

CARINA RATTERO. Profesora en Ciencias de la Educación. Master en Educación. Profesora titular en Problemática de la Educación y Adjunta en Didáctica III (UNER). Directora Académica de la Carrera de Especialización en "Políticas de Infancias y Juventudes" (UNER).

GABRIEL BRENER. Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus instituciones (FLACSO). Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

VICTOR DEBLOC. Profesor en Ciencias de la Educación (UNNE). Magister en Educación (UNER, 2004). Profesor en escuelas secundarias y de nivel superior.

GABRIEL D'IORIO. Profesor de enseñanza media, terciaria y universitaria en Filosofía (UBA). Doctorando en Ciencias Sociales en el área de filosofía.

MARÍA BEATRIZ GRECO. Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales (Universidad de Paris 8 y Universidad Nacional de Buenos Aires). Profesora e investigadora (UBA. Facultad de Psicología y Facultad de Derecho).

MARÍA VIRGINIA LUNA. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Doctoranda de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

EDUARDO DE LA VEGA. Psicólogo y doctor en Psicología (UNR) Profesor en el Doctorado en Psicología (UNR). Investigador, asesor y analista institucional.

MARIO CARLOS ZERBINO. Doctor en Psicología (UBA). Psicoanalista. Profesor de la Maestría en Comunicación e Imagen Institucional

Carina Rattero (comp.)

La escuela inquieta

Nuevas versiones de la
enseñanza y del aprendizaje

Gabriel Brener

Victor Debloc

Gabriel D'Iorio

María Beatriz Greco

María Virginia Luna

Carina Rattero

Eduardo de la Vega

Mario Zerbino

N
noveduc

COLECCIÓN
ENSAYOS y
EXPERIENCIAS

La escuela inquieta : explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje / Gabriel Brener ... [et.al.] ; compilado por Carina Rattero. - 1a ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013. 144 p. ; 22,5x15,5 cm. - (Ensayos y experiencias / Daniel Horacio Kaplan; 87)

ISBN 978-987-538-366-1

1. Formación Docente. 2. Enseñanza Secundaria. I. Brener, Gabriel
II. Rattero, Carina, comp.
CDD 371.1

Colección Ensayos y Experiencias

Director general: *Daniel Kaplan*

Corrección de estilo: *Susana Pardo*

Diseño y diagramación: *Déborah Glezer*

Diseño de tapa: *Analia Kaplan / Andrea Melle*

Imagen de tapa: *Fernando del Castillo / Fotografía*

1º edición, junio de 2013

noveduc libros

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 4867-2020 / Fax: (54 11) 4867-0220

E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta

(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo

México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20

E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN 978-987-538-366-1

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

La escuela inquieta

Nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje

N
noveduc

Buenos Aires • México

EL ANIMAL RACIONAL

Carina Rattero

Cuando me dispongo a las teclas para contar lo que voy a relatarles, alternando escarcha y llovizna, el frío me recuerda la intemperie de nuestra condición.

El pensamiento es invención de mundos, creación de posibilidades de vida. La invención es el único acto intelectual verdadero, la única acción de la inteligencia ¿Y el resto? Ya saben: copia, trampa, reproducción, convención, batalla, sueño (Serres, 1991:147).

Al ingresar allí ese jueves de mayo, sus ojos espían, todavía con extrañeza, aquello que el tiempo continuo de los días quizás termine por familiarizar.

En el hall de entrada observa la actividad febril de un hormiguero. Cuerpos que se arremolinan en la frenética música de un mp3. Jóvenes vivaces se divierten entre abrazos y empujones.

En medio de la muchedumbre y de las risas, algo sabe a ganado humano.

Una veintena de alumnos, divididos en dos grupos, alienta en el pasillo a otros cuatro que pelean a golpes de puño. No ve ningún adulto. Entre el amasijo y los gritos, la violencia va cobrando fuerza gradualmente. Por un momento parecen bestias desconocidas. Y sin embargo, a los pocos minutos, todo se disipa como si un viento liviano y fresco despejara el cielo de verano. Son los mismos chicos los que tratan de separar y calmar a sus compañeros.

Experimentó la sensación de estar en otro lugar, como si las significaciones conocidas se hubiesen fugado en la bruma de la mañana. Sustraída de su saber, despojada de aquello que podría escuchar en su propia lengua, se dijo que tal vez se tratara de un modo particular de ver.

Un bullicio punzante ensordece el aire. La gritería no presta atención al tiempo que conlleva la sucesiva alternancia de clases y recreos. El timbre suena por segunda vez, completamente ignorado.

Sin embargo, la contundencia de otros gritos se hace oír de modo certero: es la rectora. Con tono desaforado, les recuerda que deben entrar a sus aulas, señalando a los profesores de modo inapelable: "*Señores se deben hacer cargo de sus grupos*".

La mujer respira como tomada por otro tipo de febril agitación. Todos sus gestos convergen al propósito de una sola orden: "*¡Al aula, al aula, al aula!*", repite.

Cuando los pasillos se despejan, verifica con la mirada que ya no quede nadie afuera. Recorre, por segunda vez con paso perentorio, pasillos, patios y baños, rumiando para sí con desagrado: "*Yo estoy acá para retar nomás*".

La clase de Filosofía comienza, sin que esto acalle las risas ni el parloteo de voces chillonas. Es en una división de quinto año. "El 5to A" orientación Ciencias Naturales.

El profesor intenta desarrollar las concepciones de Hombre. Son pocos alumnos, apenas once. Nadie parece prestarle atención.

Ella, observándolo, por unos segundos se pierde en sus propios pensamientos. El hombre le parece atractivo, fantasea, quizás si lo viera en otro sitio... Sin embargo allí, en medio del desorden de la clase, y a pesar de sus afanes explicativos, no existe ningún derroche. Nada que encendiera.

¿Cuántos años tendrá? Treinta y tantos... Quizás treinta y cinco. ¿Por qué habrá elegido enseñar filosofía?

Posando los ojos sobre su cuaderno de notas, vagó por los renglones y anotó: *¿Qué es lo que hace que este tipo, o que alguien, siga dando clases a pesar de todo?*

Después de haberse vaciado de esas preguntas inútiles, ella vuelve allí en una mezcla de curiosidad y desazón. Es entonces que recorre con extrañeza los rostros de los estudiantes, observando en algunos casos ausencia y, en otros, una marcada indiferencia. Alguien bosteza hundido en el banco de atrás. Advierte cómo algunos parecieran escuchar, pero lo hacen de modo intermitente.

El profesor define al Hombre como un 'animal racional'.

¿De qué época está hablando? – le pregunta un alumno en tono irónico, a la vez que mira a sus compañeros y se ríe.

El Hombre es considerado 'animal racional' desde Aristóteles – señala el profesor y agrega: *Tráiganme tizas.*

Ese borrador ensucia más de lo que limpia – comenta el estudiante.

En el fondo, la conversación va por otro lado.

Algunos mandan mensajes de texto, intercambian muecas y sonrisas. Otros juegan con el celular y se cruzan tanto mensajitos como golpes de manos. Ninguno parece atender, ni seguir lo que se está explicando.

El profesor continúa en su afán. Hace un rápido pasaje por autores, épocas y acontecimientos.

Como si cada acción, cada palabra, intentara entrar en un orden preestablecido, como si todos sus actos estuvieran destinados a conservar sin alteraciones esa pretensión. Todo ese empeño en continuar la explicación...

Ella ahora lo recuerda: su preocupación es llegar con el programa – "dar una visión general de todo" –; él así se lo había comentado el primer día que se encontraron.

El profesor sigue su desarrollo explicativo. Algunos, pocos alumnos, cada tanto, apoyándose en sus apuntes, aportan alguna palabra a lo que está diciendo.

– *Guardá ese celular* – ordena el profesor y continúa en su explicación – *Por ejemplo, Descartes deja a un lado los sentidos.* Se dirige a Matías – *¿Qué recuerdas de la concepción de Hombre de la Edad Media?*

– *El profe que se acuerda más* – contesta Matías.

Otros alumnos, mirando los apuntes, le dictan: "*Florecimiento cultural*"; "*llega la modernidad*"; "*decile que se pasa de la autoridad de la fe a la razón... ¡Metete eso!*"

– *Bueno, el Hombre se pregunta el porqué. Se pregunta sobre el porqué del hombre* – agrega el profesor.

En ese momento entra la rectora. La clase se interrumpe.

La mujer pregunta con voz firme, como queriendo imponerse: – *¿Qué está haciendo esta chica acá?*

— *Estaba acordado que participaría de las clases, incluso usted firmó la nota de autorización* — le contesta, mientras observa en la mujer un rictus que no podría definir. Como si emanara un regusto a sombra, ya exhausta, cuando apenas el día estaba por comenzar... Se pregunta si ella, después de unos años de docencia, tendría también ese gesto que oscurece la mirada.

Sin explicar demasiado — advirtiendo que tampoco se esperan explicaciones —, le dice que intenta hacer una experiencia allí, que por ahora está viendo cómo trabajan. El profesor no agrega palabra alguna.

La rectora da media vuelta sobre sus talones como si fuera a salir, pero antes interviene en lo que el profesor venía desarrollando. Mira al frente y dice: — *El Hombre se pregunta por qué los alumnos tienen gorro en la hora de clase, por ejemplo. Esa es una pregunta filosófica.* Y luego, da media vuelta y de modo decidido sale del aula.

— ¡Eh! ¡Viene a heder nomás! — protestan los alumnos.

— *El Hombre es capaz de ponerse metas, superarse y también puede autodestruirse. Aparece el individualismo. De ahí la necesidad de resignificar al Hombre, en toda la existencia* — explica el profesor.

— *Edgar Morin, nos va a decir que el Hombre está fragmentado. Bueno ahora luego de esta introducción: lean el texto y reformulen el concepto de Hombre a partir de ahí* — agrega después.

— *Yo no pude sacar las fotocopias porque mi mamá no cobró* — expresa uno de los alumnos.

— *Bueno, léé con tu compañero* — le indica el docente.

Ella observa en silencio el transcurrir de la clase. Ella presente que el profesor está muy seguro de sí y de su saber. Ningún balbuceo, ninguna duda. Nada que interpele el propio ser, endeble, pasajero...

No percibe ningún interrogante vital circulando en la clase. Se pregunta si el profesor está atento a esto. Si alguna inquietud intelectual se abriera paso entre ese profesor y los chicos. Si tan siquiera los invitara al pensamiento...

Se entretuvo entonces en esa moral tan propia del mundo escolarizado, la experiencia incierta de pensar convertida en programa, sentido común, de-

finición de manual, cuadro sinóptico, respuesta ya presupuesta en el modo de preguntar.

El profesor da tiempo para leer y responder a la consigna. Los alumnos hacen actividades varias: leen y contestan mensajes de texto, conversan entre ellos, se pasan papelitos, se tiran cosas.

Todo parece indiferenciado en el activismo desmesurado de un puro presente. Apenas dos, tres, discuten la tarea

Un grupo hace avioncitos de papel y se los tira a los compañeros. En el fondo toman un avioncito y le prenden fuego.

— *Vení que te tomo a vos* — dice el profesor a uno de los estudiantes de las primeras filas.

Mientras espera que los chicos lean y todo esto sucede, el profesor toma lección oral sobre posmodernidad a un alumno que se adelanta con gesto im-pasible, luciendo, con la visera hacia atrás, un gorro negro con inscripciones coloradas.

Ella percibe allí que, tal vez, tomar lección a un alumno pueda ahorrarle a un docente humillaciones complementarias. Es que en ese momento tiene la impresión de que el profesor, su cuerpo y su saber, cabrían enteros en una sola hoja de cuaderno.

Al verlo entregado al simple alivio de tomar lección, con esa deferencia que raras veces despliega una mujer, disimuló todo gesto. Demorando en el vaivén de sus propios pensamientos, se detuvo en ese modo intimista y confesional de evaluar; pensó en la escuela como espacio público...

Se frotó los párpados con los nudillos y, echando un vistazo hacia atrás, vio que el avioncito incendiado se había extinguido. Su mirada se perdió en las figuras que las paredes descascaradas permitían dibujar.

Pero la intensidad de las voces a su alrededor la sacudieron de toda evasión. Dos alumnos comentan un trabajo donde hacen entrevistas a jóvenes y adultos: — *... para corroborar la hipótesis de que la tecnología ata a las personas, como las creencias religiosas que tienen las personas* — le dice uno al otro.

Como ella los está escuchando con atención, uno de los chicos le explica que armaron una espiral de ideas con diversos autores que tratan la concepción de Hombre.

El sol se filtra por la ventana y deja entrever unos ojos que brillan.

Empezó a sentir entonces, de modo confuso, que quizás no somos lo que pensamos ser. Que las cosas no son lo que aparentan. Sintió que tal vez, más acá de todas esas concepciones del hombre, más acá de la nada apoderándose de ese tiempo y lugar, en el invierno helado, ese haz de luz, colándose por la ventana en esos ojos chispeantes, iluminaba algo de nuestra verdadera condición.

Miró el reloj. Los minutos que restaban para el timbre le parecieron una eternidad.

Una vida se hace de meses, días, horas, minutos, segundos... Pensó en las horas de vida que ese profesor y cada uno de esos chicos pasan en la escuela secundaria. En los minutos eternos, que ella llevaba allí.

En algunos sitios, el tiempo pasa con rapidez, sin embargo, en otros... Aquí parecía sometido a una lentitud adormecedora. El tiempo pareciera no pasar, anotó. ¿Pasa algo más?

Unos minutos después, el profesor retoma.

– A ver... ¿Qué concepción de Hombre puedes dar de la lectura?

Magdalena lee lo que escribió: *Descartes pone en duda los conocimientos tradicionales y todo es puesto en duda, el hombre se guía por la razón y dice "pienso luego existo"*.

– A ver qué bolazo le meto ahora a este... – dice Mateo, mirando a sus compañeros.

Apoyado sobre el respaldo del asiento de adelante, los hombros caídos hacia un costado, Mateo dice: *En la posmodernidad, profe, el Hombre entra en crisis y lo que entra en crisis es el sujeto racional y hay incertidumbre*. Magdalena le sopla, él repite: *La tecnología le hace perder su identidad y su sentido de pertenencia porque está dependiendo de ella. La razón se limita respecto de lo que la tecnología le provee y por eso hay crisis en el sujeto de la razón*.

Nahuel tira sus cosas por el aire.

Otros juegan con las bufandas y luchan en el aula.

"A ver huevón si te me animás..."; "callate boludón..."

Van y vienen las palabrotas y las piñas. Dos desaparecen entrelazados en las bufandas debajo de los bancos.

– ¡¡Chicos, el vocabulario!! – reclama el docente.

El profesor continúa explicando, como si asignara a sus palabras un carácter infalible, anticipa cómo leer el texto de Obiols para la clase siguiente.

– *Deténganse en las riquezas del Hombre, miserias del Hombre, individualismo, etcétera...* Y ordena: *Maidana, tomá trabajo y valores*.

Ella sabe que lo que hace posible una enseñanza es ese modo particular de encuentro, siempre imprevisto y sorpresivo encuentro, con el otro. Con lo otro. Sin embargo allí, sin saber muy bien qué, ni por qué, siente que esto tiene algo de indecible. Indecible siempre rehaciéndose, siempre por acontecer.

O es que tal vez, lo único allí acontecido sea la experiencia de esa intuición: que ese encuentro no puede tener otra temporalidad que la de un nosotros en un presente infinitamente recomenzado...¹

Epílogo

Un libro había quedado sobre mi mesa. Lo abro en cualquier sitio. Reencuentro allí estas palabras de Deleuze:

Escribir es devenir, pero no devenir escritor sino otra cosa. Al escribir se proporciona escritura a los que no la tienen, y éstos a su vez proporcionan a la escritura su devenir... (Deleuze, 1980: 52).

NOTA

1. Paraná, 19 de julio 2010.

HUELLAS DE UNA RELACIÓN. LA AUTORIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL TRABAJO DEL PENSAMIENTO

María Beatriz Greco

Una mirada se desliza entre las paredes del aula, los papeles, las escrituras, las manos, los gestos, las espaldas, las siluetas recortadas de los alumnos inclinados sobre los bancos, la figura de un profesor al frente de la clase. Esa mirada no cesa de desplegarse desde que un tiempo histórico ha dado lugar a la institución escuela y desde que esa ha sido una de las formas de dirigirnos a los más jóvenes de algún modo, para llamarlos, convocarlos, recibirlos, invitarlos, inscribirlos, hacerles lugar. Las escenas cambian, los gestos, las palabras y las relaciones se transforman; también las miradas sobre esas escenas cambian, aunque no siempre. La temporalidad de la enseñanza mantiene su particularidad, los ojos, que detienen la escena y ven allí configurado un tiempo de la formación del sujeto, perduran en su mirar. Los significados no son los mismos, por eso la escena nos interpela, nos conmueve.

En algunos sitios el tiempo pasa con rapidez, sin embargo en otros... Aquí parecía sometido a una lentitud adormecedora. El tiempo pareciera no pasar — anotó. ¿Pasa algo más?

¿Qué pasa en las escenas de la enseñanza, hoy y siempre? ¿Pasa algo “más” en los sujetos allí situados que se forman, al modo de una transformación? ¿Pasa efectivamente algo entre los sujetos que enseñan y los que aprenden? ¿Es ese “pasar” un movimiento que afecte a unos y otros en su doble sentido?: el pasar que deja huellas, las que quedan en cada uno al modo de trazos de una experiencia subjetiva y formativa, y el pasar como acto de pasaje

de unos a otros, de transmisión. Según el modo de armar y tomar posición en esa experiencia y en ese acto, efectivamente, algo pasa —o no—.

La escena narrada nos hace preguntas acerca de lo que queda inscripto en los cuerpos, las memorias, los pensamientos de cada uno de estos jóvenes. Lo que se llevarán de allí, lo que olvidarán y seguirá siendo parte de ellos mismos, lo que recordarán cuando la vida los haga adultos y se reconozcan en los adultos que los acompañaron. Sin embargo, la escena no da respuestas; en todo caso, nos inquieta...

Empezó a sentir entonces, de modo confuso, que quizás no somos lo que pensamos ser. Que las cosas no son lo que aparentan. Sintió que tal vez, más acá de todas esas concepciones del hombre, más acá de la nada apoderándose de ese tiempo y lugar, en el invierno helado, ese haz de luz colándose por la ventana en esos ojos chispeantes, iluminaban algo de nuestra verdadera condición.

Hay algo de la temporalidad de la enseñanza, de lo que se va instituyendo y nunca termina de hacerlo, que nos lleva a considerar la relación pedagógica en forma particular, como una relación que ocurre en un tiempo diferente al cronológico, que interrumpe lo que viene siendo para ser generador de novedad, transformador de subjetividades, habilitador. Una relación intersubjetiva e institucional, más allá de lo interpersonal, que no queda de-limitada simplemente por las características de esos dos sujetos que se encuentran en un mismo espacio y tiempo: un maestro y un alumno. Un contexto y su sentido los sostiene. En él se constituyen dos posiciones mutuamente dependientes: la posición del “enseñante” y la posición del “aprendiente” como construcciones en relación, frágiles y, a la vez, firmemente articuladas. Su vinculación redefine el enseñar y aprender como devenir, como la escritura que deja trazos no siempre legibles, la que deja marcas y aloja un encuentro múltiple entre tiempos, sujetos, conocimientos, saberes, objetos, mundos, significaciones, contextos. Esa temporalidad no obedece a una secuencia absolutamente predecible, sino que se vincula con la temporalidad emancipatoria, la que sorprende e

inaugura, sólo anticipada por la generación de algunas condiciones que las instituciones ofrecen.

Ella observa en silencio el transcurrir de la clase. Ella presente que el profesor está muy seguro de sí y de su saber. Ningún balbuceo, ninguna duda. Nada que interpele el propio ser, endeble, pasajero...

No percibe ningún interrogante vital circulando en la clase. Se pregunta si el profesor está atento a esto. Si alguna inquietud intelectual se abriera paso entre ese profesor y los chicos. Si tan siquiera los invitara al pensamiento...

La escena no deja de hacernos preguntas acerca de ese profesor que despliega su clase sin balbuceos, según la mirada ofrecida. Es en este sentido que nos proponemos pensar allí la autoridad del que enseña y la invitación al pensamiento desde un lugar de ejercicio de la autoridad que admite dudas, vacilaciones, ignorancias, preguntas inquietantes. Sugeriremos así que la autoridad de la enseñanza es la que sostiene esa autoridad encarnada en un sujeto, que no “es” él mismo autoridad, sino quien la recibe y la transmite como algo que no le pertenece. Autoridad en el territorio educativo se vuelve entonces autorización. La autorización que ocurre cuando decimos “es posible” frente a otro y las miradas y lecturas del presente se hacen habilitadoras de aquello que aún no acontece y que sólo puede desplegarse entre enseñantes y aprendientes, en el “entre” generaciones y/o en esa distancia no colmada.

Recuperaré a continuación tres puntos claves para atravesar la escena narrada y ofrecer una lectura posible de la cuestión de la autoridad en nuestro tiempo. En primer lugar, haré una articulación fundamental para construir y resituar el problema que nos ocupa y que podría sintetizarse en estas preguntas: ¿es posible enseñar sin autoridad? y ¿de qué modo relacionarla con la enseñanza de manera que reconfigure la autoridad en un sentido emancipatorio (para quienes enseñan y quienes aprenden)? Desde allí, propondré establecer los hilos de una relación conceptual anteriormente enunciada entre autoridad

y emancipación; la cuestión de la temporalidad emancipatoria será objeto de análisis desde una perspectiva subjetiva y política. En este punto, la pregunta por la autoridad del que enseña se complejiza: ¿es posible enseñar emancipando? En tercer lugar, las significaciones en torno a la autoridad comienzan a configurar lo que denominamos autorización. ¿Enseñar autorizando a otros sin autorizarse a uno mismo? ¿Qué posición de maestro habilita este movimiento y a partir de cuál relación —de sí mismo— con el saber?

Autoridad y enseñanza, resituando un problema

Cuando los que mandaban querían propagar el trabajo, mi maestro reivindicaba la pereza, y donde otros pretendían imponer a toda costa el contenido edificante, él explicaba el esquema ideal del universo, saludando la enseñanza inagotable de la forma y de su centelleo colorido. De su proximidad rigurosa y mágica me quedó el gusto exaltante de lo visible (Saer, J. J., 2000:174).

La constatación de una autoridad que se desvanece no siempre va asociada, hoy, entre los interrogantes habituales, a una enseñanza que se interroga en sus condiciones, despliegues, pliegues y efectos. Con frecuencia, emerge en nuestro tiempo la pregunta acuciante por los modos posibles de recuperar la autoridad, pero sin insistir con énfasis suficiente en las formas de transformar la enseñanza y hacia dónde. Y desde allí, la autoridad pensada de otro modo.

En primer lugar, una relación requiere establecerse para avanzar en la construcción de un problema en torno a la autoridad que haga posible la búsqueda de alternativas de acción e intervención. Esa relación, no siempre claramente formulada o tal vez ni siquiera establecida, es la que se establece entre autoridad y enseñanza. Relación en la que un término instituye al otro: quien enseña autoriza y se autoriza; quien ejerce una autoridad en el territorio edu-

cativo lo hace por vía de una enseñanza que crea procesos subjetivos inéditos, de la mano del pensamiento y la palabra.

Nuestra perspectiva en torno a la enseñanza no acudirá aquí a enfoques preocupados por las metodologías adecuadas para enseñar ni intentará dar respuestas instrumentales a las problemáticas del aprendizaje. Asumimos que la cuestión de la enseñanza entraña un problema político-filosófico, al que debemos hacer lugar de antemano y que se vincula con los procesos de subjetivación propios de la educación y la formación. Como si nos preguntáramos permanentemente: ¿enseñar con vistas a qué sujeto y a qué lazos entre sujetos?, a la vez que: ¿a través de qué procesos? Es por ello que preocuparnos por la autoridad implica necesariamente preocuparnos por la enseñanza. Su entramado se configura, ante todo, por dos posiciones de sujeto específicas: la del enseñante y la del aprendiente, en un contexto institucional que las sostiene y las habilita a través de dispositivos de mediación propios de la organización escolar, con un sentido particular que es el de la educación y la formación concebidas en términos políticos.

Nuestras preguntas podrían formularse de este modo: ¿qué es lo que hace posible que dos sujetos diferentes se encuentren en un tiempo y un espacio como el de la escuela, que uno se vea habilitado a enseñar y otro a aprender? ¿Qué los reúne y qué los separa? ¿Qué condiciones hace falta crear, recrear, sostener para que el acto de enseñanza ocurra y una autoridad se configure? Así lo plantea Steiner:

Inmersos como estamos en unas formas de enseñanza casi innumerables — elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica —, raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría — a falta de una definición más precisa y material — el misterio que le es inherente. ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? (...) El profesor demuestra al alumno su propia comprensión del material, su capacidad para realizar el experimento químico (el laboratorio alberga a los

“demostradores”), su capacidad para resolver una ecuación en la pizarra, para dibujar con precisión el vaciado de escayola o el desnudo en el taller. La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. (...) las artes y los actos de enseñanza son, en el sentido propio de este término tan denostado, dialécticos. El maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor. (...) maestros y maestras de escuela despiertan el don que posee un niño o un adolescente, (que) ponen una obsesión en su camino. Prestándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos (2004:11, 13, 15, 27).

Como lo hemos señalado en otros textos (2007, 2009), el concepto de autoridad en el terreno educativo y formativo requiere de una apertura de significados que no aparecen fácilmente ni en la cotidianidad escolar ni en la indagación teórico-académica. Autoridad implica el poder (autolimitado) de causar procesos en otros, un poder que, lejos de asociarse con el mando y la obediencia, “funda”, “aumenta”, se “hace garante” de lo que está siendo o de lo que aún no es, de la fragilidad y la provisoriedad. Más que relación de dominación, la autoridad de quien enseña es relación de generatividad, de transformación, de interrupción de desigualdad e injusticia. Si tener autoridad pedagógica es ubicarse en ese punto de origen y de causa para promover desde allí condiciones que habiliten a otros a hablar, a pensar, a discernir, la enseñanza se convierte en el par conceptual necesario de esa autoridad emancipadora.

El lugar de la enseñanza: una invitación al pensamiento y la palabra

Esa conjunción momentánea de una idea y unos retazos que se organizan en su entorno caracteriza la emoción que llamamos pensamiento: un camino promisorio y provisorio (Lewkowicz, 2004:234).

Se trata de saber si la relación es en sí misma productora de lenguaje, o si ella es el canal por el cual se ‘hace pasar’ un saber establecido por los maestros” (de Certeau, 1999:105).

Enseñanza, pensamiento, palabra, procesos diferenciados que pueden, por mediación de una autoridad emancipadora, converger en un mismo tiempo y espacio. Se juegan allí saberes y poderes, asimismo ignorancias y fragilidades, como lo venimos desplegando. Es espacio intersubjetivo, pero no solamente, también es íntimo, singular y político porque verifica capacidades que no venían siendo actualizadas o reconocidas, y es institucional porque requiere de un marco organizativo y de legalidades. En ese cruce y encuentro entre dos, alguien enseña, pero su enseñanza no lo deja inmune ni ajeno ni afuera de la situación, también aprende y se transforma y, en el mismo momento, se actualiza por su intermedio una posibilidad igualitaria que se ejerce en la palabra.

La enseñanza aparece con frecuencia dividida, separada de otros procesos o relaciones, como el del pensamiento y la palabra que circulan autorizando o el lazo que hace al encuentro maestro-alumno. Es habitual que se la distinga del aprendizaje: quien enseña no es pensado aprendiendo y viceversa; o que se la recorte de la relación pedagógica que la sostiene: por un lado se piensa el vínculo maestro-alumno (que puede ser bueno, malo, violento, indiferente, protector, demandante, etc.) y, por otro, la enseñanza en sí misma como traspaso de conocimientos y contenidos.

Dos líneas de investigación se separan: una consagra a los contenidos (tradicionales o progresistas) elaborados por los especialistas de una disciplina; el otro adhiere a la relación pedagógica, en tanto que deriva la especialidad de una ciencia propia o bien de una ciencia concreta aislada de los trabajos sobre las disciplinas. La formación se quiebra en dos. Más exactamente, se fragmenta en múltiples objetos de estudio (proporcionales a una diseminación de saberes) que no se articulan sobre la práctica misma de la relación, consagrada a una vida oculta, subterránea, ajena a las teorías y, sin embargo, fundamental. La enseñanza oscila entre estos

dos términos de una alternativa: o se refugia en el saber (que una buena formación psicológica permitirá "hacer pasar") o entra con los que aprenden en un juego de relaciones de fuerza o de seducción (en el cual los discursos científicos ya no son metáforas) (de Certeau, 1999:105).

No siempre se reconoce que en la enseñanza se despliegan relaciones de poder y que éstas reclaman, a la vez, existencia y acotamiento para que una transmisión tenga lugar. Se la considera, generalmente, inocua para la subjetividad misma: una mala enseñanza puede impedir el acceso a los conocimientos, pero no se evalúa en toda su magnitud su peligrosidad, su capacidad des-subjetivante. Acerca de la enseñanza y la anti-enseñanza, dice Steiner:

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasarse con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. (...) Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios (2004:26).

Una perspectiva no atenta a la complejidad de la enseñanza la considera como una actividad natural y espontánea donde uno que sabe pasa conocimientos a otro que no sabe. Pone el énfasis en que ésta supone dar algo a alguien que no lo tiene, carente o simplemente ignorante: tarea de colmar un

vacío, recubrir un hueco con conocimientos ya elaborados. Esa donación se concibe como pasaje literal de objetos más allá de su entramado con un mundo de significados, no se piensa situada ni dirigida a un sujeto que es, a su vez, un nombre, habitante de un mundo también, portador de otros saberes y significados, sentimientos y pensamientos, además de ignorancias. Si la enseñanza no se encuentra entramada con una donación amorosa, el alumno pasa a ser un no-sujeto, un lugar vacío, pero necesario para confirmar al maestro. Steiner vincula en sus *Lecciones de maestros* a la enseñanza efectiva con un "ejercicio de amor o de ese odio que es la sombra del amor" (2004:35) y a través del relato de diversas parejas de maestros y alumnos — Sócrates y Platón, Jesús y sus discípulos, Virgilio y Dante, Husserl y Heidegger, entre otros — da cuenta de que

La enseñanza y el aprendizaje se ven determinados por una sexualidad del alma humana de otro modo inapresable. Esta sexualidad erotiza la comprensión y la imitatio. Añádase a esto el elemento clave de que, en las artes y en las humanidades, el material que se enseña, la música que se practica y analiza están per se cargados de emociones. Dichas emociones, en una parte considerable, tendrán afinidades inmediatas o indirectas con el ámbito del amor (2004:34).

Lejos de un terreno de pasaje inocuo, de palabra vacía y sin resonancias o de abstracción sin cuerpo, la relación pedagógica y la enseñanza que ella encarna es un tiempo de "insomnio", de "hambre de significado", de un "despertar amoroso" (Steiner, 2004:42).

La enseñanza es —o puede ser— una influencia poderosa, una provocación o una incitación cuyos efectos se multiplican más allá del maestro y se vuelven poco controlables. La anticipación, la programación, la planificación, se entrelazan en la enseñanza siempre con la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, lo que a veces se percibe como obstáculo, pero que puede convertirse en objeto de trabajo cuando el maestro así lo concibe. Parte de la tarea de enseñar tiene que ver con comprender esos momentos de "emergencia", buscar indicios, reconocer el buen momento, con estar atento

y abierto a la oportunidad, a esa capacidad de “agarrar al vuelo” la ocasión imprevisible.

Paciencia imbuida de vivacidad: capacidad de agarrar el caso al vuelo, lo que toca en suerte en la ocasión y llega en el accidente. (...) Por eso, la pregunta es “cómo hacer posible otro real”. La intervención humana está muy bien, pero otra. Otra menos conquistadora y más audaz, menos uniformizante y más exploradora, pre-visor y no sólo gestora. Más atenta, valiente, generosa. En el terreno educativo, el gasto es incalculable y lo posible inestimable (Cornu, 2002:14-32).

Proponemos pensar que enseñanza y autoridad pedagógica se entrelazan en una trama compleja hecha de relaciones entre subjetividades y objetos específicos, red que enlaza, sostiene y puede pensarse anticipadamente, bosquejarse, imaginarse, pero que sólo conocemos cuando se produce, en el mismo momento en que se constituye, entre maestros, alumnos, contenidos, organización de tiempos, espacios, presentación de textos, actividades, pensamientos, amores, odios, percepciones, palabras, sentimientos, imágenes, etcétera.

La enseñanza como tarea política, la que va más allá de una tarea instrumental, es la que se produce como acontecimiento. No se reduce al acontecer en sí en el aula, a la transmisión puntual de un contenido o incluso a lo aprendido a lo largo de un tramo importante de una trayectoria formativa. La enseñanza como acontecimiento alude a la posibilidad del pensamiento, no de algunos, sino de todos los que participan de la situación de enseñanza.

Acontecimiento es apertura a algo que no estaba antes, una nueva configuración, un nuevo modo de ver y comprender, de hablar y actuar y, fundamentalmente, es posibilidad del pensamiento. El acontecimiento — como enseñanza — hace surgir la posibilidad de otro mundo, nuevas oportunidades de vida, tal vez impensadas. Abre un proceso de experiencia y de potencialidad. Es un efecto impredecible a partir de un conjunto de elementos que se configuran de manera singular cada vez. El acontecimiento va de la mano del pensamiento, de lo nuevo, lo singular, lo que genera sorpresa y ofrece un sen-

tido recreado. Es condición para la subjetivación, aquello que permite que un sujeto se constituya como singularidad, no como mero repetidor de historias, sino como alguien que se apropia y escribe la propia.

Alberto Martínez Boom (2005:153-171) plantea ideas semejantes bajo este título: “¿Puede la enseñanza incitar al pensamiento?” y despega a la enseñanza del acontecer en el aula, de lo que efectivamente hace un maestro a la hora de enseñar. Propone problematizarla y concebirla como acontecimiento-pensamiento. Al tomar esta perspectiva, se descentra a la enseñanza primero del maestro (magiscentrismo) y luego del alumno como objeto de las teorías de la psicología del desarrollo (paidocentrismo). Afirma que históricamente, para pensar la enseñanza, pasamos de la transmisión pasiva del conocimiento y la imposición vertical que desconoce al sujeto que aprende, a asignarle un nuevo papel vinculado al libre desarrollo del niño o del sujeto que aprende, según las leyes de su desarrollo. Del maestro que enseña “verticalmente” sin mirar a quién, se pasa al maestro entusiasta que busca el interés y se convierte en guía y orientador de un supuesto proceso natural: el desarrollo psicológico. Se desplaza a la enseñanza como eje articulador del saber pedagógico y se la reduce a una condición operativa en una relación situacional.

La enseñanza como acontecimiento propone desplazar la mirada, interrumpe para hacer pensar de otro modo lo que ocurre cuando alguien enseña, otros aprenden. Ni actividad magistral, ni relación interpersonal, ni acción instrumental, estratégica o comunicativa. Tampoco procesos de adquisición de conocimientos o logro de competencias. Es posible que todo esto forme parte de la enseñanza, dice Martínez Boom, pero no nos alcanza para comprenderla como acontecimiento complejo.

La enseñanza es una acción que incita al pensamiento, con lo que se abre para un alumno y para un docente en términos de apropiación de la posibilidad de pensar. No es sólo retomar lo ya pensado, es pensarlo de nuevo, aunque ya haya sido hecho mil veces, hacerse un lugar a uno mismo en ese mundo de signos particular que es el conocimiento. Es por esto que esta enseñanza in-

cita, pero no conduce; es movilizadora, pero no asegura adquisiciones; se hace garante de posiciones, más no del logro de ciertos saberes; es un gesto artístico que da a ver nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar, de hacer.

Enseñar es dar nacimiento, es una acción creadora que no se agota en la repetición sino en el hacer nacer conocimientos y pensamientos siempre nuevos.

Quien enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una opinión, una lectura, la actitud de quien, por sobre todas las cosas, está siempre aprendiendo junto a otro. (...)

1. *Se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe.*
2. *No sabemos cómo alguien aprende algo; hay algo de misterioso, de indescifrable en los caminos que alguien transita para aprender lo que aprende.*
3. *La actividad del pensar – y el enseñar y el aprender serían formas de pensar – no tiene que ver sólo con la búsqueda de soluciones, sino con el trazado y la disposición de los problemas que esas soluciones buscan responder (Walter Kohan, 2007:85).*

Alejandro Cerletti propone pensarlo en estos términos: disponer los saberes de un modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, es decir, por medio del pensamiento de “ese/a” que está aprendiendo y/o enseñando.

El desafío es, en síntesis, que cada situación educativa sea un ámbito en el que tenga lugar el pensamiento en acto y que no se agote en la mera reproducción de lo que otros pensaron (2008:37).

Cerletti propone una analogía entre lo que dice Badiou del teatro o de la situación teatral y la situación de enseñanza. Badiou, en sus tesis sobre el teatro, afirma en una primera tesis “El teatro piensa”, que el teatro es una disposición de componentes disímiles (un texto, un lugar, actores, vestuario, luces, público) cuya única existencia común es la representación. Cada función reúne esos elementos de una manera singular, ya que, más allá de que noche

a noche se repita la obra, cada representación constituye una combinación inédita de aquellos elementos. Para Badiou, aquella disposición de componentes produce ideas. Las llama *ideas-teatro* por generarse exclusivamente en ese contexto. Esto quiere decir que cada representación es una posibilidad abierta al pensamiento. Pero lo significativo es que esas ideas son incompletas, no se trata de la transmisión acabada de una idea ya elaborada y definida. La puesta en escena ofrece una posibilidad inédita de vincularse con un conjunto de componentes que tiene una actualización posible en cada función.

Actores, texto, puesta, público son los elementos que confluyen en una combinación posible que está siempre librada al azar del encuentro. El inicio de cada función propone un vínculo en el que deberán involucrarse todos los elementos intervinientes y, muy especialmente, el público. El éxito o el fracaso de la función dependerá de que las ideas ofrecidas se completen o no. Si quedan sin terminar, si lo que ocurre es unilateral, el teatro habrá fallado. Según Badiou, si hay teatro, esto es, si la idea-teatro se completa en la situación particular de una función, podemos decir que se ha producido un acontecimiento de pensamiento (2008: 94).

La enseñanza como lugar de pensamiento conjunto, entonces, requiere rearmar ideas en torno a:

- una cierta manera de “pensar” el pensamiento;
- una cierta manera de concebir la “percepción” de lo sensible;
- el hacerle lugar a lo nuevo, la transmisión no sólo como conservación mirando al pasado, sino como invención de cara al futuro;
- concebir la subjetivación a partir de la ampliación de la experiencia educativa.

Autoridad y temporalidad emancipatoria: caminos de autorización

Ese niño se emancipará a sí mismo porque piensa sin explicaciones

Jacotot, J., 1829

Si acordamos en que la autoridad del que enseña se instituye en este despliegue de subjetivaciones pensantes, de igualdades aún no reconocidas, de capacidades por revelar, es porque, contrariamente a lo que aparece como evidente, autoridad y emancipación en el terreno educativo se vinculan con firmeza.

La emancipación instaaura tiempos y espacios humanos en los que se revierte un estado natural de las cosas en donde éstas son concebidas como "lo que son", hechos irrefutables, inamovibles, como supuestamente siendo esencias que se definen externamente a partir de un tiempo lineal que no se deja transformar. Pone en movimiento, de otro modo, ya no lo que el sujeto "es", sino lo que "va siendo", a través de preguntas sobre sí mismo, sobre su/la historia, la sociedad, las relaciones entre humanos. Se puede aventurar, dice Navet (2002), que el tiempo de la emancipación es el único tiempo propiamente humano. Es el tiempo de la transformación.

Es que no se trata de un mero pasaje de un estado a otro, social o subjetivo, tampoco de una evolución que progresa y se instala para siempre, como un logro alcanzado: de estar sometido a estar emancipado y... "ya está", una nueva identidad se fija; en cambio, la emancipación se vuelve "devenir emancipatorio", obliga a una reformulación permanente de lo que en las relaciones humanas tiende a naturalizarse, a volverse nuevo estado de hecho.

Como trabajo permanente, entonces, "Todo movimiento de emancipación tiende a modificar las relaciones fundamentales entre los humanos y las modifica por su sola existencia".¹

Es que toda reivindicación social o subjetiva conlleva nuevos modos relacionales que modifican tanto el lugar de quien se reivindica emancipándose, como de aquellos a quienes se les ha dirigido un reclamo, trabajo que no cesa de ocurrir y de demandar nuevas acciones del/los sujeto/s emancipado/s.

Es así que éste —el sujeto emancipado— no es un sujeto autosuficiente, desligado de toda ligadura, autoengendrado y "libre" del entrelazamiento de las relaciones con otros. Por el contrario, el sujeto emancipado sostiene su necesidad de otros y su preocupación constante por los otros, por los modos de relación con otros que no conllevan sujetamiento ni "atontamiento", en palabras del maestro ignorante.²

Decíamos que el sujeto emancipado no preexiste al movimiento emancipador en sí mismo, ni habría ninguna condición humana natural que deba "despertarse", "iluminarse", ser sacada de algún fondo oscuro y reprimido o ser liberada de ataduras culturales determinadas. No se trata de decir que la emancipación apuntaría a realizar una cierta naturaleza humana latente, ya que, a la inversa, es el movimiento emancipador que libera el que crea virtualidades humanas que sólo aparecen con él, o no existirían sin él.

Joseph Jacotot, el personaje filosófico hallado y recreado por Jacques Rancière (1989) habla de la temporalidad emancipatoria como aquella en la que el tiempo se subjetiva y donde el sujeto se apropia de ese mismo tiempo que no tiene, de una palabra que no sabía que tenía, de una capacidad que veía negada. No es la instrucción la que emancipa, no es la búsqueda de la igualdad, como horizonte permanente siempre alejado, la que produce el progreso, por el contrario, es el rechazo a ser "inferiorizado" en relaciones de poder escolares o educativas (sociales) des-subjetivantes, lo que emancipa y crea al sujeto en el mismo movimiento emancipatorio, en un lazo con otro, un igual, un maestro emancipado.

La experiencia escolar/educativa de muchos niños y jóvenes, alumnos de nuestras escuelas, participantes de proyectos donde la enseñanza se ve interrogada, se vuelve una apertura de su lugar de sujetos y de su palabra, no sólo habilita una manera de aprender diferente, sino que los transforma en tanto sujetos. Una alumna de escuela media que había trabajado con sus docentes la idea de poder en las relaciones sociales, en el barrio, en organizaciones comunitarias, desde el rol del estado, escribiendo, viendo teatro, discutiendo con sus pares y profesores, comenzó a plantearse el rechazo a todo ejercicio de

poder abusivo en sus relaciones cotidianas. Decía: “En la escuela me di cuenta de lo que es el poder, ahora llevo esas ideas a mi vida, me parece que soy otra desde que entiendo estas cosas”.

El proceso emancipatorio entendido de esta manera, como proceso y no como sucesión de estados, como desnaturalización de espacios y de tiempos humanos, como temporalidad que reformula la relación entre presente, pasado y futuro, así como las relaciones con los otros; entendido también como trabajo de humanización que instauro al sujeto en el mismo movimiento emancipatorio, nos vuelve a conducir a la pregunta por la relación con la autoridad y su lugar en el devenir de lo humano a través de la transmisión.

Es que emancipación es reconfiguración de situaciones, cuestionamiento de relaciones y de sujetos, des-identificación, desnaturalización de hechos y de estados de hecho, giro en el presente que da a ver un pasado y un futuro diferentes, a su vez, no naturales, como lugares de escritura de otra historia. Esto no sólo acontece en el vínculo con el lugar de autoridad, en la ruptura de un vínculo de sujetamiento “hacia fuera”, sino en la relación con uno mismo, en la posibilidad de habilitarse a sí mismo como autoridad (autorización) anudando de manera diferente pasado-presente-futuro.

En este sentido, el sujeto emancipado no existe de antemano, no preexiste, sino que crea su lugar emancipándose, en el mismo movimiento por el cual se abren un tiempo y un espacio no naturales, sino creados desde una nueva posición —justamente— de autorización. Hace escapar a la repetición de lo mismo y no porque se espere un “futuro mejor” que llegará siempre más adelante, sino porque da a ver y transforma un pasado diferente que no ata a lo inexorable, al destino marcado, al camino ya trazado por otros. Enlaza un pasado con una interrogación presente que abre a lo que está por venir.

El tiempo habitual se ve conmovido por el proceso emancipador, el devenir de la historia para el sujeto adquiere otra textura, otra dimensión, otra complejidad. Se trastoca lo ya dado o lo que nunca será dado, como capítulos cerrados, mandatos sociales o subjetivos indelebles.

Un tiempo de escuela que puede ser tiempo de infancia o adolescencia o formación cuando la experiencia escolar la preserva y la cuida, tiempo del ensayo de la palabra y las autorizaciones incipientes. Es por esto que la autoridad no vale tanto por sí misma como por lo que hace nacer y crecer.

Así, la autoridad emancipatoria es fundación, corte y límite a lo existente y, a la vez, continuidad transformadora, aquello que se funda pero que no queda allí, crece, se modifica y no existe a menos que sea nuevamente erigida. La continuidad y la inmemorialidad son parte del inicio de una historia que se despliega y se transmite. La autoridad se sostiene siempre sobre esa inmemorialidad, ese origen que no puede fijarse, pero que está detrás, dando inicio. En este sentido, autoridad es cambio y movimiento, como señala Kojève, y agregamos, no sólo de aquellos que reciben la influencia de la autoridad, sino del par de sujetos que la componen, en este caso: docente y alumno, adulto y niño o joven.

Laurence Cornu (2003, 2005), retomando a Arendt, afirma que la fuente de la autoridad es proteger lo frágil en tanto los “nuevos”, los “recién llegados” demandan este trabajo de lo humano a partir de un nacimiento. Lo que una crisis de la autoridad pone en cuestión es este mismo punto, la esencia de la educación y de la autoridad, como fragilidad doble: la del pasado y la del futuro; responder al pasado, es decir, hacer lugar a una herencia, y, a la vez, hacer lugar al nacimiento, a lo nuevo, a lo que debe preservarse sin interrumpir su despliegue y crecimiento. Cornu subraya que la desaparición moderna de la autoridad tradicional, basada en fundamentos monárquicos o divinos, nos confronta con la autoridad bajo la forma de la responsabilidad.

¿A qué queremos responder si no es a un absoluto o un pasado intangible? ¿Qué consecuencias queremos asegurar y en cuáles queremos estar presentes? (2005:7).

Hay allí una decisión a tomar de la cual no somos siempre conscientes y que define la posibilidad de otorgar nuevo sentido al ejercicio de la autoridad y al “estar” en la escuela, con otros, tan diferentes y tan semejantes a la vez.

Es por esto que ejercer la autoridad se distingue del mero ejercicio de un poder sobre otro, implica un "estar allí" haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que sólo cada alumno puede hacer (ni siquiera todos juntos ni todos de la misma manera), una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación. Si fuera posible promover procesos de emancipación mediante el ejercicio de una autoridad pedagógica concebida de otro modo, hoy, este ejercicio demanda la capacidad de interponerse e interrumpir aquello que atenta contra el crecimiento como sujetos de niños y jóvenes, de proteger lo que intenta ser pero no cuenta con las condiciones necesarias, lo que se inicia y demanda cuidado para que continúe, lo que puede correr el peligro de ser destruido. Es así que la autoridad es lo que se opone al reino de la fuerza, lo que debe interponerse a la imposición forzada de uno sobre otro para proteger lo posible. Una autoridad hecha de confianza, que "haga" confianza³ sosteniendo dos actitudes conjuntamente, un "saber escuchar" y un "saber decir", "comprender las preguntas y saber decir los límites" (Cornu, 2005:1-2), en relación recíproca, por fuera de una lógica de desconfianza, controladora del otro. Nuevamente, una autoridad que mantenga un lugar de asimetría sin posición de superioridad y sin reintroducir jerarquías, que sea garante del crecimiento de lo nuevo, que sostenga una ley estructurante, fundamental, con firmeza, aun cuando —en palabras de René Char citadas por Cornu— nuestra herencia no esté precedida de ningún testamento.

Numerosas experiencias, en escuelas muy diversas, con docentes que interrogan sus prácticas, condensan estos aspectos en el ejercicio de su autoridad y garantizan una transmisión cultural aun cuando sus alumnos no les ofrezcan una imagen "esperable" y "confiable". Docentes que han renunciado al "ellos no saben, no pueden leer ni escribir, son violentos, no tienen arreglo..." y han pasado a inventar formas de participación conjunta entre alumnos y docentes, donde, en el marco de una experiencia genuina, los jóvenes o niños saben, pueden, leen, escriben, se relacionan sin violencia, se apasionan por conocer, crear, etcétera.

Autoridad y autorización

Volvemos, para finalizar, a la escena narrada, la del profesor que parece no dudar de su saber, pero no sabe, en realidad, cuál es la relación que puede establecer, desde su lugar de autoridad, entre él mismo y los procesos de aprendizaje —emancipatorios— de sus alumnos a través de su trabajo de enseñanza. El texto nos dice:

Como si cada acción, cada palabra, intentara entrar en un orden preestablecido, como si todos sus actos estuvieran destinados a conservar sin alteraciones esa pretensión. Todo ese empeño en continuar la explicación... Ella ahora lo recuerda: su preocupación es llegar con el programa — "dar una visión general de todo" —; él así se lo había comentado el primer día que se encontraron.

Ella percibe allí, que tal vez, tomar lección a un alumno pueda ahorrarle a un docente de humillaciones complementarias. Es que en ese momento tiene la impresión de que el profesor, su cuerpo y su saber, cabrían enteros en una sola hoja de cuaderno.

La autorización es un desplazamiento de cuerpos, palabras, posiciones, hechos y situaciones, espacios y tiempos, para generar, en quien la asume como propia, otro lugar, el de quien afirma una capacidad no evidente. Igualdad en acto o palabra que se hace oír para enlazarse a otros y liberarse a la vez. Interrupción de un no saber o no poder inhabilitante. Una autoridad desplazada es aquella que despliega su acción alterando, desdibujando lo que aparece como obvio, saliendo de su lugar habitual de supuesta posesión de un saber que no se cuestiona o de sumisión a un orden (social, escolar) que tampoco se cuestiona.

Pensar en desplazamientos de autorización supone concebir que la autoridad no es una (un maestro o profesor), sino un conjunto de relaciones que sostienen una forma de enlace y sostén para quien enseña y quien aprende; esta forma permite el movimiento, fundamentalmente un movimiento que

implica “hacerse cargo” (por parte de los alumnos y del mismo maestro) en situaciones del conocer, aprender, pensar, narrar, actuar.

En la autorización constatamos desplazamientos en un doble sentido:

- de las posiciones subjetivas: cada uno con respecto a sí mismo y en las relaciones con otros (maestros y alumnos, cada uno de ellos entre sí) configurando posiciones que hablan de procesos emancipatorios. Para el alumno se trata de desplazarse hacia y afirmar un lugar que antes se percibía alejado, negado, inhabilitado. Para el maestro, se trata de ese trabajo sobre sí, consigo mismo, con su propia relación con el saber que nunca lo deja quieto y siempre lo impulsa a conmovir certezas;
- de los lugares y de los espacios donde se enseña y se aprende, donde se constituyen formas de circulación y discusión de ideas, modos de pensamiento entre unos y otros, de prueba e invención de acciones, de construcción de problemas y sus posibles soluciones, de intercambio y apropiación conjunta de la palabra y de las corporalidades en juego.

Desde esta perspectiva, no es posible enseñar sin autoridad y sí es posible enseñar emancipando siempre que se detengan las explicaciones infinitas por las que un supuesto maestro se afianza a sí mismo en una especie de superioridad (intelectual, vital, social). Cuando el maestro se adueña del sistema explicador que lo incluye a él mismo, “atonta” la inteligencia del alumno – dirían Jacotot y Rancière – y cuando un maestro se acepta a sí mismo en sus saberes provisorios e ignorancias también provisorias, emancipa al alumno, lo enlaza en un trabajo de pensamiento conjunto para liberarlo en el mismo movimiento. He allí la paradoja de la autoridad emancipatoria.

NOTAS

1. Navet (2002). Traducción de la autora.
2. Véase Rancière (1989).
3. “Faire confiance”: expresión habitual en francés.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Cornu, L. (2004). “Una ética de la oportunidad”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: CEM-Noveduc.
- Cornu, L. (2005). “Expériences de l’émancipation et régimes de la confiance: philosophies impliquées. Habilitation à diriger des recherches”. Mimeo. Université Paris VIII.
- Cornu, L. (2008). “Experiencias de la emancipación y regímenes de la confianza: implicación de la filosofía”, en Grau, O.; Bonzi, P. (eds.). *Grafitas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Seminario internacional de filosofía y educación.
- Cornu, L. (2008). “Lugares y formas de lo común”, en Frigerio, G.; Dicker, G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- de Certeau, M. (1994). *La culture au pluriel*. Paris: Seuil.
- de Certeau, M. (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. B. (2007). *Rancière et Jacotot. Une critique du concept d’autorité*. Paris: L’Harmattan.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Jacotot, J. (1829). *Enseignement Universelle. Philosophie Panécastique*. Paris: Chez l’éditeur, au Bureau du Journal de l’émancipation intellectuelle.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez Boom, A. (2005). “¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?”. En Frigerio, G., Diker (comps.), G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Navet, G. (comp.) (2002). *L’émancipation*. Paris: L’Harmattan.
- Nicastro, S.; Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Saer, J. J. (2000). “Lo visible”, en *Lugar*. Buenos Aires: Planeta/Seix Barral.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid: Siruela.

EL "HOMO SAPIENS SAPIENS" Y
LOS "ACTOS DE HABLA"

Mario Zerbino

En la polifonía de cruces que encontramos en el "animal racional", es posible recortar dos palabras que, aunque no son las únicas, definen con precisión la naturaleza de lo que estamos leyendo y, a través de esa lectura, aquello que estamos comenzando a mirar. Son dos palabras que encuadran la escena, repetida por demás en diversos lugares del mundo y, con más precisión, del mundo escolar: "Metete eso".

En efecto, pareciera que estamos frente a situaciones en las que lo que se pone en juego es cómo meterle algo al otro. A partir de ahí podremos discutir cómo se lo metemos, y ahí la pedagogía y la didáctica, en sus diversas variantes, disputan los modos de meterle ese algo. También es posible discutir, y lo hacemos en diversos ámbitos y en diversos niveles, qué es lo que hay que meter, cuáles serían los diseños curriculares "adecuados", "actualizados", "interesantes", "movilizadores", "políticamente correctos" —o "incorrectos" también, si se quiere—, "útiles para la vida" o "útiles para el futuro" o "útiles para el trabajo", ¿Cuáles serían los "contenidos mínimos" o "básicos" que hay que "meterles"?

Y por supuesto, como queda claramente expresado en el relato que estamos comentando, también se juegan otras movidas en el mismo espacio: la metida no es unilateral, ni va desde arriba hacia abajo, o desde adelante hacia el fondo del aula. Ellos también, nuestros alumnos, tienen su propio repertorio acerca de lo que hay que meterles a los docentes. Y, del mismo modo, no parecen dispuestos a dejarse meter cualquier cosa ni de cualquier modo.

Y aunque pueden “negociar” lo que eventualmente y por un momento dejarían que se les metiera, la sensación que permanece en el aire es que, inclusive, *parece* que entramos en un momento en el que no hay nada que quieran que se les meta:

“A este no le entra nada”, podemos escuchar muchas veces.

O bien, “a este le entra, pero es lento, le entra poco”.

“Sí, entrar algo le entra, pero es muy duro.”

“A este otro le entra, pero no le queda nada.”

No hay salida.

¿No hay salida?

“El hombre es un animal racional”, dice algún profesor, al menos desde que Aristóteles lo dijo. Su alumno, uno de aquellos a los que parece que no le entran estas cosas, pregunta con ironía, *de qué época está hablando*: si jugamos en este punto con las palabras del profesor deberíamos decir, casi como dice él: “Desde Aristóteles, *‘tráguenme, tizas’*”, porque, llegados a este punto, por más tizas que le traigan, ya no hay retorno, le están haciendo tragar las tizas, y él retrocede. Como podía pensarse ya desde un momento antes, en el mismo relato, cuando leemos:

Un bullicio punzante ensordece el aire. La gritería no presta atención al tiempo que conlleva la sucesiva alternancia de clases y recreos. El timbre suena por segunda vez, completamente ignorado.

Sin embargo, la contundencia de otros gritos se hacen oír de modo certero: es la rectora. Con tono desahogado, les recuerda que deben entrar a sus aulas, señalando a los profesores de modo inapelable: ‘Señores se deben hacer cargo de sus grupos’. La mujer respira como tomada por otro tipo de febril agitación. Todos sus gestos convergen al propósito de una sola orden: ‘¡Al aula, al aula, al aula!’, repite. Cuando los pasillos se despejan, verifica con la mirada que ya no quede nadie

afuera. Recorre, por segunda vez con paso perentorio, pasillos, patios y baños, rumiando para sí con desagrado: ‘Yo estoy acá para retar nomás’.

Las “cuatro bestias desconocidas” que peleaban hace unos instantes, alentados por sus espectadores como si fueran gladiadores, también parecen haber entrado.

Nuevamente, en el animal racional se trata de ver quién mete el grito más furioso, el más fuerte, el más contundente. Quién mete el grito que los meta adentro, porque, como pareciera evidente, ese montón de señores que deberían hacerse cargo de sus grupos no logra meterlos.

“Ya no hay autoridad”, dirán los nostálgicos de las formas modernas de poder. Y en efecto, acabamos de ver una de las miles de formas en que la autoridad moderna ha sido erosionada y, sobre todo, cómo ese montón de señores ha sido, a lo largo del tiempo, de los recreos, de las metidas y sacadas, destituido de cualquier vestigio de autoridad moderna que pudiera haberles quedado. Pero en efecto, es en este punto en que retorna la pregunta de un alumno: ¿pero de qué época me están hablando? Ciertamente no desde la moderna, que acaba de terminar, aunque no podamos o no sepamos escuchar los timbres.

Desde hace aproximadamente dos décadas, los que se ocupan de estos temas discuten acerca de si el “homo sapiens” somos nosotros o bien, si antes que nosotros existieron otros homínidos que con propiedad podrían clasificarse como tales, pero que no éramos nosotros sino otros, que también, probablemente, hablaban y fabricaban herramientas, entre otras cosas. Algunos de ellos proponen, entonces, que en verdad nosotros somos el “homo sapiens sapiens”.

No vamos a discutir acá estas teorías, simplemente son una referencia para pensar qué pasa con las palabras.

¿Las palabras entran y salen? ¿O bien tienen otra economía espacial diferente y obedecen a lógicas espaciales distintas del simple entrar y salir de algún lado?

Por supuesto, en una primera aproximación, cualquier “homo sapiens sapiens” podría decir que salen de la boca y entran por la oreja (o por el oído).

También se dice que “la letra con sangre entra”, lo que implicaría que, sin anular los orificios ya mencionados, sería necesario abrir algunos otros para que la letra entre, orificios sangrantes que, al licuar la letra, la harían más fluida, más líquida.

Sin embargo, otros piensan otras cosas, por ejemplo podemos recordar algo de lo que escribió Jorge Larrosa:

Las palabras sencillas son la más difíciles de escuchar. Enseguida creemos que las hemos entendido e inmediatamente, sin prestar oído, las abandonamos y pasamos a otra cosa.

Cuando un niño nace algo otro aparece entre nosotros. Y es otro porque es siempre otra cosa que la materialización de un proyecto, la satisfacción de una necesidad, el cumplimiento de un deseo, el colmo de una carencia o la reparación de una pérdida. Es otro en tanto que otro, no a partir de lo que nosotros ponemos en él. Es otro porque siempre es otra cosa que lo que podemos anticipar, porque siempre está más allá de lo que sabemos o de lo que queremos o de lo que esperamos. Desde este punto de vista, un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y que suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos. No es el comienzo de un proceso más o menos anticipable, sino un origen absoluto, un verdadero inicio. No es el momento en que ponemos al niño en una relación de continuidad con nosotros y con nuestro mundo (para que se convierta en uno de nosotros y se introduzca en nuestro mundo), sino el instante de la absoluta discontinuidad, de la posibilidad enigmática de que algo que no sabemos y que no nos pertenece inaugure un nuevo inicio. Por eso, el nacimiento no es un momento que se pueda situar en una cronología, sino lo que interrumpe toda cronología.

Tal vez es a partir de los trabajos de Judith Butler, con sus desarrollos acerca de las relaciones entre el poder y la constitución del sujeto, y en los que intenta dar cuenta de los mecanismos mediante los cuales el sujeto es formado en la sumisión, que podríamos pensar de otro modo lo que ocurre con

las palabras y con los cuerpos en la escena relatada. Con Butler, el problema de la *interpelación* alcanza toda su potencia explicativa, en tanto categoría que da cuenta de ciertos procesos de producción de lo ideológico y de las relaciones entre los humanos, los actos y las palabras. Indudablemente no se puede considerar a Butler dentro de la tradición de pensamiento del marxismo, sin embargo, tampoco se puede desconocer de qué modo se apropia de algunas de sus categorías fundamentales y las pone a trabajar dentro del nuevo horizonte teórico que construye.

Desde este punto de vista, la constitución misma del sujeto *es material* en tanto se lleva adelante mediante una serie de rituales dentro de los que el “discurso del odio” tanto como el universo normativo y la serie de sanciones que lo acompañan materializan las ideas del sujeto: *lo que se denomina subjetividad misma es el resultado de esa serie de rituales materiales mediante los que el sujeto se constituye como tal.*

Pero esta sumisión constitutiva del sujeto a un dispositivo discursivo que tiene el poder de producirlo y normalizarlo, a partir de imponer una serie de categorías del lenguaje no presupone, en esta autora, una determinación lingüística anterior al sujeto, ni tampoco una sumisión absolutamente pasiva, como con claridad puede verse en el relato acerca del animal racional del que nos estamos ocupando: las categorías discursivas a partir de las que el sujeto se introduce en el mundo social son pre-existentes a la aparición del sujeto, pero son reformuladas por el sujeto, del mismo modo que el sujeto reformula la existencia a la que estaba destinado mediante la reformulación de estas significaciones, valores y normas que lo constituyeron. De este modo, la incorporación de prohibiciones no viene sola, sino que va acompañada de ideales y de conceptos que forman parte de la reflexividad con la que el sujeto puede transformarse *en una dirección diferente a la preestablecida por el poder.*

Cuando Butler analiza fenómenos tales como la autoacusación o la vuelta del sujeto contra sí mismo, en relación con los diversos procesos de regulación social existentes, establece dos problemas que deben ser evitados: en primer

lugar, el problema que significa sostener un dualismo ontológico que separaría lo psíquico de lo político; en segundo lugar, los problemas que puede traer una lectura mecanicista o conductista de ciertos trabajos de Foucault, en tanto la dimensión formativa del poder no se despliega de acuerdo con un plan estratégico preestablecido, sino que “su producción es tal que a menudo desborda o altera los propósitos para los cuales produce” (Butler, 1997: 30). Para Butler, es un error no considerar el problema del sometimiento en relación con los “movimientos de la vida psíquica”, tal como propone evitarlo Foucault al desterrar cualquier referencia al psiquismo y a la noción de ideología. Esta autora va a considerar “imprescindible plantear el análisis crítico del sometimiento psíquico en términos de los efectos reguladores y productivos del poder”.

Si las formas del poder regulador se sustentan en parte a través de la formación de los sujetos, y esta formación tiene lugar de acuerdo con los requerimientos del poder, concretamente mediante la incorporación de normas, entonces la teoría de la formación del sujeto debe dar cuenta del proceso de incorporación, y la noción de incorporación debe ser analizada para determinar la topografía psíquica que asume (Butler; 1997:30).

En este punto, al introducir el problema de la topografía psíquica que asume esa incorporación, nos permite salir del dualismo “te entra o no te entra lo que te digo”. Dualismo en el que quedamos atrapados en muchas escenas de la vida cotidiana: “¿Me entendés o querés que te lo repita?”.

Y es partir de estas consideraciones que va a poner en cuestión el problema de la “internalización” de las normas sociales, señalando que, en todo caso, es necesario explicar en qué consistiría esa incorporación y de qué modo se produce, del mismo modo que habría que explicar qué le ocurre al sujeto durante ese proceso de “digestión” conceptual. Y no solamente esto, sino que nos va a introducir a este problema a partir de formular de un modo sugestivo una serie de preguntas particularmente interesantes.

- ¿La norma está primero fuera y luego ingresa a un espacio psíquico preexistente, entendido como un teatro interior de algún tipo?
- ¿O la internalización de la norma contribuye a la producción de la internalidad?
- Una vez que se ha convertido en psíquica, ¿la norma conlleva no sólo su propia interiorización, sino también la de la psique?

Para Butler, es el proceso mismo de internalización normativo el que fabrica la distinción entre vida interior y exterior, estableciendo una distinción entre lo psíquico y lo social. Pero una distinción que es necesario rediscutir. Además, las normas no se internalizan de manera mecánica, pasiva y automática, sino que se está frente a un proceso que no es totalmente previsible ni controlable, *todo lo contrario*: cuando lo normativo se internaliza y se convierte en un conjunto de procesos psíquicos, no se limitará ya, solamente, a restituir el poder social, ya que esas mismas categorías sociales que constituyen al sujeto, haciéndolo vulnerable a los efectos de poder, son, ellas también, vulnerables, y pueden ser transformadas por los cambios psíquicos e históricos. Y es con la expresión máxima de esta tensión con lo que estamos confrontados en nuestra época.

Al tratar de aprehender la dialéctica que se produce entre el sujeto y el poder en los marcos de la institución escolar, es posible observar que la interacción sujeto-objeto adquiere características muy diferentes a las que conocíamos hasta acá, a partir de cientos de investigaciones científicas realizadas a propósito de los modos de conocer el mundo, en particular sobre el conocimiento del mundo físico, las nociones lógicas o el conocimiento matemático, en donde las relaciones de actividad-pasividad entre el sujeto y el objeto de conocimiento no son similares a las que se dan con el conocimiento de objetos como el castigo o el poder, ya que en ellas es posible analizar de qué modo esos “objetos” de conocimiento (el poder o el castigo) operan sobre el sujeto de conocimiento, transformándolo.

Consideramos necesario aportar elementos que permitan comprender más acabadamente cómo el conocimiento de estos objetos sociales supone complejos procesos de **interacciones simbólicas, rituales, significativas e intencionales**,¹ junto con operaciones de pensamiento que no pueden ser reducidas solamente a su dimensión de *conocimiento "objetivo"*.²

Que además estas interacciones – que incluyen, por supuesto, lo que se conoce como *"actos de habla"* – modifican al sujeto de conocimiento (y no solamente a él), más allá de su voluntad o de sus intenciones; lo que no significa en absoluto que tanto su voluntad como sus intenciones (y por supuesto sus deseos) se ponen en juego activamente en las relaciones que se establecen.

También es necesario considerar que lo que se pone en juego son valoraciones y juicios de un orden diferente, más ligados con lo moral y con lo ideológico, y que implican, centralmente, **la toma de posiciones**, y que, salvo que adoptemos la perspectiva de lo que se conoce en el campo de la filosofía como **realismo moral** (Singer, 1991:539), no pueden ser reducidos a cuestiones del orden de los juicios sobre lo verdadero y lo falso, dado que es innegable la existencia de otras dimensiones que deben ser contempladas (Habermas y Dworkin, 1999).

Del mismo modo, estos procesos, en su complejidad, tienden a producir y a naturalizar significaciones especialmente valorizadas por la naturaleza del vínculo que se establece con el niño, en el interior de una institución: la escuela. La escuela, y la totalidad de las prácticas que se desarrollan en su interior, no se caracterizan por ser del orden de un tratamiento neutral y natural de los sujetos que la habitan, por el contrario, es una institución que opera (o al menos, que operaba) activamente para producir determinado tipo de subjetividad, y determinado tipo de sujeto de conocimiento. De ningún modo se limita a "administrar" el desarrollo "normal" del niño hasta que llega a la adolescencia, pasando la posta, luego, a la escuela media y eventualmente, luego, a la universidad o al mundo del trabajo.

Por supuesto, tampoco es la única institución que opera y produce efectos sobre la subjetividad humana y, del mismo modo que ocurre con las demás, tampoco existe entre sus intenciones y sus proyectos explicitados, y los resultados obtenidos, una relación de "armonía", "concordancia" y "felicidad". A lo que habrá que sumarle que, además de sus "intenciones explicitadas", hay toda una gama de otras cuestiones implícitas que han sido estudiadas ampliamente por quienes se ocupan de las instituciones educativas. Pero entre todo esto y sus resultados siempre existe, por suerte, una distancia importante que hace que nunca seamos el resultado automático de operaciones institucionales planificadas y centralizadas por una especie de "cerebro central" (aunque lo llamemos "sistema").

Al mismo tiempo, es importante distinguir claramente entre las operaciones institucionales de normalización y de disciplinamiento (que ni son lo mismo, ni son necesariamente "malas" o "demoníacas" en sí), y el trabajo de transmisión educativa que realizan los docentes, en tanto transmisores de cultura (y que incluye necesariamente operaciones de normalización y disciplinamiento, pero que nunca quedan reducidas solamente a eso), habilitando la apertura de un mundo simbólico que pueda ser habitado por los nuevos, y en tanto aquello que es del orden del anti-destino no solamente *pueda* ser habitado, sino que sea, además, un mundo deseable y un mundo que no podrá ser "controlado" y "teledirigido" por las aspiraciones de algunos.³

Pero esto que se señala no debería hacer que se pierda de vista que las operaciones sobre el cachorro humano, tomado como objeto de intervenciones, van en dirección de producir cierta "normalidad" y determinada clase de sujeto como resultado final. Y que, más allá de lograrlo mejor o peor, y más allá, también, de que son instituciones *habitadas por la lucha y el desacuerdo*, como no podría ser de otro modo, de ninguna manera se dedican a administrar el "desarrollo natural de los niños", y muchísimo menos a "educarlos", entendiendo por "educar" solamente la transmisión restringida de ciertos conocimientos sobre lengua, historia, geografía y matemáticas, como pretenden

ciertos fundamentalistas de la pedagogía contemporánea; por suerte, en las escuelas siempre pasan muchas otras cosas, para bien y para mal.⁴

En esta dirección, el uso de ciertos mecanismos (el castigo entre otros) para presentar determinadas significaciones como significaciones “científicas”, “naturales” y “normales”, en contraposición con aquellas otras que quedarán del lado de lo anormal, de lo antinatural y de lo incorrecto, es tan obvio y necesario como invisible para muchos de sus habitantes, que difícilmente formulen estas cuestiones en términos que vayan más allá de la dicotomía entre el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo científico y lo descabellado, etcétera.

Esta naturalización de significaciones no es ajena a las luchas por la producción de sentidos propia de cada época y, desde ese punto de vista, no sólo es imposible pensarla en forma aislada de lo institucional, sino que debemos atraparla en el cruce mismo de una red de relaciones institucionales que pretende ubicar al niño como “objeto a ser educado”. Y que, además, en tanto “objeto” a ser educado, debe comenzar por aceptar la prevalencia de la autoridad escolar como paso previo casi indispensable.

Claro que uno de los problemas que se presenta, especialmente en la actualidad, ocurre cuando aquello que llamamos *la Autoridad* comienza a ser interpelada en tanto tal. ¿Volveremos sobre esto? Y esta dimensión institucional no está separada, a su vez, de la perspectiva histórica que la constituye.

De modo muy preciso, Elias ubica en sus trabajos una cuestión central para poder comprender algo de las dimensiones históricas en juego en “El animal racional”. Ubicar algo de esas dimensiones históricas tal vez excede ampliamente las posibilidades de un comentario breve como este, pero es necesario establecer al menos algunas cuestiones, así, señala Elias:

(...) *la estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. Los miedos constituyen una de las vías de unión – y de las más importantes – a través de las cuales influye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esa transformación civilizatoria del compor-*

tamiento, como el de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia (1936:528).

En uno de los apartados de su extensa investigación sobre el Proceso de la Civilización, con resonancias especiales luego de la lectura de “El animal racional”, Norbert Elias, bajo el título: “El problema de los criterios empleados para determinar si un comportamiento es ‘malo’, ‘bueno’ o ‘mejor que otro’”, ubica al lenguaje, en tanto una de las producciones de la vida psíquica y, simultáneamente, de la vida social, como un punto donde estas dos vertientes de la vida se articulan y se anudan, el interés de esta consideración podrá apreciarse mejor si recordamos y profundizamos lo que señalábamos antes a partir de Butler y el modo en que se apropia de la teoría de la interpelación, vinculándola a los “actos de habla”.

En ese sentido Elias nos aporta la siguiente observación:

Las razones por las que la gente justifica que un comportamiento en la mesa es mejor o peor que otro no se diferencian, en lo fundamental, con las justificaciones que se dan para decir que una expresión lingüística es mejor o peor que otra, es “más o menos educada que otra”. Demostrando, a partir de ahí, que en los diferentes dominios, desde los modos de hablar correctamente hasta los modos de comer, pasando por los modos adecuados para defecar o sonarse la nariz, el proceso general sigue las mismas tendencias, tendencias en las que se pueden reconocer algunos rasgos similares y comunes, tanto en la historia como en la vida de cada niño.

Para Elias, con cada niño que nace, de algún modo, algo de este proceso histórico se repite, de manera abreviada, y también se transforma radicalmente, y de modo acelerado en algunas épocas.

Volvemos ahora nuestra mirada al “animal racional”.

— ¿Qué recuerdas de la concepción de Hombre de la Edad Media?

— El profe que se acuerda más — contesta Matías.

Otros alumnos, mirando los apuntes, le dictan: “Florecimiento cultural”; “llega la modernidad”; “decile que se pasa de la autoridad de la fe a la razón... ¡Metete eso!”

— Bueno, el Hombre se pregunta el porqué. Se pregunta sobre el porqué del hombre — agrega el profesor.

En ese momento la rectora irrumpe, mira, interpela al profesor sobre la presencia de una alumna en el aula que ella misma autorizó, pero que no recuerda ni cómo ni por qué. Recibe su respuesta, una respuesta que seguramente no es la que esperaba. Pero sigue buscando lo que debería faltar, pero está... y dispara:

La rectora da media vuelta sobre sus talones como si fuera a salir, pero antes interviene en lo que el profesor venía desarrollando. Mira al frente y dice: — El Hombre se pregunta por qué los alumnos tienen gorro en la hora de clase, por ejemplo. Esa es una pregunta filosófica. Y luego, da media vuelta y de modo decidido sale del aula.

¡Ahí está! Finalmente, gracias a su intervención pedagógica, nos enfrentamos con el núcleo duro de la filosofía contemporánea, la pregunta central de un pensamiento que verdaderamente es fundante de lo filosófico, o al menos de ciertas filosofías. Y esta pregunta no es una pregunta aislada, ni mucho menos casual. Encontrarnos con ella nos remite a otros recuerdos, en otras escuelas de otras latitudes, escenas repetidas en las que en la lucha por despojar de su gorro al hombre del gorro, un profesor de una escuela nocturna de la ciudad de Buenos Aires, en plena lucha cuerpo a cuerpo recibe un sillazo en la cabeza: del gorro en la cabeza a la silla en la cabeza nos permite ubicar cierto deslizamiento metafórico que logra finalmente completarse cuando, en otra escuela que enfrenta problemas similares con los gorros, y frente a la pregunta de cuáles son las razones por las que la rectora no quiere que sus alumnos usen gorro, encontramos como respuesta que “desde siempre, descubrir-se la cabeza es una muestra de respeto por las mujeres”.

De ningún modo se pretende acá hacer una apología del gorro, o de sus usos. Sobre todo porque también tenemos presente la respuesta de otras personas al respecto, que nos recordaron que “los que usan gorro son, generalmente, los ‘pibes chorros’, sobre todo si el gorro va para atrás”. Pero al mismo tiempo nos parecen desaconsejables aquellas prácticas que llevan al profesor a querer sacarle el gorro por la fuerza al que lo lleva.

Y en ese desplazamiento, en esa deriva a la que nos conduce “el animal racional”, desembarcamos en viejas lecturas, recordando un texto de Juan Carlos Marín titulado, precisamente, *La silla en la cabeza*, expresión de un momento de confrontación cultural profundo. A mediados de los '80 del siglo XX, Marín lleva adelante en este escrito un esfuerzo interesante por “hacer observable ese proceso de desarme intelectual al que todavía asistimos y del que sufrimos aún sus consecuencias”. En la presentación de ese escrito, Gustavo Forte señalaba:

La silla en la cabeza es la expresión de una confrontación en el plano de la teoría y de los desafíos de una tradición cultural, en un momento muy particular — mediados de los 80 —, un período donde se expresaban confusamente los efectos de un largo proceso (...) que tomó la forma de dictadura cívico-militar, la cual llevó adelante en nuestro país un proceso de aniquilamiento de gran parte de aquellos que expresaban más radicalmente la desobediencia al carácter inhumano del orden social y al monopolio del ejercicio de la violencia; decisión genocida que, por otro lado, formaba parte de un proceso más amplio que tuvo como resultante a escala regional, la hegemonía imperante de las clases dominantes en gran parte de América Latina. Este libro es un esfuerzo por hacer observable ese proceso de desarme intelectual — y moral en correspondencia —, de su naturalización y normalización: la expulsión del campo de la formación intelectual y académica de aquellos cuerpos teóricos cuyos instrumentos permitirían observar ciertos procesos, leyes, mecanismos, contradicciones en la génesis estructurante de un orden social.

Los cuerpos, con o sin gorros, con o sin sillas en la cabeza, con su densidad evanescente, con su difusa presencia, con sus contundentes olores y con

sus colores; los cuerpos del animal racional, con sus sonidos y sus presencias/ ausencias, están lejos de ser solamente el cuerpo del que nos habla la biología en épocas de ascenso de lo biopolítico, con sus intentos de reducir los cuerpos a un mero rejunte molecular más o menos sofisticados. Volvamos en este punto a Marín y su silla en la cabeza:

El problema de la expropiación del poder del cuerpo o del dominio del cuerpo, se produce porque históricamente se constituye un ámbito de relaciones sociales que viabiliza eso y otro ámbito de relaciones sociales que lo obstaculiza. Hay una confrontación a nivel del cuerpo, por eso yo decía eso de que toda la teoría de la somatización debía ser leída como que la somatización era la consecuencia de las confrontaciones entre dos ámbitos de relaciones sociales en cada individuo... Cuando veo que alguien se llena de acné o se le cae el pelo antes de tiempo, yo debo leer que un conjunto de relaciones sociales de ese individuo están en confrontación directa con otro ámbito de relaciones sociales y ahí sí se da a través del individuo pero en el cuerpo no en otro lado; a nivel del cuerpo (Marín, 1986:23).

Si analizamos los cuerpos como territorialidades sociales podemos observar en ellos la violencia que produce la construcción y destrucción de relaciones sociales. Podemos observar la relación entre cuerpos y sociedad en los cuerpos mismos (Marín, 1996:162).

Frente a la irrupción del cuerpo de la rectora y su pregunta filosófica, y frente a la presencia/ausencia del cuerpo de una de sus alumnas, algunos habitantes del aula que habita el animal racional responden:

“¡Eh! ¡Viene a heder nomás!”.

El profesor continúa con su avance, sin detenerse en los olores que emanan de algunos cuerpos.

– El Hombre es capaz de ponerse metas, superarse y también puede autodestruirse. Aparece el individualismo. De ahí la necesidad de resignificar al Hombre, en toda la existencia – explica el profesor.

– Edgar Morin, nos va a decir que el Hombre está fragmentado. Bueno ahora luego de esta introducción: lean el texto y reformulen el concepto de Hombre a partir de ahí – agrega después.

– Yo no pude sacar las fotocopias porque mi mamá no cobró – expresa uno de los alumnos.

– Bueno, leé con tu compañero – le indica el docente.

Ella observa en silencio el transcurrir de la clase. Ella presiente que el profesor está muy seguro de sí y de su saber. Ningún balbuceo, ninguna duda. Nada que interpele el propio ser, endeble, pasajero...

No percibe ningún interrogante vital circulando en la clase. Se pregunta si el profesor está atento a esto. Si alguna inquietud intelectual se abriera paso entre ese profesor y los chicos. Si tan siquiera los invitara al pensamiento...

Tal vez se trata de aquello que algunos presienten acerca de algo que sí nos interpela: cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, cambiaron todas las preguntas y, como señala Esposito, las categorías de pensamiento heredadas de la modernidad no pueden dar cuenta, son impotentes para analizar lo que está ocurriendo. Tal vez por eso no es posible, desde ahí, invitar a nadie a pensar ya que eso ya no piensa. Tal vez no se trata de invitar, sino de interrumpir un orden de pensamiento que ya no es capaz de pensar nada.

Frente al declive de las instituciones, no se trata de habitar lo que no puede ser habitado. No se trata de quedar a la intemperie, sino de analizar de qué modo las funciones estratégicas de las instituciones están variando, en tanto el declive de las instituciones ni significa que ellas estén desapareciendo, de lo que se trata es de sus variaciones imperceptibles, casi silenciosas. Variaciones que se hacen oír solamente en los estallidos violentos, en los fracasos, en los retrocesos, pero también en la producción de lo nuevo que muchos docentes, poniendo el cuerpo, producen cotidianamente en cada aula.

NOTAS

1. No se desconoce, tampoco, la importancia de aquellas dimensiones ligadas a lo inconsciente, así como los diversos aspectos vinculados con el modo de constitución y de operación del psiquismo humano.
2. Tal como es concebido el "conocimiento objetivo" desde paradigmas, o restos de paradigmas, impregnados por el neopositivismo y el empirismo, entre otras corrientes epistemológicas significativas a lo largo del siglo XX, y que se han caracterizado por una concepción extremadamente ingenua sobre lo objetivo y lo real, ejerciendo una fuerte influencia inclusive en importantes corrientes de pensamiento que podrían creerse opuestas a estos, pero que no lograban desprenderse de sus marcas, como ha ocurrido con ciertas variantes del marxismo y del psicoanálisis. Del mismo modo, se trata de una discusión que no puede ser saldada, según nuestro punto de vista, por la oposición no menos ingenua entre *explicación* y *comprensión*, otra de las grandes polémicas que atravesó el siglo pasado.
3. En este sentido, educar y psicoanalizar pueden ser dos figuras del antidestino, pero esto es una posibilidad que solamente se habilita cuando alguien, en su encuentro con un otro, hace esa apuesta, y eso no siempre ocurre.
4. Por otra parte, también hay numerosas investigaciones que demuestran que en la transmisión misma de esas "materias" se juegan muchas otras cosas, y que de ningún modo, ni en sus formas ni en sus contenidos, se las podría considerar asépticas e incontaminadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Esposito, R. (2006). *Categoría de lo impolítico*. Buenos Aires: Katz.
- Marchant, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marin, J. C. (1986). *La silla en la cabeza*. Buenos Aires: Nueva América.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud y Antelo (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Greco, B. (2011). "Ficciones y versiones sobre la autoridad: pensar la educación en tiempos de transformación". En Doval-Rattero (comps.). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). "La libertad se llama fuga". En revista *El Cardo* N° 8: *Libertad. Entre política y poética*. Buenos Aires: FCE, UNER.
- Skliar y Larrosa (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.
- Tiramonti (2011). *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.

¿SE PUEDE PENSAR LA ESCUELA?

María Virginia Luna

Este texto intenta abordar algunas preguntas, en apariencia poco fructíferas debido a la inmensa cantidad de discursos que producimos todos los días para hablar de la escuela: ¿se puede pensar la escuela?, ¿qué podemos pensar y qué pensamos sobre la escuela? La objeción podría ser que si todos los días —desde los espacios de enseñanza, gestión o investigación— decimos, leemos, escribimos y oímos acerca de la escuela, ¿para qué poner en cuestión nuestra capacidad de pensarla?, pues sería un referente evidente de nuestros discursos. Hablaré de la escuela en clave de sospecha de nuestro referente discursivo porque me interesa hacer pie en ese tipo de institucionalidad como espacio de tensiones desde el que quizás sea posible pensar nuevas, otras institucionalizaciones.

Podemos considerar que hoy la escuela, así como se definió la didáctica desde el área de la Facultad de Ciencias de la Educación, es un *Cardo*,¹ una cosa difícil de tratar y, a veces, hasta difícil de habitar. Difícil no porque encontremos en sus aulas y pasillos violencia, malestar o apatía, que en muchos casos existen, sino que aquello que en mi experiencia ha sido, sigue siendo, espinoso es la escuela misma, sus contradicciones, las tensiones que allí se despliegan, las marcas subjetivas que nos produce habitarla y que nos habite.

Este interrogante ordenador que elegí no es azaroso y, además, es casi un plagio, un préstamo que tomé del texto de Alan Badiou (2007) *¿Se puede pensar la política?*, texto que me ayudó a abrirme a otras preguntas. En este

libro, publicado originalmente en 1985, el autor analiza la crisis del marxismo, su agotamiento, que para él no es más que el signo de un problema más profundo: la retirada de la política en la época contemporánea. Badiou muestra que la política ha cedido el lugar a lo político, que sería —a diferencia de lo que él intentará mostrar que es la política— un pensamiento medido de lo social, refugiado en la gestión de lo dado, encargado de asegurar el lazo social por medio de la denominación de los lugares dentro de una arquitectura cuyo sujeto sería automático y despojado de todo deseo, es decir, el sujeto político podría ser, en el marco de lo político, cualquier sujeto. Lo político es un discurso muy encendido a favor de la democracia y enfrentado al totalitarismo, un escenario ordenado en torno a la representación de y en unas autoridades con acciones aparentemente muy políticas: elecciones, funcionamiento del parlamento, de los sindicatos, viajes presidenciales, etcétera. Lo político considera que lo social es mensurable según la norma del buen Estado o, en otra época, de la revolución, situación por la cual sólo cabe gestionar, asignar lugares y derechos, compensar desequilibrios. Rancière (2007) agregaría que hoy la tarea de lo político y de la democracia se dispone a lograr las adaptaciones puntuales de la sociedad a las exigencias del mercado mundial junto al reparto equitativo de los costos y beneficios.

La hipótesis de Badiou que nos hace temblar es que asistimos a una crisis mundial del pensamiento político y sólo quedan escombros que se administran según las clásicas categorías modernas de derecha-izquierda, partidos, democracia, etcétera. Badiou entonces vuelve al marxismo para entender internamente los alcances de la crisis que, excediéndolo ampliamente, lo convierte a la vez en signo de un hundimiento que parece querer hundirnos con él, dice el autor

al punto de entrar en el no pensamiento, al punto de entrar en la preocupación por la gestión de las tácticas corrientes (Badiou, 2007:15).

¿Cómo mantener la política en el orden de lo pensable?, ¿cómo rehuir al simple “registro del abandono”? Bucear en las profundidades y límites del pensamiento marxista le permite a Badiou exigirse entrar, según él, en los “axiomas de la recomposición política” (Badiou, 2007:15).

La hipótesis que podemos proponer es que la escuela también es arrastrada en esa retirada de la política. La escuela, como esa institucionalidad articulada en las categorías fundacionales de ciudadanía, trabajo, progreso. Esto no quiere decir que esas categorías sean totalmente inoperantes, pues gran parte de la retórica educativa pública se alimenta de categorías tales como democracia, ciudadanía, consenso, desarrollo humano, igualdad de oportunidades, por mencionar algunas. El problema estaría dado en que estas nociones se mueven sobre un suelo histórico transformado y no pueden tener los mismos anudamientos simbólicos que en otros momentos. Resquebrajado, reconfigurado ese suelo, parecería que todas las situaciones habituales e inéditas que atraviesan a la institución escolar (desde la violencia hasta los problemas de aprendizaje o un cambio de contenidos) son posibles de abordar desde el registro que apela a la gestión y al consenso.

En este punto vuelvo al interrogante central, ¿se puede pensar la escuela?, ¿qué es pensable hoy dentro del orden escolar? Y aquí recojo el peligro que quiere evitar Badiou para esquivarlo también: hoy la escuela parece debatirse entre la preocupación por gestionar lo dado y registrar el abandono (la decadencia del estado-nación como articulador simbólico de lo institucional, la progresiva asunción de la función de “contención” más que de enseñanza de la escuela, etc.). El peligro agazapado en esas fórmulas sería entrar en el terreno del no-pensamiento. La cotidianidad institucional, al menos desde la perspectiva de una docente, de esta docente, se vivencia desde unas ciertas tensiones que, tal vez tramitadas, escuchadas por y desde la trama escolar, podrían tener otros destinos que no sean sólo la certificación de la instalación de un malestar o la corroboración de la absurdidad de algunas prácticas que nos tienen como consientes e inconscientes protagonistas.

Las tensiones que nos produce lo escolar provienen, en parte, por la coexistencia entre unas categorías y prácticas que administran lo cotidiano produciendo sensación de continuidad, tranquilidad y avance: un sosiego recorre la escuela mientras hablemos el lenguaje de los contenidos y, más aún, contenidos mínimos, evaluación, objetivos, plan de cátedra; lo que no entre en estos registros podrá ser admitido en algo que se llamará “proyectos” o “proyectos innovadores” o se charlará informalmente con el compañero o el directivo. Sin embargo, esa frágil serenidad se ve sacudida por pequeños acontecimientos: los adolescentes a veces se niegan a hacer como si aprendiesen y lo revelan en múltiples situaciones — que pueden ir desde lo que Foucault llama los microdelitos hasta situaciones más extremas, donde la simbolización de las situaciones deja paso a lo que Duschatzky (1999) llama “la primacía del cuerpo” —, lo cual no es privativo de escuelas con cierto nivel socio-económico de sus alumnos, sino que es común a diferentes instituciones que he transitado. Los principales signos de esa negación o resistencia que uno puede observar en los últimos tiempos es, por ejemplo, el gran crecimiento de la enseñanza particular que entrena a los alumnos para sobrevivir a las materias y, paralelamente, una creciente cantidad de jóvenes que no se presentan a rendir las materias adeudadas. También se ha ido instalando recientemente en sectores de clase media la naturalización del fracaso en la escuela media común y la búsqueda de sortear el secundario terminando en un bachillerato acelerado. Pequeñas estrategias que funcionan y se deslizan diariamente en simultáneo al funcionamiento de la gran maquinaria administrativa, que sigue contando los ausentes y los presentes, las calificaciones y los contenidos propuestos y alcanzados, los números resolutorios que nos permiten o no hacer, decir... ¿Qué es pensable aquí?, ¿pueden estas tensiones colocar a la escuela en el orden de algo pensable?

Si seguimos a Badiou, podemos preguntarnos también ¿es posible allí la creación, circulación de un pensamiento activo interpretante?; es decir, ¿es posible restituir la política en tanto acontecimiento que tocando lo real lo corte, lo rompa, para mirarlo de nuevo? La política no es un lazo, es un corte que

quiebra un orden para que pueda emerger lo irrepresentable para ese orden, que es lo que en definitiva hizo Marx cuando se dispuso a escuchar lo que histerizaba a la sociedad fabril del siglo XIX: unos sujetos irrepresentables para el sistema que ponían en entredicho al propio sistema. Y bien, ¿qué histeriza hoy a nuestras escuelas cortándolas al medio, seccionándolas en fragmentos?, ¿qué nos histeriza?

Hace un tiempo trabajé en una escuela céntrica de Santa Fe que recibía a adolescentes provenientes de la periferia de la ciudad, en el tercer ciclo de EGB. Este ciclo era considerado el más difícil, el que concentraba los mayores problemas de repitencia, sobreedad, conflictos familiares, situaciones de fuerte exclusión económica, etcétera. En noveno año yo estaba a cargo de una materia, si se quiere, marginal del currículo, una en la que la escuela decidía qué debía darse de acuerdo con las necesidades de los alumnos. La escuela había decidido que ese espacio debía ser para ayudar mejorar su rendimiento, el detalle era que se dictaba una vez a la semana en 40 minutos, los días viernes y en la última hora. Los estudiantes me esperaban siempre con la mochila ya colocada en la espalda, listos para retirarse (esa entrada siempre era muy dura para mí). Nunca seguí la sugerencia de dar técnicas de estudio y aún no sé si puedo decir que allí he podido enseñar algo. Sí recuerdo que usábamos el tiempo para leer y a veces para escribir, negociación que aceptaron de buen grado porque yo llevaba los textos o los íbamos a buscar a la biblioteca y de ese modo no tenían que desarmar sus mochilas, pero debían transitar conmigo los cuarenta minutos.

Una vez leímos el cuento *Metamorfosis* de Franz Kafka, actividad — muy escolar — que nos llevó dos clases, y en la tercera la consigna fue que empezaran a redactar una narración propia con la fórmula del comienzo: “Una mañana Gregorio Samsa al despertar se vio convertido en un escarabajo”. La condición era, además, que el personaje principal fuesen ellos mismos, teniendo que crear una situación de transformación radical de su apariencia. Todos los alumnos de los dos cursos de noveno que tenía, excepto uno, escribieron la historia de

un o una adolescente que un día se había levantado de la cama y al mirarse al espejo se había transformado en un adulto. El restante no sólo se había convertido en adulto, sino que, para agregar mayor monstruosidad a la situación, había mutado hacia la figura de ¡un profesor de matemática!

Leer estas historias significó para mí un antes y un después en el vínculo con los grupos y toda una interpelación sobre cómo desde el orden escolar estábamos construyendo la imagen de esos alumnos y situaciones “de aprendizaje” o de hábitat de lo escolar para “ellos”. De hecho, el orden escolar (latente en cada uno de nosotros) se preocupa —en muchas instituciones— voluntariamente por describir y abordar la supuesta situación real de estos jóvenes: si sus familias son pobres, si sus familias son conflictivas o no, qué problemas de aprendizaje presentan, quiénes de ellos tienen sobreedad y no pueden volver a repetir el curso una vez más, cuántas materias adeudan y con qué docente tienen conflictos... Pero nadie imaginaba el enigma y el temor que a estos adolescentes —habitantes del mundo contemporáneo— les producía la idea de volverse adultos.

Este episodio constituyó para mí algo del orden del acontecimiento, algo del orden de lo político, porque introdujo allí —donde creíamos tener la certeza de las necesidades y problemas del otro y de los modos de administrarlas— un movimiento-corte que invitaba a reanudar el pensamiento para acoger lo que hysterizaba el mundo de estos sujetos concretos y, por ende, nuestro propio orden escolar. Un paso más en la vía de la restitución del pensamiento hubiese sido suspender las grillas administradoras de lo cotidiano para darnos institucionalmente la posibilidad de profundizar la escucha del mensaje y echar líneas de trabajo para recomponer el orden escolar en torno a otros ejes, para los cuales las nociones de contenidos y objetivos hubiesen sido inoperantes seguramente. Tengo que decir que este mismo relato fue presentado en una jornada de trabajo de docentes y directivos y que hubo un buen recibimiento de mi preocupación, aunque luego primaron las urgencias institucionales y ministeriales, situación ampliamente comprensible en el marco del funcionamiento actual de las escuelas.

Es fácil dejar pasar el signo de un acontecimiento, pues contamos con toda una maquinaria discursiva para capturarlo y digerirlo. Así pasó medio inadvertido el episodio de las metamorfosis de los estudiantes. Sin embargo, es sugerente pensar que existen y pueden existir prácticas escolares que, sabiendo reconocer y acoger la irrupción de un acontecimiento, pudiesen —como enseñaba Vladimir Nabokov² en sus clases sobre Kafka— articularse sobre la convicción de que el escarabajo es un insecto con alas y, como tal, puede volar cuando él lo decida. ¿Qué acto más político que ese podría tener la escuela?

NOTAS

1. El área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER edita desde hace unos años una revista cuyo eje de reflexión es justamente la didáctica. Dicha revista se titula *El cardo*.
2. Escritor de origen ruso (1899-1977), creador de novelas como *Lolita* y *Ada o el ardor*. También se dedicó a impartir conferencias y clases sobre literatura en varias universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (2007). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.