oficiales publicados y distribuidos entre 2008 y 2015. Presentaremos un análisis de estos materiales buscando los rastros de un cambio de objeto pedagógico y de intención didáctica: desde el vínculo entre experiencia y alteridad hacia la “pautación”, o eso que Silvia Bleichmar resumía —en una conferencia dada para el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas— como “la construcción de legalidades como principio educativo”, sustentada en estos materiales en el “giro afectivo”. Prestaremos especial atención a los textos literarios y films utilizados para definir el objeto y la intención pedagógica.

Palabras clave: Materiales para la enseñanza - Novela de aprendizaje – Pedagogía kirchnerista

0. Peticiones de principio

En mi trabajo de investigación, me interesa observar qué *corpus* o conjuntos de textos literarios y films se componen para la educación sexual en materiales para la enseñanza (entendidos como traducciones de la prescripción curricular y como excesos de la misma), cómo se sugiere leerlos y para qué o qué se espera que la selección haga. El *para qué* permite inferir el *qué* leer/visionar, pero no siempre van juntos, sobre todo cuando el *cómo* importa más que el *qué* y es asimismo *para qué*. En esta oportunidad, voy a observar algunas regularidades de selección en materiales para la enseñanza, vinculando tales regularidades en la intervención didáctica con otros dos “zócalos” discursivos: un debate que se dio en la investigación literaria académica cuando el *gender* comienza a ser un objeto de

creciente interés, los debates de la didáctica de la literatura investigada y una variación en la reflexión pedagógica valorada por el Ministerio de Educación nacional.

Un buen ejemplo de selección es el primer Cuaderno ESI para la Educación Secundaria, donde el aula de Lengua y Literatura tiene su lugar. Bajo el título “Las marcas de la iniciación en los rituales”, allí textos literarios y films se entretajan con el texto antropológico alrededor del tópico “ritos de pasaje”, como estaba previsto en el ya clásico trabajo de Margaret Mead sobre los samoanos. Organizados por subtítulos que son a su vez temas de la novela de aprendizaje (El despertar del amor; La iniciación en la sexualidad; La escuela de la calle y el encuentro con el otro; La crueldad), los textos y films seleccionados pueden dividirse, sin entrar en detalles, entre novelas de educación (*La ciudad y los perros*, *David Copperfield*, etc.) y novelas góticas (*La casa del ángel*). No me dedico aquí a este material¹, pero es un mojón importante para ir hacia materiales previos y posteriores a él. Estos materiales son: *El cuidado del otro*, de Carlos Skliar y Ricardo Foster (2008), publicado junto con otros materiales realizados por el Equipo Multimedia de Apoyo a la Enseñanza, y el *Archivo Filmico Pedagógico “Jóvenes y escuelas”* (AFP), del año 2015.

El debate académico sobre novela de aprendizaje y novela gótica es un imán de otros debates. Quiero mostrar que en los '90 vehiculiza el debate sobre el lugar de la escuela en la circulación cultural (“democratización con criterios de calidad”, como sostenía Beatriz Sarlo desde *Punto de Vista*) y que en los 2000 vuelve para tematizar cuestiones éticas, como, por otra parte, ya se había planteado a mediados de los '90. Cuando alcanza los materiales para la enseñanza guarda relación con un cambio de énfasis detectado en el discurso pedagógico con apoyo oficial: el “momento Larrosa” y el “momento Meirieu”. El material de Skliar y Forster que analizo se publica un año antes de *Experiencia y alteridad en educación* (Skliar y Larrosa 2009) y el AFP se publica un año después de la publicación de la conferencia que dicta Meirieu invitado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación.

Antes de comenzar el análisis, clarifico algunos supuestos:

* El problema pedagógico de los '90, en lo que atañe a la sexualidad, es el *problema del contacto*: la genitalidad y sus efectos (embarazos, *enfermedades*, el estatuto deseante del niño/adolescente, etc.) como problemas de costo-beneficio para la salud pública. Otros registros del problema del contacto son el interrogante sobre el contacto virtuoso entre cultura letrada e industria cultural y el contacto con la historia reciente pos-indulto. Después de la “Masacre de Carmen de Patagones” y de la “Tragedia de Cromañón”, e incluso un poco antes a nivel de formación docente², el problema pedagógico primordial es el *destrato* (*bullying*, violencia escolar/familiar, abuso sexual, etc.) y en su marco, a mi juicio, hay que pensar a la Educación Sexual Integral (ESI). Este es un cambio de sensibilidad, porque los *facta* sobre los que se reflexiona existieron antes y ahora, y a la vez un

¹Hago un análisis de dos sub-apartados de corpus sugeridos en este material en: <http://goo.gl/fKYVnG>

² Ver Pedido de informe “sobre la temática específica que abarcará la capacitación antidiscriminatoria en el ámbito educativo”, realizado por el diputado Juan Ayala al Poder Ejecutivo en 2001 (según la consignación del archivo del poder legislativo: 0336-D-01). En este pedido, la discriminación es un problema que articula pobreza e inmigración. Sobre la discriminación como tópico de la educación en derechos humanos durante los '90, véase Siede 2016: cap. VII.

cambio en la *matriz civilizatoria* y de la tarea del Estado en ello. El Estado empieza a producir materiales para la enseñanza donde estos problemas son tematizados y tienen respuesta. La “recuperación de la tarea pedagógica” después del año 2003 (Schoo 2013) conlleva la producción de materiales destinados a docentes, alumnos, familias y una política de provisión de libros escolares (cfr. DiNIECE 2012)³.

* El *problema del destrato* se organiza alrededor de dos universos de sentido: la institución (climas institucionales) y la subjetividad (empatía). Ya en el debate parlamentario por la ley ESI en el Congreso nacional se presuponen estos dos polos en función de la discusión del régimen de subsidiariedad de la escuela respecto de la familia⁴. En *El Monitor* 11 (2007), por su parte, la contraposición institución/subjetividad se reconfigura considerando a los medios de comunicación como medios de socialización y disputando el “dispositivo alianza escuela-familia”. La ESI, se dice allí, busca hacer una diferencia a nivel de subjetivación. El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OVE), por su parte, colocan el acento en el “clima escolar” y en la construcción de una nueva “asimetría democrática” en la relación adultos/jóvenes. En las publicaciones del OVE es claro que para salir del paradigma securitista⁵ hay que cambiar los marcos de inteligibilidad mediante los cuales se traduce *conflictividad* como *violencia* (categoría descriptiva y moral). En *Cómo convivir en la escuela. Una crítica al concepto de bullying* (2011), este mismo problema del paradigma securitista se relaciona con el concepto de *bullying* porque, además de ser un concepto inespecífico, individualiza la responsabilidad y eclipsa la importancia del clima escolar.

A nivel de programas estatales, el destrato como *issue* educativa se institucionaliza con más fuerza en el PNCE (2004), que busca renovar el *pacto* entre familias-escuelas, se refuerza mediante los tópicos que, en resoluciones del CFE desde 2009, se establecen como importantes para una “planificación contextuada” de la “nueva escuela secundaria” (como la convivencia escolar) y culmina con el Programa Enamorar (2015), inspirado por el *dictum* “La patria es el otro”. Se trata entonces de pensar a la educación sexual como una subregión del proyecto más amplio de renovación de la institucionalidad y como capítulo de una intención más vasta: reformular la *matriz civilizatoria*. La definición más importante al respecto es que *el contexto es ámbito educativo*, pero, a su vez, que es necesario modificar la *cultura escolar* para generar otro “clima escolar”.⁶

³ Una periodización posible de la política educativa durante el kirchnerismo es la siguiente: *fase legal de reformulación del sistema federal pos Ley Federal de Cultura y Educación (2003-2006) y al segundo como fase de refundación e intervención didáctica pos Ley Nacional de Educación (2006-2015)*. En líneas generales, lo que se buscó es unificar el sistema educativo federal y uniformizar un mínimo de contenidos relevantes (cfr. Filmus y Kaplan 2012). Para otra periodización posible, véase Feldfeber y Gluz 2011.

⁴ Puede consultarse la versión taquigráfica del debate parlamentario en las cámaras de senadores y diputados en: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/sesiones/busqueda> y en la misma sección de <http://www.hcdn.gob.ar/>

⁵ Véase, sobre todo, la publicación del OVE *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención. Simposio Francia-Argentina* (2009). En particular, el debate a propósito del Observatorio Nacional de Delincuencia francés.

⁶ Esta oscilación centrífuga/centrípeta de la escuela (cómo se hace interno lo externo y cómo se trata externamente lo que sucede al interior de la escuela) tiene sus fases inmunitarias y comunitarias. Ejemplo de lo primero: en *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa* (2007), Marta García Costoya (responsable del Programa Nacional de Mediación Escolar) observa críticamente, a partir de publicaciones periodísticas

1. El debate académico: seminarios y ecos

En 1996 Amícola da un seminario en la UNLP denominado “Sobre el concepto de *gender*”, en 1997 otro denominado “La novela gótica” y en 1998 “La batalla de los géneros”. En el libro de 2003 que resulta de todos ellos, *La batalla de los géneros. Novela gótica versus novela de educación*, Amícola plantea una tesis histórica (la novela gótica inglesa es el retorno de lo reprimido de la Ilustración alemana y de su brazo literario: la novela de aprendizaje), una tesis crítica (no hay novela de educación en la literatura rioplatense) y una tesis cultural (estamos en tiempos góticos o de descentramiento del sujeto, y en estos tiempos la lectura se juega entre la educación/catarsis/compasión y el “maravillamiento”/asombro, pero juntos, como en el *camp*). Me interesan estos seminarios de Amícola no sólo porque, como los de Nora Domínguez antes, dan una entrada a la relación literatura y *gender* en la investigación académica sino también por otras razones: 1. porque revigorizan un debate iniciado en 1980 con la publicación de *Respiración artificial* (Ricardo Piglia) y *Flores robadas en los jardines de Quilmes* (Jorge Asís) (cfr. de Diego 2000); 2. porque azuzan una polémica conceptual: cómo caracterizar cada género literario y a qué textos literarios le cabe la categoría; 3. Porque replantea el problema de la circulación cultural al observarlo desde estos géneros literarios: el para qué de la lectura, un interrogante de la novela de aprendizaje (el que sabe que ir a la escuela “es lógico” aunque el pícaro aprende mejor en otro lugar; el que roba libros y aprende allí lo más importante; el que aprende mirando cine de Hollywood pero no crece; el que aprende en la calle, etc.); 4. por los ecos de estos seminarios en dos de sus cursantes: José Luis de Diego y Carolina Cuesta.

La contraposición entre novela de educación (*male*, lineal, autónomo, teleológico, madurez, futuro) y novela gótica (*female*, circular, relacional, infancia, feudal, pasado) que maneja Amícola proviene de Maggie Kilgour (*The Rise of the Gothic Novel*, 1995), quien, en un libro anterior a este, se reconoce deudora de la ética del cuidado de Carol Gilligan y Jessica Benjamin, para la época criticada —entre otras, por Judith Butler— por su esencialismo⁷. Amícola historiza la competencia entre estos dos géneros literarios como batalla también entre géneros sexuales, partiendo desde el siglo XVIII europeo para encontrar una narrativa que explique los senderos que se bifurcan entre los proyectos literarios de Borges/Bioy (imaginación razonada) y Ocampo/Puig (el exceso). Arlt y Cortázar aparecen en el libro de Amícola como misóginos, y esto habla sobre cómo el *gender* viene a problematizar las tradiciones críticas (Arlt es uno de los objetos predilectos de David Viñas) y los

hechas entre 2004-2006, que los problemas intra-escolares buscan ser resueltos convocando a terceros (Justicia, medios de comunicación) o por mano propia. Respecto de lo segundo, en las dos publicaciones del *Plan de Ciudadanía LGBT* de la Federación Argentina LGBT (2011 y 2013) aparece la siguiente propuesta: “Implementación de talleres sobre «Diversidad Sexual y Derechos» en las escuelas medias de todo el país, a cargo de promotores/as de derechos que sean pares de las alumnas y alumnos, con el objetivo de promover la vinculación de las y los estudiantes con personas LGBT visibles.” En este mismo sentido de la oscilación indicada pueden pensarse las interpretaciones sobre la “conflictividad” en la escuela que pueden leerse en las publicaciones del OVE: como resultado de la crisis histórica de la autoridad, como resultado de la crisis socio-económica que irrumpe en la escuela, como crisis de la autoridad escolar.

⁷ En otro trabajo analicé la recepción del feminismo y de la crítica *queer* en publicaciones, programas y conferencias de José Amícola: http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/CEDINTEL_vf.pdf En apretada síntesis, el feminismo está relacionado con las identidades nómades y la crítica *queer* con el deseo móvil.

objetos de estudio valorables (la línea que va de Borges a Cortázar). Un libro más tardío de Amícola muestra su proyecto crítico desde su título: *Estéticas bastardas*.

Como sabemos por estudios meta-críticos (cfr. Boes 2006), el feminismo y los estudios poscoloniales realizaron los “estudios sobre *Bildungsroman*” en la academia angloamericana durante los años ’80 y ’90. A juicio de Boas, el péndulo se movió desde condenar al *Bildungsroman* por no hacer lugar a la experiencia femenina hasta revalorizarlo porque muestra la relación conflictiva entre héroe y sociedad, a diferencia de la “novela de auto-descubrimiento”, más narcisista. En apretada síntesis: la contraposición entre el desarrollo teleológico del héroe (varón) en un tiempo largo (Hegel + Darwin) y el acontecimiento disruptivo que instala a la heroína en un tiempo a contratiempo (el del trauma). Este es el debate que parece estar detrás del *corpus* seleccionado para el Cuaderno ESI, pero en nuestros años noventa la discusión sobre novela de aprendizaje (excepto por Amícola y por Domínguez) pasó por otro lado. Por la “batalla de los públicos”: el lugar de la literatura en la escuela (frente al avance de la TV) y de la escuela en la literatura. Esta es la principal torsión que hace de Diego (1998, 2000 y 2007) de los planteos de Amícola: recolocar a *Flores robadas...* como novela de aprendizaje por fuera de la constelación Borges-Piglia.

Donde mejor se observa esta batalla de los públicos es en la observación crítica que hace Miguel Dalmaroni, en *La palabra justa* (2004), de un libro de Josefina Ludmer: *El cuerpo del delito* (1999). Sostiene Dalmaroni que *El cuerpo* es un “libro menemista” porque está escrito desde la identificación con el héroe cínico de la novela de Payró *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreyra* (1910), y no con Payró, un socialista que se tomaba las cosas en serio. Esta acusación, donde está en juego una novela de aprendizaje, es importante porque muestra dos cosas: el lugar de la escuela (el nieto de Juan Moreyra se mofa de los que van a ella y de lo que se enseña en ellas) y cómo hay que hablar de la literatura, y sobre todo de qué literatura, para que la literatura enseñe algo que en la literatura se sabe. En *El cuerpo*, Ludmer sugiere que para salir del canon (los textos sacralizados por su valor ético-estético), de la dialéctica entre los no-leídos y los muy leídos, hay que cambiar los modos de leer. Es el modo de leer el que “junta textos” y ya no las categorías típicas de la historia literaria: autor, obra, contexto histórico y estético, etc. *El cuerpo* se presenta como un manual y Daniel Link lo concibe como el manual para una pedagogía futura (cfr. *Propuesta Educativa* N° 32, 2009). Esto me lleva al segundo eco del seminario de Amícola: Carolina Cuesta (1996 y 2003) parte de la idea de que el género gótico es el patrón de lectura del lector *folk* (que consume “historias de terror”), entonces para formar un *lector epistémico*, para mejorar la comprensión lectora de literatura, hay que partir de allí y andamiar los modos de leer. Cuesta distingue, en la ficha de cátedra de 1996, entre bienes culturales y experiencia literaria en la historia del lector.

La “batalla de los públicos”, en su cruzada por la “democratización con criterios de calidad”, no sólo va a contraponer industria cultural a cultura letrada, sino que también va a problematizar la relación entre valor ético y valor estético⁸ (como luego lo harán quienes discuten los

⁸ Un ejemplo de esta contraposición y su contraparte: En *El imperio de los sentimientos*, Sarlo escribe a propósito de las novelitas sentimentales: “estas ficciones repetidas y deficientes pueden bloquear el mismo camino que han abierto. Puede suceder que un consumismo facilista se constituya en obstáculo de otras ideologías literarias y que un modelo tan aceptable de literatura se imponga como regla de gusto y configure de manera excluyente el horizonte de sus lectores.”

usos de literatura para “educación en valores”; cfr. Carranza 2006). Dos preguntas son clave: ¿Qué leía Emma Bovary: buena o mala literatura? ¿Hay bovarismo en *La traición de Rita Hayworth*, de Puig, o es homofóbico leerlo de tal manera (porque Emma se suicida)?⁹ ¿Toto, el personaje de *La traición*, no crece por lo que consume (cine de Hollywood) o porque no lo dejan? ¿Qué importa más: lo que se lee/visiona o cómo se lee/visiona?

Como se ve, en De Diego y Cuesta la batalla de los géneros funge como analizador de la circulación cultural. En los materiales para la enseñanza de los 2000 esto da un vuelco porque ya el Estado está garantizando la circulación cultural¹⁰. Ahora, el “relato de iniciación” o la novela de aprendizaje están para habilitar debates éticos. Pero antes de concentrarme en ellos quiero mostrar una variación del discurso pedagógico oficial que entiendo hace comprensible la diferencia que veremos luego sobre el uso de la novela de aprendizaje o relatos de iniciación en los materiales para la enseñanza.

2. El debate pedagógico: ¿para qué destruir un orden del discurso pedagógico?

En *Experiencia y alteridad en educación* (Skliar y Larrosa 2009/2014) es manifiesta la voluntad de destruir un orden del discurso pedagógico (191) basado en la obsesión con la diferencia y en la tolerancia¹¹. Esta última porque en su vaivén entre individuo y grupo deja afuera la singularidad. Se dice que el Estado debe crear un marco en el que sea posible la conversación, que el gesto ético no puede contentarse con la razón jurídica y que la oposición racismo/tolerancia no es la única relación de alteridad. Experiencia y narración son el recambio de representación e identidad. Para esa conversación, la literatura tiene una única virtud: interrumpir las expectativas/previsiones y poner a trabajar la inquietud y el desasosiego. Escribe Larrosa:

La lectura de la que aquí se trata supone una cierta conexión con la cultura de nuestro presente, con todas las formas de expresión que, en nuestro presente, nos puedan ayudar a pensar y a pensar-nos. Aunque, naturalmente, quede por decidir, siempre en singular, qué es «cultura», qué es «presente» y dónde podemos «encontrar ayuda». (193)

En grandes líneas, el pasaje de Larrosa a Meirieu (la cuantía de las citas de autoridad en los materiales para la enseñanza) se realiza desde el *cómo se lee* (no importa qué) para sustentar la alteridad

(2011 [1985]: 160) Sin embargo, en *Love's Knowledge*, Martha Nussbaum (1990) hace el camino inverso: va desde Proust, literatura “alta”, hacia un «cuentito» sentimental como “Learning to Fall”, de Ann Beattie. A veces ética y estética están en relación de proporcionalidad inversa, y ante ese dilema (alta o baja; virtuoso o vil; alta y vil; baja y virtuoso) no se puede salir con las “manos limpias”.

⁹ La pregunta qué leía Emma Bovary es importante para “un posmodernismo crítico”, como sostiene María Teresa Gramuglio en *Punto de Vista* N° 42 (1992), desestimando que sólo leyera “novelitas rosas”, y también es importante para la crítica literaria interesada en la escritura femenina, como se advierte en la recuperación del artículo de Gramuglio que hace Nora Catelli en “Buenos libros, malas lectoras”, *Lectora* N° 1 (1995). Sobre el cuestionamiento a la lectura de “bovarismo” en Puig (por Ricardo Piglia y retomada por José Luis de Diego), véase *La batalla*, de Amícola (2003).

¹⁰ El modo en que esto se realiza, por la didáctica socio-cultural de la lectura, es debatido en la tesis doctoral de Facundo Nieto (2013).

¹¹ El tópico de la tolerancia aparece repetidas veces en materiales para la enseñanza durante el gobierno de la Alianza, sobre todo para Formación Ética y Ciudadana (cfr. Siede 2016: 413). En Siede también se pueden leer observaciones críticas sobre la “tendencia eidética” de los derechos humanos en el currículo escolar de los '90: su despolitización.

hacia el *para qué se lee*: desde el interrogante ético (levinasiano: la escucha cambia la mirada, la ética como problema de las expectativas recíprocas¹²) a la pauta de un modo de vivir juntos que una educación democrática tiene que hacer. Es un pasaje que, es lícito suponer, está previsto por el mismo Larrosa, porque *Frankenstein educador*, el libro de Meirieu, es traducido al español en una colección dirigida por Larrosa (publicado por primera vez en Barcelona en 1998 y en Argentina en 2008). No obstante, si se observan las autorías y proveniencias académicas de las publicaciones oficiales, y sobre todo en los materiales para la enseñanza, es posible inferir que el “momento Larrosa” está más relacionado con el staff de FLACSO y el “momento Meirieu” con la Universidad Nacional de San Martín.

Larrosa y Meirieu también han dictado conferencias para el Ministerio de Educación nacional: Larrosa en 2003 y Meirieu en 2007 y 2013¹³. Esta convocatoria ministerial es lo que permite decir que estamos ante el discurso pedagógico oficialmente autorizado, pero hay más datos: Carina Rattero, quien escribe un capítulo en *Experiencia y alteridad en educación*, coordina el Programa Cinemaestro entre 2003-2007 y el Trayecto Formativo para supervisores y equipos técnicos de asistencia escolar del Consejo General de Educación de Entre Ríos a partir de 2008, en el que también participa Carlos Skliar (cfr. *El Monitor* N° 3 y 24). Rattero también participa en el AFP y en su participación el intertexto principal es con Larrosa. Esto nos indica, además de un tránsito desde el campo académico al de intervención pedagógica, que el cine es una herramienta que este pensamiento educativo valora. El acento está puesto en la relación entre emoción y percepción: la experiencia estética moviliza (*e-motion*) y permite refigurar la percepción.

Me interesa delinear algunas axiomáticas de Meirieu que resultan útiles para ubicar a los materiales para la enseñanza en los dos momentos.

1. Hay que metabolizar la violencia, hacerla constructiva: aplazar la concreción del deseo. Los chicos tienen que descubrir la ley, no construirla: la “determinación ética” está más allá de la “convicción moral”. Para esto hay “rituales estructurantes” (o experimentos) que permiten debatir reglas, pero no a la ley (por ejemplo, en el “Consejo Escolar”). En la conferencia de 2007, comenta que en Francia están avanzando en un código de deontología docente. Esta apelación a los

¹² Sobre la relación entre mirada y escucha en el pensamiento francés, véase *Ojos abatidos*, de Martin Jay (2007).

¹³ Cfr. “La experiencia y sus lenguajes”, de Larrosa (<http://goo.gl/exdCXC>). Las conferencias de Meirieu son: “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”, brindada en el 2007 para el OVE (<http://goo.gl/H5OFhg>) y “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, brindada en 2013 para DNGCFD (<http://goo.gl/Uy211o>). El primer contacto entre FLACSO y Larrosa que pude documentar está en la revista *Propuesta Educativa* 5 (1993). Allí observa cómo las “narrativas de crisis” son consustanciales a la Filosofía de la Educación porque en ella la práctica educativa tiene un sentido moral que cursa como expectativa siempre defraudada. Años después, Larrosa se dedicó a indagar la relación entre literatura y moral, como en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, publicado en 1996 y reeditado en 2007. En el capítulo 20 de este libro sostiene que los “progres” y los “carcas” acuerdan en algo: que la literatura sirve para algo que está fuera de ella misma, contraponiendo a este consenso su credo: la potencia de lo inútil. Me interesa de Larrosa su insistente contraposición entre los grandes discursos y los pequeños gestos y cómo tematiza los quehaceres éticos de la literatura. En 2008, el mismo año del material que analizamos, Skliar y Larrosa publican *Habitantes de Babel*. En 2006, Marcela Carranza —sirviéndose de Larrosa— discute el uso de literatura para la “educación en valores” en la revista *Imaginaría*.

experimentos se da de bruces con la concepción de Larrosa, quien entiende al experimento como una versión degradada de la experiencia.

2. La escuela como espacio de seguridad donde se ponen en pausa las expectativas para que la toma de riesgos pueda ser posible (Fr, 81). Busca una “pedagogía de las condiciones” con “mediaciones” que permitan simbolizar el malestar. Prohibir la burla. Sostener una “verticalidad significativa” que crea una “horizontalidad habitable”. Importancia de la metacognición: entender la relación que hay entre mis conocimientos y mis experiencias. “Aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (Fr, 74)

3. No hay que confundir sentido con utilidad y hay que concebir a la educación como el legado de preguntas radicales de una cultura, como la posibilidad de hacerse un sujeto, aunque precisando qué autonomía se busca y con qué medios se cuenta para ello. Hay que hacer advenir la responsabilidad por los actos. Comprender al otro no es desresponsabilizarlo (Fr, 122) Proceso de responsabilización: prueba de confianza y de exigencia que conlleva el interrogante de la atribución ante nuestra radical incapacidad para entrar en la conciencia del prójimo. Se trata de atribuir sin acusar y de que el castigo sea una transacción educativa.

Esa pautación necesita una legitimación de base y el discurso amoroso cumple esa función: *la patria es el otro*¹⁴ puede leerse tanto como la construcción de una emoción política básica (como se pregunta Martha Nussbaum en *Political Emotions*: ¿por qué el amor importa para la justicia?) o como una relación intersubjetiva a promover para contrarrestar las violencias. En ESI, sabemos, el “amor romántico” instala un debate al respecto y se ha juzgado como contratiempo para el activismo pro-aborto (Pecheny 2016). Los coloquios *La patria es el otro* (2013), por su parte, muestran ya el cansancio con el discurso políticamente correcto de la otredad radical y en ellos se escucha la necesidad de que el pensamiento pase a la fase práctica. ¿Cómo interpretar el apotegma? Rescato algunas de las opciones: 1. Es la síntesis programática de la lucha por el reconocimiento que invita a la superación de la lógica de la misericordia y la misantropía; 2. Es un oxímoron: el otro impenetrable es la Patria; 3. Es una tarea: el otro es un dispositivo lingüístico para captar conflictividades y encauzarlas; 4. Es una consigna democrática, entendiendo a la democracia como exceso de la ley en la puja distributiva (por derechos); 5. Es un llamado a la compasión: ¿quién se sienta a la mesa a comer? 6. Es la oportunidad para concretar una *justicia cultural* mediante una política sistemática y planificada con criterios que desestabilicen las clasificaciones que anulan e invisibilizan a los otros. Una pregunta queda abierta a propósito de esto último: ¿hay que esperar que todo lo haga el Estado o con que asegure las tecnologías mediáticas es suficiente? EL AFP está en esta tónica; en su introducción se dice que “los títulos seleccionados abren la dimensión de la singularidad” (8) y que se concibe al cine como escena de debates contemporáneos. Los films

¹⁴ En contratapa de *Página/12* del 30/06/2013, José Pablo Feinmann conecta el apotegma “la patria es el otro” con Levinas, pero no lo relaciona con el amor sino con una ética democrática que se hace cargo del conflicto y limita la codicia (cfr. <http://goo.gl/9QC6GS>). La relación entre el apotegma y el amor es bien clara en *La patria es el otro I: Temas y desafíos para una nueva realidad audiovisual*, y *II: Coloquio sobre el amor* (2015).

seleccionados guardan relación con las problemáticas que son parte de las políticas transversales del Ministerio, como por ejemplo ESI.

3. Materiales para la enseñanza: dos conjuntos

El cuidado del otro

En este material de Skliar y Forster destinado a docentes, los relatos de viaje o de iniciación aparecen como género que da cuenta de la formación del carácter¹⁵ (104) y sirven como alegoría del acto de educar: “educar es dar cuenta de los propios e intransferibles viajes” (118). Me interesa la lectura gótica que hacen de estos relatos para ver cómo funcionan tales lecturas en el marco de su crítica a las retóricas humanistas: las que presuponen futuridad y autonomía (propia de un tipo de novela de aprendizaje¹⁶). El “tiempo disyuntivo” es lo que permite pasar de los héroes narrativos al tono del arte ético de educar: se trata de no *reconocer* al otro haciéndolo pasar por el “nosotros”, de que haya infinitos otros, porque si hay totalidad (“nosotros”) hay tolerancia, falso altruismo o “estoicismo moral” (96): la aceptación de la inevitable presencia del otro. Nunca se aclara si ese “tiempo disyuntivo” de la ética es también el tiempo de la técnica: ¿tienen que aprender algo (de cine, de géneros, de formas de articular cine y literatura, etc.) más allá o acá del tono ético?¹⁷ Aquí es cuando la matriz civilizatoria se tensa con otras dimensiones de la tarea pedagógica.

Observo que el énfasis en la búsqueda y en el viaje —que parte de la puesta entre paréntesis de la adolescencia como “peste del alma” en tanto prejuicio adultocéntrico, y su consideración como etapa de pruebas—, una lectura a contraluz de Abraham (errancia) y contra Ulises (vuelta a casa, superación de la seducción de las sirenas, autonomía). No hay sutura de la errancia, se trata de vivir en ese estado de apertura. Es una diferencia sensible con la relevancia otorgada por Meirieu a la metacognición, que entre nosotros quedó asociada a lo que la Ley Federal de Educación propuso hacer con el arte y la literatura: el *enfoque comunicativo* (utilización de herramientas de la lingüística textual para fijar el sentido de un texto)¹⁸.

Skliar y Foster analizan los films *Nadar solo* e *Ibrahim y las flores del Corán* (transposición de la novela homónima) como un ejemplo de disposición existencial a la búsqueda. Los contraponen a *Italiano para principiantes* porque está dirigido por una mujer, pero este es un dato anecdótico que pasa de largo, porque hacerlo jugar en el orden de la mirada, siguiendo las preceptivas del material, es hacer *diferencialismo* (relevancia desmedida a ciertas diferencias), algo que el mismo film problematiza.

¹⁵ La formación del carácter es un tópico que aparece en varias publicaciones de Carina Kaplan y su equipo de investigación de la UBA. Véase, por ejemplo, su capítulo en la compilación *La escuela media en debate* (2011) y en *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria. Aportes y desafíos* (2015), publicación del Ministerio de Educación nacional.

¹⁶ Sobre la relación entre la conceptualización del *Bildungsroman* y la posición ante la “democracia liberal”, véase el diferendo entre Thomas Jeffers y Franco Moretti en Jeffers 2005: 51 y ss. La temporalidad disyuntiva a la que refieren Skliar y Foster es la contraparte de la meritocracia. Esto explica que los autores se detengan —siguiendo la propuesta de Jeffers— en sólo dos de los tres iniciáticos del héroe del *Bildungsroman*: el test sexual y el test reflexivo, sin considerar el test vocacional.

¹⁷ Hice observaciones críticas sobre el uso intermedial de cine y literatura en estos materiales y otros en: <http://goo.gl/SwhxJh>

¹⁸ Sobre esto, véanse los trabajos de Analía Gerbaudo.

Nadar solo les permite tematizar la búsqueda sin la presencia de un guía o iniciador (una búsqueda *inter pares*), mientras que en el segundo la búsqueda (la gesta del nombre propio) se produce en el marco de una transmisión intergeneracional de saberes, sin necesidad de lazo biológico y sin mediación de institución formal. Ese cuidado intergeneracional dado por el viejo almacenero musulmán a Moïse, el protagonista, se forja en la calle y presupone la escucha atenta. El protagonista va de la calle al libro (enciclopedia) para despejar una inquietud, pero ese pasaje no se produce cuando lo indica la ley del padre (buscar allí qué es un persa) sino cuando el adulto significativo, el que escucha, plantea la inquietud (qué es un sufista).

Como en la novela gótica, el tiempo disyuntivo es el tiempo del contratiempo (del trauma): cuando su madre —que hasta el momento era un mito paterno— (re)aparece, nos dicen Skliar y Foster:

La respuesta de la madre lo libera definitivamente de la figura del padre y de sus antiguos rencores al responderle que ella sólo ha tenido un hijo. Pero es también una suerte de nuevo nacimiento que sólo podía surgir a partir de la desmitificación del pasado, de esos orígenes misteriosos que le impedían a Moses encontrarse, adquirir un nombre que lo representara genuinamente, que diera cuenta de ese profundo cambio que estaba experimentando. (120)

Moses concreta la gesta del nombre propio cuando el pasado vuelve para restablecer la filiación. Así se cierra la lectura gótica del relato de iniciación de *El señor...* No es un dato menor este énfasis en el lugar de la madre si lo correlacionamos con las dos líneas del victimismo en la Argentina posdictatorial que nos enseñó a ver Pedro Cerruti (2015): la línea materna, donde la victimización es parte de una pedagogía cívica orientada por el reclamo de justicia; y la línea paterna, donde la victimización justifica la necesidad de la ley (control policial y punición).

El AFP

Este material se realiza en forma conjunta entre la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de General San Martín. Además de las dieciocho referencias directas a Meirieu, algunos análisis rondan sus tópicos: interés en los rituales (aunque con una connotación negativa que en nuestro autor no tienen: consumismo, autoritarismo, clichés, etc.), verticalidad significativa y responsabilización (ver “El hijo”), ordenar lo permitido y lo prohibido (ver “La mosca en la ceniza”), diferenciar emoción (lo que pone en movimiento) de identificación (confirmación narcisista), etc. Marco tres diferencias generales que a mi juicio son de peso entre los materiales:

4. El tono: el paso de la interrogación a la determinación ética. En un pasaje del análisis de *Tatuado* que hace Carina Kaplan en el tercer cuadernillo del AFO se lee: “Los jóvenes necesitan al menos cuatro cosas. Necesitan construir un sentido a su existencia individual y social. Necesitan identificarse con los de su generación. Necesitan fabricar perspectivas de futuro, imaginarse un destino. Necesitan ser escuchados y respetados por los adultos para fortalecer su autoimagen y su autoestima.” (79) En el material anterior, *necesidad e individuo*

son palabras demasiado pegadas a la filosofía liberal. Lo que se necesita, en todo caso, es disposición a escuchar y comprender lo que el otro necesita.

5. Otro dato significativo es el cambio en la tematización del “viaje”. En el material anterior, el viaje alegorizaba un arte ético, el viaje como posibilidad del extrañamiento de sí mismo (otro es yo) y como sinécdoque del mismo: “quizás lo propio de esta etapa de la vida [adolescencia] sea el deseo de salir de viaje” (64). La referencia parece más el viaje de la novela de aprendizaje espiritual (de Novalis a Herman Hesse). En el AFP el viaje tiene otra densidad, es un elemento de lectura genérica: la *road movie* (cfr. “Historias mínimas” y “El camino de San Diego”) y visualiza la relación héroe-sociedad.
6. Por la incorporación de un artículo de Paula Sibila en el cuadernillo del AFP destinado a los Institutos de Formación Docente. En él, Sibila delimita el discurso de la otredad y la singularidad porque marca sus fantasmas y riesgos. La escuela, dice Sibila, tiene que “inventar formas de decantar la experiencia en conjunto” (309), para así ahuyentar a los fantasmas de la dispersión y el aburrimiento, pero alerta a los peligros del mercado, la pura técnica y la espectacularización de la intimidad. La mercantilización de la singularidad es un aspecto que en el material anterior no se contemplaba, porque la urgencia era destruir el orden pedagógico de la diferencia y la tolerancia.

De este material me interesa en particular el análisis de Diego Tatián del film *Caterina en Roma* como “película de iniciación”: muestra los contratiempos del pasaje a la adultez sin contención orientadora. El análisis que ofrece continúa su participación en *La patria es el otro I*, donde interpreta el apotegma tal como lo consigné antes en el punto cuatro: es una consigna democrática, entendiendo a la democracia como exceso de la ley en la puja distributiva (por derechos). Tatián sostiene en el Coloquio que hay que superar el idealismo, quedarse cerca del *realismo político*, y en su análisis del film lo concreta. Un debate filosófico de última hora, el de la democracia radical, llega así a un material de enseñanza.

En primer lugar, Tatián sostiene que la escuela que el film muestra es un buen analizador de las antinomias de la sociedad contemporánea y que en el film la mirada adolescente hace crítica social. En su análisis de las antinomias, advertimos el conflicto entre bandos filosóficos que supone su hipótesis de lectura: “*Caterina en Roma* expone las dificultades de la libertad y la realización de sí en sociedades presuntamente liberales.” (44) Este es uno de los principales desacuerdos de la última generación de frankfurtianos con el legado foucaultiano de la estética de la existencia como práctica de la libertad, juzgado como el giro neoconservador de Foucault. En apretada síntesis, los frankfurtianos discuten si está primero la política del “respeto moral” (según la perspectiva de Axel Honnet, evaluable respecto de tres esferas: amor, estima y éxito) o si, para que ello pueda darse, es prioritaria la redistribución de recursos económicos y políticos¹⁹.

Tatián no dice que la potencia de la diferencia es la de innovar en el principio de igualdad, sin subsumirse a él. La densidad del sujeto de derecho, en tal sentido, es la medida de reconocimiento

¹⁹ Sobre esto, véase el debate entre Nancy Fraser y Axel Honneth editado bajo el nombre *¿Redistribución o reconocimiento?* (2006)

público (imagen del semejante) y a la vez la medida de la imagen de sí mismo. Para mostrar esto —por momentos despegándose del film sensiblemente—, delimita tres conflictos narrativos: identidad, inclusión y pertenencia, y considera que los tres están signados por la antinomia reconocimiento/desprecio. Siguiendo las peripecias de la provinciana Caterina como observadora-observada, la analiza como tercero (clase media baja) entre Cultura de izquierda progresista (Margherita) y Shopping (Daniela). Ellas son las dos amigas del nuevo colegio al que Caterina fue inscripta por una evaluación estratégica de su padre, quien quiere entrar en la alta sociedad romana y ser reconocido como escritor. Caterina va quedar expuesta a los límites impuestos por su condición social: por la falta de recursos económicos, no podrá acceder a los recursos simbólicos de sus amigas, aunque el golpe de suerte de la comedia la quiere cumpliendo el sueño de entrar al Conservatorio de Roma. De aquí deriva Tatián la importancia del “ejercicio de la ciudadanía” con la justicia como horizonte: porque la justicia tiene que ver con *lo que se es* y no con *lo que se tiene*.

En síntesis, con *Caterina en Roma*, Tatián aprovecha para interrogar: ¿quién puede darse el lujo de despreocuparse por tener un lugar en el mundo? ¿Quién puede no ser un héroe trágico y dedicarse al cuidado de sí?

4. Conclusión

Busqué mostrar cómo la aparición de la novela de aprendizaje o del relato de iniciación imanta otras discusiones en los materiales para la enseñanza: desde la ética del infinito a la lucha por el reconocimiento, comenzando por el debate a propósito de la circulación cultural.

Elegir el seminario de Amícola como punto de inicio de una genealogía tiene como objetivo marcar una deuda con su intervención: porque si podemos advertir que la batalla entre novela de educación y novela gótica es un principio organizador de corpus en los materiales para la enseñanza (sobre todo en el primer Cuaderno ESI para la escuela secundaria), no obstante, nos hemos quedado cortos con la feminización del lector argentino que hicieron, a juicio de Amícola, las *estéticas bastardas* que libraron las últimas reyertas de esa batalla histórica (empezando por Puig). En la genealogía que marqué, la batalla de los géneros implicaba, entre otros, el problema de la circulación cultural y el lugar de la escuela en la misma: darles relevancia a otras escrituras y a los denominados géneros menores porque ya estaban dentro de “la literatura”. Visto ese debate desde hoy, la batalla de los géneros todavía no llegó a la escuela, porque la representación de las sexualidades no heterosexuales en los materiales para la enseñanza es casi nula. La cuota material que ganamos en el reparto de derechos (matrimonio igualitario, identidad de género, cupo laboral trans, etc.) todavía no tuvo su contraparte simbólica. Ya conocemos las repercusiones generadas por quienes se atrevieron a hacerlo y el escaso apoyo oficial que recibieron.²⁰

²⁰ Sobre los límites, pueden consultarse los casos de Romina García Hermelo, despedida por utilizar en sus clases la novela *Hay una chica en mi sopa* (cfr. <http://goo.gl/2YgTP1>), los debates ocasionados por las partidas de “libros eróticos” del Ministerio de Educación en la Provincia de Mendoza (cfr. <http://goo.gl/zmRgf1>) y el docente despedido de una escuela privada de Pilar (Provincia de Buenos Aires) porque sus alumnos habían leído dos capítulos de su novela digital

El paso desde la ética del infinito levinasiana a la lucha por el reconocimiento son dos momentos de la pedagogía kirchnerista que problematiza el destrato. El primer momento está más abocado a distanciarse de la “pedagogía antidiscriminatoria” basada en la tolerancia que, como nos muestra Siede (2016), copó la parada durante el gobierno de la Alianza. En el segundo momento ya vemos cómo el problema ético se inclina hacia los tópicos de la democracia radical, hacia la discusión sobre la relación entre reconocimiento y redistribución. En tal sentido, hay que analizar a los materiales para la enseñanza no sólo como traducciones del currículo formal sino también como traducciones de estados del discurso pedagógico.

Bibliografía

- Amícola, José** (2003). *La batalla de los géneros*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Boes, Tobias** (2006). «Modernist Studies and the *Bildungsroman*: A Historical Survey of Critical Trends». *Literature Compass* 3/2 [en línea]. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 desde http://www.tobiasboes.net/wp-content/uploads/2011/01/Boes_Modernist.pdf
- Cerruti, Pedro** (2015). *Genealogía del victimismo*. Bernal: UNQ.
- Cuesta, Carolina** (1996). «Los diversos modos de leer literatura: el género gótico como patrón de lectura del público lector». Ficha de cátedra.
- Dalmaroni, Miguel** (2004). *La palabra justa*. Chile: RIL Editores.
- De Diego, José Luis** (1998). «La novela de aprendizaje en Argentina (primera parte)». *Orbis Tertius* 6 [en línea]. Recuperado el 4 de septiembre de 2016 desde <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/viewFile/OTv03n06a01/3967>
- _____ (2000). «La novela de aprendizaje en Argentina (segunda parte)». *Orbis Tertius* 7 [en línea]. Recuperado el 4 de septiembre de 2016 desde <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv04n07a01/3942>
- _____ (2007). «Literatura y educación: la novela de aprendizaje». *Arrabal* 5-6 [en línea]. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 desde <http://www.raco.cat/index.php/Arrabal/article/view/140532/192104>
- DINIECE** (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldfeber, Myriam y Nora Gluz** (2011). «Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”». *Educ. Soc.* 115 [en línea]. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Filmus, Daniel y Carina Kaplan** (2012). *Educación para una sociedad más justa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Jeffers, Thomas** (2005). *Apprenticeships. The Bildungsroman from Goethe to Santayana*. New York: Macmillan.
- Nussbaum, Martha** (1990). *Love's Knowledge*. New York: Oxford UP.
- Nussbaum, Martha** (2013). *Political Emotions*. Cambridge: Harvard UP.
- Pecheny, Mario** (2016). «El papel del amor en el discurso político reivindicativo en sexualidad». *Conversaciones del Cono Sur* [en línea]. Blog. Consultado el 9 de junio de 2016 en <https://conosurconversaciones.files.wordpress.com/2016/05/conversaciones-del-cono-sur-2-1-pecheny.pdf>
- Sarlo, Beatriz** (2011). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- Schoo, Susana** (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vida intemperie (cfr. <http://goo.gl/fCpSg4>), entre otros. En relación con el escaso apoyo oficial recibido, hago referencia a la duda que deja abierta la palabra de Graciela Morgade a propósito de la utilización de la novela *Hay una chica en mi sopa*: «“Están diciendo: no se metan con temas de sexualidad que las vamos a sancionar”, opinó Morgade. “Esto lo digo, más allá del material que eligió, que **habrá que analizar si es pertinente o no**. Pero la ley fija que hay que hablar de sexualidad, y de lesbianismo.”» (resaltado mío)

Siede, Isabelino (2016). *Peripeccias de los derechos humano en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.