

"Para que la tragedia no sea solo narrativa"

Es difícil en medio de una tragedia de la magnitud que se hizo presente en la Escuela N°40 de San Cristóbal. Esa dificultad tiene que ver con lo inconmensurable de la violencia disruptiva en lo cotidiano, y la muerte como consecuencia extrema del sufrimiento que replica más sufrimiento.

Las dimensiones profundas del por qué un adolescente alcanza ese extremo, exige una indagación de mucha profundidad, sin que se pueda contar con todos los elementos que permitan análisis serios, no fragmentados, resultantes de tratamientos inadecuados para abordar testimonios de todos los integrantes de una comunidad educativa atravesada y rota.

Hacer conclusiones con especulaciones, inferencias, asociaciones muchas veces sostenidas por prejuicios que oscilan de un extremo a otro entre víctimas y victimario, familiares y colectivo de educadores, es temerario, dañoso, irresponsable, que hunde aún más la tragedia en lo que los humanos no sabemos, no podemos, no queremos hacer.

Pero si hay algo que no podemos hacer: mantenernos en la indiferencia, confinarse en la resignación perversa de un sistema que no se hace cargo de su funcionalidad anquilosada en modelos, estructuras y roles que oscilan en un desajuste temporal grave (y cada vez más grave), su sentido, sus sujetos, y la urgencia de transformar la escuela para que sea un ámbito adecuado para educar en tiempos de tragedias, de extremos, de roturas, en todo y en todos.

La escuela como institución alfabetiza integralmente. Docentes, profesionales de la psicología de la psicopedagogía, de la salud en todas sus expresiones, deben concurrentemente a ser integrados con certeza, claridad funcional, presencia ineludible, en la conformación de una nueva institucionalidad que materialice esa idea completa e integral de la educación.

No repetir formatos. No mantenerse en la mezquindad perversa de ideologías de operadores presupuestarios que afectan decisiones de políticas públicas que siguen abonando la macabra afirmación que el gasto en educación es inútil, improductivo, inconveniente, deficitario.

No hay masividad de la escuela que justifique seguir sin alcanzar la transformación completa del sistema de educación pública, con la creatividad y la innovación para acompañar trayectorias completas, registrar y acompañar biografías, contar con indicadores de crisis que todos sepan reconocer, de alarma, de vehiculizaciones de emociones desencontradas o confrontadas y de resiliencia.

Hay que saber "leer" a los niños, adolescentes y jóvenes, lo cual reclama otro modo de mirarlos, otros escenarios para alcanzar silencios profundos, retraimientos, exclusiones, dependencias excesivas, o excitaciones que, desde muchos lugares, están emitiendo mensajes.

Hoy hay que hacer ALGO (con mayúscula). Y esos haceres son con quienes hacen la escuela todos los días (no con "craneotecas" empapelados de titulaciones vacías que no transitan la escuela todos los días o se la "olvidaron"). Y definitivamente ya, las familias deben tener responsabilidades claras, activas, despojadas de intencionalidades, no para "amenazarlas" o "sancionarlas", sino para visibilizarlas, auxiliarlas, hacerlas parte de esa intervención educativa que transforme sus propias vulnerabilidades para que no se les quede nadie en el camino.

No podemos dejar a nuestros alumnos esa tarea; debemos caminar y enlodarnos nosotros mismos entre ellos en una praxis transformadora; desde sus

conciencias, hacia el compromiso que requiere una definición ética contra la cual el "status quo" se volverá persecutoriamente -seguramente- para defender privilegios y comodidades.

Y ninguna de estas palabras lo dirá todo, o dirá algo nuevo. Cada uno dice o no puede decir algo contemplando o transitando la tragedia, entre otras tantas que se "caminan" en las aulas. Pero siempre hay que volver a empezar, educar trata de eso, de la obstinación sagrada e íntegra por no resignarnos a las múltiples ignorancias".

Un desarrollo de lo expresado..."Para que la tragedia no sea solo narrativa: profundización analítica"

La tragedia como límite pedagógico y social

Cuando una tragedia irrumpe en una escuela, lo primero que se fractura no es solamente la normalidad institucional, sino la confianza básica que sostiene la experiencia educativa cotidiana. La escuela se construye sobre la previsibilidad de los vínculos, sobre una cierta estabilidad del encuentro y sobre la expectativa de que allí se resguarda la vida, aun en medio de conflictos y desigualdades. Por eso, cuando la violencia extrema atraviesa el espacio escolar, no se trata únicamente de un hecho policial ni de un episodio aislado, sino de una conmoción que obliga a interrogar las bases mismas del acto educativo. Inés Dussel ha señalado que la escuela moderna fue históricamente pensada como un dispositivo de producción de orden simbólico, de transmisión cultural y de socialización democrática, y que su crisis actual exige revisar cómo se sostienen hoy esas funciones en contextos fragmentados (Dussel, *La escuela y la cuestión de lo común*, 2018, FLACSO). Desde esa perspectiva, la tragedia escolar no puede reducirse a una secuencia de hechos dramáticos, porque expresa también la tensión entre instituciones debilitadas y subjetividades sometidas a presiones inéditas. Lo que aparece como "irrupción" muchas veces es la culminación de procesos silenciosos de desvinculación, sufrimiento no elaborado, señales no leídas y respuestas tardías. Philippe Meirieu advierte que educar consiste justamente en impedir que la pulsión de destrucción se convierta en destino, ofreciendo mediaciones, palabras, límites y horizontes de sentido (Meirieu, *Frankenstein educador*, 1998, Laertes). En ese marco, la tragedia obliga a mirar la escuela no como simple escenario del hecho, sino como institución atravesada por la responsabilidad de rehacer condiciones para que la vida común vuelva a ser posible.

La conmoción que genera un hecho de violencia letal en una institución educativa suele provocar una inmediata necesidad social de explicación, pero esa urgencia puede transformarse en una trampa interpretativa. La rapidez con la que se buscan culpables, causas lineales o narrativas tranquilizadoras suele impedir la comprensión compleja de lo ocurrido. Silvia Bleichmar sostuvo que una de las formas contemporáneas de desamparo consiste en la producción acelerada de sentidos superficiales que cancelan la elaboración profunda del dolor (Bleichmar, *Dolor país y después...*, 2002, Libros del Zorzal). Aplicado al ámbito escolar, esto significa que no toda explicación inmediata es una comprensión, y

que muchas veces las hipótesis apresuradas agravan la herida colectiva. La institución necesita tiempo de duelo, de escucha y de reconstrucción simbólica antes de ser sometida a diagnósticos simplificadores. Además, en el campo educativo, la sobreabundancia de opiniones mediáticas suele desplazar la palabra de quienes verdaderamente conocen la trama institucional: docentes, preceptores, equipos de orientación, directivos y familias implicadas. Emilio Tenti Fanfani ha advertido que la escuela contemporánea se encuentra frecuentemente expuesta a juicios externos que la responsabilizan por todo, sin considerar sus condiciones materiales, sus límites estructurales y la complejidad de las demandas que recibe (Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social*, 2007, Siglo XXI). Por ello, una lectura seria de la tragedia requiere suspender el impulso de la condena inmediata y habilitar procesos institucionales rigurosos, éticos y técnicamente fundados. Solo así la narrativa del horror puede transformarse en conocimiento social y pedagógico útil para prevenir nuevas devastaciones.

La muerte en el espacio escolar constituye un acontecimiento radicalmente disruptivo porque subvierte el mandato implícito de cuidado que organiza la experiencia educativa. En la escuela pueden existir conflictos, sanciones, tensiones y fracasos, pero la expectativa ética fundamental es que allí la vida sea protegida y orientada. Cuando esa garantía simbólica se quiebra, la comunidad educativa no solo sufre un trauma, sino también una crisis de legitimidad de sus dispositivos de convivencia. Fernando Ulloa analizó cómo las instituciones pueden volverse escenarios de sufrimiento cuando se debilitan las tramas de sostén y se naturaliza el padecimiento sin palabra (Ulloa, *Salud ele-Mental*, 1995, Libros del Zorzal). Esta idea resulta especialmente pertinente para comprender que la violencia extrema no emerge en el vacío, sino en entramados donde quizás se acumularon silencios, omisiones, fragmentaciones o incapacidades de intervención. No se trata de afirmar mecánicamente que la escuela "produjo" la tragedia, sino de reconocer que toda institución tiene responsabilidades respecto de los climas, las alertas y las mediaciones que construye o deja de construir. Desde la psicología educacional, Alicia Stolkiner ha insistido en que el padecimiento subjetivo debe ser comprendido siempre en articulación con las condiciones institucionales y comunitarias que lo alojan o lo expulsan (Stolkiner, *Subjetividad y prácticas en salud y educación*, 2012, Lugar Editorial). En ese sentido, la muerte en la escuela exige revisar no solo protocolos, sino culturas institucionales. La prevención real no comienza cuando aparece el hecho consumado, sino cuando una comunidad aprende a no banalizar los signos previos del sufrimiento.

Resulta imprescindible distinguir entre el impacto emocional legítimo y la tentación de convertir la tragedia en espectáculo discursivo. En tiempos de hiperconectividad y circulación inmediata de opiniones, las comunidades educativas quedan expuestas a una sobreproducción de relatos que muchas veces revictimizan, estigmatizan o polarizan. Jesús Martín-Barbero advirtió que la comunicación contemporánea puede, si no es críticamente mediada, reemplazar la comprensión por el consumo emotivo de los acontecimientos (Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, 1987, Gustavo Gili). Esto es particularmente grave cuando se trata de adolescentes, familias y docentes afectados por un hecho irreparable. La escuela necesita protección simbólica frente

al sensacionalismo, porque sin esa protección no puede reconstruir la palabra ni la confianza. La pedagogía institucional exige entonces establecer un criterio ético de tratamiento del dolor, donde la dignidad de las personas esté por encima del impacto narrativo. Carina Kaplan ha trabajado con profundidad la relación entre violencia, humillación y construcción de subjetividades escolares, mostrando que los discursos públicos también producen marcas y efectos sobre quienes habitan la escuela (Kaplan, *Violencias en plural*, 2006, Miño y Dávila). Por eso, transformar la tragedia en aprendizaje colectivo supone rechazar la lógica del espectáculo y asumir una lógica de responsabilidad. Una comunidad que habla con prudencia, escucha con profundidad y nombra sin dañar, ya está educando incluso en medio del dolor.

La pregunta por cómo un adolescente llega a un extremo de violencia o autodestrucción no admite respuestas lineales ni moralizantes. Toda simplificación psicologista o toda reducción a un único factor —la familia, la escuela, las redes, el bullying, el consumo, la salud mental— empobrece la comprensión y entorpece la prevención. Juan Delval recordó que el desarrollo humano se produce en interacción constante entre condiciones biográficas, experiencias relacionales, marcos culturales y estructuras sociales, por lo que ningún comportamiento complejo puede ser explicado por una sola causa (Delval, *El desarrollo humano*, 1994, Siglo XXI). En el caso de las adolescencias, esto es aún más evidente, porque se trata de una etapa de alta plasticidad, intensidad emocional, búsqueda identitaria y vulnerabilidad frente a experiencias de exclusión o desamparo. La escuela suele ver fragmentos de esa subjetividad, pero no siempre accede a la totalidad de la trama que sostiene o hiere al joven. Por eso, el trabajo interdisciplinario no es un lujo técnico, sino una condición de posibilidad para leer lo que un solo actor no puede comprender en soledad. Ricardo Baquero ha mostrado que los problemas de aprendizaje, conducta o integración no deben ser patologizados de manera aislada, sino interpretados desde la interacción entre sujeto, institución y contexto (Baquero, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, 1996, Aique). Esa mirada es clave también para los episodios críticos de violencia. La profundidad del análisis no exime de actuar, pero sí obliga a actuar sin caer en simplismos que tranquilizan a costa de la verdad.

Contra la especulación y a favor de la lectura institucional compleja

La especulación apresurada suele presentarse como una forma de interés, cuando en realidad muchas veces es una forma de violencia simbólica. Atribuir motivaciones sin evidencia, repartir culpas según afinidades ideológicas o construir relatos cerrados antes de que hablen los hechos, los testimonios y los profesionales, debilita la posibilidad de reparación institucional. Pierre Bourdieu enseñó que los discursos no son neutrales y que toda nominación social produce efectos de poder sobre los sujetos y los grupos (Bourdieu, *La miseria del mundo*, 1999, Fondo de Cultura Económica). En una tragedia escolar, esto significa que una interpretación irresponsable puede consolidar estigmas sobre estudiantes, docentes, familias o barrios enteros. La prudencia no es tibieza; es una exigencia ética y epistemológica. En el campo educativo, la comprensión de los hechos requiere dispositivos de investigación, escucha situada, análisis institucional y

acompañamiento interdisciplinario. Frigerio y Diker han insistido en que la escuela no puede ser pensada por fuera de la complejidad de sus tramas simbólicas, normativas y afectivas, y que toda intervención sería necesita reconocer esa densidad (Frigerio y Diker, *Educación: posiciones acerca de lo común*, 2005, Del Estante). Por ello, frente a la tragedia, lo responsable no es hablar más rápido, sino pensar mejor. La escuela necesita menos veredictos instantáneos y más lectura institucional rigurosa.

Una de las mayores distorsiones que aparecen tras un hecho extremo es la polarización moral entre víctimas "absolutas" y victimarios "absolutos", como si el dolor colectivo pudiera ser reducido a una estructura binaria. Esa lógica no solo simplifica, sino que imposibilita comprender las condiciones que hicieron posible el acontecimiento. Hannah Arendt, aunque desde otro campo, advirtió que el pensamiento se vuelve impotente cuando renuncia a la complejidad y reemplaza la comprensión por etiquetas totalizantes (Arendt, *Responsabilidad y juicio*, 2007, Paidós). En el ámbito educativo, esta advertencia es crucial porque las instituciones trabajan justamente con procesos, trayectorias y vínculos, no con identidades congeladas. Reconocer la gravedad del daño no implica negar que el sujeto que lo produjo también puede haber estado atravesado por sufrimientos, ausencias de sostén o fallas de mediación. Silvia Bleichmar subrayó que una sociedad democrática no debe confundir explicación con justificación, pero tampoco renunciar a explicar por temor a parecer indulgente (Bleichmar, *Violencia social - violencia escolar*, 2008, Noveduc). Esa distinción es decisiva: comprender no absuelve, pero sí permite prevenir. Cuando una comunidad educativa queda atrapada en la lógica del enemigo, pierde capacidad para reconstruir condiciones pedagógicas de cuidado. El análisis serio exige una ética de la complejidad, no una moral de trincheras.

La investigación de una tragedia escolar no puede quedar subordinada exclusivamente a la lógica judicial o mediática, aunque ambas tengan funciones legítimas. La lógica judicial busca determinar responsabilidades conforme a derecho, y la lógica mediática tiende a organizar relatos de alto impacto; ninguna de las dos, por sí sola, alcanza para producir inteligencia pedagógica. La escuela necesita además una lectura institucional que permita identificar fallas de comunicación, zonas de invisibilización, vacíos de acompañamiento, problemas de articulación y déficits de cuidado. Graciela Frigerio ha insistido en que las instituciones educativas son productoras de subjetividad y que, por tanto, sus modos de organización, sus silencios y sus rutinas tienen efectos formativos tan poderosos como los contenidos curriculares (Frigerio, *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su cultura*, 2004, Noveduc). Si esa producción de subjetividad es opaca para la propia institución, se vuelve difícil advertir dónde se incuban procesos de exclusión, humillación o aislamiento. Por ello, toda tragedia debería habilitar auditorías pedagógicas y no solo administrativas. No se trata de buscar "culpables internos" para satisfacer la demanda social, sino de construir aprendizaje institucional verificable. Cecilia Braslavsky sostuvo que las políticas educativas valiosas son aquellas capaces de convertir información crítica en capacidad de transformación (Braslavsky, *Rehaciendo escuelas*, 2001, Santillana). Sin esa conversión, la tragedia queda archivada como expediente, pero no se transforma en prevención.

En muchos casos, las comunidades educativas ya habían percibido señales previas, aunque no siempre supieron cómo nombrarlas, cómo jerarquizarlas o cómo intervenir sobre ellas. Este punto es fundamental porque rompe con la ilusión retrospectiva de que todo era completamente invisible. Daniel Calmels, desde el trabajo con las corporalidades y los malestares vinculares, ha mostrado que los sujetos muchas veces expresan lo que no pueden verbalizar mediante cambios de presencia, de ritmo, de postura, de participación o de retraimiento (Calmels, *Cuerpo y saber*, 2009, Biblos). En la escuela, estas señales pueden aparecer como silencios persistentes, irritabilidad, aislamiento, explosiones desproporcionadas, ausentismo, desconexión afectiva o conductas desreguladas. El problema no es solo que existan signos, sino que la institución no siempre dispone de marcos compartidos para leerlos sin estigmatizar. Esto exige formación situada y trabajo colegiado, porque un signo aislado no necesariamente significa riesgo, pero una constelación de signos sostenida en el tiempo sí debe activar preguntas y acompañamientos. Patricia Redondo ha insistido en que la escuela debe aprender a mirar más allá del rendimiento académico y reconocer las marcas sociales y subjetivas que llegan al aula (Redondo, *Escuelas y pobreza*, 2004, Paidós). Esa ampliación de la mirada es una tarea profundamente política y pedagógica. No se trata de "psicologizar" la escuela, sino de humanizar su capacidad de observación.

La fragilidad de los dispositivos institucionales suele expresarse con crudeza cuando los equipos escolares sienten que "no sabían qué hacer" frente a ciertas señales o conflictos. Esa sensación no debe leerse como incapacidad individual de los docentes, sino como indicador de un déficit sistémico de formación, articulación y respaldo. Tenti Fanfani ha señalado que a la escuela se le exigen cada vez más funciones sin que necesariamente se amplíen en la misma proporción sus recursos, sus tiempos institucionales ni sus equipos especializados (Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, 2008, Siglo XXI). En este contexto, el docente termina muchas veces actuando como primer detector de malestares complejos sin contar con herramientas suficientes para una intervención adecuada. La respuesta no puede ser culpabilizar al maestro por no resolver lo que el sistema no estructuró. La solución pasa por construir una institucionalidad donde el trabajo de aula esté sostenido por redes reales de orientación, supervisión, salud mental comunitaria y corresponsabilidad familiar. Myriam Southwell ha destacado que las transformaciones escolares requieren políticas que fortalezcan la capacidad institucional de los actores y no solo discursos de innovación desligados de condiciones concretas (Southwell, *La escuela ante nuevos desafíos*, 2015, UNICEF). Una escuela sola no puede con todo, pero una escuela articulada puede hacer mucho más. Por eso, la pregunta correcta no es por qué alguien no vio todo, sino cómo construimos un sistema capaz de ver mejor colectivamente.

La indiferencia como forma de reproducción del daño

Entre las respuestas posibles ante una tragedia, la indiferencia es quizá la más peligrosa porque se presenta bajo formas socialmente aceptables: cansancio, fatalismo, burocratización o resignación. Decir que "siempre pasó", que

"nada se puede hacer" o que "la sociedad está así" es una manera de normalizar lo intolerable y de suspender la responsabilidad transformadora. Paulo Freire advirtió que la deshumanización se consolida cuando los sujetos dejan de creer que el mundo puede ser modificado mediante la acción crítica y solidaria (Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 1993, Siglo XXI). En el terreno escolar, la resignación es especialmente dañina porque desarma el núcleo ético de la educación: la confianza en la posibilidad de cambio. Si la escuela acepta que su única tarea es administrar daños, deja de ser institución de formación para convertirse en espacio de mera contención precaria. La tragedia obliga a resistir esa deriva, aun cuando el dolor y la impotencia sean enormes. No se trata de ingenuidad voluntarista, sino de una ética profesional que asume que toda mejora institucional comienza por rechazar el determinismo. Jaume Carbonell ha sostenido que la innovación educativa auténtica nace de la convicción de que siempre es posible reorganizar la experiencia escolar para hacerla más justa y significativa (Carbonell, *La aventura de innovar*, 2001, Morata). Sin esa convicción, la tragedia se vuelve relato; con ella, puede convertirse en punto de inflexión.

La resignación institucional suele estar íntimamente ligada a la naturalización del sufrimiento en las escuelas. Cuando ciertos conflictos, malestares o violencias se vuelven cotidianos, la comunidad corre el riesgo de dejar de percibirlos como urgencias y comienza a tratarlos como parte del paisaje. Christophe Dejours, desde la psicodinámica del trabajo, mostró cómo los colectivos laborales desarrollan defensas para soportar lo insoportable, pero esas defensas pueden también anestesiar la capacidad crítica (Dejours, *El factor humano*, 1998, Lumen). En las escuelas, esto se observa cuando se minimizan agresiones, humillaciones, autoaislamientos, consumos problemáticos, hostigamientos o expresiones de desesperanza porque "hay cosas peores" o "no damos abasto". Esa lógica es comprensible como mecanismo de supervivencia, pero peligrosa como cultura institucional. La prevención exige romper la costumbre de convivir con signos de sufrimiento sin interrogarlos. Sandra Nicastro ha trabajado con fuerza la idea de que la institución educativa necesita espacios para pensar su propia experiencia y no solo para ejecutar tareas, porque sin reflexión colectiva se empobrece la lectura de lo que acontece (Nicastro, *Revisitar la mirada sobre la escuela*, 2006, Homo Sapiens). Cuando no hay tiempo ni legitimidad para pensar, la escuela reacciona tarde o reacciona mecánicamente. Por eso, combatir la indiferencia supone también instituir tiempos y dispositivos de pensamiento compartido.

La indiferencia no es solo una actitud individual; muchas veces es el efecto de una estructura que distribuye responsabilidades de manera difusa hasta que nadie se siente verdaderamente responsable. En sistemas educativos fuertemente burocratizados, los problemas complejos tienden a circular de oficina en oficina sin que nadie asuma una intervención integral. Max Weber ya había advertido que la racionalidad burocrática, si bien organiza, también puede producir despersonalización y fragmentación del deber (Weber, *Economía y sociedad*, 1992, Fondo de Cultura Económica). En el campo educativo, esa fragmentación se traduce en derivaciones interminables, informes que no se traducen en acciones, protocolos formales sin seguimiento y una sensación persistente de que "eso le corresponde a otro". El problema es que los adolescentes no viven su sufrimiento

en compartimentos administrativos. Lo que para el sistema son áreas separadas — escuela, salud, niñez, familia, justicia— para el sujeto es una sola experiencia vital. Nora Gluz ha señalado que las políticas educativas requieren enfoques intersectoriales reales si pretenden incidir sobre trayectorias vulneradas y no limitarse a la retórica de la inclusión (Gluz, *Las políticas educativas de inclusión en la Argentina*, 2013, CLACSO). En ese sentido, la lucha contra la indiferencia implica también desmontar la indiferencia estructural del aparato. Sin corresponsabilidad efectiva, la tragedia encuentra siempre un terreno fértil.

La indiferencia se alimenta además de una cultura de la excepcionalidad, según la cual cada tragedia es presentada como un caso aislado, irrepetible y desconectado de tendencias más amplias. Este encuadre permite proteger al sistema de una revisión profunda, porque convierte lo estructural en anécdota extrema. François Dubet ha insistido en que las desigualdades, las violencias y las exclusiones no deben leerse como fallas marginales, sino como componentes que interpelan el modo en que las instituciones organizan la justicia social (Dubet, *Repensar la justicia social*, 2011, Siglo XXI). Cuando una escuela vive un hecho extremo, no basta con declarar duelo y luego "volver a la normalidad" sin revisar qué normalidad se estaba sosteniendo. La verdadera pregunta es qué aspectos de esa normalidad resultaban ya dañinos, ciegos o insuficientes. La pedagogía crítica exige sospechar de las rutinas cuando estas producen sufrimiento sistemático, invisibilidad o desvinculación. Miguel Ángel Santos Guerra ha mostrado que las instituciones pueden sostener prácticas que parecen estables y, sin embargo, ser profundamente injustas en sus efectos cotidianos (Santos Guerra, *La escuela que aprende*, 2000, Morata). Por eso, una tragedia debe abrir una interrogación sobre la normalidad previa y no solo sobre el hecho excepcional. Si no se revisa la estructura, el duelo se convierte en paréntesis y la repetición queda habilitada.

La indiferencia también puede esconderse detrás de discursos técnicamente sofisticados pero prácticamente inertes. Existen contextos en los que abundan diagnósticos, documentos, jornadas y declaraciones, mientras la vida escolar concreta permanece sin cambios sustantivos. Carlos Skliar ha advertido que no todo lenguaje pedagógico produce hospitalidad; a veces, la proliferación discursiva encubre la imposibilidad de hacerse cargo del otro real, con su fragilidad y su alteridad incómoda (Skliar, *La educación que es del otro*, 2007, Noveduc). Esto resulta particularmente relevante cuando, tras una tragedia, se multiplican expresiones de preocupación que no se traducen en recursos, tiempos, equipos ni transformaciones organizativas. La comunidad educativa percibe rápidamente cuándo las palabras son performativas y cuándo son rituales vacíos. La credibilidad institucional depende de esa diferencia. Juan Carlos Tedesco sostuvo que las reformas educativas fracasan cuando no logran articular discurso, organización y condiciones materiales, porque la escuela termina recibiendo mandatos imposibles de concretar (Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento*, 2000, Fondo de Cultura Económica). En consecuencia, "hacer algo" no puede significar solamente emitir comunicados o intensificar la retórica del cuidado. Significa rediseñar prácticas, asignar recursos, redefinir responsabilidades y sostener el proceso en el tiempo. Solo así se evita que la tragedia quede absorbida por la retórica sin transformación.

Transformar la escuela: de la alfabetización integral a la nueva institucionalidad

Afirmar que la escuela alfabetiza integralmente implica rechazar una visión reducida que la limita a la transmisión de saberes instrumentales. Leer y escribir son actos fundamentales, pero la alfabetización contemporánea abarca también la capacidad de interpretar emociones, tramitar conflictos, habitar la diferencia, participar democráticamente y construir sentido de pertenencia. Emilia Ferreiro mostró que alfabetizar no es solo enseñar un código, sino introducir a los sujetos en prácticas culturales complejas que transforman su relación con el mundo (Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, 2001, Fondo de Cultura Económica). Extender esta idea al presente supone reconocer que la escuela también debe alfabetizar en convivencia, en cuidado, en reconocimiento del sufrimiento y en búsqueda de ayuda. Si un estudiante puede resolver una operación pero no puede nombrar su angustia ni pedir auxilio, el proceso educativo está incompleto. La alfabetización integral no reemplaza la enseñanza de contenidos, sino que la vuelve humanamente habitable. Delia Lerner ha insistido en que enseñar es habilitar la participación en prácticas sociales con sentido, no solo administrar ejercicios descontextualizados (Lerner, *Leer y escribir en la escuela*, 2001, Fondo de Cultura Económica). Hoy, una de esas prácticas sociales urgentes es aprender a vivir con otros sin que el dolor se vuelva violencia. Por eso, la alfabetización integral es también una política de prevención.

La nueva institucionalidad que se reclama no puede consistir en agregar profesionales a una estructura intacta, como si bastara con "sumar" disciplinas sin modificar la lógica de funcionamiento escolar. Integrar psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, profesionales de la salud y equipos territoriales exige redefinir circuitos, lenguajes comunes, criterios de intervención y responsabilidades compartidas. Edgar Morin ha subrayado que los problemas complejos no se resuelven mediante yuxtaposición de saberes, sino mediante articulaciones que permitan comprender la multidimensionalidad de lo real (Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 2001, UNESCO). En la escuela, esto significa que la interdisciplina no puede ser una coexistencia burocrática, sino una práctica institucional viva. Un gabinete aislado del aula o una derivación desconectada del proyecto pedagógico no producen cuidado integral. Se requiere una gramática común entre enseñanza, convivencia, salud mental, acompañamiento familiar y gestión directiva. Lucía Garay, desde el análisis institucional, mostró que las instituciones no cambian por adición de funciones, sino por reconfiguración de sus sentidos y de sus modos de trabajo (Garay, *La cuestión institucional de la educación y las escuelas*, 1996, Narvaja). Esa advertencia es central: sin rediseño institucional, la buena intención se diluye. La escuela del presente necesita equipos, pero también necesita una arquitectura organizativa capaz de hacerlos trabajar de verdad juntos.

Pensar la escuela como espacio de alfabetización integral obliga a revisar el lugar del currículo. Con frecuencia, los contenidos vinculados al cuidado, la convivencia, la afectividad, la ciudadanía y la salud mental quedan relegados a efemérides, talleres ocasionales o intervenciones reactivas ante crisis. Sin

embargo, el currículo oculto enseña todos los días, incluso cuando esos temas no están formalmente planificados. Gimeno Sacristán ha mostrado que el currículo real está compuesto tanto por lo que se prescribe como por lo que se omite, se jerarquiza o se considera periférico (Gimeno Sacristán, *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, 1991, Morata). Si la escuela enseña que solo importa lo evaluable en pruebas tradicionales, transmite implícitamente que la vida emocional y vincular pertenece a un plano secundario. Esa jerarquización es hoy insostenible. No se trata de "psicologizar" todas las materias, sino de asumir que toda enseñanza ocurre en un clima relacional y produce efectos subjetivos. Ángel Pérez Gómez ha defendido la necesidad de un currículo para la comprensión y la vida democrática, donde el conocimiento se vincule con problemas humanos reales (Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 1998, Morata). Desde esa perspectiva, la prevención de tragedias también pasa por lo que se enseña, cómo se enseña y qué se considera valioso aprender. Una escuela que educa integralmente no improvisa el cuidado: lo curriculariza sin banalizarlo.

La figura del docente también necesita ser repensada en este horizonte, no para cargarlo con responsabilidades imposibles, sino para reconocer la centralidad de su mirada cotidiana. El maestro, el profesor, el preceptor y el directivo son muchas veces quienes advierten primero los desplazamientos sutiles en las conductas, los silencios, las ausencias o los cambios de vínculo. Philippe Perrenoud ha sostenido que el oficio docente contemporáneo exige competencias de observación, regulación, cooperación y construcción de dispositivos de acompañamiento, además del dominio disciplinar (Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, 2004, Graó). Sin embargo, estas competencias no pueden exigirse sin formación específica, sin tiempos institucionales y sin redes de apoyo. El problema no es pedirle al docente sensibilidad; el problema es hacerlo en soledad y sin sostén. La nueva institucionalidad debe profesionalizar la lectura pedagógica de las trayectorias, transformando la intuición individual en saber colectivo. Rebeca Anijovich ha insistido en que el trabajo colaborativo docente es una condición para que la observación se convierta en criterio y no en percepción aislada (Anijovich, *Transitar la formación pedagógica*, 2009, Paidós). En este punto, la tragedia interpela la formación inicial y continua de los educadores. Enseñar hoy requiere también saber detectar cuándo un alumno está pidiendo ayuda sin palabras.

La integración de profesionales de la salud y de la psicología en la vida escolar no debe concebirse como un gesto compensatorio ante carencias familiares, sino como reconocimiento de la complejidad de la educación contemporánea. La escuela recibe sujetos atravesados por desigualdades, duelos, violencias, consumos problemáticos, hiperestimulación digital, fragilidades vinculares y crisis de sentido que no pueden ser leídas solo desde categorías pedagógicas tradicionales. Alicia Stolkiner ha señalado que la salud mental no es un campo aislado del lazo social, sino una dimensión transversal que exige dispositivos comunitarios e intersectoriales (Stolkiner, *Subjetividad y prácticas en salud y educación*, 2012, Lugar Editorial). Desde esta mirada, la presencia de profesionales no debe limitarse a intervenir "casos" ya desbordados, sino a fortalecer la capacidad preventiva de la institución. Eso incluye formación de equipos, acompañamiento a docentes, construcción de protocolos vivos,

articulación con servicios externos y participación en proyectos de convivencia. La escuela necesita pasar de una lógica de derivación a una lógica de corresponsabilidad. Violeta Núñez ha insistido en que las instituciones educativas deben ampliar sus mediaciones para sostener a quienes quedan más fácilmente en los bordes de la inclusión (Núñez, *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, 2002, Santillana). Esa ampliación no es accesorio, es justicia educativa. En tiempos de subjetividades heridas, la escuela sin apoyos integrales queda estructuralmente desprotegida.

Contra la mezquindad presupuestaria y la falsa idea del gasto inútil

Toda tragedia escolar también desnuda una discusión política de fondo: qué lugar real ocupa la educación pública en la jerarquía efectiva de las decisiones estatales. No basta con declarar la centralidad de la escuela si luego se la somete a estructuras desfinanciadas, equipos incompletos, tiempos institucionales insuficientes y respuestas tardías. Juan Carlos Tedesco advirtió que la igualdad educativa no se produce por mera expansión de matrícula, sino por inversión sostenida en calidad institucional, formación, acompañamiento y capacidad de innovación (Tedesco, *Educación y justicia social en América Latina*, 2012, Fondo de Cultura Económica). Cuando se instala la idea de que el gasto en educación es improductivo o deficitario, se desconoce que la escuela es una infraestructura de cohesión social, salud democrática y prevención de daños colectivos. Cada recurso negado a tiempo puede convertirse luego en costos humanos y sociales inmensamente mayores. Las políticas de ajuste suelen medir solo el corto plazo presupuestario, pero invisibilizan el largo plazo de la exclusión, la violencia y la fractura del tejido comunitario. Cecilia Braslavsky sostuvo que invertir en educación no es solo financiar aulas, sino sostener condiciones de posibilidad para una sociedad menos desigual y más integradora (Braslavsky, *Rehaciendo escuelas*, 2001, Santillana). Desde esta perspectiva, el recorte en equipos, programas o apoyos no es una decisión técnica neutra, sino una toma de posición ética y política. La tragedia obliga a decir con claridad que ahorrar en cuidado institucional no es eficiencia: es desprotección.

La discusión presupuestaria suele empobrecerse cuando se reduce a un enfrentamiento entre "más dinero" y "mejor gestión", como si ambas dimensiones fueran excluyentes. En realidad, las instituciones educativas necesitan simultáneamente recursos suficientes y organización inteligente. Mariano Narodowski ha señalado que las políticas educativas fracasan tanto por falta de financiamiento como por incapacidad de traducir ese financiamiento en estructuras efectivas de mejora (Narodowski, *El desorden de la educación*, 1999, Prometeo). En el caso de la prevención de crisis y violencias, esto se vuelve evidente: no alcanza con sumar cargos si no hay diseño institucional, pero tampoco hay diseño viable si no existen cargos, tiempos y dispositivos financiados. La falsa dicotomía entre presupuesto y eficiencia termina legitimando recortes que luego se maquillan con discursos de modernización. La escuela necesita equipos estables, no respuestas intermitentes. Necesita continuidad de políticas, no programas piloto que se diluyen con cada cambio de gestión. Guillermina Tiramonti ha mostrado que las transformaciones profundas del sistema requieren consistencia política y no

solo iniciativas fragmentarias o de corto plazo (Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa*, 2004, Manantial). Por ello, la crítica a la mezquindad presupuestaria no es retórica gremial, sino análisis institucional serio. Un sistema que exige cuidado integral sin financiarlo está produciendo una promesa vacía.

Cuando se desvaloriza la inversión en educación, suele hacerse desde una mirada economicista que no reconoce los efectos preventivos y reparadores de la escuela pública. La educación no produce resultados inmediatos tan visibles como otras áreas, pero configura las bases profundas de la convivencia social, la inserción laboral, la salud comunitaria y la reducción de múltiples formas de violencia. Bernardo Kliksberg ha insistido en que las políticas sociales, lejos de ser gasto improductivo, generan retornos sociales de alta densidad al fortalecer capital humano, capital social y cohesión democrática (Kliksberg, *Más ética, más desarrollo*, 2004, Temas). En el caso escolar, esto significa que un equipo de orientación, un programa de acompañamiento de trayectorias o un sistema de alerta temprana no son "costos extras", sino inversiones preventivas de altísimo valor. El problema es que estos beneficios suelen ser invisibles cuando funcionan bien, porque justamente evitan que el daño ocurra. La política, sin embargo, debería ser capaz de valorar lo que no explota, lo que no se convierte en noticia, lo que preserva silenciosamente la vida común. Adriana Puiggrós ha defendido históricamente la educación pública como derecho y como construcción estratégica de ciudadanía, no como rubro subordinado a la lógica contable (Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina*, 2003, Galerna). Desde esa tradición, la escuela no se mide solo por rendimiento, sino por su capacidad de sostener humanidad en contextos adversos. Desfinanciar esa tarea es socialmente ruinoso aunque contablemente parezca austero.

La mezquindad presupuestaria también se expresa en la precarización de los tiempos institucionales. Muchas escuelas funcionan con agendas saturadas, horas de clase fragmentadas, escaso tiempo para reuniones profundas, equipos que rotan entre instituciones y directivos absorbidos por demandas administrativas. Sandra Nicastro ha advertido que sin tiempos institucionales protegidos no hay posibilidad real de lectura colectiva ni de construcción de criterio compartido (Nicastro, *Revisitar la mirada sobre la escuela*, 2006, Homo Sapiens). La prevención de situaciones críticas no ocurre solo en el instante de la emergencia, sino en los espacios previos donde los adultos pueden intercambiar observaciones, armar hipótesis, coordinar acciones y sostener seguimientos. Si todo el tiempo escolar está colonizado por la urgencia, el pensamiento institucional se vuelve imposible. Y cuando el pensamiento se retira, la improvisación ocupa su lugar. Invertir en educación también significa financiar tiempos no directamente "productivos" en términos clásicos, pero imprescindibles para la calidad del cuidado. Antonio Bolívar ha mostrado que las organizaciones escolares mejoran cuando institucionalizan tiempos de colaboración, análisis y toma de decisiones compartidas (Bolívar, *La escuela como organización que aprende*, 2000, La Muralla). Por eso, una política educativa sería no financia solo horas frente a curso. Financia también las condiciones temporales para que la escuela piense y actúe como comunidad profesional.

Otro aspecto frecuentemente subestimado es que la inversión en educación debe contemplar la dimensión territorial de las desigualdades. No todas

las escuelas enfrentan los mismos desafíos, ni reciben las mismas cargas de conflictividad, vulnerabilidad o desprotección social. Tratar a todas bajo un criterio uniforme puede producir una falsa igualdad que en realidad profundiza inequidades. François Dubet ha planteado que la justicia no consiste en dar lo mismo a todos, sino en reconocer las desigualdades concretas y compensarlas con decisiones diferenciadas (Dubet, *Repensar la justicia social*, 2011, Siglo XXI). En términos educativos, esto implica que algunas instituciones necesitan mayor densidad de apoyos, más equipos, más articulación territorial y más presencia estatal. La escuela de un contexto severamente vulnerado no puede ser evaluada ni financiada con la misma lógica que una institución con mayores capitales sociales y familiares. Axel Rivas ha insistido en que la política educativa debe construir sistemas de priorización inteligente basados en evidencia y orientados a garantizar equidad real (Rivas, *Revivir las aulas*, 2020, Debate). Si no se asume esa heterogeneidad, la igualdad formal encubre abandono diferencial. La tragedia en una escuela concreta debe leerse también desde el mapa desigual del sistema. Una política justa no distribuye solo recursos; distribuye protección donde más se necesita.

Acompañar trayectorias, leer biografías, construir alertas

La noción de trayectorias educativas resulta central para superar una visión episódica de los problemas escolares. Un hecho extremo no aparece solo en un presente aislado; suele estar precedido por procesos de desvinculación, interrupciones, quiebres relacionales, malestares acumulados o señales desatendidas en la trayectoria del estudiante. Flavia Terigi ha desarrollado con claridad la diferencia entre trayectorias teóricas y trayectorias reales, mostrando que la vida escolar efectiva de los alumnos raramente coincide con el recorrido lineal que el sistema supone (Terigi, *Las cronologías de aprendizaje*, 2010, Ministerio de Educación). Esta perspectiva es decisiva porque obliga a mirar más allá de las calificaciones o la asistencia como únicos indicadores. Una trayectoria puede estar formalmente "dentro" y, sin embargo, subjetivamente rota. El alumno puede seguir asistiendo mientras se desengancha, se aísla, se desregula o se vuelve cada vez más inaccesible. La escuela necesita herramientas para registrar esas fracturas invisibles. Gabriela Diker ha señalado que la inclusión no puede medirse solo por permanencia física, sino por participación significativa y experiencia de reconocimiento (Diker, *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*, 2009, UNGS). Acompañar trayectorias, entonces, es mucho más que evitar el abandono: es sostener el vínculo antes de que el sujeto se pierda dentro de la propia presencia.

Registrar biografías escolares no significa invadir la intimidad de los estudiantes ni reducirlos a fichas diagnósticas. Significa construir una memoria institucional sensible sobre sus recorridos, cambios, apoyos, dificultades, fortalezas y situaciones de vulnerabilidad relevantes para el cuidado pedagógico. El problema en muchas escuelas es que la información existe fragmentada en cuadernos, anécdotas, preceptorías, informes parciales o recuerdos individuales, pero no se transforma en conocimiento institucional útil. Miguel Ángel Santos Guerra ha insistido en que las escuelas deben aprender de sí mismas y convertir la

experiencia dispersa en inteligencia organizacional (Santos Guerra, *La escuela que aprende*, 2000, Morata). Cuando esto no ocurre, cada año parece empezar de cero, cada docente vuelve a descubrir lo ya sabido y cada señal se interpreta como novedad aislada. Un sistema de registro cuidadoso, ético y protegido puede ayudar a detectar patrones de riesgo, continuidades de malestar o puntos de apoyo valiosos. Claro está que ese registro debe estar al servicio del acompañamiento y no de la estigmatización. Carina Kaplan advierte que etiquetar a un estudiante desde la sospecha puede consolidar identidades degradadas y producir profecías autocumplidas (Kaplan, *Buenos y malos alumnos*, 2008, Aique). Por eso, la biografía escolar debe ser una herramienta de cuidado, no de condena. Conocer mejor para acompañar mejor: esa es la clave.

La construcción de indicadores de crisis es una tarea pendiente en muchos sistemas educativos, y no porque no existan señales posibles, sino porque a menudo no se han institucionalizado criterios comunes para reconocerlas. Un indicador no es una sentencia, sino una alerta que habilita observación más fina y respuesta gradual. Entre esos indicadores pueden encontrarse cambios abruptos de comportamiento, retraimiento persistente, verbalizaciones de desesperanza, conflictos reiterados, aislamiento digital o presencial, pérdida de interés, hostilidad creciente, autolesiones, exposición a violencias o consumos problemáticos. Daniel Goleman, aunque desde una perspectiva más divulgativa, ha mostrado la relevancia de la alfabetización emocional para reconocer estados internos antes de que deriven en conductas destructivas (Goleman, *Inteligencia emocional*, 1996, Kairós). En el ámbito escolar, esto requiere traducir esas intuiciones en protocolos flexibles, formación y coordinación interprofesional. No para convertir a los docentes en clínicos, sino para que sepan cuándo, cómo y con quién activar un acompañamiento. Rebeca Anijovich ha señalado que la observación pedagógica gana valor cuando se apoya en criterios compartidos y no en impresiones aisladas (Anijovich, *La observación: educar la mirada para significar la complejidad*, 2009, Aique). La institucionalización de alertas es, en definitiva, una forma de democratizar la capacidad de cuidado. Sin lenguaje común para leer el riesgo, la escuela queda librada al azar de la sensibilidad individual.

La resiliencia, entendida de modo serio, no puede ser usada como consigna voluntarista que responsabiliza al estudiante por "salir adelante" a pesar de todo. Boris Cyrulnik ha insistido en que la resiliencia no es una virtud individual mágica, sino el resultado de apoyos, vínculos, relatos y condiciones que permiten reelaborar el sufrimiento (Cyrulnik, *Los patitos feos*, 2002, Gedisa). Trasladado a la escuela, esto significa que una institución no puede exigir resiliencia sin construir entornos que la hagan posible. Un alumno desarrolla recursos subjetivos cuando encuentra adultos confiables, palabras que nombran, límites que contienen, espacios donde su existencia tiene valor y oportunidades para reinscribirse simbólicamente. La resiliencia no es "aguantar"; es poder rehacer la experiencia sin quedar fijado al daño. En muchas escuelas, sin embargo, se invoca el término para encubrir la falta de apoyos estructurales. Alejandro Cussianovich ha advertido que las infancias y adolescencias vulneradas no necesitan admiración romántica por su resistencia, sino condiciones concretas de restitución de derechos (Cussianovich, *Aprender la condición humana*, 2007, Ifejant). Por ello, una política escolar de

resiliencia debe traducirse en acompañamientos reales, no en slogans. La escuela no debe pedir heroísmo: debe ofrecer sostén.

Acompañar trayectorias también implica comprender que los procesos de crisis no siempre se expresan de manera ruidosa. Hay sufrimientos que se manifiestan en la invisibilidad, en la sobreadaptación, en el exceso de cumplimiento o en una aparente normalidad sin conflicto. Silvia Bleichmar advirtió que ciertas formas de padecimiento contemporáneo se encubren precisamente bajo una funcionalidad que impide ver el colapso interno (Bleichmar, *No me hubiera gustado morir en los 90*, 2006, Taurus). En la escuela, esto obliga a no limitar la atención a quienes "molestan" o interrumpen. También hay que mirar a quienes se borran, se silencian o se vuelven casi imperceptibles. La pedagogía del cuidado debe incluir a los alumnos disruptivos, pero también a los alumnos desdibujados. Patricia Redondo ha trabajado con fuerza esta idea al mostrar que muchas trayectorias de exclusión se gestan en experiencias de invisibilización antes que en episodios abiertamente conflictivos (Redondo, *Escuelas y pobreza*, 2004, Paidós). Si la escuela solo reacciona ante el estruendo, deja sin lectura una enorme cantidad de sufrimiento mudo. Y a veces, justamente, la tragedia emerge desde ese silencio prolongado. Saber leer lo callado es una de las tareas más difíciles y más necesarias de la educación actual.

Leer a niños, adolescentes y jóvenes: otra mirada, otros escenarios

Decir que hay que saber "leer" a niños, adolescentes y jóvenes supone reconocer que la escuela tradicional ha privilegiado durante mucho tiempo la lectura del rendimiento por encima de la lectura de la subjetividad. El alumno fue observado sobre todo en función de lo que respondía, repetía, aprobaba o transgredía, pero no siempre en función de lo que vivía, sentía o no podía simbolizar. Lev Vygotsky mostró que el desarrollo humano es inseparable de las mediaciones culturales y relacionales que lo sostienen (Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1995, Paidós). Desde esa perspectiva, leer a un estudiante no es inspeccionar una interioridad privada, sino comprender cómo sus vínculos, sus contextos y sus herramientas simbólicas condicionan su modo de estar en el mundo. La escuela necesita entonces una mirada menos clasificatoria y más interpretativa. No para relativizar límites, sino para hacerlos pedagógicamente significativos. Ricardo Baquero ha insistido en que muchas veces la escuela patologiza desajustes que en realidad expresan conflictos entre formatos institucionales rígidos y sujetos diversos (Baquero, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, 1996, Aique). Esto no elimina la responsabilidad individual, pero complejiza el diagnóstico. Leer mejor a los estudiantes es también leer mejor el modo en que la escuela los está convocando o expulsando.

Las adolescencias contemporáneas se configuran en un escenario cultural profundamente distinto al que moldeó la escuela moderna. La temporalidad acelerada, la hiperconectividad, la exposición constante, la economía de la atención, la fragilidad de ciertas referencias adultas y la sobreoferta de estímulos producen subjetividades con modos de procesamiento afectivo y relacional que no siempre encuentran traducción en la gramática escolar. Roxana Morduchowicz ha estudiado cómo las culturas juveniles digitales reorganizan las formas de

socialización, pertenencia y reconocimiento entre pares (Morduchowicz, *Los adolescentes del siglo XXI*, 2008, Fondo de Cultura Económica). Esto no significa demonizar la tecnología ni atribuirle causalidades mecánicas, sino entender que la escuela debe actualizar sus capacidades de lectura. Un adolescente hoy puede sufrir humillaciones invisibles para los adultos, estar sometido a circuitos de exposición permanente o experimentar una soledad en red difícil de advertir desde categorías clásicas. La escuela que no comprende esos escenarios lee tarde o lee mal. Jesús Martín-Barbero insistió en que educar hoy requiere comprender las mediaciones culturales en las que los jóvenes producen sentido, no simplemente juzgarlas desde fuera (Martín-Barbero, *La educación desde la comunicación*, 2002, Norma). Por eso, leer a los jóvenes exige también leer sus mundos. No para imitarlos, sino para no intervenir desde el anacronismo.

La lectura profunda de los estudiantes reclama además otros escenarios institucionales distintos del aula frontal y del control evaluativo. Hay cosas que no aparecen en el intercambio académico tradicional, pero sí emergen en tutorías, talleres, recreos acompañados, proyectos artísticos, deportes, espacios de palabra o encuentros de pequeños grupos. Donald Winnicott, aunque desde el psicoanálisis, subrayó que el sujeto necesita espacios potenciales donde pueda jugar, expresarse y existir sin quedar inmediatamente capturado por la exigencia de rendimiento (Winnicott, *Realidad y juego*, 1971, Gedisa). La escuela, cuando solo ofrece formatos de exposición y evaluación, reduce drásticamente las posibilidades de que aparezcan dimensiones subjetivas relevantes para el cuidado. Crear otros escenarios no es "distraerse" del aprendizaje; es ampliar las condiciones para que el aprendizaje sea posible. María Cristina Davini ha sostenido que la enseñanza requiere múltiples dispositivos porque los sujetos no aprenden ni se vinculan todos del mismo modo (Davini, *Métodos de enseñanza*, 2008, Santillana). En tiempos de fragilidad emocional y conflictividad compleja, esta pluralidad de escenarios se vuelve también una herramienta preventiva. A veces, un estudiante no habla en clase, pero sí en un taller de radio, en un proyecto solidario o en una entrevista breve con un adulto de confianza. La escuela debe multiplicar puertas de entrada a la palabra.

Los silencios profundos, los retraimientos persistentes y las exclusiones autoimpuestas no deben ser interpretados automáticamente como timidez o desinterés. Muchas veces constituyen formas de protección subjetiva frente a experiencias de dolor, humillación, miedo o desconexión afectiva. Fernando Ulloa analizó cómo el sufrimiento psíquico puede producir encapsulamientos defensivos que, si no encuentran hospitalidad, se endurecen y se cronifican (Ulloa, *Salud ele-Mental*, 1995, Libros del Zorzal). En la escuela, esos encapsulamientos suelen ser confundidos con apatía o falta de voluntad. El problema es que, al nombrarlos así, se los moraliza en lugar de comprenderlos. Esto no significa que todo retraimiento sea patológico, pero sí que merece una observación cuidadosa cuando se vuelve persistente y altera la vinculación con el entorno. Carina Kaplan ha mostrado que la experiencia escolar puede producir tanto reconocimiento como humillación, y que esta última deja marcas duraderas en la relación del estudiante con el saber y con los otros (Kaplan, *La experiencia escolar inclusiva*, 2013, Miño y Dávila). Por eso, leer el silencio exige preguntar qué historia de relación con la escuela se está condensando allí. A veces el alumno no

se ausenta del aula: se ausenta de sí mismo dentro del aula. Detectar esa forma de exclusión es una tarea pedagógica de alta complejidad.

En el otro extremo, las excitaciones, impulsividades y conductas de alta intensidad tampoco pueden ser tratadas únicamente como problemas disciplinarios. Muchas veces expresan dificultades de autorregulación, sobrecarga emocional, experiencias traumáticas, búsqueda desesperada de inscripción o modos aprendidos de relación con el conflicto. Daniel Calmels ha insistido en que el cuerpo habla allí donde la palabra aún no logra organizar la experiencia, y que las conductas disruptivas pueden ser leídas como formas de mensaje encarnado (Calmels, *Infancias del cuerpo*, 2014, Biblos). La escuela necesita sostener límites claros, pero también necesita que esos límites no clausuren la pregunta por el sentido de la conducta. Sancionar sin leer es administrar superficie. Intervenir pedagógicamente implica distinguir entre la necesidad de frenar un acto y la necesidad de comprender el proceso que lo alimenta. Silvia Schlemenson ha mostrado que muchas dificultades de simbolización se expresan en el vínculo con la norma, con el tiempo y con el otro, y requieren dispositivos de elaboración más complejos que la mera penalización (Schlemenson, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, 2009, Paidós). Por eso, una escuela que sabe leer no confunde comprensión con permisividad. Contiene, limita y a la vez interpreta para no quedar atrapada en la repetición punitiva.

Hacer ALGO: praxis, familias, corresponsabilidad y ética transformadora

Cuando se afirma que hoy hay que hacer ALGO, la expresión no debe confundirse con activismo desordenado ni con respuestas espasmódicas motivadas por la presión pública. Hacer algo, en clave pedagógica e institucional, significa construir acciones consistentes, sostenidas y situadas que modifiquen efectivamente las condiciones de vida escolar. Philippe Meirieu ha advertido que la educación fracasa tanto por inmovilismo como por agitación sin dirección, y que la verdadera acción pedagógica requiere intencionalidad, método y responsabilidad (Meirieu, *Carta a un joven profesor*, 2006, Graó). En contextos de tragedia, esta advertencia es crucial. Las comunidades suelen ser empujadas a "mostrar reacción", pero no toda reacción produce transformación. Lo que se necesita es una praxis que combine escucha, reorganización institucional, formación, acompañamiento y decisión política. Paulo Freire insistía en que la praxis no es mera práctica, sino acción reflexionada que busca transformar el mundo sin perder conciencia crítica (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970, Siglo XXI). Desde esa perspectiva, hacer ALGO implica pasar del impacto a la elaboración, y de la elaboración a la reestructuración. Si no se transforma la estructura, la acción se agota en gesto.

Esa praxis transformadora debe construirse con quienes hacen la escuela todos los días. Las reformas diseñadas exclusivamente desde escritorios alejados de la experiencia cotidiana suelen fracasar porque desconocen la textura real de los tiempos, los vínculos, los obstáculos y las potencias institucionales. Myriam Southwell ha insistido en que las políticas educativas eficaces reconocen a los actores escolares como productores de saber pedagógico y no como simples ejecutores de lineamientos externos (Southwell, *La escuela ante nuevos desafíos*,

2015, UNIPE). Esto no significa romantizar toda práctica existente ni rechazar el aporte técnico, sino articular experticia y experiencia. Los docentes, preceptores, equipos directivos y orientadores conocen microseñales, ritmos y configuraciones que ningún diseño abstracto puede captar del todo. Cuando se los excluye del diagnóstico y de la construcción de soluciones, las medidas pierden legitimidad y eficacia. Antonio Bolívar ha mostrado que las mejoras sostenibles nacen de procesos de liderazgo distribuido y participación profesional, no de imposiciones verticales desconectadas (Bolívar, *Una dirección para el aprendizaje*, 2010, Morata). En una tragedia, esto se vuelve aún más evidente. La escuela no puede ser intervenida solo desde afuera: debe ser reconstruida con quienes la habitan.

Las familias, en este horizonte, deben ser pensadas desde la corresponsabilidad y no desde la culpabilización. Durante mucho tiempo, los debates educativos oscilaron entre dos extremos improductivos: responsabilizar a las familias de todos los problemas o absolverlas completamente bajo la idea de que la escuela debe compensarlo todo. Ninguno de esos polos ayuda. María Rosa Neufeld ha mostrado que las configuraciones familiares contemporáneas son diversas, desiguales y atravesadas por múltiples vulnerabilidades, por lo que la relación escuela-familia debe evitar tanto el juicio moral como la ingenuidad desresponsabilizante (Neufeld, *Familias y escuelas*, 2000, Paidós). La clave es construir un vínculo de alianza crítica, donde se expliciten responsabilidades, se habiliten apoyos y se fortalezcan capacidades de acompañamiento. No se trata de amenazar ni sancionar como primera respuesta, sino de visibilizar que educar es una tarea compartida. Hay familias que necesitan orientación, otras contención, otras límites claros y otras articulación con servicios específicos. Pedro Núñez ha insistido en que la participación de las familias no puede ser solo formal o convocada en situaciones de conflicto, sino integrada al proyecto institucional de manera sostenida (Núñez, *Escuela, familia y comunidad*, 2017, Noveduc). Una escuela que llama a las familias solo cuando hay problema, llega tarde. La corresponsabilidad se construye antes de la crisis.

Ahora bien, la corresponsabilidad con las familias no puede basarse en supuestos homogéneos sobre disponibilidad, recursos culturales o capacidad de acompañamiento. Muchas veces, precisamente los estudiantes más vulnerables provienen de contextos donde los adultos también están atravesados por precariedad laboral, violencia, consumos, duelos, soledad o escasa escolarización. Pierre Bourdieu mostró que la escuela suele presuponer capitales familiares que no están distribuidos equitativamente, y luego transforma esa desigualdad en aparente falta individual (Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, 1997, Siglo XXI). En situaciones de crisis, este sesgo puede reaparecer con fuerza. Por eso, exigir responsabilidad familiar debe ir acompañado de políticas de apoyo, orientación y articulación comunitaria. No todas las familias pueden responder igual, pero todas deben ser convocadas desde algún punto posible. Adriana Puiggrós sostuvo que la educación pública tiene también una función de democratización cultural que incluye tender puentes con familias desigualmente posicionadas frente al sistema escolar (Puiggrós, *Volver a educar*, 1995, Ariel). La escuela no debe sustituir a la familia, pero tampoco puede tratarla como un dato fijo e inmodificable. Acompañar a las familias es también una forma

de prevenir que los alumnos queden solos en sus fragilidades. Y ninguna política sería puede ignorar ese eslabón.

La intervención educativa que transforme vulnerabilidades no puede limitarse a acciones individuales sobre estudiantes "en riesgo". Debe incluir una revisión de las condiciones colectivas que producen soledad, competencia destructiva, humillación, invisibilidad o desafección institucional. Carina Kaplan ha trabajado ampliamente la relación entre desigualdad simbólica y violencias escolares, mostrando que la herida no siempre se origina en grandes episodios, sino en microexperiencias reiteradas de desvalorización (Kaplan, *Talentos, dones e inteligencias*, 2008, Colihue). Si una escuela organiza su vida cotidiana desde jerarquías rígidas, etiquetamientos tempranos o pedagogías del fracaso, no alcanza con intervenir después sobre algunos sujetos. La prevención real exige modificar climas, lenguajes, criterios de evaluación, formas de convivencia y oportunidades de participación. Philippe Perrenoud ha señalado que las instituciones escolares pueden producir exclusión dentro de la inclusión cuando no revisan sus dispositivos de clasificación y reconocimiento (Perrenoud, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 1990, Morata). En este sentido, la tragedia obliga a pensar no solo quién necesitaba ayuda, sino qué condiciones comunes hacían más difícil pedirla o recibirla. Transformar vulnerabilidades implica intervenir tanto sobre biografías como sobre culturas institucionales. Una escuela justa no espera que el alumno se adapte heroicamente: se transforma para volverse más habitable.

La afirmación de que no podemos dejar a los alumnos la tarea de transformarse solos expresa una crítica profunda al individualismo pedagógico contemporáneo. Con frecuencia, se insiste en la autonomía, la autorregulación y la resiliencia como si fueran competencias que pudieran desarrollarse sin mediaciones robustas. Sin embargo, Vygotsky enseñó que las funciones superiores se construyen primero en el plano intersubjetivo antes de internalizarse (Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1995, Paidós). Esto significa que ningún adolescente se vuelve capaz de nombrar, elaborar o tramitar sus conflictos si no ha contado con adultos, pares y contextos que modelen esas posibilidades. La escuela debe acompañar activamente esos procesos y no limitarse a demandarlos. El discurso de "hacerse cargo" puede ser emancipador en ciertos contextos, pero cruel cuando se dirige a sujetos desamparados. Juan Delval recordó que el desarrollo moral y social no se produce por mera exhortación, sino por experiencias relacionales consistentes y por oportunidades reales de participación y reflexión (Delval, *El desarrollo humano*, 1994, Siglo XXI). Por eso, la praxis transformadora exige presencia adulta implicada. No alcanza con aconsejar desde la distancia: hay que caminar con ellos, incluso en el barro de lo difícil.

Esa presencia adulta implicada supone asumir costos éticos, afectivos e institucionales. No toda comunidad está preparada para revisar privilegios, desmontar rutinas cómodas o cuestionar inercias que, aunque dañinas, resultan funcionales para sostener la apariencia de orden. Paulo Freire sostuvo que toda práctica transformadora genuina encuentra resistencias porque altera relaciones de poder, modos de nombrar y distribuciones de comodidad (Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 1997, Siglo XXI). En la escuela, esto puede verse cuando se cuestionan criterios de sanción, formatos de evaluación, jerarquías

internas, modos de trato o zonas de indiferencia. Habrá quienes prefieran preservar el statu quo bajo la excusa de la tradición, la disciplina o la "realidad" del sistema. Pero una tragedia obliga a desnaturalizar esas defensas. Graciela Frigerio ha insistido en que educar implica siempre una toma de posición ética respecto de qué mundo común se quiere sostener y para quiénes ese mundo resulta habitable (Frigerio, *Educación: posiciones acerca de lo común*, 2005, Del Estante). Si el orden vigente produce expulsión simbólica, no merece ser protegido solo por costumbre. La transformación educativa verdadera incomoda porque obliga a dejar de administrar normalidades injustas. Y precisamente por eso es necesaria.

Volver a empezar: obstinación pedagógica, memoria institucional y horizonte ético

La afirmación final de que educar consiste en volver a empezar contiene una verdad pedagógica de enorme densidad. La escuela trabaja con procesos abiertos, con sujetos inacabados, con errores, retrocesos, recaídas y posibilidades de recomienzo que no siempre se alinean con los tiempos administrativos o con las expectativas de eficacia inmediata. Paulo Freire insistía en que la esperanza pedagógica no es ingenuidad, sino una forma de compromiso histórico con lo inacabado de la condición humana (Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 1993, Siglo XXI). Tras una tragedia, esa esperanza se vuelve especialmente difícil, pero también más necesaria. Volver a empezar no significa olvidar ni pasar página rápidamente. Significa reabrir la posibilidad de educar sin negar el dolor, transformando la memoria en responsabilidad. Jorge Larrosa ha mostrado que la experiencia solo se vuelve formativa cuando algo de lo vivido logra pensarse, narrarse y reconfigurar el modo de estar en el mundo (Larrosa, *La experiencia de la lectura*, 2003, Fondo de Cultura Económica). La escuela necesita hacer ese trabajo con sus propias heridas. Si no elabora, repite; si elabora, puede reorientar su destino. La obstinación pedagógica no borra la tragedia, pero impide que la tragedia tenga la última palabra.

Volver a empezar exige también construir memoria institucional, porque las escuelas a veces atraviesan hechos graves y luego, por rotación de actores o por saturación emocional, pierden la posibilidad de aprender de lo ocurrido. La memoria no es solo conmemoración; es archivo vivo de decisiones, errores, hallazgos, alertas y transformaciones necesarias. Sandra Nicastro ha señalado que las instituciones que no historizan críticamente su experiencia tienden a repetir escenas bajo nuevos nombres (Nicastro, *Revisitar la mirada sobre la escuela*, 2006, Homo Sapiens). En este punto, la documentación reflexiva se vuelve una herramienta política. Registrar lo acontecido, revisar protocolos, producir informes pedagógicos, sistematizar aprendizajes y dejar trazas de las transformaciones emprendidas permite que el dolor no se disuelva en olvido administrativo. También protege a las nuevas generaciones de docentes y directivos de empezar siempre desde cero. Miguel Ángel Santos Guerra defendió la idea de que una escuela que aprende es aquella que convierte sus experiencias, incluso las más dolorosas, en conocimiento institucional transmisible (Santos Guerra, *La escuela que aprende*, 2000, Morata). Sin memoria, la tragedia se vuelve anécdota. Con memoria, puede volverse advertencia y horizonte de cambio.

La obstinación educativa debe ir acompañada por una ética del cuidado que no se reduzca a la contención emocional inmediata. Cuidar no es solo consolar, aunque consolar sea necesario. Cuidar es organizar condiciones, sostener presencia, construir límites habitables, generar lenguaje, abrir espacios de escucha y garantizar que nadie quede completamente solo frente a su sufrimiento. Nel Noddings, en la tradición de la ética del cuidado, planteó que educar implica una relación de atención responsable que se concreta en actos, estructuras y decisiones, no solo en intenciones benevolentes (Noddings, *Educación moral*, 2009, Amorrortu). En la escuela, esta ética exige institucionalidad, no mero voluntarismo afectivo. Un docente sensible puede hacer mucho, pero sin una organización que respalde, distribuya y sostenga el cuidado, todo queda librado al heroísmo individual. Rebeca Anijovich ha insistido en que el acompañamiento pedagógico requiere dispositivos sistemáticos para que el cuidado no dependa solo de afinidades personales (Anijovich, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, 2014, Paidós). Por eso, la tragedia no puede ser respondida solo con emoción; necesita organización ética. La escuela cuida cuando convierte la preocupación en estructura. Y esa conversión es una de las tareas más urgentes del presente.

Asimismo, volver a empezar implica reconocer que educar en tiempos de tragedias no es una tarea exclusivamente escolar, aunque la escuela ocupe un lugar central. La institución educativa se ha convertido en uno de los últimos espacios públicos donde todavía es posible reunir generaciones, sostener palabra compartida y reconstruir comunidad. Emilio Tenti Fanfani ha señalado que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones con capilaridad territorial y legitimidad simbólica suficiente para articular demandas sociales diversas (Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social*, 2007, Siglo XXI). Pero justamente por eso no debe ser abandonada a su suerte. Necesita un Estado presente, políticas intersectoriales, redes locales y una sociedad que no la use solo como receptora de todas las crisis. Inés Dussel ha advertido que defender la escuela pública hoy implica reinventarla sin quitarle su potencia de espacio común (Dussel, *La escuela y la cuestión de lo común*, 2018, FLACSO). En esa reinención, la tragedia puede funcionar como llamada de atención histórica. No para clausurar la escuela en el miedo, sino para fortalecerla en su función civilizatoria. Volver a empezar es también volver a creer que la escuela importa. Y actuar en consecuencia.

Una pedagogía posterior a la tragedia debe recuperar la palabra como herramienta de reconstrucción simbólica. Allí donde hubo violencia extrema, proliferan el silencio traumático, la repetición compulsiva de imágenes o la circulación de versiones fragmentarias. La palabra pedagógica no es un discurso tranquilizador artificial, sino una mediación que ayuda a poner límites al caos y a devolver inteligibilidad a la experiencia. Jorge Larrosa ha insistido en que educar es también ofrecer palabras para que algo de lo vivido pueda ser pensado y no solo padecido (Larrosa, *Pedagogía profana*, 2000, Noveduc). Esto vale tanto para estudiantes como para docentes, familias y directivos. Espacios de conversación guiada, dispositivos de elaboración colectiva, rituales institucionales de duelo y propuestas expresivas pueden ayudar a que la comunidad no quede capturada por el horror mudo. Claro está que la palabra debe ser cuidada: no forzada, no espectacularizada, no moralizante. Carlos Skliar recuerda que escuchar es una

forma de hospitalidad y que no toda palabra necesita respuesta inmediata, pero sí necesita un lugar donde no sea expulsada (Skliar, *La educación que es del otro*, 2007, Noveduc). La escuela reconstruye cuando vuelve a hacer posible la palabra compartida. Sin palabra, la violencia queda sin mediación; con palabra, empieza a ser elaborable.

También es necesario revisar el lugar de la norma en la escuela después de una tragedia. Con frecuencia, las instituciones reaccionan endureciendo reglamentos, multiplicando controles o incrementando sanciones, como si el orden formal por sí solo pudiera reparar el quiebre. La norma es indispensable, pero su eficacia depende de que sea comprendida como estructura de convivencia justa y no solo como dispositivo de vigilancia. Philippe Meirieu ha señalado que la autoridad educativa auténtica no se basa en la mera imposición, sino en la capacidad de instituir límites que abran posibilidad de humanidad y no solo obediencia (Meirieu, *La opción de educar*, 2001, Octaedro). Tras un hecho extremo, la tentación securitaria puede ser fuerte, pero si no se acompaña de trabajo vincular, escucha y reconstrucción de sentido, produce obediencia temerosa o simulación. La escuela necesita normas claras, consistentes y compartidas, pero también necesita que esas normas estén integradas a una cultura de reconocimiento. Perrenoud advierte que la disciplina escolar se vuelve estéril cuando se reduce a administración de faltas sin producir aprendizaje moral ni social (Perrenoud, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 1990, Morata). En consecuencia, revisar la norma no es endurecer por reflejo. Es preguntarse cómo instituir un orden más justo, más legible y más protector.

Una comunidad educativa que atraviesa una tragedia necesita sostener la convicción de que ninguna intervención será total, perfecta o definitiva, pero que aun así debe hacerse. La búsqueda de soluciones absolutas puede paralizar tanto como la resignación. Edgar Morin recordaba que en contextos complejos la acción siempre es incierta, pero la incertidumbre no exime de responsabilidad; al contrario, exige más lucidez, más modestia y más perseverancia (Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, 1994, Gedisa). En educación, esto implica aceptar que no existen dispositivos infalibles, diagnósticos completos ni garantías plenas contra todo daño. Sin embargo, sí existen mejores o peores condiciones institucionales, mayores o menores capacidades de lectura, redes más o menos densas y políticas más o menos protectoras. La diferencia entre una escuela abandonada y una escuela fortalecida puede ser decisiva. Jaume Carbonell ha señalado que la mejora educativa real no ocurre por grandes soluciones mágicas, sino por acumulación de cambios significativos sostenidos en el tiempo (Carbonell, *La aventura de innovar*, 2001, Morata). Por eso, frente a la tragedia, la consigna no debería ser encontrar la respuesta final, sino empezar a construir respuestas mejores. La perfección no es el criterio; la responsabilidad sí. Y esa responsabilidad debe sostenerse incluso cuando el dolor no deja ver resultados inmediatos.

En última instancia, para que la tragedia no sea solo narrativa, la escuela y el sistema educativo deben decidir si el dolor será absorbido por el circuito habitual de conmoción, olvido y repetición, o si será transformado en una inflexión ética, política e institucional. Esa decisión no se toma en un discurso, sino en presupuestos, tiempos, formaciones, equipos, registros, protocolos, vínculos,

liderazgos y culturas escolares. Adriana Puiggrós recordó que la educación pública es siempre una apuesta por la posibilidad de lo común en sociedades desgarradas, y que su debilitamiento abre paso a formas más crudas de fragmentación y abandono (Puiggrós, *Volver a educar*, 1995, Ariel). Del mismo modo, Freire insistió en que la educación es un acto de valentía histórica porque se niega a aceptar la fatalidad como destino (Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 1997, Siglo XXI). Si una tragedia solo produce relato, indignación y duelo pasajero, entonces el sistema habrá fracasado una vez más en aprender de sus propias heridas. Pero si produce revisión profunda, reorganización de la institucionalidad, ampliación del cuidado, lectura más fina de las trayectorias y una renovada alianza entre escuela, familias, Estado y comunidad, entonces algo de ese dolor habrá sido honrado en forma transformadora. Educar, en ese sentido, es una obstinación sagrada porque insiste allí donde todo empuja a desistir. Y quizá hoy, más que nunca, esa obstinación no es solo una virtud pedagógica: es una responsabilidad civilizatoria.